

Bildungsberichterstattung

**2018**

**BILDUNG**  
in Baden-  
Württemberg



**Herausgeber**

Landesinstitut für Schulentwicklung  
Heilbronner Str. 172  
70191 Stuttgart  
und  
Statistisches Landesamt  
Baden-Württemberg  
Böblinger Str. 68  
70199 Stuttgart

**Fotonachweis**

© Baden-Württemberg Stiftung,  
KD BUSCH  
Robert Thiele  
Ministerium für Kultus, Jugend und  
Sport Baden-Württemberg

Dezember 2018

**Vertrieb**

[www.ls-webshop.de](http://www.ls-webshop.de)

[www.bildungsbericht-bw.de](http://www.bildungsbericht-bw.de)

© Landesinstitut für Schulentwicklung  
und Statistisches Landesamt Baden-  
Württemberg,  
Stuttgart 2018

Für nicht gewerbliche Zwecke sind  
Vervielfältigung und unentgeltliche  
Verbreitung, auch auszugsweise,  
mit Quellenangabe gestattet. Die  
Verbreitung, auch auszugsweise  
über elektronische Systeme/Daten-  
träger bedarf der vorherigen Zu-  
stimmung.  
Alle übrigen Rechte bleiben vorbe-  
halten.

# **Bildungsberichterstattung**

## **2018**

**Landesinstitut für Schulentwicklung**  
**Statistisches Landesamt Baden-Württemberg**

**Stuttgart 2018**

## Entwicklung und Realisierung

---

**Projektleitung, Konzeption und Organisation:** Daniela Krämer, Rainer Wolf ■ **Texte:** Werner Brachat-Schwarz, Wiebke Butz, Jutta Demel, Christine Ehrhardt, Christoph Fischer, Matti Kastendeich, Ronja Kitzenmaier, Alexandra Kölle, Daniela Krämer, Hannah Kreis, Frank Pfänder, Steffen Pleßmann, Fabian Schefcik, Annette Schrankenmüller, Theodoros Tsaklidis, Verena Waldherr, Rainer Wolf ■ **Redaktion/Technische Umsetzung:** Statistisches Landesamt Baden-Württemberg ■ **Repro/Druck:** NINO Druck GmbH

## Vorwort



Das Bildungswesen in Baden-Württemberg stand auch in den vergangenen Jahren vor großen Herausforderungen. Zu nennen sind vor allem die Zuwanderung junger Menschen sowohl aus Ländern der Europäischen Union als auch aus den Krisen- und Konfliktregionen der Welt und die flächendeckende Einführung der Inklusion mit der Mög-



lichkeit, einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot auch an einer allgemeinen Schule einzulösen. Weitere Herausforderungen ergaben sich aufgrund der schulstrukturellen Weiterentwicklungen, durch den demografischen Wandel oder etwa den Fachkräftemangel. Darüber hinaus haben die Ergebnisse der IQB-Bildungstrends in der Primarstufe und der Sekundarstufe I für Baden-Württemberg auf Qualitätsprobleme aufmerksam gemacht, die eine gründliche Aufarbeitung sowie geeignete Maßnahmen erfordern. Diese Herausforderungen aufzuzeigen und den Umgang damit nachvollziehbar zu machen, ist Auftrag und Ziel eines Bildungsberichts.

Mit *Bildung in Baden-Württemberg 2018* liegt nun der vierte Bildungsbericht für Baden-Württemberg vor. Wie seine Vorgänger wurde er in bewährter Zusammenarbeit zwischen dem Landesinstitut für Schulentwicklung und dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg erstellt. Der vorliegende Bildungsbericht beschreibt die gesamte Bandbreite der frühkindlichen und schulischen Bildung. Neu und zusätzlich aufgegriffen wird der Bereich der Übergänge in die Hochschulbildung. Damit wird die bedeutende Thematik der Übergänge um einen weiteren Aspekt ergänzt und der Anspruch weiterverfolgt, die sich im Lebenslauf vollziehenden Bildungsprozesse unter dem Aspekt des lebensbegleitenden Lernens nachzuzeichnen.

Die Bildungsberichterstattung in Baden-Württemberg definiert sich ihrem Auftrag gemäß als neutrale und sachliche Zusammenschau und Aufbereitung vorliegender Fakten. Ihr Ziel ist es, einen datenbasierten differenzierten Überblick über Entwicklungen in frühkindlichen, schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen und -feldern zu geben. Sie betrachtet diese im Zeitverlauf, bietet statistisch begründete Vorausrechnungen an und weist auf beobachtete regionale Unterschiede hin. Hierbei wird die Eingebundenheit des Bildungswesens in andere gesellschaftliche Bereiche und Entwicklungen aufgegriffen.

Mit dem Bildungsbericht 2018 können die in der 15. Legislaturperiode des Landes neu gesetzten bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Impulse – zumindest in Teilen – datengestützt dargestellt werden. Es wird aufgezeigt, wie etwa die Gemeinschaftsschule oder der Ausbau inklusiver Bildungsangebote das baden-württembergische Bildungswesen in der Fläche prägen. Das Thema schulische Inklusion wird darüber hinaus als Schwerpunktthema im Sinne einer Zwischenbilanz vertiefend behandelt. Weitere zentrale bildungspolitische Weichenstellungen – etwa die Weiterentwicklung der Realschulen oder die Verordnung über die Ganztagschulen im Grundschulbereich – werden erstmalig datenbasiert abgebildet.

Mit *Bildung in Baden-Württemberg 2018* liegt der vorerst letzte Bildungsbericht in dieser Form vor. Zu Jahresbeginn 2019 wird die Schulverwaltung in Baden-Württemberg im Rahmen des Qualitätskonzepts für das Bildungssystem neu geordnet. Die Landesregierung greift damit die Herausforderungen im Bildungswesen auf mit dem Ziel, die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern langfristig zu steigern und die Schulqualität zu verbessern. Im Rahmen der Neuordnung der Schulverwaltung ist das strategische Bildungsmonitoring als ein wesentliches Element des Qualitätskonzepts inbegriffen. Es ist vorgesehen, dass die Bildungsberichterstattung zukünftig zum Aufgabenbereich des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg gehören wird.

Die Erstellung des Bildungsberichts 2018 wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung der Fachreferate des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst, des Ministeriums für Soziales und Integration und des Ministeriums für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft. Besonderer Dank gilt auch dem Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg, dem Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg und der Landesärztin für Menschen mit Behinderungen.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und hoffen, dass die steuerungsrelevanten Impulse Beachtung finden.

Dr. Günter Klein



Direktor

Landesinstitut für Schulentwicklung

Dr. Carmina Brenner



Präsidentin

Statistisches Landesamt

Vorwort	3
<b>A Einleitung und Überblick</b>	<b>9</b>
A 1 Konzeption der Bildungsberichterstattung für Baden-Württemberg	11
A 2 Struktur des Berichts <i>Bildung in Baden-Württemberg 2018</i>	14
<b>B Rahmenbedingungen und Strukturen</b>	<b>17</b>
B 1 Demografische Entwicklung	19
B 1.1 Bevölkerungsentwicklung auf Landesebene	19
B 1.2 Bevölkerungsentwicklung in den Stadt- und Landkreisen	20
B 1.3 Bevölkerung mit Migrationshintergrund	22
B 2 Struktur des Bildungswesens in Baden-Württemberg	25
B 2.1 Struktur der Kultusverwaltung	25
B 2.2 Bildungswege	25
B 3 Bildungsbeteiligung	28
<b>C Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung</b>	<b>31</b>
C 1 Bildungs- und Betreuungsangebote	33
C 1.1 Kindertageseinrichtungen	33
C 1.2 Kindertagespflege	35
C 1.3 Kindertagesbetreuung insgesamt	35
C 2 Förderung im frühkindlichen Bereich	38
C 2.1 Förderspektrum in Kindertageseinrichtungen	38
C 2.2 Sprachförderung	40
C 3 Frühförderung, Grundschulförderklassen und Schulkindergärten	47
C 3.1 Sonderpädagogische und interdisziplinäre Frühförderung	47
C 3.2 Grundschulförderklassen und Schulkindergärten	52
<b>D Allgemein bildende Schulen</b>	<b>55</b>
D 1 Entwicklung der Grundschulen	57
D 2 Auf der Grundschule aufbauende Schulen	61
D 2.1 Bildungsangebote der auf der Grundschule aufbauenden Schulen	61
D 2.2 Entwicklung der auf der Grundschule aufbauenden Schulen	63
D 2.3 Schulartwechsel und Nichtversetzte	69
D 2.4 Wahlverhalten in Wahlpflichtbereichen und bei gymnasialen Profilen	70
D 3 Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren	74
D 3.1 Rechtliche Grundlagen und Organisation	74
D 3.2 Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und an SBBZ	80

D 3.3	Sonderpädagogische Förderung an SBBZ	86
D 3.4	Übergänge auf SBBZ und von SBBZ auf allgemeine Schulen	89
D 3.5	Abschlüsse an SBBZ	92
D 3.6	Ausgewählte Forschungsergebnisse	93
D 4	Ganztagsschulen	96
D 5	Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	100
D 6	Voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen an allgemein bildenden Schulen	106
<b>E</b>	<b>Berufliche Bildung</b>	<b>109</b>
E 1	Berufliche Schulen im Überblick	111
E 2	Bildungsangebote an beruflichen Schulen	116
E 3	Sonderpädagogische Bildungsangebote an beruflichen Schulen	122
E 3.1	Bildungsangebote beruflicher Schulen für Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten	122
E 3.2	Schulische Vorbildung der Schülerinnen und Schüler beruflicher Schulen in Sonderform	125
E 3.3	Allgemein bildende Abschlüsse an beruflichen Schulen in Sonderform	126
E 4	Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen	127
E 5	Voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen an beruflichen Schulen	130
<b>F</b>	<b>Übergänge</b>	<b>133</b>
F 1	Übergänge in die Grundschule	135
F 2	Übergänge von der Grundschule auf darauf aufbauende Schulen	138
F 3	Übergänge auf berufliche Schulen	145
F 4	Übergänge in den Hochschulbereich	149
F 4.1	Strukturdaten zur Hochschulbildung in Baden-Württemberg	149
F 4.2	Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Hochschulübergangsquoten	149
F 4.3	Studienanfängerinnen und -anfänger	154
<b>G</b>	<b>Abschlüsse</b>	<b>161</b>
G 1	Erwerb von Abschlüssen	163
G 1.1	Erwerb allgemein bildender Schulabschlüsse	163
G 1.2	Erwerb berufsqualifizierender Abschlüsse	171
G 2	Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Abschlussart, Bildungsgang, Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit	179
G 3	Bildungsstand der Bevölkerung	186
G 4	Voraussichtliche Entwicklung der Schulabgängerzahlen nach Abschlussarten	190



<b>H</b>	<b>Weiterbildung</b>	<b>193</b>
H 1	Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Baden-Württemberg	195
	H 1.1 Bedeutung und Trends	196
	H 1.2 Rechtliche Grundlagen und Organisation	200
H 2	Träger und Angebote des Zweiten Bildungswegs	204
H 3	Träger und Angebote der beruflichen Weiterbildung <sup>62</sup>	207
	H 3.1 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung	207
	H 3.2 Aufstiegsfortbildungen der Kammern und der beruflichen Schulen	211
H 4	Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen	215
H 5	Träger und Angebote der allgemeinen Weiterbildung	217
	H 5.1 Volkshochschulen und kirchliche Bildungswerke	217
	H 5.2 Weitere Träger der allgemeinen Weiterbildung	220
H 6	Informelles Lernen	222
<b>I</b>	<b>Pädagogisches Personal</b>	<b>227</b>
I 1	Personal in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung der öffentlichen und freien Träger	229
	I 1.1 Personal in Kindertageseinrichtungen	229
	I 1.2 In der Kindertagespflege tätige Personen	230
	I 1.3 Ausbildung des Personals in Kindertageseinrichtungen	231
I 2	Lehrkräfte an öffentlichen allgemein bildenden Schulen	235
I 3	Lehrkräfte an öffentlichen beruflichen Schulen	239
I 4	Professionalisierung des Lehrpersonals	241
	I 4.1 Studium/Ausbildung	241
	I 4.2 Vorbereitungsdienst	247
	I 4.3 Lehrkräftefortbildung	250
<b>J</b>	<b>Bildungsergebnisse</b>	<b>255</b>
J 1	Die IQB-Bildungstrends <sup>5</sup>	257
	J 1.1 Ergebnisse der Studie IQB-Bildungstrend 2015 in der Sekundarstufe I	258
	J 1.2 Ergebnisse der Studie IQB-Bildungstrend 2016 in der vierten Jahrgangsstufe	269
J 2	Lernstandserhebungen	276
	J 2.1 Vergleichsarbeiten in der Primarstufe (VERA 3)	276
	J 2.2 Vergleichsarbeiten in der Sekundarstufe (VERA 8)	280
	J 2.3 Lernstand 5	289

<b>K</b>	<b>Jugendbildung</b>	<b>295</b>
K 1	Rechtliche Grundlagen der außerschulischen Jugendbildung und politische Schwerpunktsetzungen	297
K 2	Maßnahmen der außerschulischen Jugendarbeit und -bildung	300
K 3	Maßnahmen der außerunterrichtlichen/schulnahen Jugendbildung	303
K 4	Jugendfreiwilligendienste	308
<b>L</b>	<b>Anhang</b>	<b>313</b>
L 1	Glossar	315
L 2	Abkürzungsverzeichnis	320
L 3	Literaturverzeichnis	323



## Einleitung und Überblick

# A

A 1 Konzeption der Bildungsberichterstattung  
für Baden-Württemberg

A 2 Struktur des Berichts  
*Bildung in Baden-Württemberg 2018*



# A Einleitung und Überblick

## A 1 Konzeption der Bildungsberichterstattung für Baden-Württemberg

Die Landesregierung Baden-Württemberg nahm den von der Kultusministerkonferenz geplanten Aufbau eines nationalen Bildungsmonitorings zum Anlass, eine ergänzende landesinterne Berichterstattung zu etablieren. Dieses Vorhaben wurde durch das am 14. Dezember 2004 vom Landtag verabschiedete Gesetz zur Errichtung des Landesinstituts für Schulentwicklung (LS) rechtlich verankert. Zu den Aufgaben des LS gehört es seitdem, Ergebnisse, Daten und Informationen in regelmäßig erscheinenden Bildungsberichten sowie in themengebundenen Heften darzustellen.

Bei der Bildungsberichterstattung arbeitet das LS von Beginn an intensiv mit dem Statistischen Landesamt zusammen. Diese Kooperation gewährleistet eine fundierte und nachhaltige Datenbasis.

Die Bildungsberichte tragen durch die gebündelte und aufbereitete Darstellung steuerungsrelevanter Kennziffern zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Bildungswesens bei. Durch eine große Schnittmenge gleicher Indikatoren – unter anderem Übergänge und Abschlüsse – ist die baden-württembergische Berichterstattung anschlussfähig an den nationalen Bildungsbericht.

Der erste im Dezember 2007 vorgelegte Bildungsbericht war als Einstieg in eine regelmäßige Bildungsberichterstattung angelegt. Der zweite Bericht fußt auf der damaligen Publikation, schreibt die definierten Indikatoren fort und ist mit neu aufgenommenen Bereichen inhaltlich erweitert worden. Schwerpunktthemen des Bildungsberichts 2011 waren das duale System der Berufsausbildung und die Qualitätsentwicklung an Schulen. Im dritten Bildungsbericht, der 2015 veröffentlicht wurde, lag das Schwerpunktthema bei der Regionalen Schulentwicklung. Der vorliegende vierte Bildungsbericht setzt die Bildungsberichterstattung mit den bisherigen Indikatoren fort, wurde thematisch erweitert und strukturell verändert. Schwerpunktthema ist eine Zwischenbilanz zur Einführung der Inklusion in der Sonderpädagogischen Bildung. Dieses Thema spielt im bildungspolitischen Diskurs und in der Bildungspraxis seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und der Änderung des baden-württembergischen Schulgesetzes zum 1. August 2015 eine zunehmend bedeutende Rolle und unterliegt starken bil-

dungsstrukturellen Veränderungen. Erstmals aufgenommen wurden die Übergänge in den Hochschulbereich. Damit kann die Betrachtung der Schnittstellen im Bildungssystem um einen wichtigen Aspekt ergänzt werden.

### Bildungsmonitoring im Überblick

Die Bildungsberichterstattung in Baden-Württemberg ist als ein Element eines in Deutschland erstmals 2006 von der Kultusministerkonferenz im Rahmen einer Gesamtstrategie eingeführten Bildungsmonitorings zu verstehen. Neben den in Bildungsberichten aufbereiteten statistischen Erhebungen zum Bildungsgeschehen auf Landesebene gehört hierzu auch der in 2-jährigem Turnus erscheinende Bericht *Bildung in Deutschland*<sup>1</sup>, der außer einer Gesamtschau für das Bundesgebiet Referenzwerte für den Vergleich der Bundesländer untereinander anbietet.

Weitere Bausteine im Bildungsmonitoring sind die auf internationaler Ebene regelmäßig erfolgenden Schulleistungsuntersuchungen (zum Beispiel PISA, IGLU), auf nationaler Ebene die Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Bundesländervergleich (IQB-Bildungstrend) sowie auf Landesebene die landeseinheitlichen Lernstandserhebungen zur Überprüfung des Kompetenzerwerbs von Klassen und einzelnen Schülerinnen und Schülern (VERA 3 und VERA 8 sowie Lernstand 5).

In der 2015 von der Kultusministerkonferenz überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring wird gefordert, ein stärkeres Gewicht darauf zu legen

- „Entwicklungen nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären und dies mit Hinweisen zu verbinden, wie die festgestellten Probleme gelöst werden können,
- die stetig wachsende Anzahl von Forschungsergebnissen systematisch zu sichten, aufzubereiten und sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Bildungspraxis bereitzustellen,

<sup>1</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), 2018.

- zusätzliche Informationen für die Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen den Ländern zur Verfügung zu stellen,
- Implementationsprozesse wissenschaftlich zu begleiten, um mit dem Wissen über Gelingensbedingungen diese erfolgreich gestalten zu können,
- steuerungsrelevantes Wissen auch tatsächlich für die Entwicklung des Bildungssystems und jeder Schule zu nutzen.“<sup>2</sup>

### Entwicklung der Bildungsberichterstattung

Über das deutsche Bildungswesen als Ganzes lag eine Vielzahl von Einzelinformationen vor, eine systematische Gesamtschau fehlte jedoch lange Zeit. Vor diesem Hintergrund beschloss die Kultusministerkonferenz im Jahr 2002, regelmäßig einen Bericht über wichtige Daten und Entwicklungen im deutschen Bildungswesen vorzulegen. Ein unter Federführung des *Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)* beauftragtes Konsortium legte im September 2003 seine Ergebnisse unter dem Titel *Bildungsbericht für Deutschland, Erste Befunde* vor. Unter dem Titel *Bildung in Deutschland* erschienen ab dem Jahr 2006 in 2-jährigem Abstand Folgeberichte, zuletzt 2018.<sup>3</sup>

Zahlreiche europäische und außereuropäische Länder haben Bildungsberichte erstellt, wie sich auch die Bildungsberichterstattung auf Ebene der Bundesländer etabliert und weiterentwickelt hat. Die Berichte sind in der Regel indikatorengestützt und orientieren sich an der Struktur des nationalen Bildungsberichts.

Für die Veröffentlichung, aber auch für die Aktualisierung ausgewählter Themen und Indikatoren im Zeitraum zwischen der Publikation von gedruckten Bildungsberichten hat das Internet in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen. Unter [www.bildungsbericht-bw.de](http://www.bildungsbericht-bw.de) können für Baden-Württemberg unter der Veröffentlichungslinie „Beiträge zur Bildungsberichterstattung“ jährlich aktualisierte Ergebnisberichte zu den Lernstandserhebungen VERA 3 und VERA 8 bezogen werden. Mit dem Datenatlas zur Bildungsberichterstattung werden ausgewählte Bildungsindikatoren jährlich aktuell in tabellarischer, grafischer und kartografischer Form interaktiv angeboten.

Bundesweit haben zahlreiche Kommunen die Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument aufgegriffen. Kommunale Berichte bieten die Möglichkeit, kleinräumige Analysen zu erstellen und regionale Spezifika in den Blick zu nehmen. Innerhalb Baden-Württembergs haben zum Beispiel die Städte Freiburg im Breisgau, Mannheim, Heilbronn, Schwäbisch Gmünd, Baden-Baden und Stuttgart sowie der Ostalbkreis, der Zollernalbkreis und die Kreise Ravensburg, Biberach, Böblingen und Sigmaringen zum Teil bereits wiederholt Bildungsberichte vorgelegt. Zur Unterstützung der Kreise und Kommunen bei der Erstellung regionaler Bildungsberichte hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung einen *Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings*<sup>4</sup> publiziert, der vom Statistischen Bundesamt, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg entwickelt wurde.

Innerhalb aktueller bundes- und landesweit angelegter Projekte, die auf eine engmaschigere Vernetzung aller am Bildungsgeschehen beteiligten Akteure abzielen, nimmt die Bildungsberichterstattung der Kreise und Kommunen einen wichtigen Stellenwert ein. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und zahlreichen Stiftungen initiierte Programm *Lernen vor Ort*<sup>5</sup> unterstützte von 2009 bis 2014 die 40 beteiligten Stadt- und Landkreise beim Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. Das Statistische Landesamt Baden-Württemberg hatte hierbei die Aufgabe, die Mitarbeit der Statistischen Ämter der Länder bundesweit zu koordinieren. Dabei sind unter anderem die *Kommunale Bildungsdatenbank* mit einem umfassenden Angebot an Bildungsdaten aus verschiedenen Bereichen der amtlichen Statistik auf Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte und der Anwendungsleitfaden für das kommunale Bildungsmonitoring entstanden.<sup>6</sup> Nach dem Programmende im Jahr 2014 wurde die Folgeinitiative „Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement“ gestartet, deren Auftrag sich auch auf den bundesweiten Transfer des in den Modellkommunen erprobten datenbasierten Bildungsmanagements bezieht.<sup>7</sup>

In Baden-Württemberg wurde 2009 das *Impulsprogramm Bildungsregionen* zunächst als Modellprojekt eingeführt und nach 2012 als *Landesprogramm Bildungsregionen* in die Regelphase übernommen. Zahlreiche der am Programm beteiligten Stadt- und Land-

---

2 Vgl. S. 6. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Schule/Qualitaetsicherung\\_Schulen/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Schule/Qualitaetsicherung_Schulen/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf) [Stand: 04.11.2018].

3 Vgl. [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de) [Stand: 02.11.2018].

---

4 <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20160202> [Stand: 04.11.2018].

5 <https://www.transferinitiative.de/> [Stand: 04.11.2018].

6 Vgl. [www.bildungsmonitoring.de](http://www.bildungsmonitoring.de).

7 <http://www.transferinitiative.de/> [Stand: 04.11.2018].

kreise nutzen die regionale Bildungsberichterstattung zur besseren Analyse der Situation und der Entwicklungen vor Ort. Die mit den regionalen Beratungs- und Beteiligungsgremien diskutierten Ergebnisse liefern den regionalen Steuergruppen wesentliche Hinweise zur Ableitung konkreter Maßnahmen und zur Weiterentwicklung der Bildungsregion insgesamt.

### Kennzeichen der Bildungsberichterstattung in Baden-Württemberg

Der Bildungsbericht Baden-Württemberg basiert auf datengestützten Darstellungen. Er liefert Hilfen zur Interpretation und zum Verständnis der berichteten Befunde, verzichtet jedoch explizit auf Handlungsempfehlungen. Verwendet werden jeweils aktuelle und jährlich fortschreibbare Daten, die von hoher Relevanz für die bildungspolitische Steuerung sind. Dieses Vorgehen ermöglichtes, Entwicklungen in ihrem zeitlichen Verlauf aufzuzeigen, Trends zu erkennen und aktuelle Sachverhalte vor dem Hintergrund ihrer Entwicklung zu interpretieren. Soweit vorhanden und statistisch-methodisch sinnvoll, erfolgt die Darstellung auch auf der Ebene der Stadt- und Landkreise oder der Regierungsbezirke Baden-Württembergs. Damit können regionale Unterschiede und Besonderheiten ersichtlich werden. Die Bildungsberichterstattung informiert über die Voraussetzungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen. Dabei nimmt sie einerseits die institutionellen und demografischen Rahmenbedingungen in den Blick, orientiert sich andererseits aber auch an den individuellen Ergebnissen der Bildungsteilnehmer, etwa dem Erwerb von Abschlüssen.

Ein weiteres Kennzeichen der Bildungsberichterstattung in Baden-Württemberg ist, dass zwischen den in regelmäßigen Abständen erscheinenden Bildungsberichten Themenhefte erscheinen, die sich vertieft mit spezifischen Fragestellungen befassen. So wurde im Jahr 2009 das Themenheft *Sonderpädagogische Förderung* in Baden-Württemberg veröffentlicht, im Jahr 2013 erschien das Themenheft *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Baden-Württemberg*, im Jahr 2017 der Themenband *Migration und Bildung in Baden-Württemberg*.

### Datenquellen

Zentrale Datenquellen sind die vom Statistischen Landesamt Baden-Württemberg verantworteten amtlichen Statistiken, insbesondere die Schul-, Berufsbildungs-, Hochschul- und Bevölkerungsstatistik sowie die Kinder- und Jugendhilfestatistik. Diese Daten ermöglichen auch regionalisierte Analysen, in denen das Land Baden-Württemberg meist bis auf Ebene der Stadt- und Landkreise untergliedert wird. Darüber hinaus liefert der Mikrozensus Informationen zum Beispiel zum Bildungsstand der Bevölkerung. Das Kapitel *Weiterbildung* basiert zu großen Teilen auf repräsentativ angelegten Untersuchungsreihen, zum Beispiel dem Adult-Education Survey (AES) und dem Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB-Betriebspanel). Für den Bereich der Jugendbildung wurden unter anderem Statistiken des Sozialministeriums und des Bundesamtes für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben herangezogen. Weitere wichtige Datenquellen liefern Statistiken des Kultusministeriums, insbesondere für das Kapitel *Lehrkräftefortbildung*.

## A 2 Struktur des Berichts *Bildung in Baden-Württemberg 2018*

Die in den Bildungsberichten 2007, 2011 und 2015 angelegte Gliederung wurde im Wesentlichen beibehalten. Der aktuelle Bericht folgt konzeptionell den bisherigen Berichten und stützt sich auf dieselben Kennziffern. Die angelegten Zeitreihen werden fortgeschrieben, die aktuellen Daten mit den vorigen verglichen und Entwicklungen seit Erscheinen des letzten Berichts beschrieben. Wegen der gestiegenen Bedeutung der elektronischen Publikationsformen wurde größerer Wert auf die Eigenständigkeit der jeweiligen Kapitel gelegt.

Die Struktur der Kapitel folgt – ähnlich wie in den Berichten der OECD – sogenannten Leitfragen, die das Auffinden der wichtigsten Informationen erleichtern sollen. Die Leitfragen folgen einer bestimmten Systematik, die für das jeweilige Thema den aktuellen Stand, die zeitliche Entwicklung, soweit möglich die regionale Verteilung sowie Unterschiede nach Geschlecht, Migrationshintergrund und ggf. weiteren Merkmalen aufgreift. Die Forderung der überarbeiteten KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring nach stärkerer Berücksichtigung von Forschungsbefunden wurde für das Schwerpunktthema *Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren* (s. **Kapitel D 3**) aufgegriffen.

Um die Lesbarkeit zu erleichtern, werden vertiefende Informationen und Tabellen in Formaten, die auch elektronisch weiterverarbeitet werden können, über das Web-Angebot zur Bildungsberichterstattung unter der Adresse [www.bildungsbericht-bw.de](http://www.bildungsbericht-bw.de) angeboten.

**Kapitel A** liefert Hintergrundinformationen zur Bildungsberichterstattung und ihrer jüngeren Entwicklung. Ein ausführliches Resümee mit vertiefenden Informationen und grafischen Darstellungen der wichtigsten Ergebnisse enthält das Begleitheft zum Bildungsbericht.

Mit der Betrachtung der Rahmenbedingungen und Strukturen widmet sich **Kapitel B** den Kontextfaktoren, die das Bildungsgeschehen in Baden-Württemberg beeinflussen. Neben der demografischen Entwicklung ist hier insbesondere die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung eine wichtige Kenngröße. Eine Darstellung der Vielfalt möglicher Bildungswege liefert weitere zentrale Auskünfte zu den Ausgangsbedingungen für Bildung.

**Kapitel C** widmet sich dem frühkindlichen Bildungsreich. Neben den Kindern an Kindertageseinrichtungen

und in Kindertagespflege wird auch die Förderung im frühkindlichen Bereich in den Blick genommen.

Die allgemein bildenden Schulen werden in **Kapitel D** behandelt, das sich zunächst mit der Entwicklung der Grundschule und schließlich dem Übergang auf die darauf aufbauenden Schulen befasst. Sie werden in den folgenden Abschnitten auch unter Berücksichtigung der jüngeren Entwicklungen, wie zum Beispiel der Einführung der Gemeinschaftsschule oder der Verpflichtung zum Ausbau inklusiver Bildungsangebote für junge Menschen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in den Blick genommen. Die Betrachtung der Bildungsbeteiligung nach dem Merkmal Migrationshintergrund wird fortgeführt. Ergänzt wird Kapitel D durch die voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen auf der Grundlage der Bevölkerungsvorausrechnung auf Basis der Bevölkerung am 31.12.2014.

**Kapitel E** gibt zunächst einen Überblick über das berufliche Schulsystem und die Bildungsangebote an beruflichen Schulen. Es folgt eine nach Bildungszielen differenzierende Betrachtung der angebotenen Bildungsgänge. Auch hier schließen sich die Darstellung der sonderpädagogischen Förderung an beruflichen Schulen, der Bildungsbeteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund sowie der voraussichtlichen Entwicklung der Schülerzahlen an.

Erstmals wurde in **Kapitel F** die Betrachtung der Übergänge zwischen bedeutenden Phasen der Bildungsbiografie in einem separaten Kapitel zusammengefasst. Der erste Abschnitt ist dem Eintritt in die Grundschule gewidmet, es folgt die Darstellung der Übergänge in die darauf aufbauenden Schularten. Schließlich werden die Übergänge in die berufsbildenden Angebote und erstmals in die Hochschulbildung in eigenen Abschnitten thematisiert.

Der Erwerb allgemein bildender Abschlüsse an den allgemein bildenden wie an den beruflichen Schulen wird in **Kapitel G** behandelt, der Überblick wird vervollständigt durch Angaben zum Bildungsstand der Bevölkerung. Kapitel G wird ebenfalls ergänzt mit einem Ausblick auf künftige Schulabgängerzahlen.

Fortgeschrieben wird in **Kapitel H** der Sektor Weiterbildung, der in die Abschnitte Zweiter Bildungsweg, berufliche Weiterbildung, Weiterbildung an Hochschulen, allgemeine Weiterbildung und Informelles Lernen gegliedert ist. Eine Darstellung dieses weiterhin sehr heterogenen Bereichs des Bildungswesens kann nur



in Ausschnitten gelingen, da nicht über alle zentralen Teilbereiche der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung Primärstatistiken oder aussagekräftige Daten aus repräsentativen Erhebungen vorliegen

**Kapitel I** beschäftigt sich mit den Grund- und Strukturdaten zum pädagogischen Personal und ist bildungsbiografisch strukturiert. Zunächst wird das Personal an Kindertagesstätten und in der Kindertagespflege sowie dessen Ausbildung betrachtet, es folgen Darstellungen zu den Lehrkräften an Schulen sowie deren Aus- und Weiterbildung.

In **Kapitel J** werden die Betrachtungen zu Bildungsergebnissen fortgeschrieben und aktualisiert. Die IQB-Ländervergleiche zur Überprüfung der Bildungsstandards zum Ende der vierten Jahrgangsstufe bzw. der Sekundarstufe I wurden 2015 bzw. 2016 bereits ein zweites Mal durchgeführt, sie werden als IQB-Bildungstrend beschrieben. Ferner werden die Ergebnisse aus den baden-württembergischen Lernstandserhebungen VERA 3 und VERA 8 sowie erstmals zum Lernstand 5 dargestellt.

In **Kapitel K** wird auf die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Jugendbildung eingegangen. Es wird unter anderem zu Bildungsmaßnahmen von Jugendverbänden, zum Jugendbegleiterprogramm und zu Jugendfreiwilligendiensten berichtet.

**Kapitel L** enthält neben einem Glossar, in dem wichtige Begriffe erläutert werden, ein Verzeichnis der verwendeten Literaturquellen und zu weiterführender Fachliteratur. Der Anhang mit Tabellen und vertiefenden Texten kann über die Internetseiten der Bildungsberichterstattung Baden-Württemberg unter [www.bildungsbericht-bw.de](http://www.bildungsbericht-bw.de) bezogen werden.

Ein Bildungsbericht ist in erster Linie eine Zusammenschau aus aufbereiteten Daten, Tabellen, Grafiken und dazugehörigen Erläuterungen. Der baden-württembergische Bildungsbericht veranschaulicht das Datenmaterial nach Möglichkeit durch Bezugsbeispiele, die konkrete Praxis darstellen und Hintergrundinformation bieten. Wo erforderlich, erläutern Hinweise die Berechnung von Werten und Kennziffern oder liefern statistische Hintergrundinformationen.





### B 1 Demografische Entwicklung

#### B 1.1 Bevölkerungsentwicklung auf Landesebene

Wie wird sich die Bevölkerungszahl in den jungen Altersgruppen voraussichtlich bis 2035 im Land entwickeln?

#### B 1.2 Bevölkerungsentwicklung in den Stadt- und Landkreisen

Welche regionalen Unterschiede in der Bevölkerungsentwicklung sind festzustellen?

#### B 1.3 Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Welche Unterschiede in der Altersstruktur gibt es zwischen der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund?

### B 2 Struktur des Bildungswesens in Baden-Württemberg

#### B 2.1 Struktur der Kultusverwaltung

#### B 2.2 Bildungswege

### B 3 Bildungsbeteiligung

Wie hoch ist die Bildungsbeteiligung in den einzelnen Phasen und gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede?



## B Rahmenbedingungen und Strukturen

Bildung in Baden-Württemberg ist geprägt von den Rahmenbedingungen und Grundstrukturen, in welchen Bildungsprozesse stattfinden. Als eine grundlegende Rahmenbedingung für das Bildungswesen ist die demografische Entwicklung der Bevölkerung zu sehen. Betrachtet man etwa die jungen Altersgruppen, so ergibt sich die Summe der aktuellen und künftigen Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem.

Die Bevölkerungsstatistik lässt sich außerdem nach weiteren steuerungsrelevanten Merkmalen analysieren – wie regionale Verteilung, Migrationshintergrund oder Bildungsbeteiligung nach Alter und Geschlecht.

Die Grundstruktur des Bildungswesens zeigt, welche Bildungsab- und -anschlüsse möglich sind. Sie prägt Bildungsprozesse im Hinblick auf Vielfalt und Durchlässigkeit.

B

### B 1 Demografische Entwicklung

#### B 1.1 Bevölkerungsentwicklung auf Landesebene

Die demografische Entwicklung ist für das Bildungswesen eine bedeutsame Rahmenbedingung. Dabei beeinflusst nicht nur die Einwohnerzahl, sondern auch die Altersgliederung der Bevölkerung die Nachfrage nach und das Angebot an Bildungsmöglichkeiten.

Die Entwicklung der Bevölkerungszahl Baden-Württembergs war in den vergangenen Jahren vor allem durch den Zustrom von Schutzsuchenden geprägt. Allein im Jahr 2015 sind per saldo knapp 171 000 Personen nach Baden-Württemberg zugezogen. Im Jahr 2016 hat sich die Zuwanderung zwar deutlich abgeschwächt, dennoch lag das Wanderungsplus mit rund 76 000 Personen weit über dem langjährigen Durchschnitt. Vor allem aufgrund dieser starken Zuwanderung, aber auch weil die Zahl der Geburten im Jahr 2016 erstmals wieder seit 2005 etwas höher als die der Gestorbenen lag, hat die Einwohnerzahl im Südwesten Ende 2016 mit 10,95 Mill. einen neuen Höchststand erreicht.

Der Anstieg der Einwohnerzahl dürfte sich auch in den kommenden Jahren und zwar bis 2024 fortsetzen. Für dieses Voraussrechnungsjahr werden 11,14 Mill. Einwohnerinnen und Einwohner erwartet.<sup>1</sup> Anschließend ist mit einem Bevölkerungsrückgang zu rechnen, weil aufgrund der Altersstruktur der Bevölkerung die Zahl der Sterbefälle zunehmend über der der Geburten liegen wird. Dieses Geburtendefizit dürfte aller Voraussicht nach nicht mehr durch die Zuwanderung ausge-

glichen werden können. Bis 2035 wird diese Entwicklung aber voraussichtlich erst zu einem geringfügigen Rückgang auf 11,12 Mill. Einwohnerinnen und Einwohner führen.

**Die Zahl der Kinder bis unter 10 Jahren wird zunächst ansteigen, die Zahl der Jugendlichen ist noch rückläufig**

Für bildungspolitische Fragestellungen ist die Altersstruktur der Bevölkerung allerdings bedeutsamer als die zahlenmäßige Entwicklung der gesamten Einwohnerzahl. Heute sind rund 19 % der baden-württembergischen Bevölkerung jünger als 20 Jahre. Bis zum Jahr 2035 könnte der Anteil auf diesem Niveau bleiben.

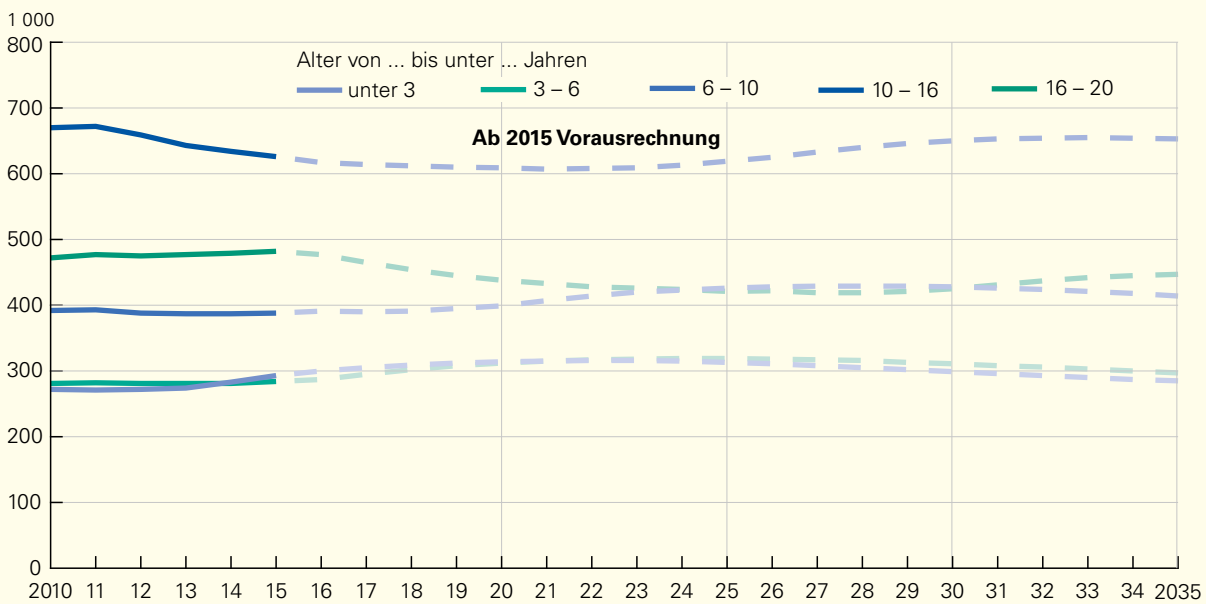
Jahrzehntelang ist die Bevölkerung Baden-Württembergs im Schnitt immer älter geworden. Lag das Durchschnittsalter im Jahr 1970 noch bei knapp 35 Jahren, waren es im Jahr 2013 bereits etwas mehr als 43 Jahre. Seither ist aber kein Anstieg mehr zu verzeichnen, weil die starke Zuwanderung in den vergangenen Jahren bewirkt hat, dass die Alterung der Bevölkerung vorübergehend zum Stillstand gekommen ist. Die Zugezogenen sind nämlich durchschnittlich mehr als 10 Jahre jünger als die bereits in Baden-Württemberg lebende Bevölkerung. Mittel- und langfristig ist aufgrund der Altersstruktur der Bevölkerung aber zu erwarten, dass das Durchschnittsalter wieder ansteigen wird. Dieses könnte sich im Südwesten bis zum Jahr 2035 um voraussichtlich rund 2 Jahre auf dann knapp 46 Jahre erhöhen.

Für die frühkindlichen und schulischen Einrichtungen ist insbesondere die Entwicklung in den Altersgruppen bis unter 20 Jahren relevant. Diese wird in den einzelnen Altersgruppen aufgrund der Altersstruktur

<sup>1</sup> Ergebnisse der Bevölkerungsvoraussrechnung auf Basis 31.12.2014 (Hauptvariante); vgl. Brachatz-Schwarz (2016), S. 17.

**B 1.1 (G1)**

**Voraussichtliche Entwicklung der Bevölkerung in Baden-Württemberg bis zum Jahr 2035 nach ausgewählten Altersgruppen**



Datenquellen: 2010 bis 2014 Bevölkerungsfortschreibung; ab 2015 Bevölkerungsvorausrechnung auf Basis 31.12.2014 (Hauptvariante).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

559 18

der Bevölkerung recht unterschiedlich verlaufen (Grafik B 1.1 (G1)). So könnte die Zahl der 3- bis unter 6-Jährigen, also die der Kinder im typischen Kindergartenalter, bis zum Jahr 2025 auf 319 000 ansteigen, um danach bis 2035 wieder auf 297 000 zu fallen.<sup>2</sup> Die Kinderzahl im Grundschulalter (6 bis unter 10 Jahre) könnte in den kommenden 10 Jahren um rund ein Zehntel auf 429 000 ansteigen, bevor sie dann bis 2035 wieder auf 414 000 sinkt.

In den vergangenen Jahren ist die Zahl der Jugendlichen im Alter von 10 bis unter 16 Jahren, die die weiterführenden Schulen im Land besuchen, stetig zurückgegangen. Das Statistische Landesamt erwartet, dass sich dieser Rückgang in den kommenden Jahren noch fortsetzen wird. Ab 2022 ist aber bis 2033 wieder mit einem Anstieg auf 655 000 Jugendliche zu rechnen.

2 Den derzeitigen Bevölkerungsvorausrechnungen liegt als Basis der 31.12.2014 zugrunde. Vorausrechnungsergebnisse weichen – insbesondere dann, wenn sie wie im vorliegenden Fall nicht ganz aktuell sind – in der Regel von der tatsächlichen Entwicklung ab. Um konsistente Ergebnisse zu vergleichen, wurden deshalb die Vorausrechnungsergebnisse des Jahres 2018 als jeweilige Ausgangswerte für die Aussagen zur künftigen Veränderung zugrunde gelegt.

Die 16- bis unter 20-Jährigen nehmen überwiegend Bildungsangebote in der gymnasialen Oberstufe und den beruflichen Schulen in Anspruch. Deren Zahl wird bis 2028 auf 419 000 zurückgehen. Ähnlich wie bei den Jugendlichen im Alter von 10 bis unter 16 Jahren, nur zeitlich etwas versetzt, dürfte die Zahl der 16- bis unter 20-Jährigen dann bis 2035 wieder auf 447 000 ansteigen.

**B 1.2 Bevölkerungsentwicklung in den Stadt- und Landkreisen**

**Ein Großteil der Kreise kann eine steigende Einwohnerzahl bei Kindern und Jugendlichen erwarten**

Auf Ebene der Stadt- und Landkreise führt die regionalisierte Bevölkerungsvorausrechnung für die Altersgruppe der unter 20-Jährigen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen (Grafik B 1.2 (G1)).<sup>3</sup> In allen Stadtkreisen mit Ausnahme von Baden-Baden wird

3 Vgl. Hochstetter & Brachat-Schwarz (2016). Die Bevölkerungsvorausrechnung ist keine Vorhersage einer Entwicklung, die genauso eintreffen wird, sondern gibt lediglich Anhaltspunkte dafür, wie eine wahrscheinliche Entwicklungsrichtung aussehen könnte.

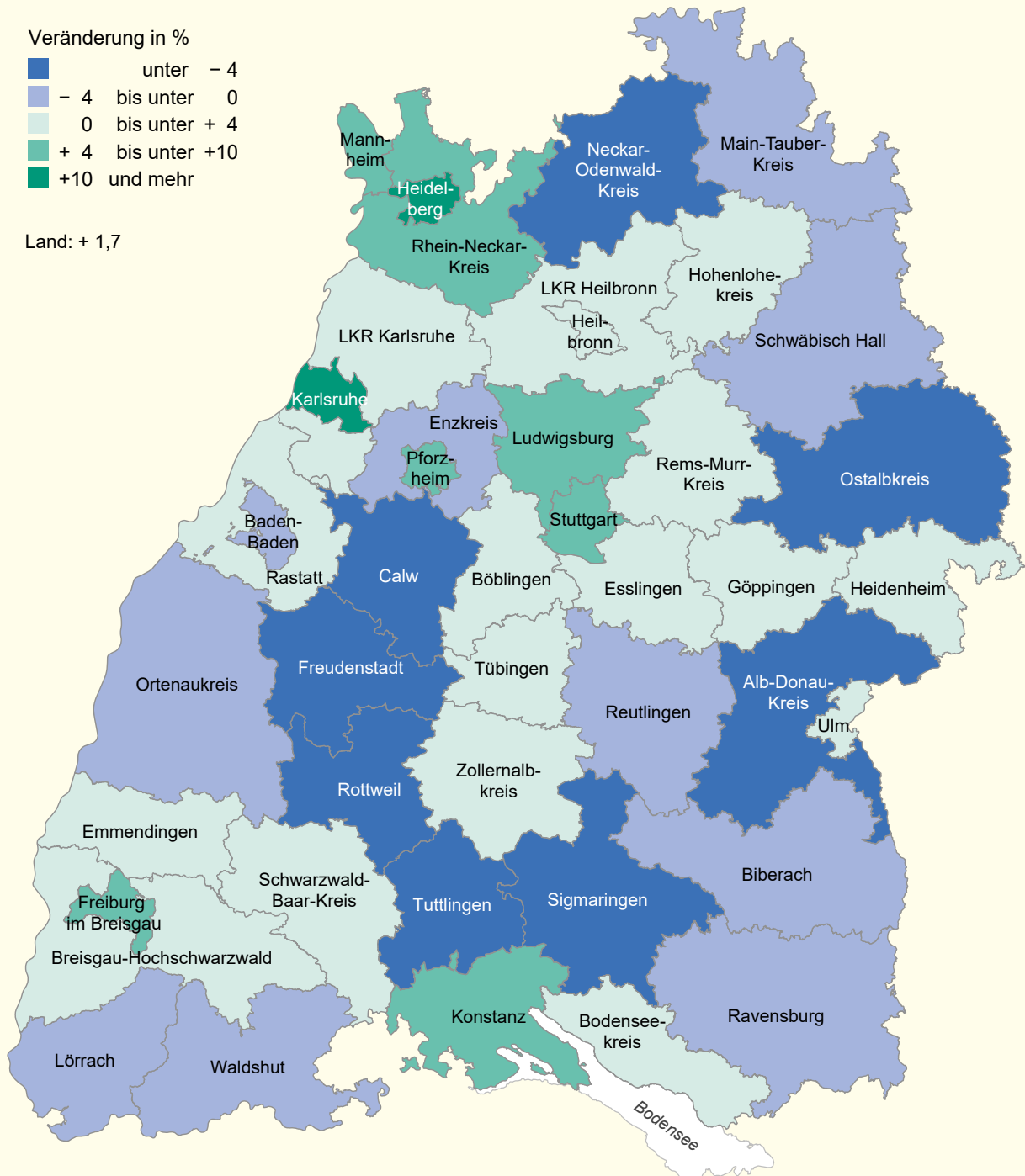
**B 1.2 (G1)**

**Voraussichtliche Veränderung der Bevölkerungszahl im Alter von unter 20 Jahren in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs 2014 bis 2035**

Veränderung in %

- unter - 4
- 4 bis unter 0
- 0 bis unter + 4
- + 4 bis unter +10
- +10 und mehr

Land: + 1,7



Datenquelle: Regionalisierte Bevölkerungsvorausrechnung Basis 2014, Hauptvariante.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg  
Landesinformationssystem

22-BB-18-01S  
© Kartgrundlage GfK GeoMarketing GmbH  
Karte erstellt mit RegioGraph 2017

**B**

bis 2035 eine Zunahme dieser Altersgruppe errechnet. Am stärksten dürfte diese im Stadtkreis Karlsruhe mit 23 %, in Heidelberg mit 20 % sowie in Stuttgart mit 9 % ausfallen. In Baden-Baden wird ein Rückgang von 3 % erwartet.

Auch wenn ein großer Teil der Landkreise mit einer Bevölkerungszunahme bei den unter 20-Jährigen rechnen darf, so folgt aus der Bevölkerungsvorausrechnung für 17 Landkreise ein Rückgang. Besonders betroffen von dieser Entwicklung sind die Landkreise Rottweil und Freudenstadt mit 9 % und 10 % erwarteter Bevölkerungsabnahme in dieser Altersgruppe.

Bei den unter 3-Jährigen ergibt sich ebenfalls sowohl bezüglich der Stadtkreise als auch der Landkreise ein uneinheitliches Bild. Lediglich drei Stadtkreise können mit steigenden Einwohnerzahlen rechnen. Vor allem die Stadtkreise Karlsruhe mit 19 % und Heidelberg mit 14 % Zunahme stechen dabei heraus. In den übrigen Stadtkreisen sind mit Ausnahme von Baden-Baden relativ geringe Rückgänge in dieser Altersgruppe zu erwarten. Baden-Baden muss mit einer Abnahme von 8 % bei den unter 3-Jährigen rechnen. Bei den Landkreisen bewegen sich die Werte der vorausgerechneten Bevölkerungsentwicklung zwischen 8 % Bevölkerungszunahme im Landkreis Konstanz und 8 % Abnahme im Landkreis Biberach (Web-Tabelle B 1.2 (T1)).

Bei den 3- bis 6-Jährigen dürfen fast alle Stadt- und Landkreise mit einer Bevölkerungszunahme rechnen. Nur in Einzelfällen sind minimale Rückgänge zu erwarten.

Laut der Bevölkerungsvorausrechnung können im Grundschulalter von 6 bis unter 10 Jahren alle Stadt- und Landkreise – mit Ausnahme der Landkreise Tuttlingen und Freudenstadt – eine Bevölkerungszunahme verzeichnen. Und auch in Tuttlingen und Freudenstadt wird nur ein minimaler Rückgang in der Altersgruppe erwartet.

Während bei den 10- bis unter 16-Jährigen noch für 30 Kreise eine Bevölkerungszunahme zu erwarten ist, sind es bei den 16- bis unter 20-Jährigen nur noch sechs Kreise. An der Spitze liegen bei beiden Altersgruppen die Stadtkreise Karlsruhe (26 % bzw. 22 %) und Heidelberg (34 % bzw. 12 %).

### B 1.3 Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Der Mikrozensus ist eine Flächenstichprobe, bei der über ein mathematisch-statistisches Zufallsverfahren 1 % der Gebäude bzw. Wohnungen im Bundesgebiet ausgewählt und deren Bewohner befragt werden. Im Rahmen dieser Repräsentativstatistik werden

auch Angaben zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund erhoben. Aufgrund einer Änderung im Mikrozensusgesetz stehen ab dem Berichtsjahr 2017 nur für die Bevölkerung in Privathaushalten alle Merkmale des Frageprogramms zur Verfügung, für Personen in Gemeinschaftsunterkünften werden nur noch wenige Merkmale erhoben. Der Migrationsstatus kann demnach nur noch für die Bevölkerung in Privathaushalten ermittelt werden, nicht mehr für die Bevölkerung in Gemeinschaftsunterkünften.

In Baden-Württemberg lebten im Jahr 2017 annähernd 3,4 Mill. Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn.<sup>4</sup> Nach der Definition des Mikrozensus hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt. Von den 3,4 Mill. Personen mit Migrationshintergrund besaßen rund 1,6 Mill. eine ausländische und gut 1,7 Mill. die deutsche Staatsangehörigkeit. Knapp 31 % der baden-württembergischen Bevölkerung hatten damit einen Migrationshintergrund.

Unter den Regionen Baden-Württembergs variierten die Anteile deutlich (Web-Grafik B 1.3 (G1)). Den höchsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund – gemessen an der Gesamtbevölkerung – hatte im Jahr 2017 die Region Nordschwarzwald mit über 35 %, gefolgt von der Region Stuttgart (hier ohne Stadtkreis Stuttgart) mit 33 % und der Region Heilbronn-Franken (gut 32 %). Weit übertroffen wurden diese Werte vom Stadtkreis Stuttgart, der einen Anteil von 43 % aufwies. Die geringsten Anteile hatte die Region Bodensee-Oberschwaben (23 %), die Region Südlicher Oberrhein (24 %) sowie die Region Ostwürttemberg (gut 27 %), die wie die Region Bodensee-Oberschwaben eine eher geringere Bevölkerungsdichte aufweist.

#### Fast zwei Drittel der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind unter 45 Jahre alt – rund 41 % der unter 25-Jährigen haben einen Migrationshintergrund

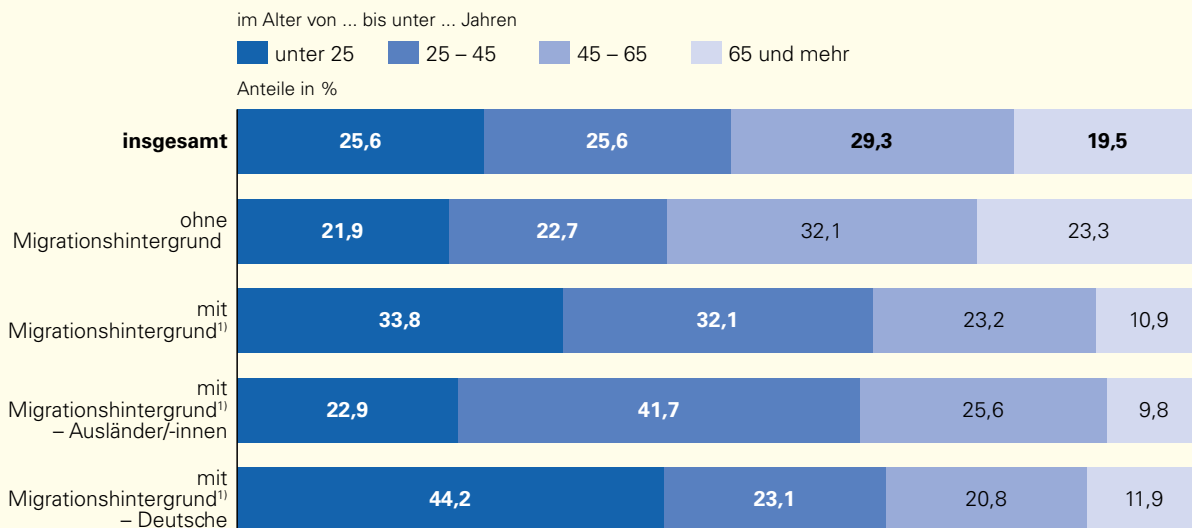
Die beiden Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund weisen deutlich unterschiedliche Altersstrukturen auf. Rund 34 % der Personen mit Migrationshintergrund waren unter 25 Jahre alt, gut 32 % waren in der Altersgruppe der 25- bis unter 45-Jährigen (Grafik B 1.3 (G2)). Somit waren 2017 fast zwei Drittel der Bevölkerung mit Migrationshinter-

4 Im Rahmen der Mikrozensusauswertungen 2017 wird auf Personen mit Migrationshintergrund „im engeren Sinn“ Bezug genommen (vgl. Kapitel L 1 Glossar).



**B 1.3 (G2)**

**Bevölkerung in Baden-Württemberg 2017 nach Migrationshintergrund und Altersgruppen**



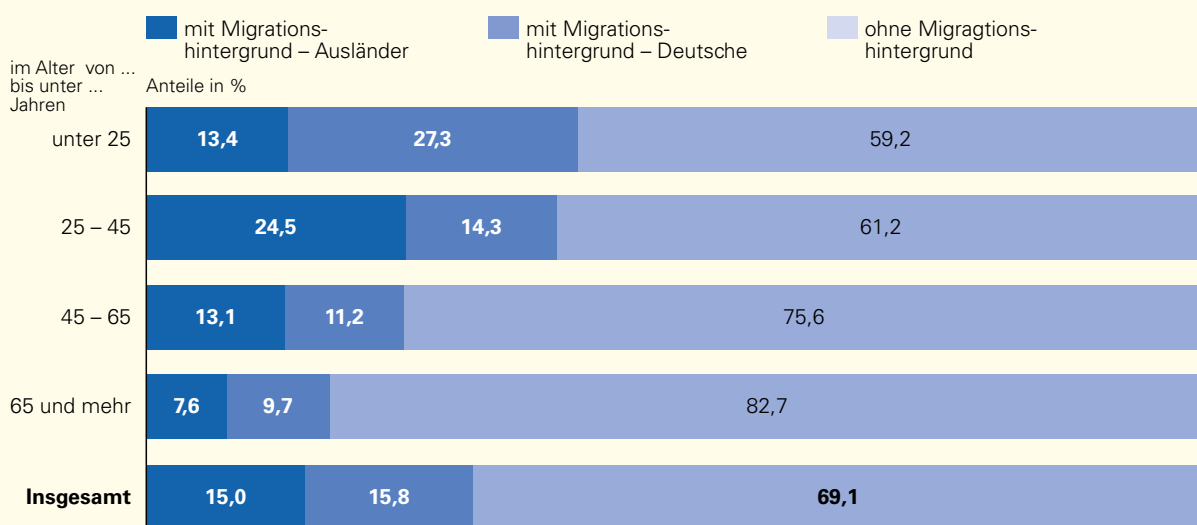
1) Migrationshintergrund im engeren Sinn.  
Datenquelle: Mikrozensus 2017.

grund jünger als 45 Jahre. Lediglich knapp 11 % waren 65 Jahre und älter. Bei den Personen ohne Migrationshintergrund waren annähernd 45 % jünger als 45 Jahre, jedoch rund 23 % älter als 65. Das durchschnittliche Alter der Bevölkerung mit Migrationshintergrund lag

demnach mit rund 36 Jahren 10 Jahre unter dem der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund mit rund 46 Jahren. Bei näherer Betrachtung der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund getrennt nach deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit

**B 1.3 (G3)**

**Bevölkerung in Baden-Württemberg 2017 nach Altersgruppen und Migrationshintergrund\*)**



\*) Migrationshintergrund im engeren Sinn.  
Datenquelle: Mikrozensus 2017.

zeigen sich – zumindest in den Altersgruppen unter 45 Jahren – größere Unterschiede. Während lediglich knapp 23 % der Ausländer jünger als 25 Jahre waren, waren es bei den Deutschen mit Migrationshintergrund circa 44 %. Diese hohen Anteile resultieren aus der hohen Anzahl der Deutschen unter 25 Jahren ohne eigene Migrationserfahrung, die als Deutsche geboren wurden. Entsprechend geringer waren die Anteile bei den Deutschen mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe 25 bis unter 45 Jahre. In den Altersgruppen darüber gab es zwischen den beiden Personengruppen keine vergleichsweise auffälligen Unterschiede.

Im Schnitt hatten im Jahr 2017 knapp 31 % der baden-württembergischen Bevölkerung einen Migrations-

hintergrund (Grafik B 1.3 (G3)). Zwischen den verschiedenen Altersgruppen unterscheiden sich die Anteile zum Teil deutlich. So verfügten infolge der jüngeren Altersstruktur der Personen mit Migrationshintergrund rund 41 % der Gesamtbevölkerung unter 25 Jahren über einen Migrationshintergrund. Davon entfielen über 13 Prozentpunkte auf Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit und rund 27 Prozentpunkte auf Deutsche mit Migrationshintergrund. Hohe Anteile an Personen mit Migrationshintergrund finden sich auch in der Altersgruppe der 25- bis unter 45-Jährigen (fast 39 %). In der Altersgruppe der 65-jährigen und älteren Baden-Württemberger hatten hingegen nur rund 17 % einen Migrationshintergrund.

## B 2 Struktur des Bildungswesens in Baden-Württemberg

### B 2.1 Struktur der Kultusverwaltung

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Kultusministerium – ist die oberste Behörde der Kultusverwaltung. Die Hauptaufgabe des Kultusministeriums ist die kontinuierliche Weiterentwicklung des baden-württembergischen Schulsystems. Gemeinsam mit den Regierungspräsidien und Staatlichen Schulämtern übt es die Schulaufsicht aus, definiert die Schulprofile, setzt die Bildungspläne in Kraft, legt die Unterrichtsorganisation fest und gibt Leistungsstandards bei Schulabschlüssen und zentralen Prüfungen vor. Oberste Aufsichtsbehörde ist das Kultusministerium auch für nichtstaatliche Schulen und Bildungseinrichtungen. Es organisiert oder koordiniert die Lehrerausbildung und -fortbildung, den Schulhausbau sowie Betreuungsangebote in Schulen außerhalb des Unterrichts. Das Kultusministerium ist außerdem zuständig für die Kleinkindbetreuung, die Kindertageseinrichtungen und die frühkindliche Bildung sowie für die allgemeine, berufliche, politische und kulturelle Weiterbildung von Erwachsenen. Ebenfalls in die Zuständigkeit des Kultusministeriums fallen die mit der schulischen Bildung, Erziehung und Bildungsberatung zusammenhängenden Jugendfragen. Schließlich verantwortet das Kultusministerium die Beziehungen des Landes zu den Kirchen und zu anderen Religionsgemeinschaften. Neben dem Schulsport fallen auch die Förderung des Leistungs- und Breitensports in Zusammenarbeit mit Sportverbänden und -vereinen, die Kooperation von Schulen und Sportvereinen sowie die finanzielle Unterstützung beim Bau von Sportstätten in den Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums.

#### Obere und Untere Schulaufsichtsbehörden

Dem Kultusministerium unmittelbar nachgeordnet sind als obere Schulaufsichtsbehörden die Abteilung 7 der Regierungspräsidien in Stuttgart, Karlsruhe, Freiburg und Tübingen. Die Regierungspräsidien haben als Mittelinstanzen den Auftrag, Aufgaben der Schulaufsicht und Schulverwaltung wahrzunehmen. Hierzu gehört die unmittelbare Dienstaufsicht über die Lehrkräfte und Schulleitungen für die allgemein bildenden Gymnasien, die beruflichen Schulen, die Schulen besonderer Art, die Staatlichen Aufbaugymnasien mit Internat und die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit Internat. Über diese Schulen sowie die gymnasiale Oberstufe der Gemeinschaftsschulen üben die Regierungspräsidien auch unmittelbar die Fachaufsicht aus. Großen Anteil an den Aufgaben der Regierungspräsi-

en haben die Personalangelegenheiten der Lehrkräfte, zum Beispiel im Rahmen der Lehrereinstellung und der Auswahl von Führungspersonal an Schulen.

Die 21 Staatlichen Schulämter sind für die Schulaufsicht über die Grund-, Haupt-, Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen, die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) sowie Schulkindergärten in ihrem Bezirk zuständig.<sup>5</sup> Den Staatlichen Schulämtern kommt eine besondere Rolle bei der Feststellung und Einlösung eines Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an allgemeinen Schulen zu (s. **Kapitel D 3**), insofern sind sie in Abstimmung mit den Regierungspräsidien auch für die Gymnasien und die beruflichen Schulen zuständig.

#### Weitere Behörden und Einrichtungen

Im Rahmen des Qualitätskonzepts für das Bildungssystem Baden-Württemberg wird die Schulverwaltung neu geordnet. Im Jahr 2019 ist die Einrichtung des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) und des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) vorgesehen. Weitere Informationen zur Realisierung des Qualitätskonzepts sind den Internetseiten des Kultusministeriums Baden-Württemberg unter [www.km-bw.de](http://www.km-bw.de) zu entnehmen.

### B 2.2 Bildungswege

#### Jeder Abschluss eröffnet weiterführende Anschlussmöglichkeiten

Allgemein bildende und berufsqualifizierende Abschlüsse können in Baden-Württemberg über unterschiedliche Bildungswege an allgemein bildenden und beruflichen Schulen erworben werden (Grafik **B 2.2 (G1)**). Im gegliederten Schulsystem Baden-Württembergs steht in der Regel nach dem vierten Schuljahr der Grundschule der Übergang auf eine darauf aufbauende Schule an, entweder auf die Hauptschule, die Werkrealschule, die Realschule, die Gemeinschaftsschule oder das Gymnasium. Entsprechendes gilt für die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren.

<sup>5</sup> Eine Karte mit den Standorten der Staatlichen Schulämter ist abrufbar unter: <http://www.schulaemter-bw.de/,Lde/Startseite/Schulamtsstandorte> [Stand: 05.11.2018].

Der Beginn einer Schullaufbahn in einer bestimmten, auf der Grundschule aufbauenden Schulart ist keine Festlegung für einen bestimmten Abschluss. Im baden-württembergischen Schulsystem gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, ausbildungs- und studi-qualifizierende Abschlüsse zu erzielen.

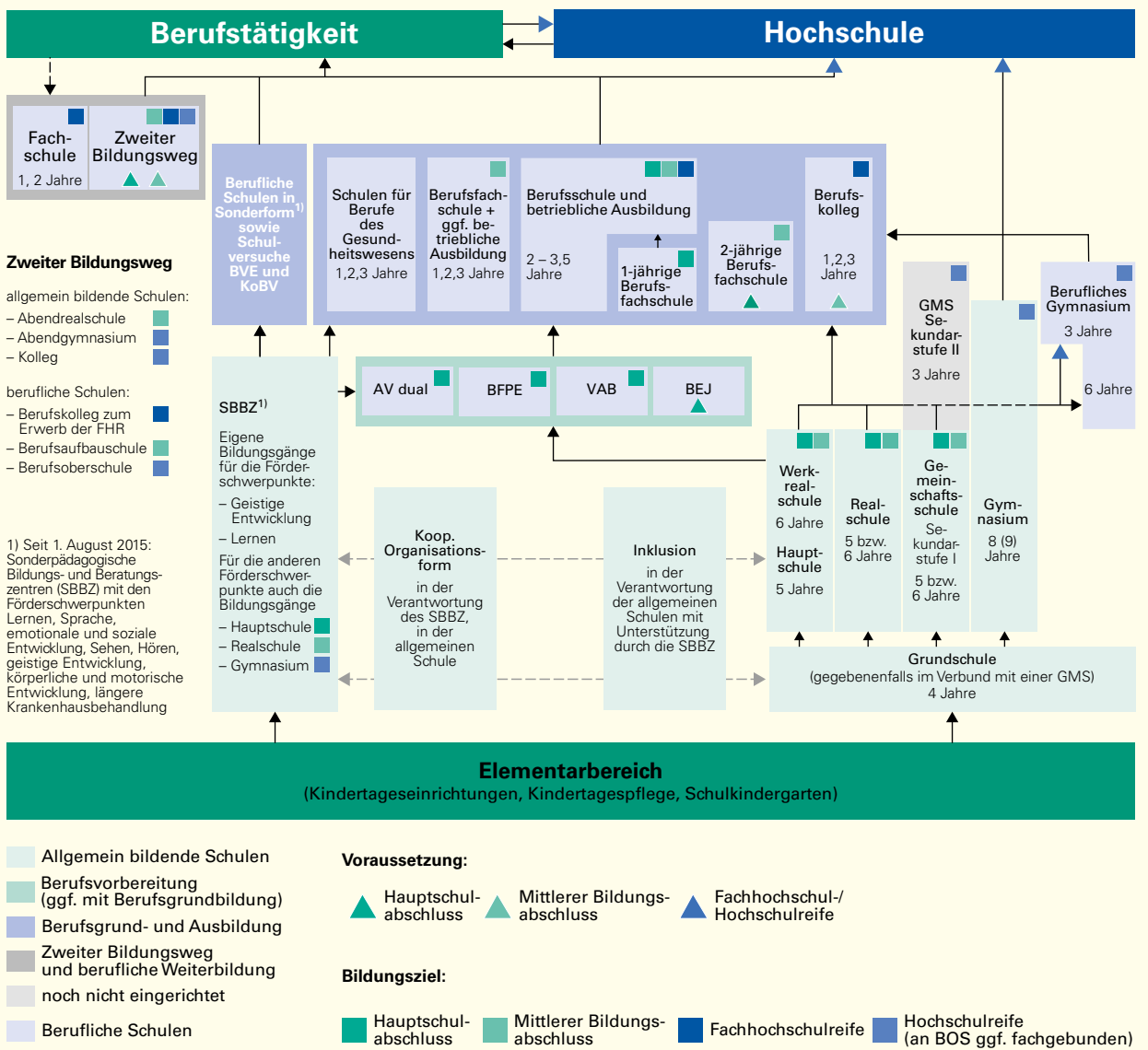
**Hauptschulabschluss**

Den Hauptschulabschluss erlangen Schülerinnen und Schüler nach dem neunten Schuljahr an einer

Hauptschule, Werkrealschule, Realschule oder Gemeinschaftsschule. Nach der zehnten Klasse kann der Hauptschulabschluss an einer Werkrealschule oder Gemeinschaftsschule erworben werden. Ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Bildungsabschluss kann außerdem in speziellen berufsvorbereitenden Bildungsgängen an beruflichen Schulen erworben werden. Sofern Jugendliche ohne Hauptschulabschluss einen Ausbildungsplatz gefunden haben, können sie den Hauptschulabschluss auch bei erfolgreichem Abschluss der betrieblichen Ausbildung erwerben.

**B 2.2 (G1)**

**Bildungswege und Abschlüsse in Baden-Württemberg**



1) Sonderberufsschulen, Sonderberufsfachschulen.  
Anmerkung: Für einige Abschlüsse und Übergangswegen gelten zusätzliche Qualifikationsbedingungen; aus Übersichtsgründen wurden nicht alle Übergangsmöglichkeiten dargestellt; außerdem fehlen: Schulen besonderer Art und Freie Waldorfschulen.

## Mittlerer Bildungsabschluss

Der mittlere Bildungsabschluss kann an der Realschule und der Gemeinschaftsschule am Ende der Klasse 10 mit dem Realschulabschluss erworben werden sowie an der Werkrealschule am Ende von Klasse 10 mit dem Werkrealschulabschluss. Jugendliche, die nach der zehnten Klasse das Gymnasium verlassen, erhalten bei erfolgreichem Absolvieren dieser Klassenstufe ebenfalls den mittleren Bildungsabschluss. Hauptschulabsolventen können über die 2-jährige Berufsfachschule die Fachschulreife als mittleren Bildungsabschluss erwerben. An den Berufsschulen können Hauptschulabsolventen in Verbindung mit dem erfolgreichen Abschluss der betrieblichen Ausbildung (Dauer 2 bis 3 ½ Jahre) unter bestimmten Notenvoraussetzungen eine dem mittleren Bildungsabschluss gleichwertige Qualifikation erwerben. Über den Zweiten Bildungsweg vermittelt die Abendrealschule Berufstätigen den Realschulabschluss und die Berufsaufbauschule mit der Fachschulreife ebenfalls den mittleren Bildungsabschluss.

## Hochschulzugangsberechtigung

Die allgemeine Hochschulreife kann an einem allgemein bildenden Gymnasium (in 8- bzw. im Schulversuch in 9-jähriger Form), an einem beruflichen Gymnasium (in 3- bzw. 6-jähriger Form) und – sofern am entsprechenden Standort eine Sekundarstufe I eingerichtet ist – auch an einer Gemeinschaftsschule erworben werden. Eine weitere Alternative zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung bieten Bildungsgänge an Berufskollegs, bei denen zusätzlich zur vollzeitschulischen Berufsausbildung die Fachhochschulreife angestrebt werden kann. Einige Bildungsgänge an Fachschulen bieten ebenfalls diese Möglichkeit. Zum Zweiten Bildungsweg zählen die Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife, die Abendgymnasien, die Kollegs und die Berufsoberschulen. Letztere können die fachgebundene oder – bei zusätzlicher Belegung einer zweiten Fremdsprache – die allgemeine Hochschulreife verleihen.

Darüber hinaus können auch an den integrierten Schulformen – den öffentlichen Schulen besonderer Art und den privaten Freien Waldorfschulen – allgemein bildende Abschlüsse erworben werden. Ebenso können an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren allgemein bildende Abschlüsse sowie Abschlüsse in eigenen Bildungsgängen erreicht werden.

## Berufsvorbereitung und berufliche Grundbildung

Jugendliche, die an einer allgemein bildenden Schule keinen Hauptschulabschluss erworben haben, können in

den berufsvorbereitenden Bildungsgängen Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual), Berufsfachschule Pädagogische Erprobung (BFPE) und Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) durch den Erwerb beruflicher Grundkenntnisse ihre Ausbildungsreife verbessern sowie den Hauptschulabschluss nachholen. Das Berufseinstiegsjahr (BEJ) bietet Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die keine Lehrstelle erhalten haben, Vorqualifikationen für eine berufliche Ausbildung. Eine berufliche Grundbildung in unterschiedlichen Berufszweigen bieten die Berufsfachschulen (BFS). Der Besuch einer 1-jährigen bzw. 2-jährigen Berufsfachschule kann bei der Aufnahme einer dualen Berufsausbildung als 1. Ausbildungsjahr angerechnet werden. Der Übergang von der Schule in den Beruf wird in Baden-Württemberg gegenwärtig neu gestaltet und seit dem Schuljahr 2014/15 als Modellversuche – in zunehmender Anzahl – in ausgewählten Regionen des Landes erprobt.<sup>6</sup>

## Berufsqualifizierung

An der Berufsschule wird der schulische Teil der dualen Ausbildung für rund 330 unterschiedliche Berufe absolviert. Je nach Berufsbild dauert die Ausbildung 2 bis 3 ½ Jahre. Für einige Berufe, beispielsweise im pflegerischen Bereich, wird die Ausbildung an Berufsfachschulen in 1-, 2- oder 3-jähriger Form absolviert. Die Berufskollegs (BK) vermitteln eine berufliche Qualifizierung und eine auf dem mittleren Bildungsabschluss aufbauende erweiterte allgemeine Bildung, etwa die Fachhochschulreife. Berufskollegs werden mit technischen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen/pflegerischen/sozialpädagogischen Bildungsgängen geführt. In berufsvorbereitenden Einrichtungen (BVE) und der darauf aufbauenden kooperativen beruflichen Bildung und Vorbereitung (KoBV) haben Schülerinnen und Schüler mit einem (ehemaligen) Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in den Förderschwerpunkten *Lernen* und *geistige Entwicklung* die Möglichkeit, eine gezielte Vorbereitung auf eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erhalten.

## Berufliche Weiterbildung

Berufstätige mit einer abgeschlossenen Ausbildung können sich an Fachschulen in 1- bzw. 2-jährigen Bildungsgängen weiterbilden und zusätzliche berufliche und allgemein bildende Qualifikationen erwerben. Der Besuch ist im Einzelfall auch in Teilzeit möglich.

<sup>6</sup> Vgl. <https://www.uebergangschuleberuf-bw.de> [Stand: 09.10.2018].

## B 3 Bildungsbeteiligung

Die Einführung des Rechtsanspruchs auf ein Betreuungsangebot für Kinder ab dem vollendeten 1. Lebensjahr führte zu einem deutlichen Anstieg der Betreuungsquote bei den unter 3-Jährigen. Im Jahr 2017 besuchte knapp jedes vierte Kind in diesem Alter eine Kindertageseinrichtung (vgl. **Kapitel C 1**). Bei den 3- bis unter 6-jährigen Kindern lag die Besuchsquote bereits früher bei weit über 90 %.

### Berufliche Bildungsgänge sind bei männlichen Jugendlichen beliebter, Frauen streben häufiger die Hochschulreife an und beginnen öfter ein Studium

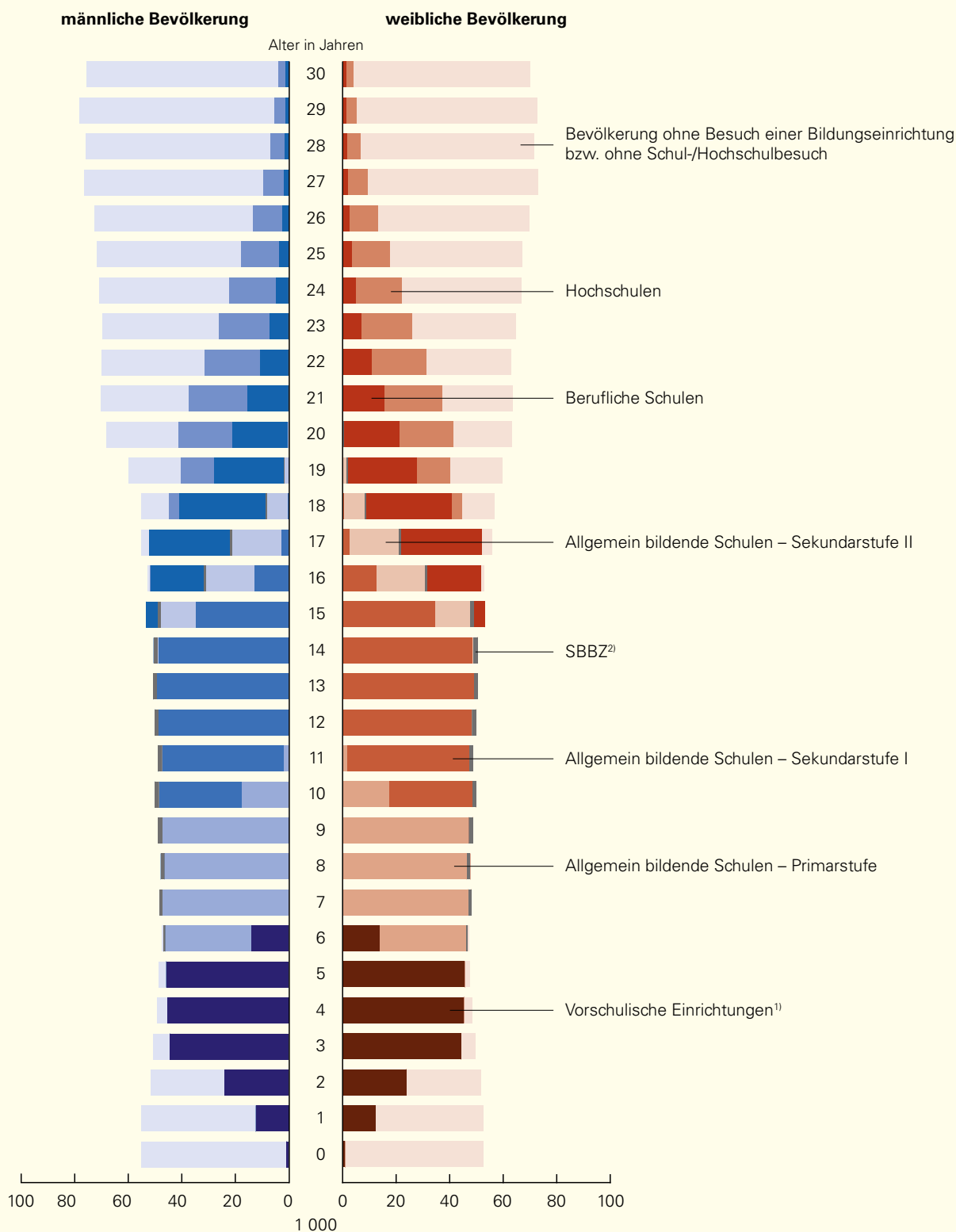
Die Schulpflicht sorgt ab dem Besuch der Grundschule bis zum Alter von 16 Jahren für eine nahezu 100 %-ige Bildungsbeteiligung (Grafik **B 3 (G1)**). Junge Frauen streben häufiger als junge Männer die Hochschulreife an. Bei den 15- bis 17-Jährigen lag 2017 die Teilnahmequote

an allgemein bildenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II unter den Frauen um 6 bis gut 7 Prozentpunkte über der Quote der Männer. Dementsprechend war die Teilnahmequote männlicher 15- und 16-Jähriger an Bildungsgängen der Sekundarstufe I um etwa 4 bis 5 Prozentpunkte höher als die weiblicher Jugendlicher.

Von den 20-Jährigen besuchten 2017 knapp 34 % eine (meist berufliche) Schule und gut 29 % eine Hochschule. Die Teilnahmequoten männlicher Jugendlicher an beruflichen Bildungsgängen lagen durchgängig über der weiblicher Jugendlicher – bei den 17- bis 19-Jährigen um 5 bis 7 Prozentpunkte. Dagegen begann ein größerer Anteil der Frauen ein Studium. Bei den 19- bis 24-Jährigen war die Hochschulbesuchsquote der Frauen um bis zu 5 Prozentpunkte höher als die der Männer. Ab dem 25. Lebensjahr wiesen aber die Männer eine höhere Quote auf. Möglicherweise beginnt ein relativ größerer Teil von ihnen erst nach Abschluss einer Berufsausbildung das Studium.

B 3 (G1)

### Bildungsbeteiligung in Baden-Württemberg 2017 nach Bildungseinrichtung, Alter und Geschlecht



1) Kindertageseinrichtungen, Grundschulförderklassen und Schulkindergärten. – 2) Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren.  
Datenquellen: Bevölkerungsstatistik, Statistik zur Kindertagesbetreuung, Amtliche Schulstatistik, Hochschulstatistik.









### C 1 Bildungs- und Betreuungsangebote

#### C 1.1 Kindertageseinrichtungen

Wie viele Kindertageseinrichtungen gibt es und wie viele Kinder werden betreut?

Wie haben sich die Gruppengrößen entwickelt?

Wie hoch ist in Kindertageseinrichtungen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund?

#### C 1.2 Kindertagespflege

Wie viele Kinder werden in der Kindertagespflege betreut?

Wie hat sich die durchschnittliche Anzahl der von einer Tagespflegeperson betreuten Kinder entwickelt?

Wie hoch ist in der Kindertagespflege der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund?

#### C 1.3 Kindertagesbetreuung insgesamt

Wie haben sich die Betreuungsquoten in den Altersstufen entwickelt?

Welche regionalen Unterschiede gibt es bei den Betreuungsquoten und beim Auslastungsgrad?

### C 2 Förderung im frühkindlichen Bereich

#### C 2.1 Förderspektrum in Kindertageseinrichtungen

Welches sind die Charakteristika/Ziele frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung?

Welche Perspektiven gibt es für die Weiterentwicklung?

Welche (zusätzlichen) Förderangebote gibt es im frühkindlichen Bereich?

#### C 2.2 Sprachförderung

Wie viele Kinder erhalten zusätzliche Sprachförderung (ISK, SBS (SPATZ))?

Wie häufig wird in Baden-Württemberg intensive Sprachförderung empfohlen?

### C 3 Frühförderung, Grundschulförderklassen und Schulkindergärten

#### C 3.1 Sonderpädagogische und interdisziplinäre Frühförderung

Wie viele Kinder wurden von Sonderpädagogischen Beratungsstellen gefördert?

Wie viele Kinder erhielten Förderung, Behandlung oder die „Komplexleistung Frühförderung“ an einer Interdisziplinären Frühförderstelle?

Wie viele Kindertageseinrichtungen mit integrativer Betreuung gibt es?

Wie viele Kinder erhielten einrichtungsgebundene sonderpädagogische Frühförderung?

#### C 3.2 Grundschulförderklassen und Schulkindergärten

Wie hat sich die Teilnahme an Grundschulförderklassen und an Schulkindergärten entwickelt?



# C Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

## C 1 Bildungs- und Betreuungsangebote

Wie in anderen Bundesländern besuchen auch in Baden-Württemberg immer mehr Kinder bereits vor ihrem dritten Geburtstag eine Kindertageseinrichtung und eine wachsende Zahl von Kindern ist deutlich länger als nur vormittags in einer Einrichtung. Für die Kindertagesbetreuung bedeutet das zunächst, dass größere Betreuungskapazitäten bereitgehalten werden müssen. Da viele Kinder heute deutlich mehr Zeit in Kindertageseinrichtungen verbringen, steigen darüber hinaus auch die Anforderungen an die Betreuungsqualität.

Dieses Kapitel gibt einen kompakten Überblick zu den wichtigsten Entwicklungslinien im Bereich „Bildungs- und Betreuungsangebote“. Im Zentrum der Analysen stehen die Betreuungsangebote Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen für Kinder unter 6 Jahren.

Gruppen und Einrichtungen zur Kleinkindbetreuung (Kinderkrippen).<sup>1</sup>

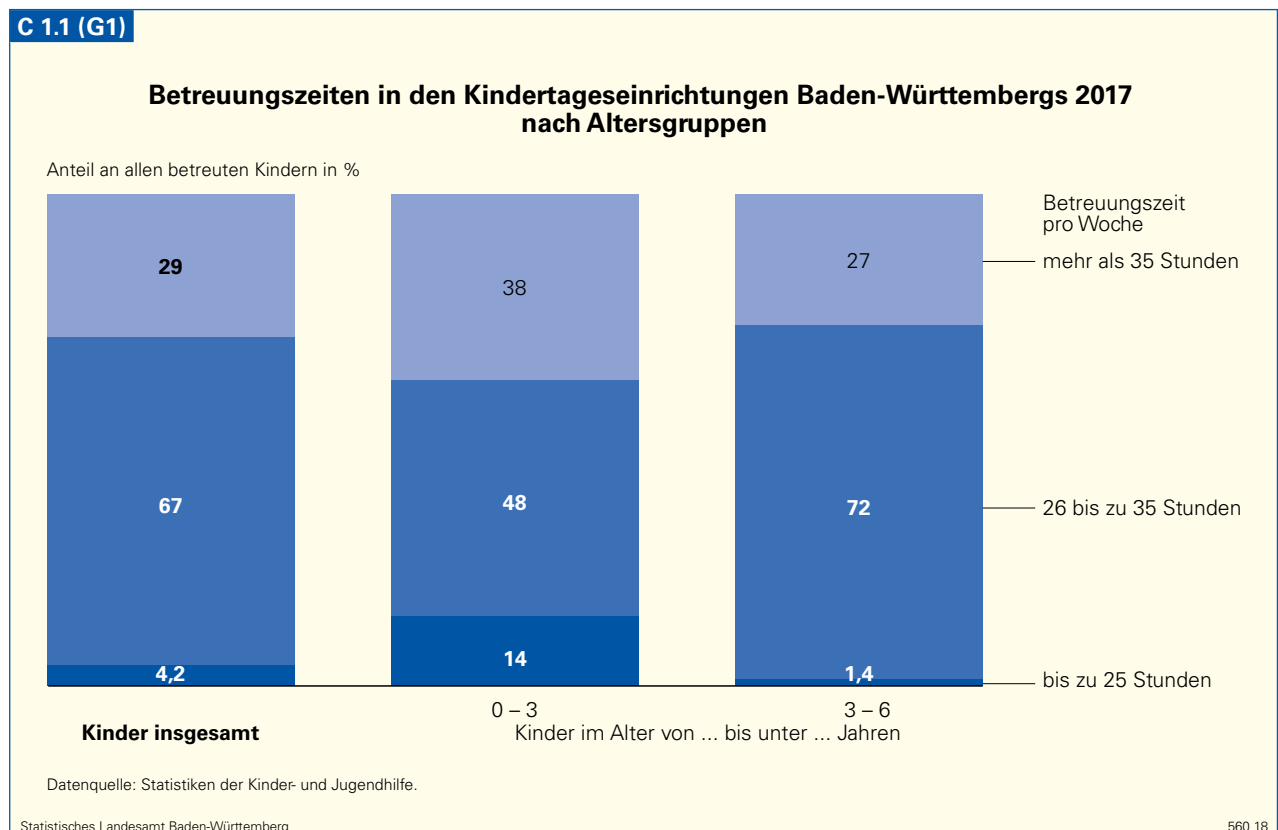
**Im Jahr 2017 wurden in 8 368 Einrichtungen 352 592 Kinder unter 6 Jahren betreut**

Zum Stichtag 1. März 2017 waren landesweit in insgesamt 8 368 Tageseinrichtungen Kinder angemeldet betreut<sup>2</sup> – das entspricht gegenüber dem Stand von 2007 (7 407) einem Zuwachs von knapp 13 %. In 3 597 dieser Einrichtungen waren ausschließlich Nicht-Schulkinder im Alter von 2 bis unter 8 Jahren untergebracht. Knapp die Hälfte der Einrichtungen (4 083) wurde von Kindern aller Altersgruppen besucht, zum Teil auch von

### C 1.1 Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen sind gemäß § 1 KiTaG Kindergärten, Tageseinrichtungen mit altersgemischten

- 1 Da Horte ausschließlich von Schulkindern besucht werden, sind diese Einrichtungen nicht Gegenstand der Darstellung.
- 2 Kindertageseinrichtungen ohne Horte für Schulkinder, da diese ausschließlich von Schulkindern besucht werden.

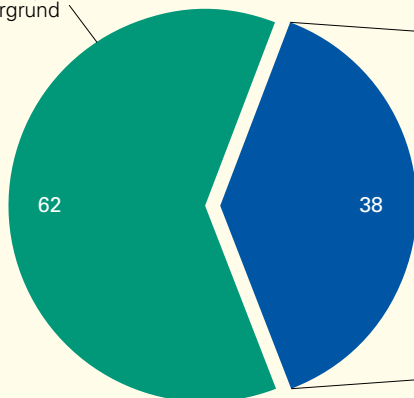


## C 1.1 (G2)

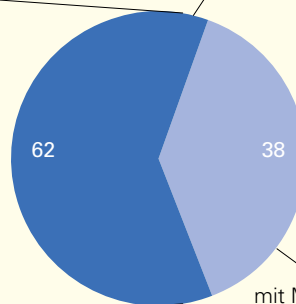
### Kinder unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs am 1. März 2017

Anteile in %

ohne Migrationshintergrund



mit Migrationshintergrund, Sprache in der Familie vorwiegend nicht Deutsch



mit Migrationshintergrund, Sprache in der Familie vorwiegend Deutsch

Datenquelle: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

561 18

Schulkindern. Ausschließlich Kleinkindern unter 3 Jahren vorbehalten waren 688 Kinderkrippen.<sup>3</sup> Deren Anzahl hat sich seit 2007 mehr als verdreifacht (+ 225 %).

Die Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen wird in Baden-Württemberg von freien und öffentlichen Trägern angeboten. 41 % der Einrichtungen gehörten zu Städten und Gemeinden und waren demnach in öffentlicher Trägerschaft. In freier Trägerschaft waren 59 % der Kindertageseinrichtungen. Insbesondere bei den Kinderkrippen dominierten die freien Träger (70 %).

2017 wurden in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs 352 592 Kinder unter 6 Jahren<sup>4</sup> betreut. Innerhalb der Gruppe der unter 6-Jährigen waren 22 % der Kinder unter 3 Jahre alt. Den Großteil der betreuten Kinder stellten somit die Kinder im klassischen Kindergartenalter von 3 bis unter 6 Jahren.

Knapp jedes vierte Kind unter 3 Jahren in Baden-Württemberg wurde zum Stichtag in einer Kindertageseinrichtung betreut. In den letzten 10 Jahren ist die

Besuchsquote<sup>5</sup> bei Kleinkindern von 9,5 % (2007) auf 25 % (2017) gestiegen. Bei den Kindern im Alter von 3 bis unter 6 Jahren dagegen ist die Besuchsquote verhältnismäßig stabil: Sie bewegte sich zwischen 2007 (93,1 %) und 2017 (94,7 %) konstant im Bereich zwischen 93 % und 95 %.

Der Umfang der vereinbarten Betreuungszeit in Kindertageseinrichtungen unterscheidet sich zwischen den Altersgruppen deutlich (Grafik C 1.1 (G1)). Knapp die Hälfte (48 %) der Kinder unter 3 Jahren wurde im Erhebungsjahr 2017 zwischen 26 und 35 Stunden pro Woche betreut. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen trifft dies auf 72 % zu. Mehr als 35 Wochenstunden wurden 38 % der Kleinkinder und 27 % der Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren betreut.

#### Durchschnittliche Gruppengröße in Kindertageseinrichtungen mit 16 Kindern leicht rückläufig

Die durchschnittliche Gruppengröße in Kindertageseinrichtungen lag 2017 bei 16 Kindern. Bei den Kinderkrippen besuchten im Durchschnitt neun Kinder eine Gruppe. In Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von 2 bis unter 8 Jahren waren die Gruppen mit durchschnittlich 19 Kindern am größten. Insgesamt betrachtet ist für die Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen seit 2007 eine leicht rückläufige Tendenz zu verzeichnen.

3 Die Kinder- und Jugendhilfestatistik grenzt hier exakt nach dem Alter ab. Wird ein Kind in einer Einrichtung 3 Jahre alt, wird diese nicht mehr als Einrichtung für Kinder unter 3 Jahren geführt.

4 Insgesamt betrachtet wurden 2017 in Baden-Württemberg 424 463 Kinder bis unter 14 Jahren in Kindertageseinrichtungen betreut.

5 Zur Definition der Besuchsquote vgl. Web-Anlage C 1 (A1).

## Rund 38 % der in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder unter 6 Jahren hatten einen Migrationshintergrund

In den amtlichen Statistiken der Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege wird einem Kind dann ein Migrationshintergrund zugeschrieben, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, also Mutter und/oder Vater aus dem Ausland stammen. Die Staatsangehörigkeit ist dabei nicht maßgeblich.

Nach dieser Definition hatten im März 2017 rund 38 % der in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder unter 6 Jahren einen Migrationshintergrund (Grafik C 1.1 (G2)). Das entspricht einem Zuwachs gegenüber dem Vorjahr um 1 Prozentpunkt. Regional zeigten sich deutliche Unterschiede (Web-Tabelle C 1.1 (T1)). Die Stadtkreise Pforzheim (65 %) und Heilbronn (64 %) erreichten die höchsten Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund. Die niedrigsten Anteile wiesen ländlichere Kreise wie Emmendingen (27 %), Biberach (28 %) und Breisgau-Hochschwarzwald (28 %) auf.

Bei 62 % der Kinder mit Migrationshintergrund wird in der Familie vorwiegend nicht deutsch gesprochen, das entspricht 85 333 Kindern oder fast einem Viertel aller Kinder in Kindertageseinrichtungen. Diesen Kindern bieten die Tageseinrichtungen eine gute Chance, die deutsche Sprache bereits in den ersten Lebensjahren spielerisch und alltagsintegriert zu erlernen.

### C 1.2 Kindertagespflege

In Baden-Württemberg haben Eltern die Wahl zwischen verschiedenen Arten der Kinderbetreuung. Neben den Kindertageseinrichtungen ist die Kindertagespflege die zweite zentrale Säule öffentlich geförderter frühkindlicher Betreuungsangebote.

Öffentlich geförderte Kindertagespflege bedeutet, dass Kinder durch geeignete Tagespflegepersonen betreut und gefördert werden – dies im Haushalt der Tagespflegeperson, im Haushalt eines Personensorgeberechtigten oder in anderen geeigneten Räumen.

## 2017 wurden 16 893 Kinder unter 6 Jahren in der Kindertagespflege betreut

Im März 2017 wurden in Baden-Württemberg 16 893<sup>6</sup> Kinder unter 6 Jahren in der Kindertagespflege be-

6 Insgesamt betrachtet wurden im März 2017 in Baden-Württemberg 22 353 Kinder bis unter 14 Jahren in der Kindertagespflege betreut.

treut, was gegenüber dem Stand von 2007 (9 080 Kinder unter 6 Jahre) eine Steigerung um 46 % bedeutet. Mehr als drei Viertel der betreuten Kinder unter 6 Jahren (77 %) gehörten zur Altersgruppe der unter 3-Jährigen. Der Umfang der Betreuung belief sich bei 68 % der Kinder auf bis zu 25 Stunden pro Woche. 20 % der Kinder bleiben 25 bis 35 Stunden und nur jedes achte Kind mehr als 35 Stunden pro Woche in Betreuung.

## Durchschnittliche Anzahl der von einer Tagespflegeperson betreuten Kinder auf drei angestiegen

Die durchschnittliche Anzahl der von einer Tagespflegeperson betreuten Kinder lag im März 2017 bei rund drei Kindern<sup>7</sup> (Grafik C 1.2 (G1)). Ausgehend von einem Wert von zwei Kindern pro Tagespflegeperson im Jahr 2007 unterlag diese Kennzahl im Verlauf der vergangenen 10 Jahre einer kontinuierlichen Steigerung. Etwas mehr als jede fünfte Person betreute 2017 lediglich ein Kind. Dieser Anteil ist seit einigen Jahren rückläufig. Derzeit darf eine Tagespflegeperson im Normalfall maximal fünf Kinder gleichzeitig betreuen.

## 19 % der Kinder in Tagespflege hatten einen Migrationshintergrund

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist in der Kindertagespflege mit 19 % deutlich niedriger als in den Kindertageseinrichtungen. 40 % der betreuten Kinder mit Migrationshintergrund sprechen in der Familie vorrangig eine andere Sprache als deutsch.

### C 1.3 Kindertagesbetreuung insgesamt

## Bei den unter 3-Jährigen seit 2014 mit knapp 30 % wenig Veränderung, fast alle 3- bis unter 6-Jährigen in der Tagesbetreuung

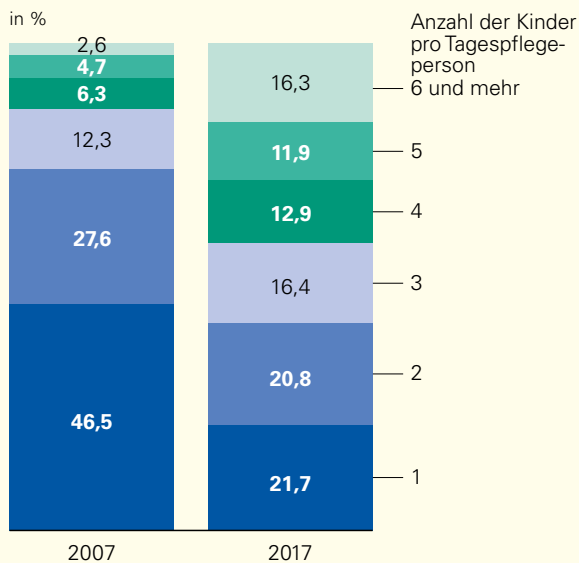
2017 lag die Betreuungsquote<sup>8</sup> der unter 3-Jährigen in Baden-Württemberg bei 29 %. Von den Kindern im Alter von unter 1 Jahr wurden lediglich 2,4 % betreut,

7 Grundlage für die Berechnung sind die betreuten Kinder im Alter von 0 bis unter 14 Jahren. Eine Ausweisung für Kinder unter 6 Jahren ist auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht möglich.

8 Zur Definition der Betreuungsquote vgl. Web-Anlage C 1 (A1).

**C 1.2 (G1)**

**Tagespflegepersonen nach der Anzahl der betreuten Kinder in Baden-Württemberg 2007 und 2017**



Datenquelle: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

562 18

zuvor (2007) lag die Betreuungsquote in der Altersgruppe unter 3 Jahren noch bei 11 %. Nach Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder ab Vollendung des 1. Lebensjahres im Jahr 2013 stieg die Betreuungsquote deutlich von 25 % im März 2013 auf 28 % im Jahr 2014 (Grafik C 1.3 (G1)). Seitdem blieb die Quote weitestgehend konstant.

Bei den Kindern im klassischen Kindergartenalter von 3 bis unter 6 Jahren dagegen ist die Betreuungsquote seit Jahren verhältnismäßig stabil: Sie bewegte sich zwischen 2007 (93 %) und 2017 (95 %) konstant im Bereich zwischen 93 % und 96 %.

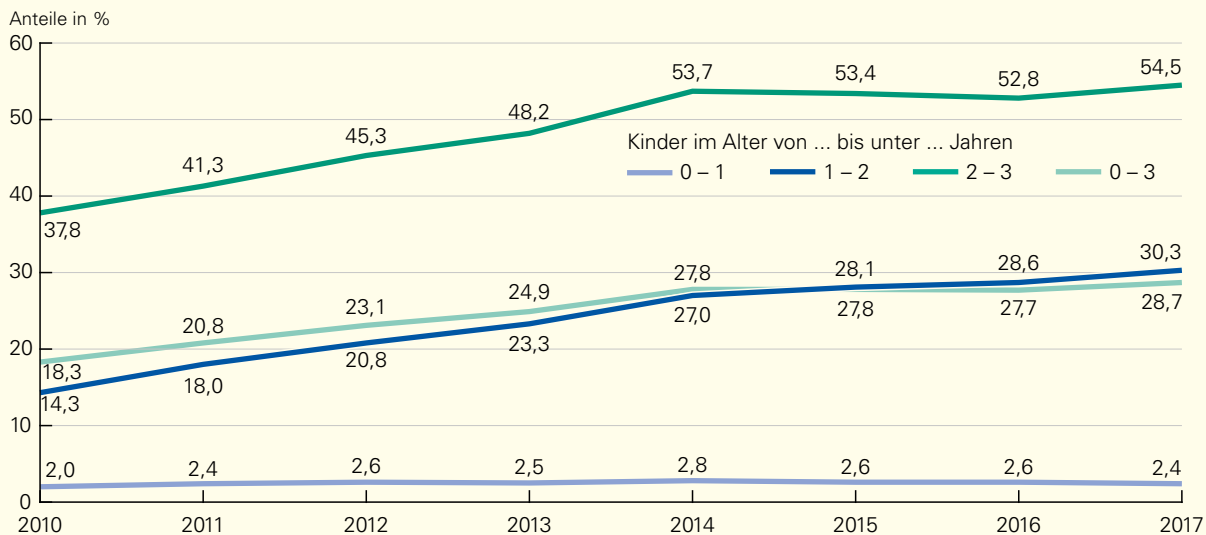
**Große regionale Unterschiede bei Betreuungsquoten und Auslastungsgrad**

Der Blick auf die einzelnen Stadt- und Landkreise offenbart große Unterschiede zwischen den örtlichen Betreuungssituationen. Während bei den Kindergartenkindern in nahezu allen Kreisen Betreuungsquoten von über 90 % zu verzeichnen sind, ergibt die regionale Analyse der Betreuungsquoten für unter 3-Jährige ein deutlich differenzierteres Bild. Stadtkreise wie zum Beispiel Heidelberg oder Freiburg im Breisgau erreichen bei der Kleinkindbetreuung hohe Betreuungsquoten (45 % bzw. 42 %). Aber auch in den Landkreisen Tübingen (36 %) und Breisgau-Hoch-

während es bei den 1- bis unter 2-Jährigen 30 % und bei den 2- bis unter 3-Jährigen 55 % waren. 10 Jahre

**C 1.3 (G1)**

**Betreuungsquoten\*) der Kinder unter 3 Jahren in Baden-Württemberg nach Altersjahren seit 2010**



\*) Anzahl der Kinder, die in Kindertageseinrichtungen oder in Kindertagespflege betreut werden, je 100 Kinder der gleichen Altersgruppe. Kinder, die sowohl in Kindertagespflege als auch in Kindertageseinrichtungen betreut werden, sind nur einmal gezählt. Die Betreuungsquoten basieren auf Bevölkerungszahlen der Bevölkerungsforschung zum 31.12. des Vorjahres auf Basis VZ '87 und Zensus 2011.  
Datenquelle: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

563 18

schwarzwald (31 %) besuchten viele Kleinkinder eine Kindertageseinrichtung oder waren in der Kindertagespflege untergebracht (Web-Tabelle C1.3 (T1)).

2017 war in den baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen formal ein Angebot von insgesamt 488 544 genehmigten Plätzen zu verzeichnen, was bei voller Belegung theoretisch einem Auslastungsgrad<sup>9</sup> von rund 87 % entspräche.<sup>10</sup> Diese Konstellation könnte aber auch darauf hindeuten, dass sich das Betreuungsangebot vor Ort nicht immer mit dem realen Betreuungsbedarf deckt – zum Beispiel in puncto Betreuungszeiten, Altersgruppen oder Einrichtungsstandorten. Ein weiteres denkbare Szenario ist, dass an sich genehmigte Betreuungsplätze zum Beispiel aufgrund von Personalmangel faktisch nicht zur Verfügung stehen. Diese Erklärungsansätze haben allerdings lediglich den Stellenwert plausibler Vermutungen, die sich anhand der Datenbasis der amtlichen Statistik nicht empirisch prüfen lassen.

Regional differenziert betrachtet zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Stadt- und Landkreisen (Web-Tabelle C1.3 (T2)). Während der Auslastungsgrad im Zollernalbkreis und im Hohenlohekreis mit jeweils 82 % relativ gering ausfiel, wurden die Kapazitäten an genehmigten Plätzen in den Kreisen Freiburg im Breisgau (95 %), Ulm (94 %) und Mannheim (93 %) nahezu ausgeschöpft.

### Bundesprogramm *Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung*

Neben regionalen Unterschieden weisen bundesweite Daten auf soziale und ethnische Disparitäten bei der Betreuungsquote hin. Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder, deren Eltern einen niedrigeren Schulabschluss haben, nutzen seltener und später frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote. Für Baden-Württemberg liegen bspw. die Betreuungsquo-

ten für unter 3-Jährige bei Kindern mit Migrationshintergrund bei 21 %, wohingegen Kinder ohne Migrationshintergrund zu 33 % eine Kleinkindbetreuung wahrnehmen.<sup>11</sup>

Das Bundesprogramm *Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung* des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend greift diesen Umstand auf. Es ist im April 2017 mit dem Ziel gestartet, niedrigschwellige Angebote zu fördern, die den Zugang zur Kindertagesbetreuung vorbereiten und unterstützend begleiten. Im Fokus stehen dabei Kinder und Familien, die bisher nur unzureichend von der institutionellen Kindertagesbetreuung erreicht wurden.<sup>12</sup>

Gefördert werden können Informations- und Aufklärungsangebote für Familien, niedrigschwellige frühpädagogische Angebote für Kinder und Familien und/oder Qualifizierungsmaßnahmen für (pädagogische) Fachkräfte sowie weitere Personen. Voraussetzung sind die Vorlage einer Bedarfsanalyse vor Ort sowie ein an die örtlichen Gegebenheiten angepasstes Konzept.<sup>13</sup> Um einen verbesserten Übergang in das Regelsystem der frühkindlichen Betreuung zu erreichen, soll jedes Angebot mit einer sogenannten Anker-Kita kooperieren. Zuwendungsempfänger sind die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die wiederum die Angebote steuern und koordinieren.

Bundesweit haben bislang 142 Vorhaben ihre Arbeit aufgenommen. In Baden-Württemberg befinden sich 18 Standorte in Förderung.<sup>14</sup> Da sich aktuell noch nicht alle Vorhaben am Initialmonitoring beteiligt haben, liegen lediglich für 14 der 18 Vorhaben Daten vor. 13 der 14 Vorhaben haben die Koordinierungs- und Netzwerkwartung besetzt. Insgesamt sind in den 14 Vorhaben 26 Fachkräfte beschäftigt.

9 Auslastungsgrad = Anzahl betreuter Kinder/Anzahl genehmigter Plätze\*100.

10 Hierbei ist zu beachten, dass bei den genehmigten Plätzen in der Statistik nicht nach Altersjahren unterschieden werden kann, sodass sich der Auslastungsgrad auf alle Kinder im Alter von 0 bis unter 14 Jahren in Kindertageseinrichtungen bezieht.

11 <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/SozialeLeistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/BetreuungsquoteMigrationU62018.html> [Stand: 19.06.2018].

12 <https://kita-einstieg.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/> [Stand: 23.03.2018].

13 [http://www.regiestelle-fbbe.de/schwerpunkt-kitas.de/content/e4776/e4779/e4799/2017-04-21Kita-Einstieg\\_DarstellungvonmöglichenAngeboten.pdf](http://www.regiestelle-fbbe.de/schwerpunkt-kitas.de/content/e4776/e4779/e4799/2017-04-21Kita-Einstieg_DarstellungvonmöglichenAngeboten.pdf) [Stand: 23.03.2018].

14 Stand: März 2018.

## C 2 Förderung im frühkindlichen Bereich

Die ersten Lebensjahre und das Kindergartenalter sind die lernintensivste Zeit im menschlichen Dasein. Aus diesem Grund ist die Bildungsarbeit in den frühkindlichen Einrichtungen eine zentrale Aufgabe. Diese besondere Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse hat zur Entwicklung des *Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen* geführt.



Der Orientierungsplan<sup>15</sup> stellt die Grundlage für die frühkindliche Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen dar. Er wurde ab 2004 in Zusammenarbeit zwischen Kultusministerium, Sozialministerium sowie kommunalen Landesverbänden, kirchlichen und sonstigen Trägerverbänden in Baden-Württemberg konzipiert. Besondere Aufmerksamkeit haben dabei die Sprachförderung und die Optimierung des Übergangs in die Grundschule erfahren. Der am 26. Juli 2018 vorgestellte „Pakt für gute Bildung und Betreuung“ sieht auch die Evaluation des Orientierungsplans vor.<sup>16</sup>

### C 2.1 Förderspektrum in Kindertageseinrichtungen

**Der Orientierungsplan benennt Ziele, die Wege zu den Zielen können vielfältig sein**

Der Orientierungsplan setzt Leitlinien für die pädagogische Arbeit im frühkindlichen Bereich, er knüpft an bisherige Bildungsprozesse an und nimmt auch die weitere Bildungsbiografie in den Blick. Im Unterschied

zu den Bildungsplänen der Schulen ist „der Orientierungsplan nicht verbindlich.“<sup>17</sup> Zwar haben „die Zielformulierungen aller Bildungs- und Entwicklungsfelder sowie die übergreifenden Ziele [...] für die Einrichtungen und die Träger verbindlichen Charakter.“ Allerdings „steht es in der Verantwortung der Träger und Einrichtungen, wie diese Ziele im pädagogischen Alltag erreicht werden.“ Dies folgt den „Prinzipien von Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt.“<sup>18</sup>

Zentral für die Realisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags ist die sogenannte „Bildungs- und Erziehungsmatrix.“<sup>19</sup> Darin werden frühkindliche Bildungsprozesse aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, der Schwerpunkt aber auf die Perspektive des Kindes gelegt. Die Leitfragen sind „Was will das Kind?“ und „Was braucht das Kind?“. Demzufolge werden die grundlegenden Motivationen von Kindern berücksichtigt und sich auf sechs maßgebliche Bildungs- und Entwicklungsfelder (Sinne – Körper – Sprache – Denken – Gefühl und Mitgefühl – Sinn, Werte und Religion) fokussiert, unter besonderer Berücksichtigung der Sprachentwicklung und der Weiterführung in der Schule.<sup>20</sup>

Über die Beschreibung der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsfelder hinaus werden im Orientierungsplan auch die zentralen Herausforderungen einer qualitätsvollen pädagogischen Arbeit benannt.<sup>21</sup> Hierbei wird unter anderem die zentrale Rolle der Haltung und Professionalität der pädagogischen Fachkraft betont. Auch die Ge-



17 Ebd., S. 1.

18 Ebd.

19 Ebd., S. 26.

20 [http://www.kindergaerten-bw.de/Lde/Startseite/Fruhe+Bildung/Bildungs\\_+und+Entwicklungsfelder](http://www.kindergaerten-bw.de/Lde/Startseite/Fruhe+Bildung/Bildungs_+und+Entwicklungsfelder) (Stand 04.04.2018); siehe auch: Bildungs- und Erziehungsmatrix Web-Anlage C 2.1 (A1).

21 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011), S. 16 – 24.

15 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011).

16 <https://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Service/2018+07+26+Pakt+fu+er+gute+Bildung+und+Betreuung> [Stand: 08.08.2018].



gestaltung der Räumlichkeiten und Materialien zählt zu den für eine qualitätsvolle pädagogische Arbeit wichtigen Faktoren. Ebenso gehört die systematische Erfassung und Einschätzung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse eines jeden Kindes (über die Schritte „Beobachtung, Dokumentation, Auswertung und Schlussfolgerungen“<sup>22</sup>) dazu. Zu den pädagogischen Herausforderungen zählt außerdem die Gestaltung der Übergänge (Übergang vom Elternhaus in die Kindertageseinrichtung sowie von der Kindertageseinrichtung in die Schule). Dabei ist eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und den pädagogischen Fachkräften ebenso wichtig, wie eine Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Schließlich wird der Zusammenarbeit mit Partnern außerhalb der Kindertageseinrichtung (zum Beispiel Kinderärzten, Gesundheitsämtern, Jugendhilfe) im Orientierungsplan Bedeutung beigemessen.<sup>23</sup>

Die Unterstützung und Vernetzung aller Personen und Institutionen, die im Bereich der frühkindlichen Bildung angesiedelt sind, gehört zu den Aufgaben der Überregionalen Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg, einer Einrichtung des Kultusministeriums Baden-Württemberg mit Sitz am Regierungspräsidium Stuttgart. Ihre Arbeitsthemen beziehen sich auf den Orientierungsplan, die zusätzliche Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen, die Kooperation Kindergarten – (Grund-)Schule, das Bildungshaus für 3- bis 10-Jährige und die Einschulungsuntersuchung. Die Überregionale Arbeitsstelle koordiniert auch die Regionalen Arbeitsstellen Frühkindliche Bildung an den 21 Staatlichen Schulämtern.<sup>24</sup>

### Übergang in die Schule: Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Schulen

Schon 2002 wurde die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule durch die gemeinsame Verwaltungsvorschrift (VwV) des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen geregelt.<sup>25</sup> Übergeordnetes Ziel ist ein gelingender



Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule für jedes Kind. Am Übergang soll für die Kinder eine weitestgehende Kontinuität ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse gewährleistet werden. Daraus wird die Verpflichtung zu einer kontinuierlichen Zusammenarbeit von Tageseinrichtungen und Grundschulen mit einem Schwerpunkt im letzten Kindergartenjahr abgeleitet. Insbesondere sieht die Zusammenarbeit die Erstellung eines verbindlichen Jahresplans zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften vor. In der Kooperation spielen die Wahrnehmung und Beobachtung des Kindes, die individuelle Entwicklungsförderung und die Zusammenarbeit mit den Eltern eine wichtige Rolle. Bei der Beurteilung der Schulfähigkeit können auch Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung herangezogen werden (vgl. **Kapitel C 2.3**)

Unterstützt wird die Kooperation durch den sogenannten „Kooperationsordner“, in dem zahlreiche Anregungen und Materialien zur Gestaltung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Schule enthalten sind. Alle Grundschulen und Kindertageseinrichtungen haben diese Materialien kostenlos erhalten.<sup>26</sup> Seit Beginn des Schuljahrs 2012/13 steht jeder Grundschule eine Deputatsstunde für eine Kooperationslehrkraft zur Verfügung.

### Bildungshaus 3 – 10: Modell zur intensiven Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Seit 2007 wird im „Bildungshaus für 3- bis 10-Jährige“ eine enge Verzahnung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu einer durchgängigen Bildungseinrichtung verfolgt.

An den 186 Standorten im Land bilden pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte pädagogische Teams, um Teile des Bildungsangebotes abzustimmen. Basis für

22 Ebd., S. 19 f.

23 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2013).

24 Vgl. <https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Bildung/Eltern/Bildungswege/Vorschule/Seiten/FruehkindBildung.aspx> [Stand: 23.05.2018].

25 VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen – Grundschulen: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=VVBW-VVBW000002950&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 23.04.2018].

26 [http://www.kindergaerten-bw.de/Lde/Startseite/Kooperationen/Material+\\_+Kooperation](http://www.kindergaerten-bw.de/Lde/Startseite/Kooperationen/Material+_+Kooperation) [Stand: 23.04.2018].

die institutionenübergreifende Arbeit ist der Orientierungsplan für Kindergärten und der Bildungsplan für Grundschulen. Zentrale Strukturelemente sind gemeinsame Lern- und Spielzeiten in institutions- und jahrgangsübergreifenden Gruppen.<sup>27</sup> Die bestehenden Standorte sind seit dem April 2017 in den Regelbetrieb überführt.



Wie das Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen in seiner wissenschaftlichen Begleitforschung von 2008 bis 2015 gezeigt hat, wirkt sich die Arbeit der Bildungshäuser 3 – 10 positiv auf die Entwicklung der Kinder aus. Insbesondere profitieren Kinder in ihren sprachlichen und mathematischen Kompetenzen, die von familiärer Seite nicht ausreichend gefördert werden können.<sup>28</sup>

### Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren

Mit dem Förderprogramm *Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren* setzt die grün-schwarze Landesregierung das im Koalitionsvertrag vereinbarte Vorhaben zum Ausbau des Angebots von Kinder- und Familienzentren weiter um.<sup>29</sup> „Ziel der Kinder- und Familienzentren ist es, die kindliche Entwicklung durch zusätzliche Angebote zu unterstützen und damit eine höhere Chancengerechtigkeit zu ermöglichen. Dazu werden die Eltern frühzeitig in die Bildungsentwick-

lung ihrer Kinder einbezogen und damit in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt.“<sup>30</sup> Kindertageseinrichtungen, die sich zu Kinder- und Familienzentren weiterentwickeln, bieten zusätzlich niedrigschwellige familienunterstützende Angebote der Begegnung, Beratung, Bildung und Begleitung an. Es können bspw. Elterncafés, vermehrte Elternsprechstunden und Elterntrainings durchgeführt werden. Ziel sind außerdem die Öffnung in den Sozialraum des Quartiers und die Vernetzung von familienunterstützenden Angeboten im Sozialraum.

Das Programm sieht eine Anschubfinanzierung für jährlich bis zu 100 Kindertageseinrichtungen vor. Förderfähig sind Einrichtungen, die sich aus bestehenden Kindertageseinrichtungen weiterentwickelt haben oder weiterentwickeln werden. Eine Bedarfsanalyse vor Ort und das Aufzeigen der daraus resultierenden Ziele und Maßnahmen sind außerdem Voraussetzung einer Förderung.<sup>31</sup>

### C 2.2 Sprachförderung

(Sprach-)Förderung im frühkindlichen Bereich hat zum Ziel, Kinder beim Erwerb grundlegender sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen, um einen guten Start in der Schule und eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.



Für Baden-Württemberg ist in § 9 Abs. 2 Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG) geregelt, dass „das Kultusministerium im Benehmen mit dem jeweils berührten Ministerium mit Beteiligung der Trägerverbände und

27 <http://www.kindergaerten-bw.de/,Lde/Startseite/Fruhe+Bildung/Grundgedanken+Bildungshaus> [Stand: 11.04.2018].

28 [http://www.znl-bildungshaus.de/Wissenschaftliche\\_Begleitung/Ausgewaelte\\_Ergebnisse/Wissenschaftliche\\_Begleitung\\_des\\_Bildungshauses\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse\\_ZNL.pdf](http://www.znl-bildungshaus.de/Wissenschaftliche_Begleitung/Ausgewaelte_Ergebnisse/Wissenschaftliche_Begleitung_des_Bildungshauses_Ausgewaehlte_Ergebnisse_ZNL.pdf) [Stand 23.05.2018].

29 [https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/160509\\_Koalitionsvertrag\\_B-W\\_2016-2021\\_final.PDF](https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/160509_Koalitionsvertrag_B-W_2016-2021_final.PDF), S.26; <http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Fruhe+Bildung/Kinder-+und+Familienzentren> [Stand: 11.04.2018].

30 [http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/26\\_01\\_2018+Acht+Millionen+fuer+Ausbau+von+Kinder-+und+Familienzentren/?LISTPAGE=344894](http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/26_01_2018+Acht+Millionen+fuer+Ausbau+von+Kinder-+und+Familienzentren/?LISTPAGE=344894) [Stand: 11.04.2018].

31 <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Kindergarten/Qualit%C3%A4tsrahmen%20F%C3%B6rderrichtlinien%20KiFaZ%20BW.pdf> [Stand: 11.04.2018].



den kommunalen Landesverbänden Zielsetzungen für die Elementarerziehung entwickelt, die in dem Orientierungsplan für Bildung und Erziehung festgelegt werden. Dabei spielt die ganzheitliche Sprachförderung eine zentrale Rolle.“<sup>32</sup>

Die besondere Bedeutung, die der sprachlichen Entwicklung zugeschrieben wird, hat über den Orientierungsplan hinaus zur Entwicklung verschiedener Programme geführt, die sich in vielfältiger Weise (Methoden, Fortbildung, Netzwerkbildung) sowohl auf die in den Alltag integrierte, „ganzheitliche“ Sprachförderung wie auch auf die Förderung von Kindern mit besonders intensivem Unterstützungsbedarf beziehen. Damit im Zusammenhang steht auch die Entwicklung von Verfahren mit dem Ziel, die sprachliche Entwicklung von Kindern und ihre Fortschritte zu erfassen.

**Verschiedene Programme auf Bundes- und Landesebene unterstützen die sprachliche Förderung im Sinne des Orientierungsplans sowie die zusätzliche Förderung von Kindern mit intensivem Sprachförderbedarf**

*Sag' mal was* – Programm der Baden-Württemberg Stiftung

Das Programm *Sag' mal was* der Baden-Württemberg Stiftung hat das Ziel, die sprachliche Bildung und den Spracherwerb von Kindern bereits ab dem Kleinkindalter zu stärken. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit.<sup>33</sup> Unter das Programm *Sag' mal was* fallen die Projekte *Sprache macht Spaß*, *SuMi-KiFaZ* und *LiSe-DaZ*.

### Fortbildungsprogramm *Sprache macht Spaß*

Mit dem Projekt *Sprache macht Spaß* förderte die Baden-Württemberg Stiftung den Landesverband Kindertagespflege Baden-Württemberg e. V. beim Aufbau eines Schulungskonzeptes zur Weiterbildung von Tagespflegepersonen. In zwei Projektphasen wurde ein Curriculum von 40 Unterrichtseinheiten mit dem Ziel entwickelt, Tagespflegepersonen zur Gestaltung von alltagsintegrierten Sprachangeboten für Kinder unter 3 Jahren zu qualifizieren. Das Curriculum wurde so gestaltet, dass es in der für die Kindertagespflege jährlich verpflichtenden Fortbildung im Rahmen von 15 Unterrichtseinheiten eingesetzt werden kann.<sup>34</sup> Seit 2015 nahmen rund 220 Tagespflegepersonen an Fortbildungen im Rahmen des Programms *Sprache macht Spaß* teil.

### Projekt *Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit in Kinder- und Familienzentren stärken* (SuMi-KiFaZ)

An die vom Land geförderte Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren wird im Projekt *Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit in Kinder- und Familienzentren stärken* (SuMi-KiFaZ) angeknüpft. Durch die Öffnung von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren und die qualitative Weiterentwicklung von Kinder- und Familienzentren soll die Einbindung von Eltern und Familien verbessert werden. Insbesondere soll die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern durch vernetzte Strukturen erweitert und optimiert werden. Daneben wird der Aufbau eines aktiven und interdisziplinären Sprachfördernetzes, bestehend aus pädagogischen Fachkräften, Kinderärztinnen/Kinderärzten, Logopädinnen/Logopäden etc., angestrebt. Die drei beteiligten Kinder- und Familienzentren werden seit dem Kindergartenjahr 2016/17 für die Laufzeit von 3 Jahren zusätzlich durch eine wissenschaftliche Begleitung der Pädagogischen Hochschule Weingarten unterstützt.<sup>35</sup>

### Bundesprogramm *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*

Das Bundesprogramm *Sprach-Kitas* richtet sich an Kindertageseinrichtungen, die von überdurchschnittlich vielen Kindern mit besonderem Bedarf an sprach-

32 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> [Stand 04.04.2018].

33 <http://www.sagmalwas-bw.de/das-programm/das-programm/> [Stand: 05.04.2018].

34 <https://www.sagmalwas-bw.de/die-projekte/sprache-macht-spas/> [Stand: 07.05.2018].

35 <http://www.sagmalwas-bw.de/die-projekte/sumi-kifaz/> [Stand: 05.04.2018].



licher Bildung besucht werden. Dabei baut es auf das in den Jahren 2011 bis 2015 vorausgegangene Programm *Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration* auf. Der Bund stellt voraussichtlich bis 2019/20 Fördermittel zur Verfügung.<sup>36</sup>

Die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen erfahren zweifache Unterstützung: Zum einen durch eine zusätzliche Fachkraft für sprachliche Bildung im Umfang einer halben Stelle, welche an der Kindertageseinrichtung vor Ort tätig ist und die Leitung unterstützt. Zum anderen wird eine Fachberatung im Umfang von einer halben Stelle finanziert, die einen Verbund von 10 bis 15 Kindertageseinrichtungen bei der Qualitätsentwicklung unterstützt sowie Qualifizierung, Beratung und Begleitung von Tandems aus Fachkräften für sprachliche Bildung und Einrichtungsleitung umsetzt. Im Mittelpunkt stehen dabei die Themen alltagsintegrierte sprachliche Bildung, inklusive Pädagogik sowie Zusammenarbeit mit Familien. Ziel ist es, das sprachliche Bildungsangebot in den teilnehmenden Einrichtungen systematisch zu verbessern und damit Kindern über entsprechende Förderung möglichst gute Startchancen zu ermöglichen: „Sprache ist der Schlüssel zu gleichen Bildungschancen für alle Kinder von Anfang an.“<sup>37</sup>

Im Jahr 2017<sup>38</sup> wurden in Baden-Württemberg 831 zusätzliche halbe Fachkraftstellen an 828 Sprach-Kitas durch den Bund gefördert. Im Vergleich zum Vorjahr

stieg damit die Zahl der Sprach-Kitas um mehr als 60 %. Außerdem wurden 65 Fachberatungsstellen bewilligt, die jeweils für einen Verbund von durchschnittlich 13 Sprach-Kitas verantwortlich waren. Etwa die Hälfte der Sprach-Kitas (48 %) wurde schon im vorausgegangenen Programm als Schwerpunkt-Kita gefördert.

Die geförderten Sprach-Kitas zeichneten sich durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aus: Dieser lag bei 63 % von rund 55 900 betreuten Kinder in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen.<sup>39</sup> Daneben lag der Anteil der Kinder in den Sprach-Kitas, die zuhause überwiegend eine nicht deutsche Familiensprache sprechen, bei 48 %. Nach Angaben der geförderten Einrichtungen wurden 38 % der Kinder als sprachförderbedürftig identifiziert.<sup>40</sup>

### BiSS (*Bildung durch Sprache und Schrift*)

Das bundesweite Forschungs- und Entwicklungsprogramm *Bildung durch Sprache und Schrift* geht auf eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder zurück. Im Rahmen des Programms werden die in den Bundesländern eingeführten Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt. Verbünde aus Kindertageseinrichtungen und Schulen sollen dabei eng zusammenarbeiten, abgestimmte Maßnahmen der Sprachbildung und Sprach- und Leseförderung umsetzen und ihre Erfahrungen austauschen. Darüber hinaus wird die erforderliche Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrkräfte unterstützt. Das Programm wird durch ein wissenschaftliches Trägerkonsortium begleitet, das als Beratungs- und Unterstützungssystem fungiert und daneben für die Evaluierung der durchgeführten Maßnahmen zuständig ist. Außerdem werden alle Diagnoseverfahren, Förderinstrumente sowie Förder- und Professionalisierungskonzepte, die im Rah-

36 <http://sprach-kitas.fruhe-chancen.de/programm/ueberdas-programm/> [Stand: 02.03.2018].

37 [http://sprach-kitas.fruhe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Flyer\\_Bundesprogramm-Sprach-Kitas.pdf](http://sprach-kitas.fruhe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Flyer_Bundesprogramm-Sprach-Kitas.pdf) [Stand: 23.03.2018].

38 Stichtag: 01.09.2017.

39 Definition Migrationshintergrund im Bundesprogramm Sprach-Kitas: Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, das heißt Mutter und/oder Vater aus dem Ausland stammen.

40 Das Vorliegen eines Sprachförderbedarfs wurde anhand interner einrichtungsspezifischer oder externer diagnostischer Testverfahren ermittelt.

men des BiSS-Programms zum Einsatz kommen, in einer Tool-Datenbank dokumentiert und bewertet.<sup>41</sup>

Insgesamt sind bundesweit über 600 Bildungseinrichtungen aus allen Bildungsetappen in 104 Verbänden zusammengeschlossen. Dabei besteht ein Verband aus drei bis zehn Kindertageseinrichtungen oder Schulen sowie weiteren Partnern wie beispielsweise Universitäten oder Bibliotheken. In Baden-Württemberg existieren 15 Verbände, davon neun im Elementarbereich, fünf im Primarbereich und ein Verband in der Sekundarstufe. In den 15 Verbänden sind insgesamt 60 Kindertageseinrichtungen, 32 Grundschulen und drei Grund- und Werkrealschulen beteiligt.<sup>42</sup>

### Sprachstanderhebungsverfahren *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*

Mit dem von der Baden-Württemberg Stiftung geförderten Instrument LiSe-DaZ<sup>®</sup> steht pädagogischen Fachkräften ein Verfahren zur linguistischen Sprachstandserhebung zur Verfügung. Das Verfahren ermöglicht es, den individuellen Sprachentwicklungsstand von Kindern im Alter von 3 bis unter 8 Jahren mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Muttersprache (DaM) differenziert zu erfassen und den Bedarf einer Sprachförderung im Deutschen abzuleiten. Außerdem können Lernfortschritte durch Wiederholungsmessungen ermittelt werden. Im Rahmen von LiSe-DaZ werden Schulungen zur Anwendung der Förderdiagnostik sowie zu den Themen Spracherwerb, Sprachverhalten und Sprachförderung angeboten. Seit 2011 haben an den von der Baden-Württemberg Stiftung geförderten knapp 270 Schulungstagen nahezu 1 500 Personen teilgenommen.

### SPATZ – ISK und SBS: zusätzliches Sprachförderangebot des Landes

Unter dem Dach des Landesprogramms *Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf (SPATZ)* stehen zwei Sprachfördermöglichkeiten bereit: *Intensive Sprachförderung im Kindergarten (ISK)* und/oder *Singen-Bewegen-Sprechen (S-B-S)*. Diese können von Trägern der Kindertageseinrichtungen für Kinder, bei denen über die Förderung im Rahmen des Orientierungsplans hinaus intensiver Sprachförderbedarf im Deutschen besteht, beantragt und



umgesetzt werden. Zur Teilnahme des Kindes an den Sprachfördermaßnahmen muss die Einwilligung eines Erziehungsberechtigten vorliegen.<sup>43</sup>

Die *Intensive Sprachförderung im Kindergarten (ISK)* wurde für Kinder mit intensivem Sprachförderbedarf bereits ab einem Alter von 2 Jahren und 7 Monaten bis zum Schuleintritt konzipiert. Die Kinder können mit 120 Stunden jährlich durch eine qualifizierte Sprachförderkraft innerhalb einer Sprachförderkleingruppe unterstützt werden. Eine Förderbedürftigkeit wird angenommen, wenn das Kind eine andere Muttersprache als Deutsch spricht oder ein Sprachförderbedarf von der pädagogischen Fachkraft – gegebenenfalls durch ein Sprachstanderhebungsverfahren<sup>44</sup> – festgestellt wird.

Bei *Singen-Bewegen-Sprechen (S-B-S)* handelt es sich um ein „ganzheitliches Förderangebot für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren auf musikpädagogischer Grundlage.“<sup>45</sup> Durchgeführt wird S-B-S im Tandem von einer pädagogischen Fachkraft der Kindertageseinrichtung (Erzieherin/Erzieher) und einer besonders qualifizierten musikpädagogischen Fachkraft. Die Förderung bezieht sich auf 36 didaktische Einheiten (zu je 60 Minuten), die die musikpädagogische Fachkraft konzipiert und plant und in der Regel einmal wöchentlich zusammen mit der Erzieherin oder dem Erzieher durchführt. Im Anschluss integriert die pädagogische Fachkraft ihrerseits weitere

43 Vgl.: Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über Zuwendungen zur Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf (SPATZ-Richtlinie) <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-MK-20150721-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 13.03.2018].

44 Es besteht keine Vorgabe bezüglich des Einsatzes eines Sprachstanderhebungsverfahrens vonseiten des Landes. Bei Kindern im 3. Kindergartenjahr können die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung hinzugezogen werden.

45 <http://www.kindergaerten-bw.de/,Lde/Programm> [Stand: 13.03.2018].

41 <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=5> [Stand: 23.03.2018].

42 <http://www.biss-sprachbildung.de/verbundsuche.html> [Stand: 23.03.2018].

Phasen des musikalischen Angebots in den Kindergartenalltag.

In eine ISK Fördergruppe können maximal sieben Kinder aufgenommen werden. Liegt der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in einer Kindertageseinrichtung bei 80 % oder mehr, ist eine kleinere Gruppengröße (maximal fünf förderberechtigte Kinder) möglich. Außerdem können eigene Sprachfördergruppen für Flüchtlingskinder im Rahmen von ISK (maximal vier förderberechtigte Kinder) gebildet werden. Die S-B-S-Bildungskoooperation sieht ebenfalls die Aufnahme von maximal sieben förderbedürftigen Kindern in einer Gruppe vor. Allerdings kann durch die Aufnahme von Kindern ohne zusätzlichen Förderbedarf die Gruppe auf bis zu 20 Kinder anwachsen.<sup>46</sup>

### Durch SPATZ wurden 2016/17 etwa 76 600 Kinder gefördert

Im Kindergartenjahr 2017/18 wurden 76 595 Kinder durch SPATZ gefördert. Insgesamt nahmen drei von vier Kindern an der intensiven Sprachförderung teil, 25 % der Kinder wurden durch S-B-S gefördert (Grafik C 2.2 (G1)). Damit stieg die Zahl der Kinder, die seit 2014/15 zusätzlich gefördert wurden, um rund 15 %. Der Anstieg ist im Zusammenhang mit veränderten Rahmenbedingungen in der Förderrichtlinie SPATZ zu sehen, die zum Beispiel kleinere Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen mit höheren Anteilen an Kindern mit Migrationshintergrund vorsieht.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache machen bspw. 65 % der insgesamt Geförderten aus, sie nehmen besonders häufig am ISK-Programm teil. Bei S-B-S sind die Anteile von Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache ausgeglichen, wenngleich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auch in dieser Gruppe häufiger vertreten sind als in der Grundgesamtheit (Grafik C 2.2 (G2)). Des Weiteren waren Jungen mit einem Anteil von 55 % etwas häufiger in Sprachfördergruppen vertreten als Mädchen.

Neben den beschriebenen Förderprogrammen auf Bundes- und Landesebene, gibt es eine Vielzahl von kommunalen Sprachförderangeboten, auf die hier aber aufgrund der großen Bandbreite nicht genauer eingegangen werden kann.

### Intensive Sprachförderung wird landesweit rund 28 % der Kinder empfohlen

Die seit 2009 bereits 24 bis 15 Monate vor dem regulären Einschulungstermin verbindlich durchgeführte Einschulungsuntersuchung (ESU) schafft eine Grundlage, um Aussagen über den intensiven Sprachförderbedarf von Kindern im 5. Lebensjahr zu treffen.<sup>47</sup> Die Untersuchung beinhaltet ein standardisiertes, vor allem entwicklungsneurologisches Screening, zu dem unter anderem das Entwicklungsfeld Sprache gehört.<sup>48</sup> Bei Kindern, die im Sprachscreening Auffälligkeiten zeigen, wird anschließend der Sprachentwicklungstest für 3- bis 5-jährige Kinder (SETK 3-5) durchgeführt. Die Untersuchung ergibt Hinweise auf einen intensiven pädagogischen Sprachförderbedarf und/oder einen medizinischen Therapiebedarf. Als Ergebnis der Untersuchung erfolgt eine ärztliche Bewertung in den vier Kategorien: (1.) altersentsprechend; Empfehlung zur (2.) häuslichen Förderung und/oder Förderung im Rahmen des Orientierungsplans; (3.) zur intensiven pädagogischen Förderung und (4.) zur Vorstellung in der Kinder-/Hausarztpraxis, wobei bei einem Kind auch mehrere Empfehlungen ausgesprochen werden können.

Landesweit wurden in den Einschulungsjahrgängen 2011 bis 2017 etwa 27 % der untersuchten Kinder eine intensive Sprachförderung empfohlen, bei den Schulanfängern des Jahres 2017 wurde ein Anteil von 28 % errechnet. Das sind bei 98 800 Erstklässlern an Grundschulen rund 26 600 Kinder.

Regional sind große Unterschiede zu verzeichnen, die in Web-Grafik C 2.2 (G1) dargestellt sind.<sup>49</sup>

Die Auswertungen der Einschulungsuntersuchungen belegen ferner die besondere Bedeutung der intensiven Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. In Grafik C 2.2 (G3) werden die Ergebnisse nach der hauptsächlich gesprochenen Familiensprache dargestellt. Während Kinder aus rein deutschsprachigen Familien zu etwa 13 % eine intensive Sprachförderung empfohlen bekamen, waren es bei Kindern in deren Familien hauptsächlich eine andere Sprache gesprochen wird, je nach Familiensprache zwischen 66 % bis nahezu 80 %. Die Ergebnisse bestätigen die Beobachtung aus den allgemein bildenden und beruflichen Schulen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund keine einheitliche Gruppe darstellen (vgl. dazu Kapitel D 5 und E 4). Eltern von Kindern, die zweisprachig aufwachsen,

46 Vgl.: SPATZ-Richtlinie § 4 Absatz 4.3 und 4.4.

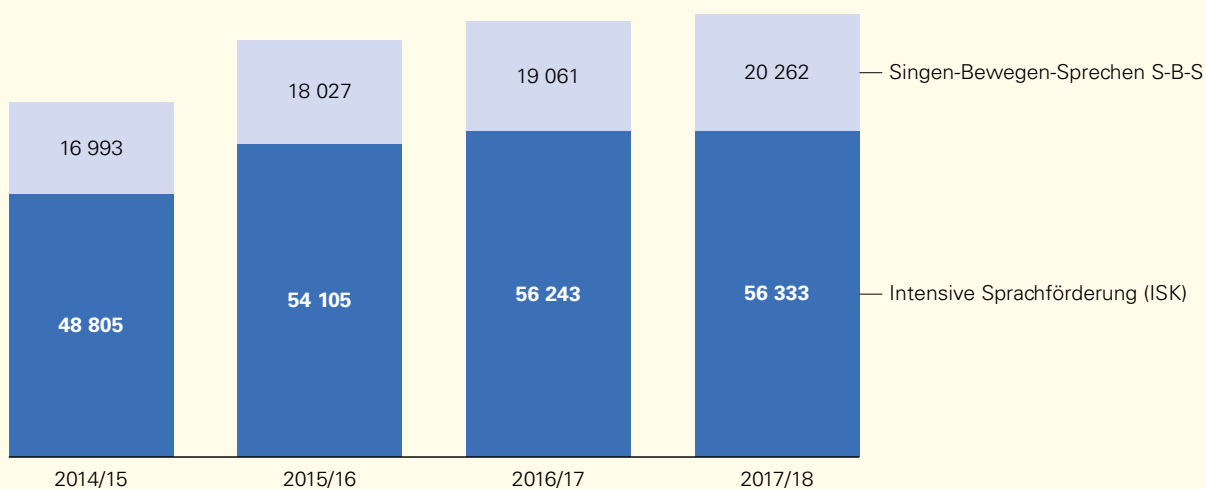
47 <http://www.kindergaerten-bw.de/,Lde/Sprachstandsdiagnose> [Stand: 23.03.2018].

48 Basierend auf dem Heidelberger auditiven Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE) und dem Kurzverfahren zum Sprachverständnis (KVS) und weiteren Beobachtungselementen.

49 Weitere Ergebnisse aus der Einschulungsuntersuchung sind erhältlich unter <http://www.gesundheitsatlas-bw.de/> [Stand: 08.08.2018].

## C 2.2 (G1)

## Im Rahmen von SPATZ\*) geförderte Kinder von 2014/15 bis 2016/17



\*) Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf.  
Datenquelle: Kultusministerium.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

568 18

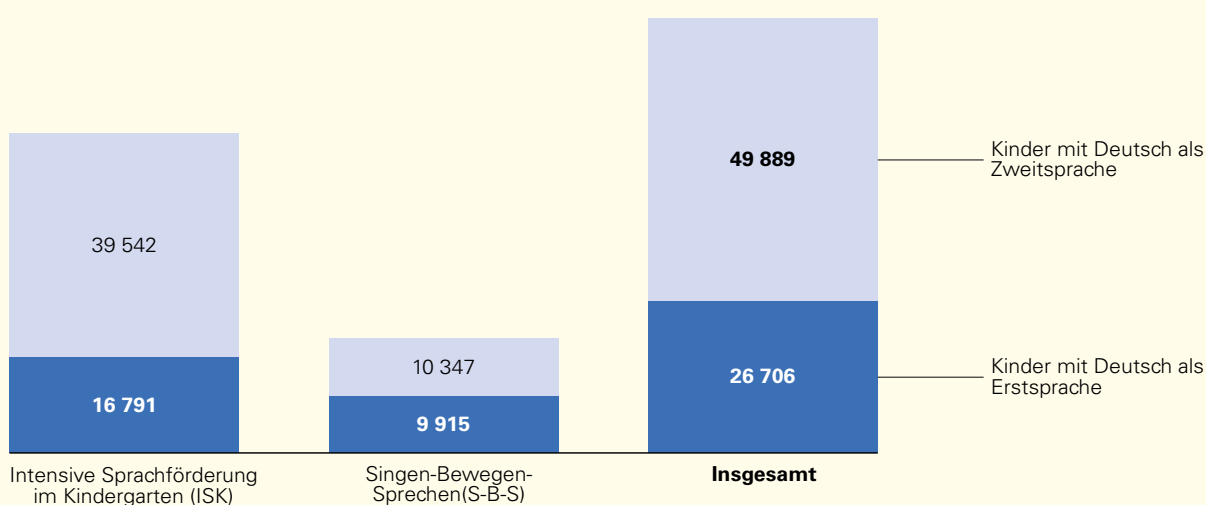
wurde seltener zur intensiven Sprachförderung geraten, wenngleich der Anteil deutlich höher war als bei Kindern, die ausschließlich deutschsprachig aufwachsen. Die Ergebnisse können im Lichte aktueller Überlegungen zur Bedeutung früher Mehrsprachigkeit gesehen werden.

Zu den Wirkungen der ESU hinsichtlich ergriffener Fördermaßnahmen gibt es nur bedingt Hinweise.<sup>50</sup> Zunächst setzt die Teilnahme an pädagogischen wie

<sup>50</sup> Vgl. Bode (2017), S. 94ff.

## C 2.2 (G2)

## Im Rahmen von SPATZ\*) geförderte Kinder im Kindergartenjahr 2017/18



\*) Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf.  
Datenquelle: Kultusministerium.

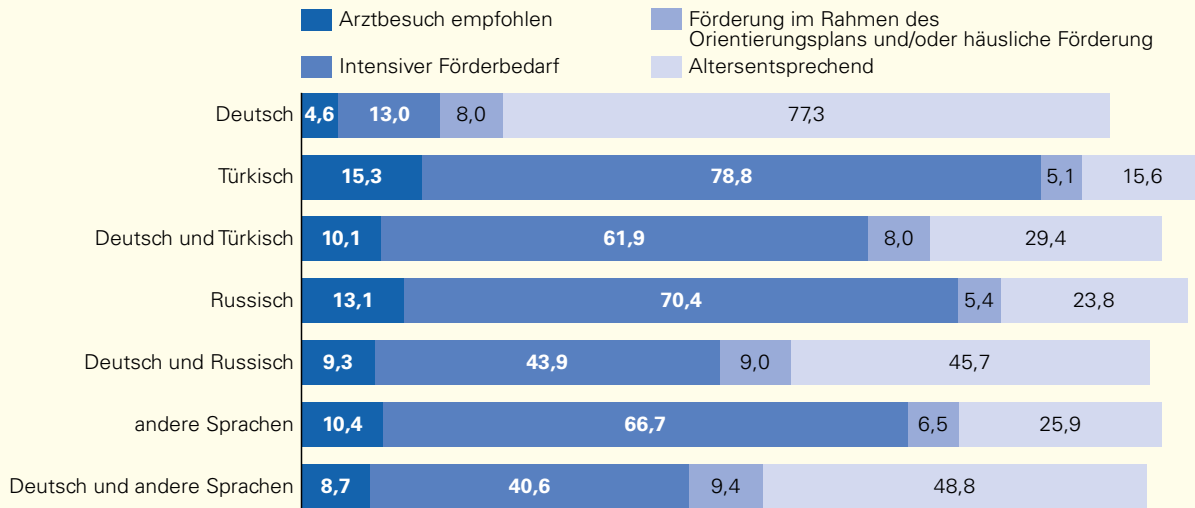
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

567 18

## C 2.2 (G3)

### Gesamtbewertung Sprachentwicklung bei Kindern des Einschulungsjahrgangs 2017 nach vorwiegend gesprochener Familiensprache\*)

in %, Mehrfachempfehlungen möglich



\*) Nach Auskunft der Eltern.

Datenquelle: Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

566 18

medizinischen (Förder-)Maßnahmen die Einwilligung der Sorgeberechtigten voraus. Grundsätzlich lässt sich dennoch festhalten, dass durch die Feststellung von Entwicklungsrisiken, die Wahrscheinlichkeit einer frühzeitigen Einleitung von Fördermaßnahmen erhöht wird. Daneben findet auf Elternseite eine Beratung infolge der Untersuchung statt. Außerdem werden Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher für Entwicklungsprobleme sensibilisiert und ihnen werden kon-

krete Hinweise auf einen Förderbedarf des einzelnen Kindes gegeben. Im April 2018 hat sich eine Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Kommunalen Landesverbände, der Gesundheitsämter, der Ministerien für Soziales und Integration bzw. für Kultus, Jugend und Sport gebildet, um die Evaluation der Einschulungsuntersuchung mit dem Ziel ihrer Weiterentwicklung aufzuarbeiten.



## C 3 Frühförderung, Grundschulförderklassen und Schulkindergärten

Für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder mit (drohenden) Behinderungen bestehen unterschiedliche Förder- und Behandlungsangebote. Im frühkindlichen Bereich sind insbesondere die Angebote der Frühförderung an Sonderpädagogischen Beratungsstellen und an Interdisziplinären Frühförderstellen zu nennen. An allgemeinen Kindertageseinrichtungen sollen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam gefördert werden, sofern der Hilfebedarf des Kindes dies zulässt. Wenn ein umfassender sonderpädagogischer Förderbedarf besteht und die Eltern das wünschen, kommt eine Aufnahme in einen Schulkindergarten in Betracht. Vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder im schulpflichtigen Alter können in Grundschulförderklassen gezielt in ihrer Entwicklung gefördert werden.

### C 3.1 Sonderpädagogische und interdisziplinäre Frühförderung

Der Frühförderung kommt eine wichtige Funktion im Gesamtgefüge der Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder zu. Sonderpädagogische Frühförderung zielt mit sonderpädagogischen, Interdisziplinäre Frühförderung mit medizinisch-therapeutischen und heilpädagogisch-psychologischen Maßnahmen darauf ab, die direkten oder indirekten



Auswirkungen einer Schädigung oder Erkrankung auf die Entwicklung des Kindes zu verhindern oder abzumildern und seine Familie zu begleiten.<sup>51</sup> Sonderpädagogische Frühförderung ist bei Bedarf und Elternwunsch von Geburt bis Schuleintritt gleichzeitig mit dem Besuch eines allgemeinen Kindergartens möglich. Sie endet jedoch beim Besuch eines Schulkindergartens. Interdisziplinäre Frühförderung ist bei Bedarf und Elternwunsch unabhängig vom Besuch eines allgemeinen Kindergartens oder eines Schulkindergartens von Geburt bis zum tatsächlichen Schuleintritt möglich. Dabei ist Frühförderung für Kinder und deren Eltern generell kostenlos.

Das Angebot der Interdisziplinäre Frühförderstellen und Sonderpädagogischen Beratungsstellen umfasst:

- Früherkennung,
- Frühförderung,
- Frühbehandlung (nur interdisziplinär),
- Beratung und Begleitung<sup>52</sup>.

Um wohnortnahe Angebote bereitstellen zu können, ist die Struktur der Frühförderung in Baden-Württemberg stark dezentralisiert. Die beteiligten Einrichtungen haben dabei kreisbezogene, kreisübergreifende oder landesweite Zuständigkeitsbereiche.<sup>53</sup> In der praktischen Frühföerderarbeit kommt den Sonderpädagogischen Beratungsstellen (SPB) und den Interdisziplinären Frühförderstellen (IFF) als kreisbezogene Angebote eine besondere Rolle zu.

In die Frühförderung sind zudem niedergelassene Fachärztinnen und Fachärzte für Kinder- und Jugendmedizin sowie weiteres ärztliches Fachpersonal und medizinische Therapeuten (Ergotherapie, Physiotherapie, Logopädie) eingebunden. Insgesamt 18 Sozialpädiatrische Zentren (SPZ) sind ein weiterer

51 Weitere Fachinformationen unter: [https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Soziales/Landesarzt/Seiten/Fruerhoerderung\\_Inklusion.aspx](https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Soziales/Landesarzt/Seiten/Fruerhoerderung_Inklusion.aspx) [Stand: 13.03.2018].

52 <https://www.service-bw.de/web/guest/leistung/-/sbw/Fruerhoerderung+fuer+Kinder+im+Vorschulalter+wahrnehmen-929-leistung-0> [Stand: 09.04.2018].

53 Web-Anlage C 3.1 (A1); [https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Soziales/Landesarzt/Documents/ff\\_IFFBW\\_Poster.pdf](https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Soziales/Landesarzt/Documents/ff_IFFBW_Poster.pdf)

Bestandteil des Frühfördersystems.<sup>54</sup> Sie sind kreisübergreifende medizinische Einrichtungen, die spezifische diagnostische und therapeutische Möglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen mit Entwicklungsstörungen als ambulantes Angebot vorhalten. Die therapeutischen Maßnahmen der SPZ sind auf diejenigen Kinder im Vorschulalter ausgerichtet, die wegen der Art, Schwere oder Dauer ihrer Krankheit oder (drohenden) Behinderung nicht von entsprechenden niedergelassenen Ärztinnen und Ärzten oder Frühförderstellen behandelt und gefördert werden können.<sup>55</sup>

### Knapp 30 000 Kinder erhielten Frühförderung von einer Sonderpädagogischen Beratungsstelle

An 440 öffentlichen und privaten Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren waren im

Schuljahr 2016/17 Sonderpädagogische Beratungsstellen (SPB) eingerichtet.<sup>56</sup> In den SPB arbeiten vorwiegend Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten.

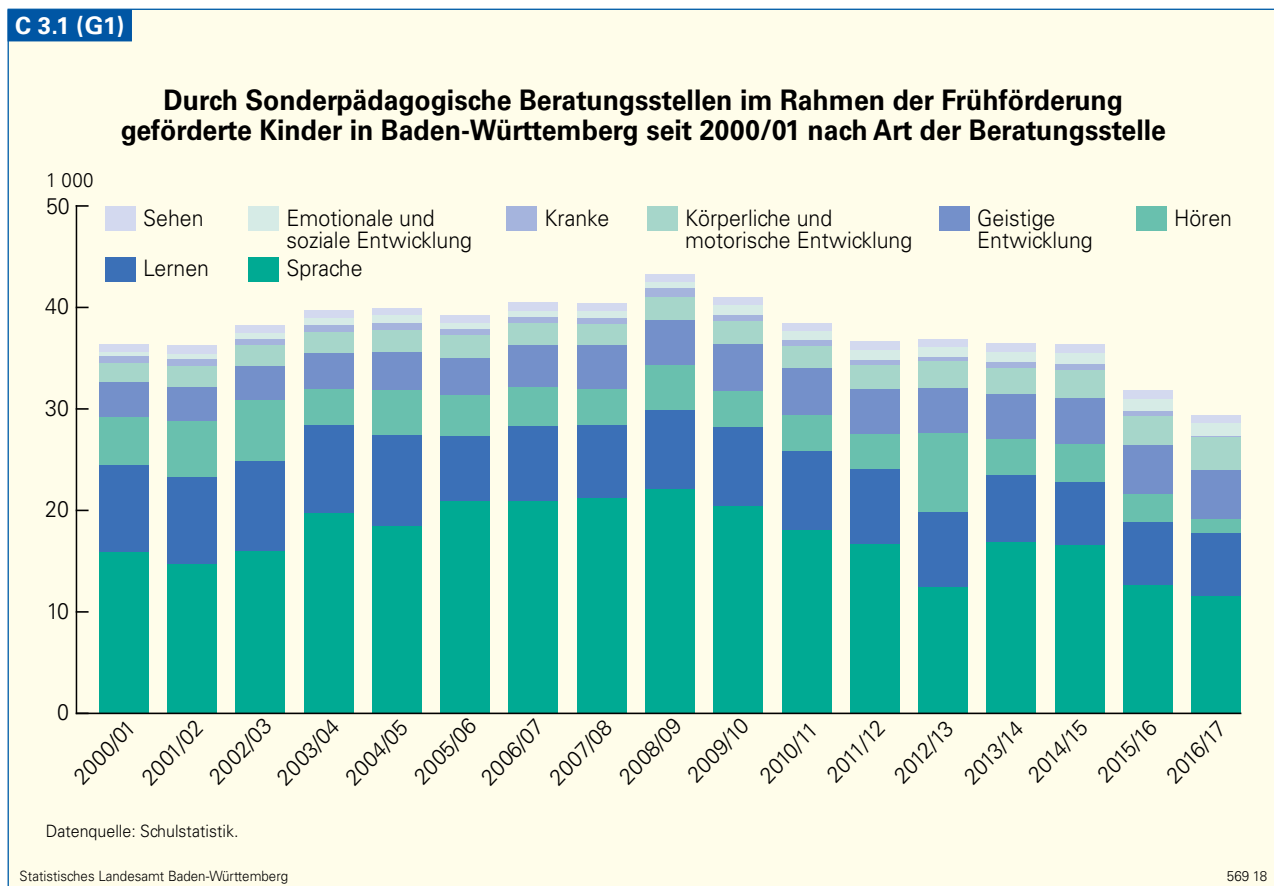
Die Zahl der im Rahmen der Frühförderung an Sonderpädagogischen Beratungsstellen geförderten Kinder stieg zwischen den Schuljahren 2000/01 und 2008/09 kontinuierlich um nahezu 20 % auf 43 274 an. Seitdem war ein deutlicher Rückgang auf nunmehr 29 359 Kinder im Schuljahr 2016/17 zu verzeichnen. Dieser ist hauptsächlich auf eine Abnahme der Anzahl geförderter sprach- und hörbehinderter Kinder zurückzuführen (Grafik C 3.1 (G1)). Bei weiteren 18 346 Kindern, deren Eltern sich an eine Sonderpädagogische Beratungsstelle wandten, erfolgte keine längere Förderung, sondern war eine Kurzberatung ausreichend.<sup>57</sup>

54 <http://www.dgspj.de/category/baden-wuerttemberg+sozialpaediatrische-zentren> [Stand: 18.04.2018].

55 <http://kinder-palliativ-landesstelle.de/sozial-paediatrisches-zentrum-spz/> [Stand: 18.04.2018].

56 <https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Soziales/Landesarzt/Documents/wegweiser-ff-bw.pdf> [Stand: 20.06.2018].

57 Das entspricht einer Häufigkeit von knapp 8 % der Kinder in der Altersgruppe von 0 bis unter 6 Jahren.



Mit fast 40 % machten Leistungen der Beratungsstellen mit dem Schwerpunkt Sprache im Schuljahr 2016/17 den größten Anteil an den insgesamt an SPB geförderten Kindern aus. Beratungsstellen mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurden von rund 20 % der Kinder besucht. In diesem Bereich war in den letzten Jahren tendenziell ein Rückgang der geförderten Kinder zu verzeichnen. Im betrachteten Zeitraum stieg die Zahl der Kinder an den Beratungsstellen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kontinuierlich an. Im Jahr 2016/17 nahmen rund 17 % der geförderten Kinder Leistungen dieser Beratungsstelle in Anspruch. Außerdem hat sich die Zahl der Förderungen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung in den letzten 10 Jahren von knapp 600 im Schuljahr 2006/07 auf rund 1 200 Kinder verdoppelt. Etwa 10 % der Kinder wurden durch Beratungsstellen für körperliche und motorische Entwicklung gefördert. Die übrigen Behinderungsarten hatten nur einen geringen Anteil an diesen sonderpädagogischen Frühfördermaßnahmen.

### 2016 erhielten über 7 500 Kinder Einzelleistungen oder die neue „Komplexleistung“, hinzu kamen gut 14 000 diagnostische Leistungen und Erstberatungen an IFF

Im Jahr 2016 wurden insgesamt 38 Interdisziplinäre Frühförderstellen (IFF) in freier und kommunaler Trägerschaft gefördert.<sup>58</sup> An IFF arbeiten medizinisch-therapeutische, heilpädagogische und psychologische Fachkräfte im Team zusammen. Die Förder- und Behandlungsangebote wenden sich nicht nur an das jeweils betroffene Kind, sondern darüber hinaus an die Familie und die Lebenswelt des Kindes, um behindernde Bedingungen abzubauen und auf mehr Inklusion hinzuwirken. Die Interdisziplinären Frühförderstellen arbeiten insbesondere eng mit niedergelassenen Fachärztinnen und Fachärzten für Kinder- und Jugendmedizin zusammen. So kann gemeinsam mit den Eltern ein individueller Förder- und Behandlungsplan für das jeweilige Kind erstellt werden.

Mit dem Inkrafttreten der Landesrahmenvereinbarung Frühförderung Baden-Württemberg (LRV-IFF) im Jahr 2014<sup>59</sup> konnte die „Komplexleistung Frühförderung“, das heißt die kombinierte und strukturierte Erbringung von Leistungen aus dem heilpädagogisch-psychologischen Bereich und dem medizinisch-therapeutischen Bereich,

Schritt für Schritt Realität werden. Die LRV-IFF regelt – bei Zustimmung der Eltern/Sorgeberechtigten zur Frühförderung – die Abläufe der Kooperation zwischen Kind und Eltern als aktive Partner, der beteiligten IFF, dem/der behandelnden Kinder- und Jugendarzt/-ärztin, der Krankenversicherung und dem Sozialamt sowie die entsprechenden Vergütungen. Dabei ist der gesamte Ablauf für die Eltern transparent. Diese Weiterentwicklungen im Sinne der „Rahmenkonzeption Frühförderung Baden-Württemberg“ zogen auch Veränderungen in der Datenerfassung nach sich. Die Zahlen aus dem Jahr 2016 und den Folgejahren sind deshalb nicht vergleichbar mit den in früheren Bildungsberichten veröffentlichten Daten.

In der Grafik C 3.1 (G2) dargestellt sind Diagnosen bei Kindern mit Komplexleistung im Jahr 2016 entsprechend der ICD-10. Zu berücksichtigen ist insbesondere, dass die Umsetzung der Komplexleistung 2016 noch im Aufbau war und daher viele Kinder, die faktisch eine kombinierte Leistung erhielten, noch nicht als Kinder mit Komplexleistung erfasst werden konnten. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass viele Kinder mit einer Komplexleistung Förder- und Behandlungsbedarf in mehreren Entwicklungsbereichen und auch jeweils mehrere Diagnosen nach ICD-10 haben.

Im Jahr 2016 wurden 14 727 Leistungen zur Beratung und/oder zur interdisziplinären Diagnostik für Kinder mit Behinderungen oder drohenden Behinderungen von Interdisziplinären Frühförderstellen erbracht. Darüber hinaus erhielten 5 740 Kinder heilpädagogische



58 [https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Soziales/Landesarzt/Documents/fruehfoederung\\_flyer\\_de.pdf](https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Soziales/Landesarzt/Documents/fruehfoederung_flyer_de.pdf) [Stand: 07.05.2018].

59 <https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Soziales/Landesarzt/Seiten/LRV-IFF.aspx> [Stand: 07.05.2018].

## C 3.1 (G2)

### Interdisziplinäre Frühförderstellen in Baden-Württemberg – erfasste Diagnosen nach ICD-10 bei Komplexleistung im Aufbaujahr 2016

Anteile in % (Mehrfachnennungen möglich)

Weitere ICD-10: Zum Beispiel Trisomie 21, Frühgeburtlichkeit, Epilepsie, Cerebralparese, Fehlbildungen, Seh-/Hörbeeinträchtigung

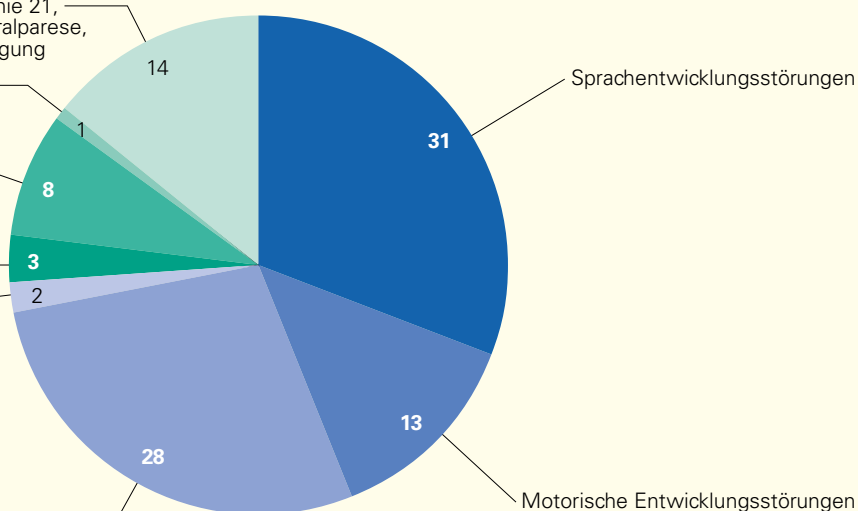
Intelligenzminderung

Störungen von Sozialverhalten und/oder Emotionen, Störungen sozialer Funktionen

Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen

Tiefgreifende Entwicklungsstörungen

Kombinierte und andere Entwicklungsstörungen



Datenquelle: Landesarzt für Menschen mit Behinderungen Baden-Württemberg

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

588 18

sche oder medizinisch-therapeutische Einzelleistungen und weitere 1 864 Kinder bereits tatsächliche Komplexleistungen.

Mit 28 % bzw. 31 % machten kombinierte Entwicklungsstörungen und Sprachentwicklungsstörungen mehr als die Hälfte der Diagnosen bei Kindern mit Komplexleistung aus. Motorische Entwicklungsstörungen machten etwa 13 % der Diagnosen aus. 14% umfassten ein breites Spektrum spezifischer Erkrankungen und Lebenslagen wie Frühgeburtlichkeit, Epilepsien, Cerebralparesen, Fehlbildungen, Trisomie 21, neuromuskuläre und weitere seltene Erkrankungen, die Diagnosen ADHS bzw. Autismus Spektrum-Störungen bildeten mit 3 % und 2 % kleinere Anteile (Grafik C 3.1 (G2)).

#### Im Jahr 2017 wurde an etwa 3 000 oder 34 % der Kindertageseinrichtungen integrative Betreuung angeboten

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention mussten auch im frühkindlichen Bereich die rechtlichen Rahmenbedingungen für die inklusive Bildung und Betreuung geschaffen werden. Nach Artikel 24 dürfen Menschen mit Behinderung aufgrund ihrer Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungs-

system ausgeschlossen werden (vgl. dazu auch **Kapitel D 3** für die allgemein bildenden und **E 3** für die beruflichen Schulen). In Artikel 7 wird explizit auf Kinder mit Behinderungen eingegangen. Danach sind Maßnahmen zu treffen, damit Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können.<sup>60</sup>

Nach dem Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII)<sup>61</sup>, dem Kindertagesbetreuungsgesetz Baden-Württemberg (KiTaG)<sup>62</sup> und dem Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen

60 <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>

61 Vgl. § 22a SGB VIII; <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22a.html>

62 Vgl. § 2 Abs. 2 KiTaG: „Kinder, die aufgrund ihrer Behinderung einer zusätzlichen Betreuung bedürfen, sollen zusammen mit Kindern ohne Behinderung in Gruppen gemeinsam gefördert werden, sofern der Hilfebedarf dies zulässt. Dies ist auch im Rahmen der kommunalen Bedarfsplanung nach § 3 Abs. 3 angemessen zu berücksichtigen.“ <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-KiTaGBW2009pP2>

Kindertageseinrichtungen sollen Kinder mit und ohne Behinderungen in Gruppen gemeinsam gefördert werden, sofern der Hilfebedarf dies zulässt.<sup>63</sup> Die Bereitstellung integrativer Angebote<sup>64</sup> ist im Rahmen der kommunalen Bedarfsplanung zu berücksichtigen.

Im Orientierungsplan wird ausgeführt, dass alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau spielen und lernen können sollen: „Jedes Kind hat ein Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe. Dies erfordert von allen Beteiligten eine Haltung und ein Handeln mit dem Ziel der Inklusion. Die pädagogische Fachkraft ist herausgefordert, die vorgefundene Vielfalt anzuerkennen, sie als Bereicherung zu verstehen und sich mit Bildungsbarrieren auseinanderzusetzen, diese abzubauen und Zugangswege zu erweitern.“<sup>65</sup>



Die Umsetzung einer gemeinsamen Bildung und Betreuung an Kindertageseinrichtungen stellt die an diesem Prozess beteiligten Personen, Institutionen und Körperschaften vor große Herausforderungen. Die in den Einrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräfte benötigen entsprechende Qualifikationen und

müssen ihre professionelle Haltung und ihr pädagogisches Handeln weiterentwickeln. Die Träger müssen dafür Sorge tragen, in den Einrichtungen möglicherweise vorliegende Zugangs- und Teilhabebarrrieren abzubauen. Oftmals ist eine zusätzliche Unterstützung externer Fachkräfte mit spezifischen Kompetenzen erforderlich – etwa in sonderpädagogischer Frühförderung oder aus dem Bereich medizinisch-therapeutischer Hilfen –, um bedarfsgerechte inklusive Angebote bereitstellen zu können.

In der Kinder- und Jugendhilfestatistik gilt eine Kindertageseinrichtung dann als integrativ, wenn mindestens eines aber weniger als 90 % der betreuten Kinder in der Einrichtung Eingliederungshilfe nach SGB VIII oder SGB XII erhalten.<sup>66</sup> Diese Voraussetzung erfüllten im März 2017 insgesamt 2 957 Einrichtungen. Das entspricht einem Anteil von 34 % an allen Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs. Gegenüber 2007, als der Anteil integrativ arbeitender Einrichtungen noch knapp 28 % betrug, bedeutet das ein Plus von über 820 Einrichtungen. Allerdings hat sich der Anteil integrativer Kindertagesstätten in den letzten 5 Jahren kaum verändert (Grafik C 3.1 (G3)). Die Gesamtzahl der Kinder, die integrative Förderung in einer Kindertageseinrichtung erhielten, lag 2017 bei 5 775.

Der Anteil integrativer Kindertageseinrichtungen schwankt zwischen den Stadt- und Landkreisen erheblich. Während in den Kreisen Pforzheim, Alb-Donau-Kreis und Ulm rund jede zweite Einrichtung eine integrative Betreuung bot, wurden im Zollernalbkreis lediglich in 13 % der Einrichtungen Kinder mit Eingliederungshilfe betreut.

**Rund 4 300 Kinder unter 6 Jahren erhielten 2017 einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe. Das entspricht etwa 1 % aller betreuten Kinder dieser Altersgruppe**

Besteht für ein Kind mit Behinderung über die allgemeine Förderung in Kindertageseinrichtungen hinaus ein individueller Förderbedarf, können die Eltern beim örtlichen Sozialamt bzw. Jugendamt einen Antrag auf Eingliederungshilfe nach §§ 53 ff. SGB XII für geistige oder körperliche Behinderung bzw. nach § 35a SGB VIII für seelische Behinderung stellen. Es handelt sich bspw. um pädagogische oder begleitende Assistenzleistungen, die Kinder beim Besuch einer Tageseinrichtung unterstützen.

63 Einen Überblick über die Möglichkeiten der frühkindlichen Bildung und Erziehung behinderter und entwicklungsverzögerter Kinder enthält Grafik C 3.1 (G2).

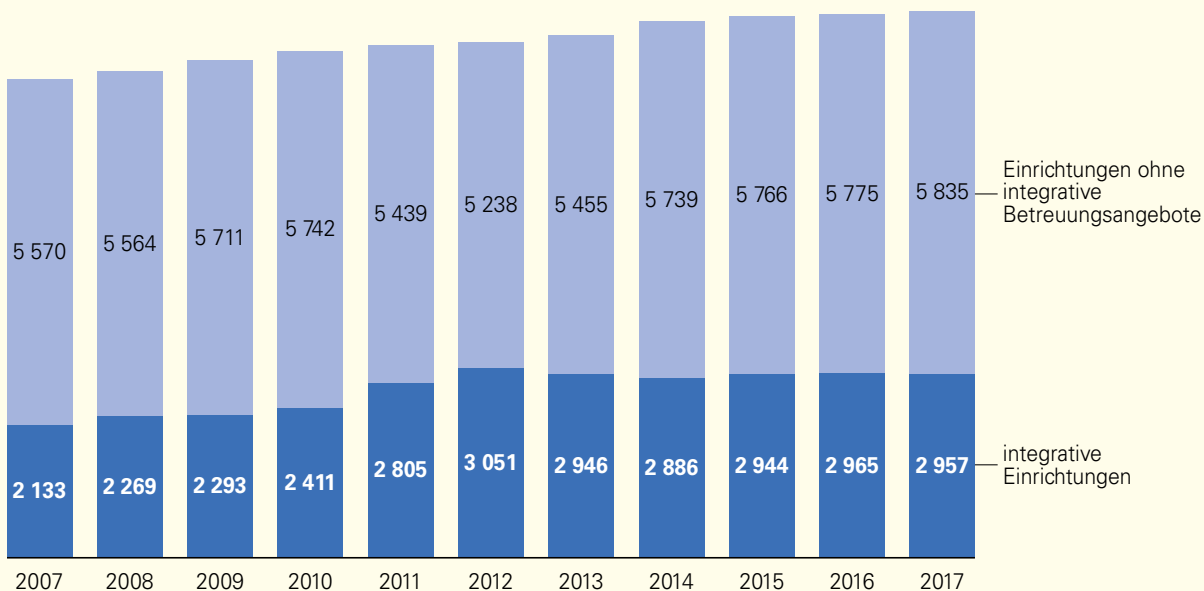
64 Das KiTaG verwendet in § 1 Abs. 1 Satz 4 den Begriff „integrative Gruppen“: Es ist am 19. März 2009 in Kraft getreten und damit etwa zeitgleich mit der UN-Behindertenrechtskonvention, die den Begriff der Inklusion verwendet.

65 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2011), S. 14; Weiterführende Informationen unter: [https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/Inklusion\\_Stand\\_14\\_03\\_2017.pdf](https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/Inklusion_Stand_14_03_2017.pdf) [Stand: 14.03.2018].

66 Wenn in einer Einrichtung mehr als 90 % der Kinder Eingliederungshilfe erhalten, dann gilt diese als Einrichtung für behinderte Kinder.

## C 3.1 (G3)

### Kindertageseinrichtungen mit integrativer Betreuung in Baden-Württemberg 2007 bis 2017



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

570 18

zen.<sup>67</sup> Eingliederungshilfe ist dabei keine isolierte Einzelförderung, sondern hat eine gelungene Teilhabe am Gruppengeschehen als zentrales Ziel.<sup>68</sup> Leistungen der Eingliederungshilfe unterliegen gemäß § 2 SGB XII und § 10 SGB VIII dem Nachrangigkeitsprinzip, das heißt die Leistung wird nur gewährt, sofern nicht Maßnahmen eines anderen Leistungsträgers (zum Beispiel Krankenkasse, Pflege- und Rentenversicherung) vorrangig in Anspruch zu nehmen sind. Daher kann aus der Anzahl der Kinder, die Eingliederungshilfe nach SGB XII oder SGB VIII erhalten, nicht auf die Häufigkeit des Eingliederungsbedarfs rückgeschlossen werden.

2017 erhielten insgesamt 4 319 Kinder unter 6 Jahren diese Form der Unterstützung. Das entspricht einem Anteil von rund 1 % an allen betreuten Kindern dieser Altersgruppe. 2 330 Kinder erhielten Eingliederungshilfe aufgrund einer körperlichen und/oder geistigen Behinderung und 2 674 Kinder aufgrund einer drohenden oder seelischen Behinderung.

67 Weiterführende Informationen: [https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/kvjs-forschung/Transfer/Abschlussbericht\\_Inklusion\\_Kita-Schule.pdf](https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/kvjs-forschung/Transfer/Abschlussbericht_Inklusion_Kita-Schule.pdf) [Stand: 14.03.2018].

68 [https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/IG\\_Orientierungshilfe\\_Eingliederungshilfe\\_Kita.pdf](https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/IG_Orientierungshilfe_Eingliederungshilfe_Kita.pdf) [Stand: 14.03.2018].

### C 3.2 Grundschulförderklassen und Schulkindergärten

In Grundschulförderklassen werden schulpflichtige, aber noch nicht schulreife Kinder auf die Grundschule vorbereitet. Sie sind an Grundschulen angegliedert und bieten eine gezielte Förderung für die Kinder. Im Unterschied dazu stellen die Schulkindergärten ein Angebot der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren dar, das sich an Kinder mit Behinderungen und von Behinderung bedrohte Kinder ab 3 Jahren bzw. an Kinder mit körperlichen Behinderungen ab 2 Jahren richtet.<sup>69</sup> Bei diesen Kindern wurde auf Grundlage der Ergebnisse einer sonderpädagogischen Diagnostik ein besonders hoher sonderpädagogischer Förderbedarf oder ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot festgestellt.<sup>70</sup> Ziel der Einrichtungen ist es, die Kinder bedarfsgerecht zu fördern und gegebenenfalls auf den Besuch regulärer Kindertagesbetreuungsangebote oder einer Schule vorzubereiten. In einigen Fällen bestehen

69 Vgl. § 20 SchG.

70 In anderen Bundesländern gelten Schulkindergärten als an Grundschulen angegliederte Einrichtungen für schulpflichtige, aber noch nicht schulreife Kinder (in Baden-Württemberg entspricht diese Definition den Grundschulförderklassen).

Kooperationen und Intensivkooperationen zwischen Schulkindergärten und Kindertageseinrichtungen. Dabei erhalten die Kinder sowohl differenzierte als auch integrative Förderung. Die Intensität der Kooperation reicht dabei von einzelnen gemeinsamen Aktivitäten bis hin zu dauerhaft gemischten Gruppen.

### 3 835 Kinder in Grundschulförderklassen und 4 383 Kinder in Schulkindergärten – seit 2016/17 steigende Tendenz

Im Schuljahr 2017/18 besuchten in Baden-Württemberg 3 835 Kinder eine der 244 Einrichtungen mit Grundschulförderklassen im Land. Im Zeitfenster ab Schuljahr 2007/08 (4 403) ging die Zahl der betreuten Kinder bis einschließlich 2015/16 zurück, seither ist eine leicht steigende Tendenz zu verzeichnen (Grafik C 3.2 (G1)). Im Schuljahr 2017/18 besuchten im Durchschnitt 14 Kinder eine Klasse. Die durchschnittliche Klassengröße in Grundschulförderklassen unterscheidet sich zwischen den Stadt- und Landkreisen deutlich. Während der Wert im Neckar-Odenwald-Kreis bei 11 Kindern pro Klasse lag, waren es in Rastatt 18 Kinder. Jedes vierte Kind in Grundschulförderklassen hatte eine ausländische Staatsangehörigkeit.

Von den insgesamt 601 Personen des Lehr- und Erziehungspersonals waren mehr als die Hälfte (56 %) Lehrerinnen oder Lehrer, 37 % Erzieherinnen oder Erzieher und knapp 5 % Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen. Der Frauenanteil lag bei 95 %.



Lehrerinnen oder Lehrer, 37 % Erzieherinnen oder Erzieher und knapp 5 % Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen. Der Frauenanteil lag bei 95 %.

Im Schuljahr 2017/18 wurden in den 189 öffentlichen und privaten Schulkindergärten Baden-Württembergs insgesamt 4 383 Kinder in 681 Gruppen betreut. Im Vergleich zum Vorjahr (4 369 Kinder) ist die Anzahl der Kinder in Schulkindergärten demnach um 0,3 % gestiegen. Damit setzt sich der Trend rückläufiger Besuchszahlen vorerst nicht weiter fort. Nahezu alle betreuten Kinder waren im klassischen Kindergartenalter von 3 bis unter 6 Jahren (99 %). Die durchschnittliche Gruppengröße lag landesweit bei sechs Kindern. Regional

C 3.2 (G1)



differenziert betrachtet, reichte dabei die Spannweite von durchschnittlich vier Kindern je Gruppe im Main-Tauber-Kreis bis hin zu acht Kindern im Stadtkreis Heilbronn. Jedes fünfte Kind in Schulkindergärten hatte eine ausländische Staatsangehörigkeit.

In Baden-Württemberg werden acht Arten von Schulkindergärten unterschieden. Knapp 29 % der betreuten Kinder besuchten 2017/18 einen Schulkindergarten für Kinder mit geistiger Behinderung, 28 % einen Schulkindergarten für Kinder mit körperlicher Behinderung. In Schulkindergärten für Kinder mit Sprachbehinderung waren 27 % der Kinder untergebracht. Die restlichen 16 % verteilten sich auf die Schulkindergärten für Kinder mit Förderschwer-

punkt Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, hörgeschädigte Kinder und für blinde oder sehbehinderte Kinder.

1 777 Personen bildeten im Schuljahr 2017/18 das Lehr- und Erziehungspersonal der Schulkindergärten. Mehr als die Hälfte des Personals stellten Lehrerinnen und Lehrer, gut 35 % entfielen auf Erzieherinnen und Erzieher und 5 % auf Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen. 93 % der Beschäftigten waren Frauen.

Im Vergleich zum Schuljahr 2016/17 ist sowohl die Anzahl der Kinder in Schulkindergärten (+ 0,3 %) als auch die Anzahl der dort tätigen Personen (+ 1,5 %) leicht gestiegen.





### D 1 Entwicklung der Grundschulen

Wie entwickelte sich die Schülerzahl an den Grundschulen?  
Wie entwickelte sich der Anteil privater Schulen?  
Gab es Veränderungen bei der durchschnittlichen Klassengröße?  
Gab es regionale Unterschiede in der Entwicklung?

### D 2 Auf der Grundschule aufbauende Schulen

#### D 2.1 Bildungsangebote der auf der Grundschule aufbauenden Schulen

#### D 2.2 Entwicklung der auf der Grundschule aufbauenden Schulen

Wie entwickelten sich die Schülerzahlen  
... an Werkreal-/Hauptschulen,  
... an Realschulen,  
... an Gymnasien,  
... an Gemeinschaftsschulen,  
... und an integrierten Schulformen?  
Wie hoch war der jeweilige Anteil an Privatschulen?  
Wie groß waren die Klassen?  
Gab es geschlechtsspezifische Unterschiede?  
Gab es regionale Unterschiede bei den Schülerzahlen in den Schularten im Schuljahr 2017/18?

#### D 2.3 Schulartwechsel und Nichtversetzte

Wie viele Schülerinnen und Schüler wechselten zum Schuljahr 2017/18 zwischen den Schularten?  
Wie viele Schülerinnen und Schüler erreichten das Klassenziel nicht?

#### D 2.4 Wahlverhalten in Wahlpflichtbereichen und bei gymnasialen Profilen

Wie sah das Wahlverhalten in den Wahlpflichtbereichen an Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen in Klasse 7 aus?  
Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchten jeweils ein sprachliches, naturwissenschaftliches, künstlerisches oder sportliches Profil in Klasse 8 an den Gymnasien?

### D 3 Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren

#### D 3.1 Rechtliche Grundlagen und Organisation

#### D 3.2 Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und an SBBZ

Wie entwickelten sich Anzahl und Anteil (Förderquote) der Schülerinnen und Schüler  
... mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf, und  
... mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot?  
Gibt es Unterschiede bei den Förderschwerpunkten zwischen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf und Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot?  
Ist der Anteil/die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, die ein SBBZ besuchen, rückläufig seitdem das SchG geändert wurde?

Gibt es hinsichtlich des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in inklusiven Bildungsangeboten regionale Unterschiede? Wie verteilen sich die inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler auf die Förderschwerpunkte?  
Wie viele Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot werden an allgemeinen Schulen zielgleich und wie viele ziendifferent unterrichtet? Wie hat sich das Angebot kooperativer Organisationsformen entwickelt?  
Wie viele Schülerinnen und Schüler ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot besuchen ein SBBZ?

### D 3.3 Sonderpädagogische Förderung an SBBZ

Wie entwickelten sich die Schülerzahlen an SBBZ?  
Wie verteilen sich an SBBZs die Schülerinnen und Schüler auf die Förderschwerpunkte?  
Welche schülermerkmalsbezogenen Disparitäten hinsichtlich  
... des Geschlechts,  
... des Migrationshintergrunds,  
... und des sozialen Hintergrunds der Eltern sind auffällig?

### D 3.4 Übergänge auf SBBZ und von SBBZ auf allgemeine Schulen

Wie hoch ist der Anteil der direkt an SBBZ eingeschulten Kinder, wie hat er sich in den vergangenen 10 Jahren entwickelt?  
Wie viele Schülerinnen und Schüler haben von einer allgemeinen Schule auf ein SBBZ gewechselt, wie hat sich die Anzahl dieser Wechsel in den vergangenen 15 Jahren entwickelt?  
Wie viele Schülerinnen und Schüler haben von einem SBBZ auf eine allgemeine Schule gewechselt, wie hat sich die Anzahl dieser Wechsel in den vergangenen 15 Jahren entwickelt?

### D 3.5 Abschlüsse an SBBZ

Wie verteilen sich die an SBBZ erworbenen Abschlüsse auf die Abschlussarten?  
Wie verteilen sich die Abschlüsse auf die einzelnen Förderschwerpunkte?

### D 3.6 Ausgewählte Forschungsergebnisse

## D 4 Ganztagsschulen

Wie häufig wurde Ganztagsbetreuung im Schuljahr 2017/18 angeboten und wie viele Schülerinnen und Schüler nahmen teil?  
Wie groß ist der Ganztagsschulanteil an den einzelnen Schularten?  
An welchen Schularten gibt es offene und an welchen gebundene Angebotsformen am häufigsten?  
Zeigt der Besuch einer Ganztagsschule positive Wirkungen?

## D 5 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Reicht die Angabe des Migrationshintergrundes zur Beschreibung und Analyse von Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung?  
Wie entwickeln sich die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund?  
Wie unterscheidet sich die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund?  
Gibt es herkunftsspezifische Unterschiede bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern?  
Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede?

## D 6 Voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen an allgemein bildenden Schulen

Wie könnten sich die Schülerzahlen an Grundschulen ...  
... und an darauf aufbauenden Schulen bis zum Schuljahr 2025/26 entwickeln?  
Wie könnte sich der Ausbau der inklusiven Bildungsangebote auf die Schülerzahl der SBBZ auswirken?

## D Allgemein bildende Schulen

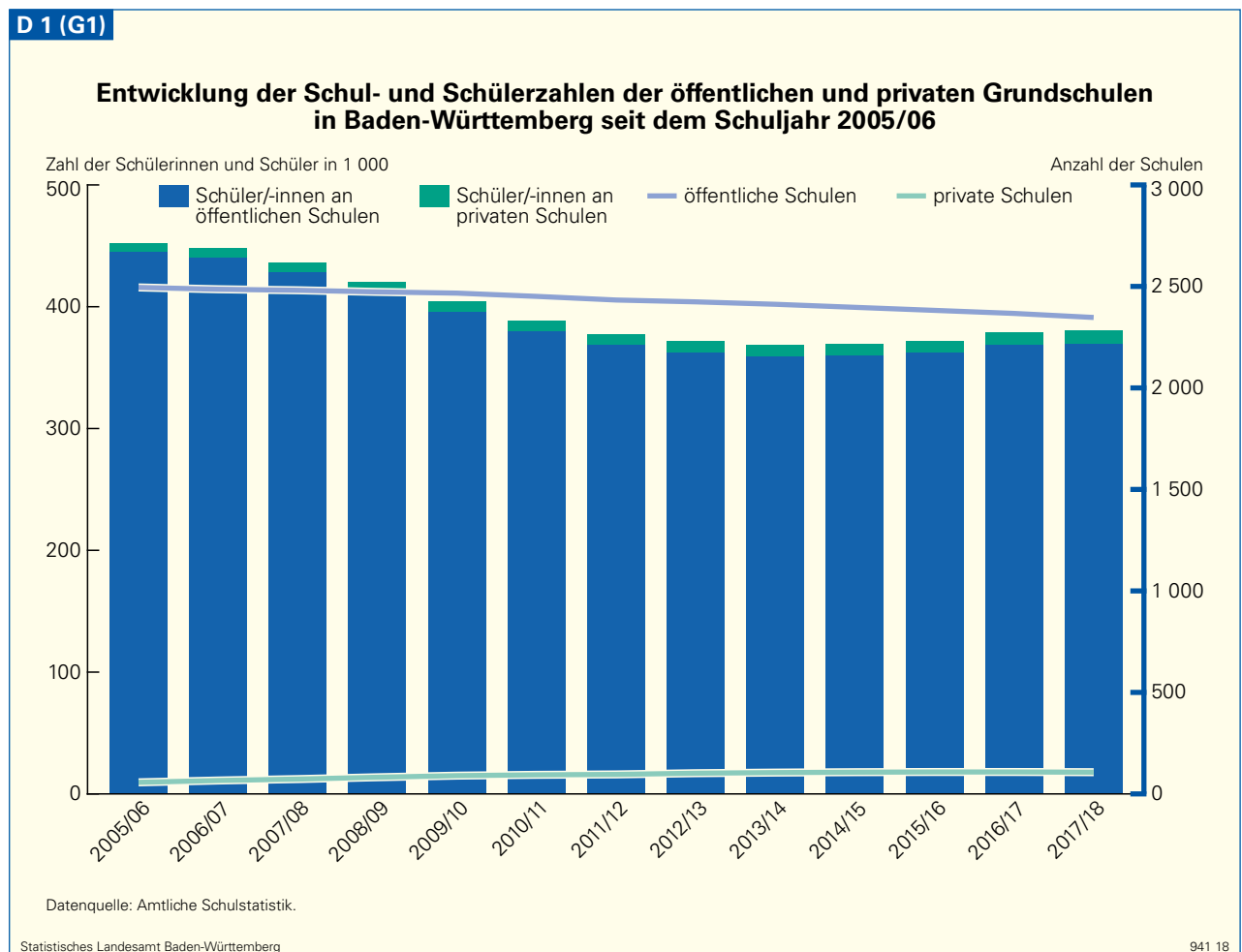
### D 1 Entwicklung der Grundschulen

#### Trend rückläufiger Schülerzahlen gestoppt

Im Schuljahr 2017/18 besuchten insgesamt 380 401 Schülerinnen und Schüler eine der 2 454 öffentlichen und privaten Grundschulen<sup>1</sup> in Baden-Württemberg und somit knapp 1 500 Kinder (0,4 %) mehr als im vorangegangenen Schuljahr. Ein Wachstum fand in den vergangenen Schuljahren allerdings nicht zu jedem Zeitpunkt statt. Im Vergleich zum Schuljahr 2005/06, in dem noch 452 015 Grundschülerinnen und Grundschüler unterrichtet

wurden, bedeutete die Schülerzahl des Schuljahres 2017/18 einen Rückgang um rund 71 600 Kinder (- 15,8 %). Die Schülerzahlentwicklung an den Grundschulen war gerade in den 2000er-Jahren stark rückläufig, ehe diese im Schuljahr 2013/14 mit 368 219 Schülerinnen und Schülern ihren bisherigen Tiefststand im 21. Jahrhundert erreichte. In den darauffolgenden 4 Schuljahren wurden an den Grundschulen jährlich leichte Zugewinne an Schülerinnen und Schülern verzeichnet (Grafik D 1 (G1)).

1 Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.



### Private Schulen verzeichneten starke Zugewinne

Während die öffentlichen Grundschulen in der Zeit zwischen dem Schuljahr 2005/06 und dem Schuljahr 2017/18 einen Rückgang der Schülerzahl um 17 % hinnehmen mussten, konnten die privaten Grundschulen ihre Schülerzahl um 52 % von 7 078 auf 10 758 steigern. Ebenso stieg die Zahl der privaten Grundschulen im gleichen Zeitraum von 57 auf 107, während die Zahl der öffentlichen Schulen von 2 495 auf 2 347 Schulen sank. Zwar besuchte im Schuljahr 2017/18 nur ein relativ geringer Anteil von 2,8 % der Grundschülerinnen und Grundschüler eine private Schule, allerdings befanden sich durch den starken Schulausbau von privaten Trägern zum Schuljahr 2017/18 in 40 der 44 Stadt- und Landkreise Baden-Württembergs private Grundschulen. Zum Schuljahr 2005/06 war dies erst in 33 Stadt- und Landkreisen der Fall (Grafik D 1 (G1)).

### Durchschnittliche Klassengröße unter 20 Schülerinnen und Schülern, aktuell mit leicht ansteigender Tendenz

Im Landesdurchschnitt besuchten 19,7 Schülerinnen und Schüler eine Grundschulklasse in Baden-Würt-

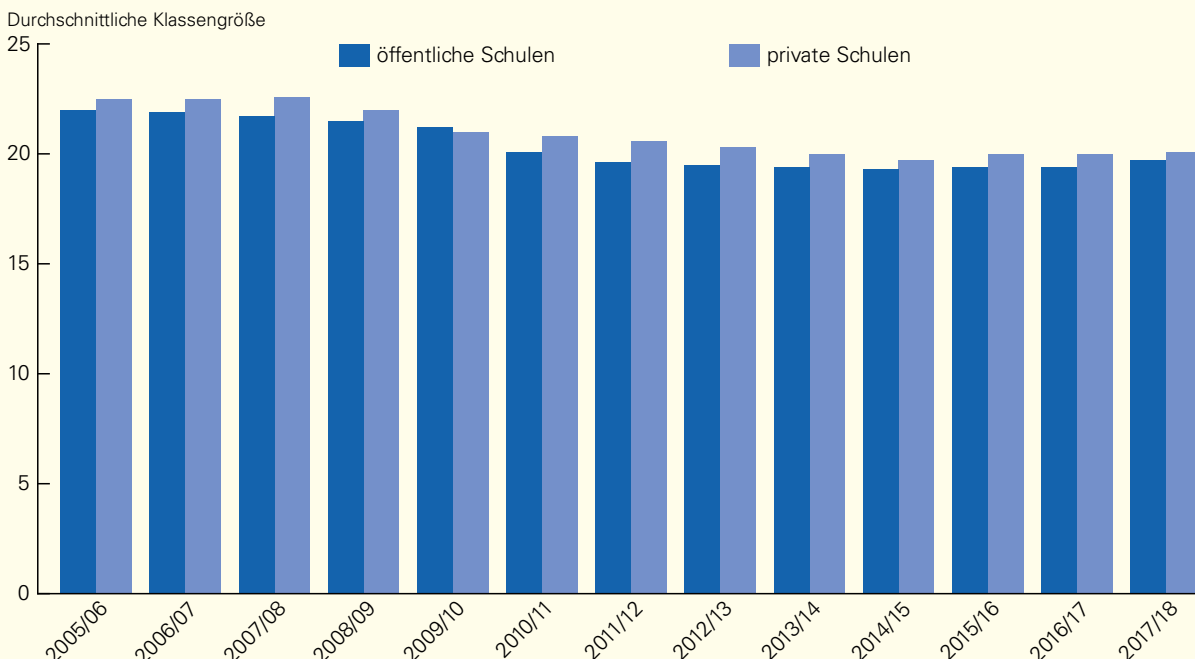
temberg. Damit ist die durchschnittliche Schülerzahl im Vergleich zum Vorjahr um 0,3 Schüler leicht angestiegen. Über den Zeitraum vom Schuljahr 2005/06 bis 2017/18 sank die Schülerzahl je Klasse deutlich um 2,3. Bei einem Vergleich der durchschnittlichen Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Schulen zeigt sich, dass öffentliche Schulen in den vergangenen Schuljahren in der Regel durchschnittlich rund 0,6 Schülerinnen und Schüler weniger in einer Klasse unterrichteten. Zum Schuljahr 2017/18 waren es 0,4 Schülerinnen und Schüler weniger (Grafik D 1 (G2)).

### Steigende Schülerzahlen insbesondere im Verdichtungsraum

Die Schülerzahlentwicklung zwischen dem Schuljahr 2005/06 und 2017/18 verlief in den einzelnen Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs sehr heterogen. Zwar lag der Landesdurchschnitt bei - 15,8 %, die Spannweite zwischen den einzelnen regionalen Einheiten umfasste allerdings knapp 38 Prozentpunkte und reichte von Zugewinnen von 7,3 % im Stadtkreis Heidelberg bis zu Verlusten von 30,2 % im Neckar-Odenwald-Kreis. Hinter den Entwicklungen der einzelnen Stadt- und Landkreise lässt sich ein Muster erkennen, welches sich weitestgehend mit den im Landes-

D 1 (G2)

#### Durchschnittliche Klassengröße an öffentlichen und privaten Grundschulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2005/06



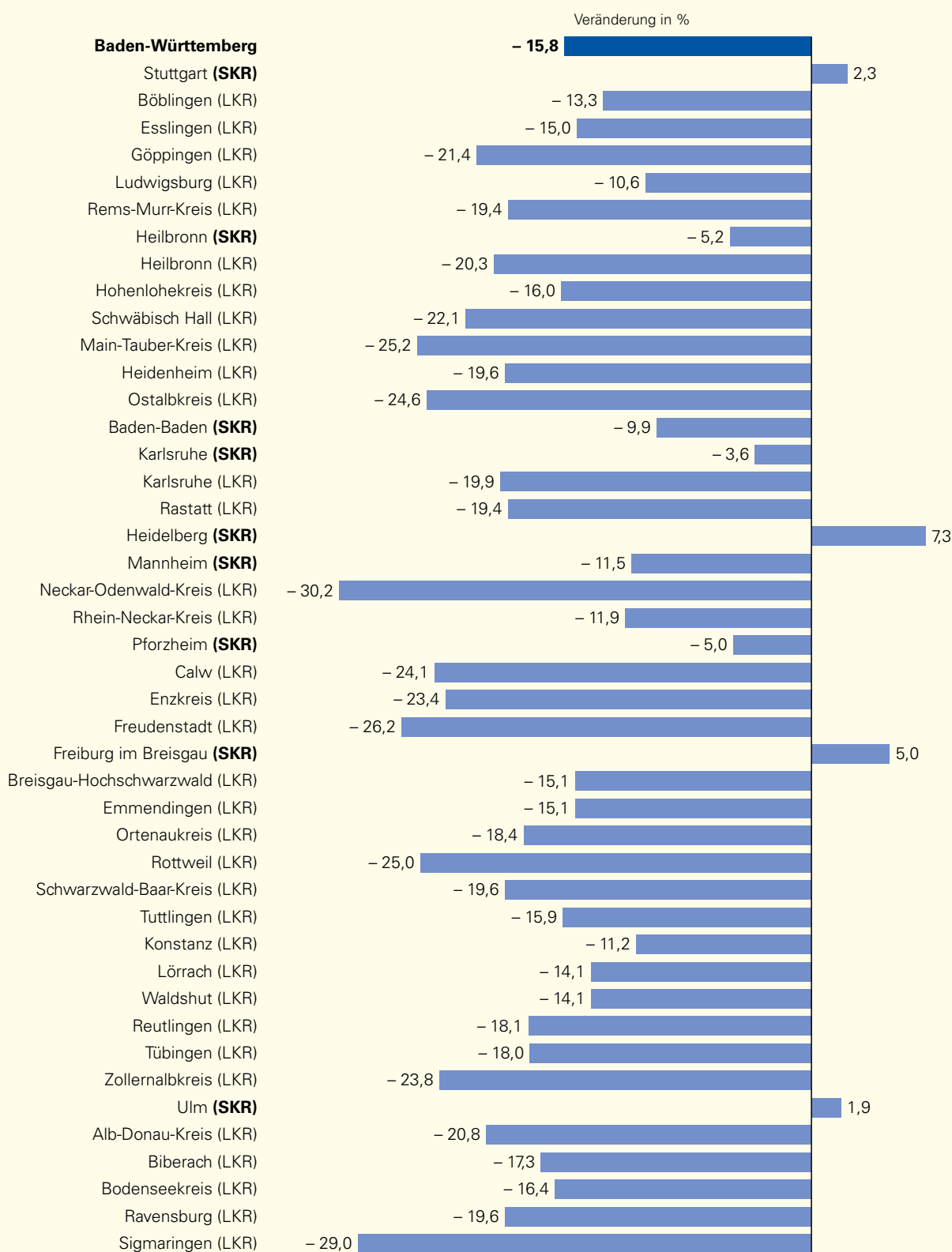
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

942 18

D 1 (G3)

**Entwicklung der Schülerzahlen an Grundschulen in den Stadt- und Landkreisen in Baden-Württemberg zwischen dem Schuljahr 2005/06 und 2017/18**



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

entwicklungsplan Baden-Württembergs eingeteilten Raumkategorien darstellen lässt.<sup>2</sup> Die meisten Zugewinne bzw. wenigsten Verluste verzeichneten die Stadt- und Landkreise in den Verdichtungsräumen, unter denen sich unter anderem die Stadtkreise Stuttgart, Heidelberg, Karlsruhe, Freiburg im Breisgau, Ulm sowie die Landkreise in deren näherem Umland befinden. Die höchsten Verluste von 25 % und mehr Prozent

verbuchten die Landkreise im ländlichen Raum, unter denen sich der Main-Tauber-Kreis, der Neckar-Odenwald-Kreis und die Landkreise Freudenstadt, Rottweil und Sigmaringen befinden (Grafik D 1 (G3)). Zur zukünftigen Entwicklung der Bevölkerungs- und Schülerzahlen enthalten **Kapitel B 1.1** und **B 1.2** sowie **Kapitel D 6** für die allgemein bildenden Schulen weitere Informationen.

---

2 Vgl. Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg (2002), S. A3ff, [https://www.wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/intern/Dateien/Broschueren/Landesentwicklungsplan\\_2002.PDF](https://www.wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/intern/Dateien/Broschueren/Landesentwicklungsplan_2002.PDF) [Stand: 10.09.2018].

## D 2 Auf der Grundschule aufbauende Schulen

### D 2.1 Bildungsangebote der auf der Grundschule aufbauenden Schulen

Nach der Grundschule wechseln die Kinder in Baden-Württemberg auf eine der auf der Grundschule aufbauenden Schulen. Die Entscheidung, an welcher allgemeinen Schulart sie ihren Bildungsweg fortsetzen, treffen die Eltern. Dazu werden sie von den Grundschullehrkräften beraten, die eine Empfehlung aussprechen.

Das Angebot der auf der Grundschule aufbauenden Schulen umfasst in Baden-Württemberg die Werkreal-/Hauptschule, die Realschule, das allgemein bildende Gymnasium und die Gemeinschaftsschule.<sup>3</sup> Mit dem Schuljahr 2018/19 hat der Bildungsplan 2016<sup>4</sup> für die Klassenstufen 1 bis 4 der Grundschulen sowie die Klassenstufen 5 bis 8 der auf der Grundschule aufbauenden allgemein bildenden Schulen Gültigkeit und wird in den kommenden Schuljahren jeweils eine weitere Klassenstufe umfassen. Es wird im gemeinsamen Bildungsplan für die Werkrealschule, Hauptschule, Realschule sowie für die Gemeinschaftsschule zwischen drei abschlussbezogenen Niveaustufen unterschieden:

- dem grundlegenden Niveau (G), das zum Hauptschul- und mit einer Phase der Vertiefung zum Werkrealschulabschluss führt,
- dem mittleren Niveau (M), das zum Realschulabschluss der Realschule und Gemeinschaftsschule führt, und
- dem erweiterten, gymnasialen Niveau (E) für Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule, die den Weg zum Abitur anstreben.

Für das Gymnasium und für die Oberstufe an Gemeinschaftsschulen liegen eigenständige Bildungspläne vor, die inhaltlich und strukturell mit dem gemeinsamen Bildungsplan abgestimmt sind. Das erweiterte Niveau des gemeinsamen Bildungsplans der Sekun-

darstufe I ist zusammen mit dem Oberstufenplan der Gemeinschaftsschule anforderungsgleich mit dem Bildungsplan für das allgemein bildende Gymnasium.

In den Bildungsplänen 2016 sind neben schulartübergreifenden Leitperspektiven, die mit wachsendem Differenzierungsgrad von Klasse 1 bis zum jeweiligen Abschluss in den verschiedenen Fächern behandelt werden, auch neue Fächer bzw. ein Fächerverbund ausgewiesen.

Das Fach *Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung*, für die Werkreal-/Hauptschulen und Realschulen ab Klassenstufe 7, für Gemeinschaftsschulen ab Klassenstufe 7 oder 8 bzw. für die Gymnasien ab Klassenstufe 8, stärkt die ökonomische Bildung der Schülerinnen und Schüler und fördert gezielt den Berufs- und Studienorientierungsprozess. Der Fächerverbund *Biologie, Naturphänomene und Technik (BNT)* für die Orientierungsstufe der genannten Schularten (fünfte und sechste Klasse) umfasst neben Schwerpunktthemen der Biologie auch chemische, physikalische und technische Inhalte.

Zudem wird an diesen Schularten in Klasse 5 ein Basiskurs *Medienbildung* durchgeführt. Der mit Beginn des Schuljahres 2017/2018 an den allgemein bildenden Gymnasien eingeführte Aufbaukurs *Informatik* im Umfang von einer Kontingentstunde wird seit dem Schuljahr 2018/2019 auch an den Werkreal-/Hauptschulen, den Realschulen sowie den Gemeinschaftsschulen angeboten. An den allgemein bildenden Gymnasien wurde im Schuljahr 2018/2019 als Vertiefungsmöglichkeit für die Klassenstufen 8 bis 10 ein neues Profulfach *Informatik, Mathematik, Physik (IMP)* in die Kontingentstundentafel aufgenommen. Ab dem Schuljahr 2019/2020 wird dieses Profulfach auch in der Kontingentstundentafel der Gemeinschaftsschule geführt. Ab dem Schuljahr 2019/2020 wird an den Werkreal-/Hauptschulen und Realschulen zudem ein neues Wahlfach *Informatik* eingeführt, das die Schülerinnen und Schüler in den Klassen 8 bis 10 freiwillig zusätzlich belegen können.

An **Hauptschulen** und **Werkrealschulen** steht neben dem Erwerb fachlicher, methodischer, persönlicher und sozialer Kompetenzen die Förderung eines qualifizierten Einstiegs in Ausbildung und Beruf im Fokus.<sup>5</sup>

3 Vgl. dazu auch **Kapitel B 2.2** sowie [https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202015,%202016%20und%202017/Bildungswege\\_2018.pdf](https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202015,%202016%20und%202017/Bildungswege_2018.pdf) [Stand: 21.08.2018].

4 <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG> [Stand: 21.08.2018].

5 [https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Hauptschule\\_Werkrealschule](https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Hauptschule_Werkrealschule) [Stand: 07.09.2018].

Dies wird über das Fach *Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung* hinausgehend zum Beispiel anhand der *Kompetenzanalyse Profil AC (Assessment Center)* in Klasse 7 umgesetzt: Die Kompetenzanalyse zeigt überfachliche Stärken und Potenziale auf und ist Grundlage für einen entsprechenden Förderplan.

Das Wahlpflichtfach *Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES)* für die Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen beginnt in Klassenstufe 7. Dieses Fach ist eine Weiterentwicklung der bisherigen Wahlpflichtfächer *Mensch und Umwelt* in den Realschulen, *Gesundheit und Soziales* in den Werkreal-/Hauptschulen und des Fächerverbands *Wirtschaft, Arbeit und Gesundheit* der Werkrealschule.

Hauptschulen führen zum Hauptschulabschluss am Ende von Klasse 9. An Werkrealschulen kann am Ende von Klasse 10 ein mittlerer Bildungsabschluss erworben werden oder der Hauptschulabschluss am Ende von Klasse 9 oder 10. Beide Abschlüsse eröffnen neben dem Einstieg in eine Berufsausbildung auch Chancen auf schulische Weiterqualifikation, zum Beispiel an beruflichen Schulen bzw. nach Erwerb eines mittleren Abschlusses an beruflichen Gymnasien.

Die **Realschule** hat den Anspruch, ihre Schülerinnen und Schüler durch besonderen Realitätsbezug zu fördern und zu bilden. Zur Stärkung der Realschulen wurde das Schulgesetz von Baden-Württemberg zum 1. August 2017 geändert.

Die Schülerinnen und Schüler haben in der Orientierungsstufe 2 Jahre Zeit, ihr Potenzial zu entfalten und zu zeigen, dass sie den Anforderungen des mittleren Niveaus gewachsen sind. Es können beispielsweise leistungsdifferenzierte Förderangebote zur Stärkung der Basiskompetenzen geschaffen werden, um alle Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, dem Unterricht auf mittlerem Niveau folgen zu können. Eine frühzeitige Festlegung auf das grundlegende Niveau erfolgt bewusst nicht. Am Ende von Klassenstufe 5 gibt es keine Versetzungsentscheidung. Erst am Ende von Klasse 6 wird anhand der Noten entschieden, ob die Schülerin bzw. der Schüler in Klassenstufe 7 in allen Fächern auf dem grundlegenden oder mittleren Niveau lernen wird. In den Klassen 7 bis 9 kann nach dem grundlegendem Niveau, das zum Hauptschulabschluss führt, und dem mittleren Niveau, das zum Realschulabschluss führt, getrennt unterrichtet werden. Zur qualitätsvollen individuellen Förderung stehen den Realschulen Poolstunden zur Verfügung.

Am Ende der Klassen 7 und 8 wird anhand der Noten entschieden, auf welchem Niveau die Schülerin bzw. der Schüler weiterlernt. Ein Wechsel ist auch zum Halbjahr möglich. In den Klassen 9 bzw. 10 findet eine ziel-

gerichtete Vorbereitung auf die Hauptschulabschlussprüfung bzw. die Realschulabschlussprüfung statt.

Zur Unterstützung der beruflichen Orientierung findet die *Kompetenzanalyse Profil AC* in Klasse 8 statt. Der Wahlpflichtbereich umfasst an Realschulen wie an Werkreal-/Hauptschulen ab Klasse 7 die Fächer *Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES)* oder *Technik*, alternativ wird eine zweite Fremdsprache angeboten (meist Französisch), die in Klasse 6 beginnt. An 20 % der Realschulen wurden bilinguale Züge eingerichtet, in welchen zwei Sachfächer in englischer Sprache unterrichtet werden.<sup>6</sup>

**Gymnasien** haben den Auftrag, umfangreiche Kompetenzen und vertiefte fachliche Kenntnisse zu vermitteln, um damit nach erfolgreichem Ablegen des Abiturs den Übergang in ein Studium oder in eine Berufsausbildung zu ermöglichen. In der Regel umfasst der Bildungsgang 8 Jahre, an 44 Modellschulen im Land kann das Abitur in 9 Jahren erlangt werden. Aufbaugymnasien bieten zudem an, von der Realschule in Klasse 7 oder nach dem Realschulabschluss in einen zum Abitur führenden Bildungsgang zu wechseln.<sup>7</sup> Progymnasien hingegen führen Klassen bis Klassenstufe 10, danach können die Schülerinnen und Schüler entscheiden, ob sie das Abitur an einem anderen allgemein bildenden Gymnasium nach weiteren 2 Jahren oder an einem beruflichen Gymnasium nach 3 Jahren ablegen.

Die Gymnasien unterscheiden sich durch die jeweiligen Schwerpunkte, welche sich in einem naturwissenschaftlichen, sprachlichen, künstlerischen oder sportlichen Profil widerspiegeln.<sup>8</sup> Bilinguale Angebote deutsch-englisch ermöglichen an den entsprechenden Gymnasien neben dem Erwerb von erweiterten Sprachkenntnissen auch den Erwerb des Zertifikats *Internationales Abitur Baden-Württemberg*. Bilinguale Angebote deutsch-französisch gibt es an den 18 Abi-bac-Gymnasien, an denen das französische Baccalauréat neben der allgemeinen Hochschulreife erworben wird.<sup>9</sup> An einem Gymnasium ist es zudem möglich, im bilingualen Zug deutsch-italienisch das sogenannte *AbiStat* zu erwerben, mit dem man zugleich auch die italienische Hochschulzugangsberechtigung erwirbt.

6 Weitere Informationen zum bilingualen Unterricht an Realschulen sowie eine Standortkarte enthält: <https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Bilingualer-Unterricht-Realschulen> [Stand: 07.09.2018].

7 <https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Gymnasium> [Stand: 07.09.2018].

8 <https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Profile> [Stand: 07.09.2018].

9 <https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Bilinguales-Lernen> [Stand: 07.09.2018].



Mit Beginn des Schuljahrs 2018/19 wird an 56 Gymnasien im Land sowie an zehn weiteren, mit diesen Schulen kooperierenden Gymnasien das neue Profulfach *Informatik, Mathematik, Physik (IMP)* etabliert.

Besonders begabte und leistungsfähige Schülerinnen und Schüler zu fördern, ist Aufgabe aller Gymnasien im Land. 15 Gymnasien sind speziell darauf ausgerichtet. Diese werden durch das Landesgymnasium für Hochbegabte mit Internat und Kompetenzzentrum in Schwäbisch Gmünd ergänzt.<sup>10</sup>

**Gemeinschaftsschulen** bieten Lernen auf allen drei im Bildungsplan ausgewiesenen Niveaustufen an und bereiten somit auf den Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss oder auf das Abitur vor.<sup>11</sup> Wechsel zwischen den Niveaustufen sind jederzeit möglich. Im Abschlussjahr, also dem neunten oder zehnten Schuljahr, wird allerdings durchgängig auf einheitlichem Niveau gelernt. Versetzungsentscheidungen werden nicht getroffen. In Klasse 9 oder 10 kann der Hauptschulabschluss abgelegt werden, in Klasse 10 der Realschulabschluss. Das Abitur kann in einem 9-jährigen Bildungsgang erworben werden, an einer Oberstufe einer Gemeinschaftsschule oder nach dem Wechsel an ein allgemein bildendes oder berufliches Gymnasium.

Alle Gemeinschaftsschulen sind gebundene Ganztagschulen (vgl. **Kapitel D 4**). Der Wahlpflichtbereich entspricht mit den Fächern Französisch (ab Klasse 6) bzw. *Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES)* oder *Technik* (ab Klasse 7) dem der Realschule. Ab Klasse 8 bieten Gemeinschaftsschulen die Profulfächer *Naturwissenschaft und Technik (NwT)*, *Musik, Bildende Kunst* oder *Sport* bzw. ab dem Schuljahr 2019/20 *Informatik, Mathematik, Physik (IMP)* an; diese sind identisch mit den Profulfächern des Gymnasiums. Einige Gemeinschaftsschulen haben auch das Fach Spanisch als Profulfach. Viele Gemeinschaftsschulen machen zudem bilinguale Angebote, um die Mehrsprachigkeit zu fördern. Die Berufsorientierung ist wie bei allen auf der Grundschule aufbauenden Schularten ebenfalls ein wichtiges Element, welches wie an Realschulen unter anderem über das Kompetenzanalyseverfahren *Profil AC* umgesetzt wird. Gemeinschaftsschulen fördern in besonderem Maße eigenverantwortliches Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler. Dabei werden sie in Coachinggesprächen von ihren Lehrkräften unterstützt und angeleitet.

<sup>10</sup> <https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Hochbegabtenklassen+und+Landesgymnasium> [Stand: 07.09.2018].

<sup>11</sup> <https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Gemeinschaftsschule> [Stand: 07.09.2018].

Neben den hier aufgeführten Schularten gibt es in Baden-Württemberg zudem die sogenannten **Integrierten Schulformen**, zu denen drei Schulen besonderer Art in Freiburg im Breisgau, Heidelberg und Mannheim, die schulartunabhängige Orientierungsstufe in Konstanz und die Freien Waldorfschulen zählen.

## D 2.2 Entwicklung der auf der Grundschule aufbauenden Schulen

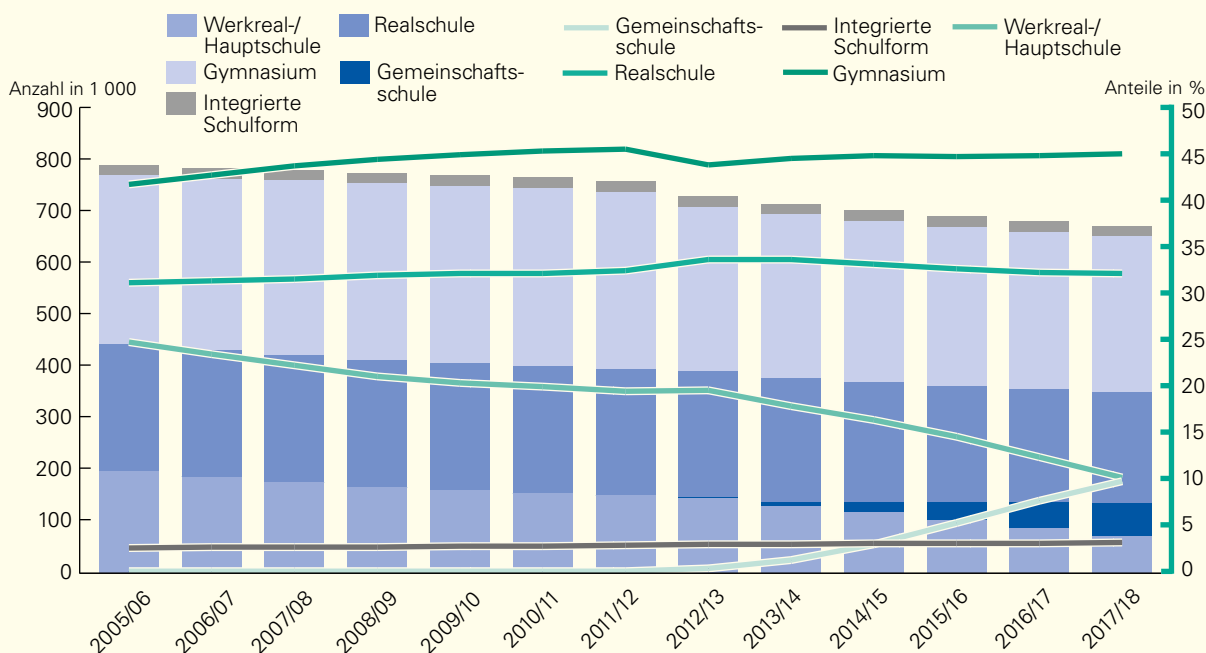
Im Schuljahr 2017/18 besuchten in Baden-Württemberg insgesamt 669 256 Schülerinnen und Schüler eine der auf der Grundschule aufbauenden allgemein bildenden Schulen, das heißt eine Werkreal-/Hauptschule, eine Realschule, ein Gymnasium, eine Gemeinschaftsschule oder eine integrierte Schulform. Seit dem Schuljahr 2005/06, in dem gut 787 600 Schülerinnen und Schüler eine dieser weiterführenden Schulen besuchten, gingen die Schülerzahlen jährlich um einige Tausend zurück. Insgesamt besuchten im Schuljahr 2017/18 fast 118 400 Schülerinnen und Schüler weniger eine dieser Schulen. Dies bedeutet einen Rückgang um 15 % im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 (Grafik D 2.2 (G1)). Allerdings nahmen die Schülerzahlen an den einzelnen Schularten nicht gleichmäßig ab. Dies lag daran, dass sich in den Jahren nach dem Schuljahr 2005/06 insbesondere durch zwei Eingriffe in das Schulsystem die Schulstruktur in Baden-Württemberg deutlich änderte. Die eine Änderung betraf die flächendeckende Umsetzung des 8-jährigen Gymnasiums (G8) ab dem Schuljahr 2003/04, wodurch die Gymnasien seit dem Schuljahr 2012/13 in der Regel einen Schuljahrgang weniger aufweisen. Die andere Änderung bestand in der Einrichtung von Gemeinschaftsschulen als neuer Schulart ab dem Schuljahr 2012/13. Neben diesen Eingriffen wurde die Entwicklung auch durch den seit Jahren bestehenden Trend stark beeinflusst, beim Übergang von der Grundschule auf eine darauf aufbauende Schule auf formal höhere Schularten zu wechseln (siehe **Kapitel F 2**). Neben dem absoluten Rückgang der Schülerzahlen waren diese drei Hauptfaktoren verantwortlich für die Entwicklung der Anteile der einzelnen Schularten an der Schülerschaft in der Sekundarstufe.

### Starker Anteilsverlust der Werkreal-/Hauptschulen

Mit 67 889 Schülerinnen und Schülern verzeichneten die Werkreal-/Hauptschulen im Schuljahr 2017/18 ihren bisherigen Tiefststand. Im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 ging damit die Schülerzahl um rund 65 % zurück. Während sie bis zum Schuljahr 2012/13 vergleichsweise moderat absank, beschleunigte sich der Rückgang vom Schuljahr 2012/13 auf das Schuljahr

## D 2.2 (G1)

### Entwicklung der Schülerzahlen und deren Anteile an der Schülerschaft in der Sekundarstufe nach Schularten in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2005/06



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

944 18

2013/14, nachdem zum Schuljahr 2012/13 sowohl die Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung aufgehoben als auch die Gemeinschaftsschule als neue Schulart eingeführt wurde. Nach der Aufhebung der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung entschieden sich Kinder bzw. ihre Eltern vermehrt für einen formal höheren Bildungsgang. Dadurch sank die Schülerzahl in der Eingangsklassenstufe 5 und somit in den folgenden Jahren auch sukzessive die Schülerzahl in den weiteren Schuljahrgängen. Der Aufbau von Gemeinschaftsschulen, der in erster Linie an Standorten von Werkreal-/Hauptschulen stattfand, führte insbesondere an diesen Standorten zu einem Rückgang der Schülerzahlen an Werkreal-/Hauptschulen, da diese dort nur auslaufend weitergeführt wurden und somit keine Schülerinnen und Schüler aus den unteren Klassenstufen in die höheren Klassenstufen vorrückten. Insgesamt sank der Anteil der Werkreal-/Hauptschulen an der Schülerschaft der Sekundarstufe von fast 25 % im Schuljahr 2005/06 um nahezu 15 Prozentpunkte auf gut 10 % (Grafik D 2.2 (G1)).

Der starke Rückgang der Schülerzahlen in den vergangenen Schuljahren wirkte sich auch deutlich auf die Zahl der Werkreal-/Hauptschulen in Baden-Württemberg aus. So wurden seit dem Schuljahr 2005/06 bis zum Schuljahr 2017/18 insgesamt 600 Werkreal-/

Hauptschulen aufgehoben, sodass es im Schuljahr 2017/18 noch 624 Werkreal-/Hauptschulen in Baden-Württemberg gab (Grafik D 2.2 (G2)). In den nächsten Jahren dürfte deren Anzahl noch weiter zurückgehen, da im Schuljahr 2017/18 die Klassen von weiteren 211 Werkreal-/Hauptschulen an Standorten von Gemeinschaftsschulen auslaufend fortgeführt und anschließend aufgehoben werden. Die an diesen Standorten beantragten Gemeinschaftsschulen wurden aufbauend genehmigt. An 138 Werkreal-/Hauptschulen wurden keine Schülerinnen und Schüler mehr in der Eingangsklassenstufe 5 gezählt.

#### Realschulen ab dem Schuljahr 2013/14 mit Schülerzahlverlusten

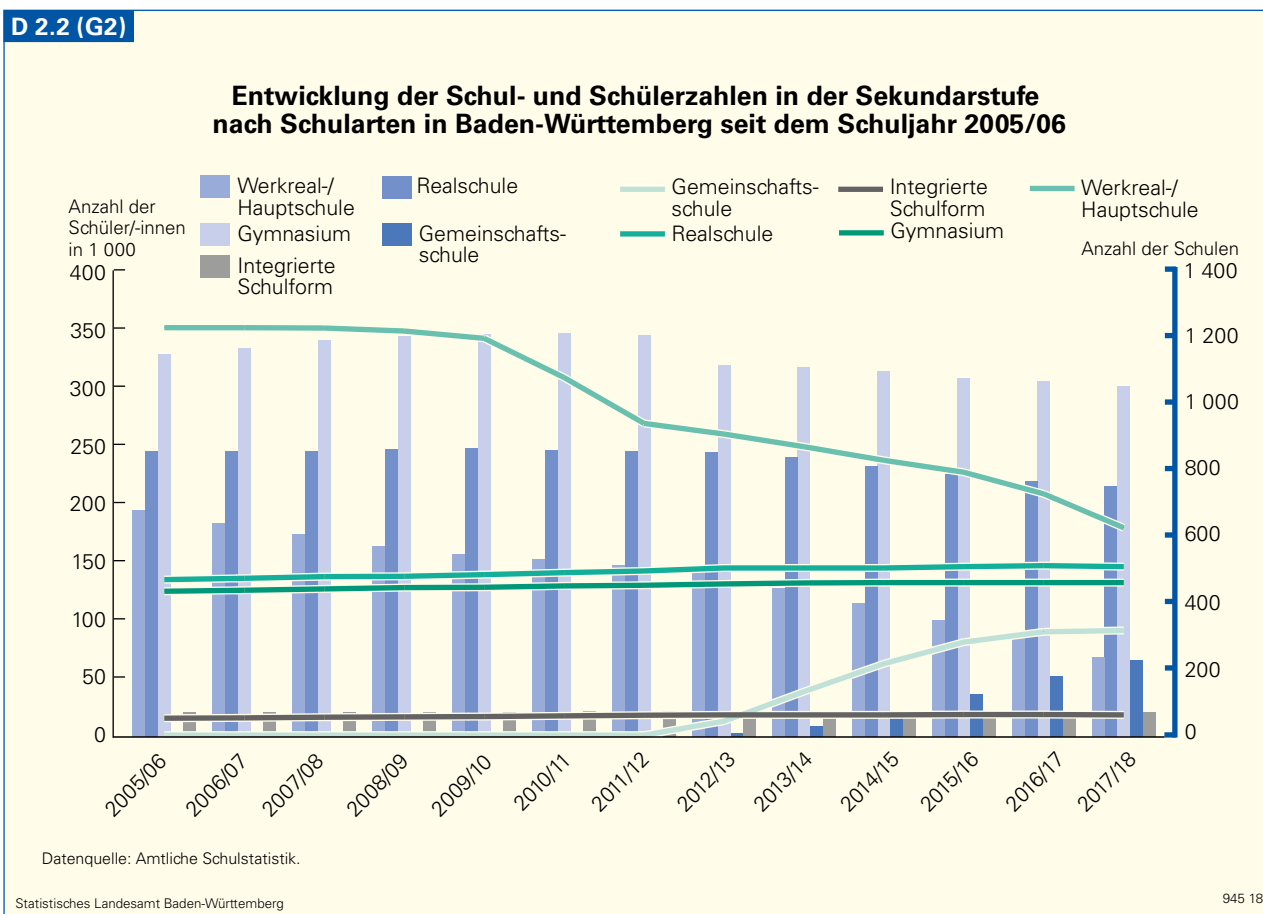
Im Schuljahr 2017/18 besuchten 214 777 Schülerinnen und Schüler eine Realschule in Baden-Württemberg. Dies waren im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 rund 30 000 weniger (minus gut 12 %). Nachdem zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2011/12 trotz sinkender Schülerzahlen in der Sekundarstufe insgesamt die Schülerzahlen an den Realschulen stabil blieben, setzte ab dem Schuljahr 2013/14 ein deutlicher Abwärtstrend ein. Ursache hierfür dürfte insbesondere der Aufbau der Gemeinschaftsschulen sein. Zwar wurden

nur wenige Gemeinschaftsschulen an Realschulstandorten errichtet, sodass es kaum auslaufende Realschulen gibt, allerdings gingen durch die Einführung der Gemeinschaftsschule weniger Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule in die fünfte Klassenstufe der Realschulen über. Dadurch rückten in den vergangenen Schuljahren weniger Kinder in die anschließenden Klassenstufen vor. Durch diese Veränderungen der Schülerzahlen veränderte sich auch der Anteil der Realschülerinnen und -schüler an der Sekundarstufe. Im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 stieg der Anteil bis zum Schuljahr 2012/13 von gut 31 % um fast 3 Prozentpunkte auf knapp 34 %. Durch die weitere Entwicklung ging der Anteil anschließend wieder auf rund 32 % zurück, womit er um 1 Prozentpunkt höher liegt als im Schuljahr 2005/06 (Grafik D 2.2 (G1)).

Obwohl die Schülerzahl an Realschulen in Baden-Württemberg zurückging, stieg die Zahl der Realschulen im Land von 468 im Schuljahr 2005/06 auf 507 im Schuljahr 2017/18 an (Grafik D 2.2 (G2)). Allerdings ging der Ausbau von privaten Trägern aus. Während sich die Zahl der privaten Realschulen von 41 auf 79 nahezu verdoppelte, veränderte sich die Zahl der öffentlichen Realschulen von 427 auf 428 kaum.

### Schülerzahl an Gymnasien zunächst steigend, ab dem Schuljahr 2012/13 rückläufig

Trotz insgesamt rückläufiger Schülerzahlen in der Sekundarstufe seit dem Schuljahr 2005/06 stiegen die Schülerzahlen an allgemein bildenden Gymnasien im Land stetig an, ehe sie im Schuljahr 2010/11 mit rund 346 000 Schülerinnen und Schülern ihren Höchststand erreichten. Im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 bedeutete dies einen Zuwachs von gut 17 500 Schülerinnen und Schülern (plus rund 5 %). Der Grund dafür dürfte in erster Linie im Trend zur Wahl eines formal höheren Bildungsgangs liegen. Durch die flächendeckende Einführung des 8-jährigen Gymnasiums zum Schuljahr 2003/04 und der damit einhergehenden gemeinsamen Abiturprüfung der Prüflinge der 8- und 9-jährigen Gymnasien 2012 nahm die absolute Schülerzahl der Gymnasien zum Schuljahr 2012/13 stark ab, da die Gymnasien seit diesem Zeitpunkt in der Regel einen Schuljahrgang weniger aufweisen. Demografisch bedingt gingen auch die Schülerzahlen seitdem weiter zurück. Im Schuljahr 2017/18 besuchten 301 008 Schülerinnen und Schüler ein allgemein bildendes Gymnasium. Dies entspricht einem Rückgang von mehr als 8 % im Vergleich zum Schuljahr 2005/06. Durch die Entwicklung bei der absoluten Schülerzahl veränderte



sich auch der Anteil an der Schülerschaft der Sekundarstufe. Während der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Schuljahr 2005/06 noch knapp 42 % betrug, stieg er bis auf fast 46 % im Schuljahr 2011/12 an. Nach dem Wegfall einer Klassenstufe im Schuljahr 2012/13 sank der Anteil kurzzeitig auf knapp 44 % und stieg seitdem wieder auf 45 % im Schuljahr 2017/18 an (Grafik D 2.2 (G1)).

Die Zahl der allgemein bildenden Gymnasien stieg im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 von 433 auf 459 an (Grafik D 2.2 (G2)). Der Ausbau fand wie bei den Realschulen in erster Linie bei privaten Trägern statt. Die Zahl der allgemein bildenden Gymnasien in freier Trägerschaft stieg von 57 auf 81. Die öffentlichen Gymnasien verzeichneten einen leichten Zuwachs von 376 auf 378.

### Aufbau der Gemeinschaftsschulen sorgt für entsprechend anwachsende Schülerzahl

Zum Schuljahr 2012/13 wurde in Baden-Württemberg die Gemeinschaftsschule als neue Schulart aufbauend ab Klassenstufe 5 eingerichtet. In diesem Schuljahr wurden fast 2 100 Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulstandorten unterrichtet. Die Gemeinschaftsschulen wurden in den folgenden Schuljahren sukzessive weiter ausgebaut und zumeist an Standorten von Werkreal-/Hauptschulen errichtet. Durch den starken Ausbau in den vergangenen Jahren vervielfachte sich dementsprechend auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler. Zum Schuljahr 2017/18 besuchten bereits 65 116 Kinder und Jugendliche eine Gemeinschaftsschule. Der Anteil der Schülerschaft an der Sekundarstufe wuchs damit von unter 1 % im Startschuljahr um gut 9 Prozentpunkte auf fast 10 % im Schuljahr 2017/18. Auch in den folgenden Jahren werden die Schülerzahlen und der Anteil der Schülerinnen und Schüler an der Sekundarstufe weiter steigen, da sich viele dieser Schulen weiterhin im Aufbau befinden (Grafik D 2.2 (G1)).

Nachdem zum Schuljahr 2012/13 die Gemeinschaftsschule mit 42 Einrichtungen als neue Schulart gestartet war, wuchs deren Anzahl durch den starken Ausbau in den folgenden Schuljahren. In Baden-Württemberg gab es im Schuljahr 2017/18 insgesamt 315 Gemeinschaftsschulen. Aktuell verfügt mit Ausnahme von Baden-Baden jeder Stadt- und Landkreis über mindestens eine Gemeinschaftsschule (Grafik D 2.2 (G2)).

### Schülerzahlen an integrierten Schulformen leicht steigend

Neben den genannten Schulformen existieren in Baden-Württemberg auch integrierte Schularten. Zu

diesen zählen neben den privaten Freien Waldorfschulen auch die öffentlichen Schulformen der integrierten Orientierungsstufe sowie die Schulen besonderer Art. Im Schuljahr 2017/18 zählten die integrierten Schularten 20 466 Schülerinnen und Schüler. Gemessen am Schuljahr 2005/06 bedeutete dies eine Steigerung der Schülerzahl um fast 3 %. Im Vergleich zu den anderen Schularten der Sekundarstufe besuchte damit ein relativ geringer Anteil von etwas über 3 % diese integrierten Schulformen (Grafik D 2.2 (G1)). Im Schuljahr 2005/06 lag deren Anteil bei gut 2 %. Die Zahl der Schulen stieg im gleichen Zeitraum von 51 auf 62, wobei der Ausbau ausschließlich bei den Freien Waldorfschulen stattfand (Grafik D 2.2 (G2)).

### Private Schulen werden stetig beliebter

Trotz rückläufiger Schülerzahlen in der Sekundarstufe in den vergangenen Schuljahren bestand eine gegenläufige Entwicklung an öffentlichen und privaten Schulen. Während zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2017/18 die öffentlichen Schulen einen Rückgang von rund 129 200 Schülerinnen und Schülern verzeichneten, stieg die Schülerzahl an privaten Schulen um fast 10 900 an. Damit stieg auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine private Schule in der Sekundarstufe besuchten, von knapp 8 % um 3 Prozentpunkte auf nahezu 11 %. Den größten Anteil der Schülerinnen und Schüler an privaten Schulen wiesen mit fast 12 % die Gymnasien auf (Grafik D 2.2 (G3)).

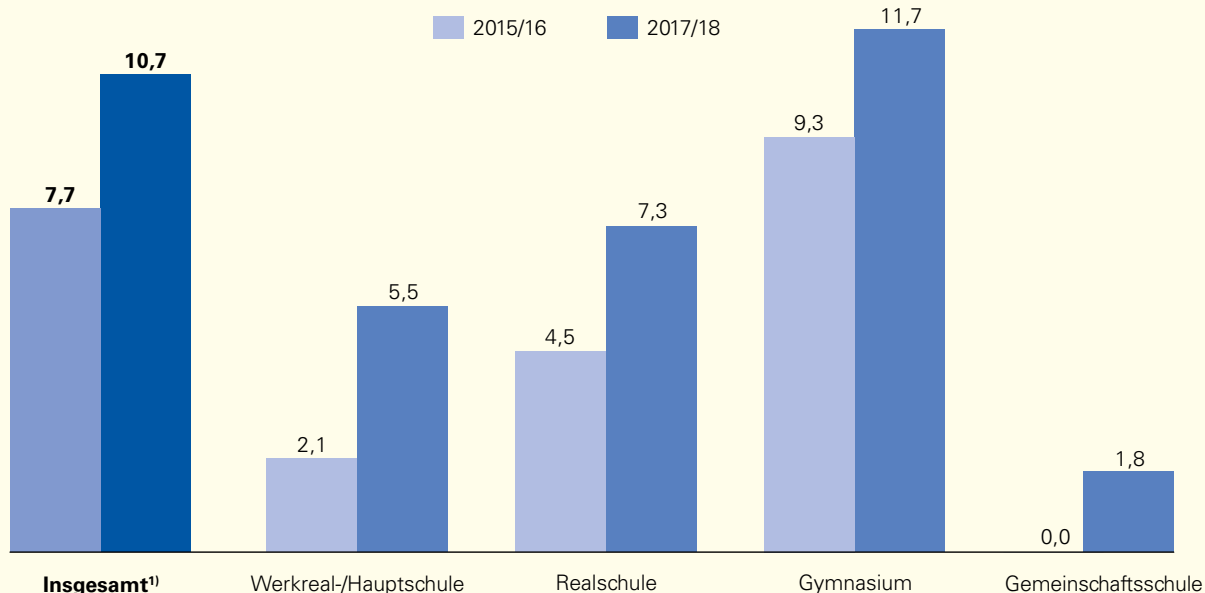
### Trend zu kleineren Klassen

Die kleinsten Klassen der weiterführenden Schulen verzeichneten auch im Schuljahr 2017/18 die Werkreal-/Hauptschulen. Mit durchschnittlich 19,3 Schülerinnen und Schülern rangierten sie damit vor den Gemeinschaftsschulen mit 21,0. Wie auch in den Vorjahren lag die durchschnittliche Schülerzahl je Klasse an Realschulen mit 24,7 und an Gymnasien mit 25,3 deutlich höher. Allen Schularten gemeinsam ist, dass sich die durchschnittliche Klassengröße in den vergangenen Schuljahren an den Schulen der Sekundarstufe fast stetig verringerte, wobei sich im Schuljahr 2017/18 diese Tendenz nicht weiter fortsetzte. Im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 sank die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse an den Realschulen mit 2,9 am stärksten, gefolgt von den Gymnasien mit 2,1 und den Werkreal-/Hauptschulen mit 1,2. Lediglich die Gemeinschaftsschulen wiesen im Schuljahr 2017/18 eine um 0,4 geringfügig höhere durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse aus als in ihrem Startschuljahr 2012/13, wobei auch hier die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse in den vergangenen 3 Schuljahren stetig sank (Grafik D 2.2 (G4)).

## D 2.2 (G3)

### Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe an Privatschulen in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2005/06 und 2017/18 nach Schularten

Anteile in %



1) Einschließlich integrierter Schulformen.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

946 18

Neben den unterschiedlichen Klassengrößen bei den einzelnen Schularten besteht auch ein deutlicher Unterschied zwischen den öffentlichen und privaten Schulen in der Sekundarstufe. An privaten Schulen wurden weniger Schülerinnen und Schüler in einer Klasse unterrichtet als an öffentlichen. So war die durchschnittliche Klassengröße an den privaten Realschulen sowie Gymnasien um rund 1,7 bzw. 1,6 und an privaten Werkreal-/Hauptschulen um 2,1 Schülerinnen und Schüler niedriger als an öffentlichen.

#### Geschlechterverhältnis nur an Realschulen ausgeglichen

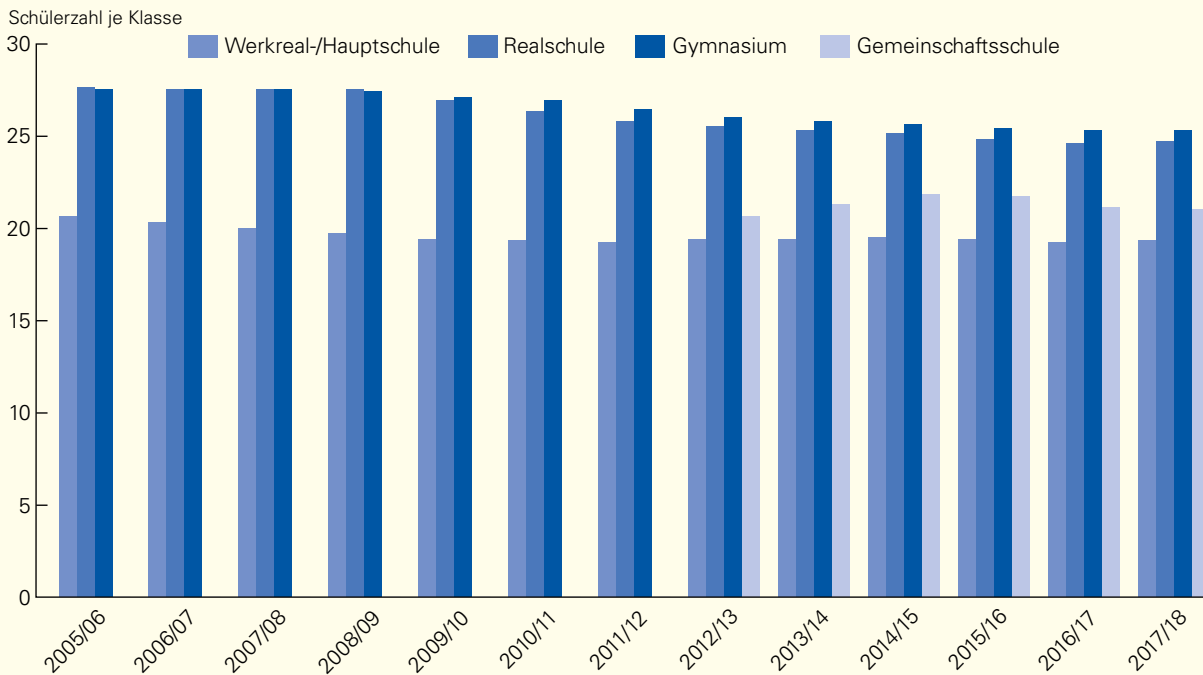
Das Geschlechterverhältnis in der Sekundarstufe ist über alle Schularten hinweg mit einem sehr leichten Jungenüberschuss nahezu ausgeglichen (Web-Tabelle D 2.2 (T1)). Zwischen den einzelnen Schularten wies das Geschlechterverhältnis zwischen Mädchen und Jungen in den vergangenen Schuljahren deutliche Unterschiede auf, war aber innerhalb der einzelnen Bildungsgänge relativ stabil. Es wird deutlich, dass der Anteil der Mädchen steigt, je höher der angestrebte Abschluss ist. Im Schuljahr 2017/18 lag der Anteil der Mädchen an Werkreal-/Hauptschulen bei rund 43 %, an Gemeinschaftsschulen bei annähernd 45 %, an Realschulen bei annähernd 49 % und an Gymnasien bei knapp 53 % (Grafik D 2.2 (G5)).

#### Sehr heterogene Schullandschaft in den Stadt- und Landkreisen

Die Verteilung der Schülerschaft der auf den Grundschulen aufbauenden Schulen der Sekundarstufe wird von vielen Faktoren beeinflusst. Ein wichtiger Punkt ist hierbei das Angebot an verschiedenen Schularten in den einzelnen Stadt- und Landkreisen. Gymnasien und Realschulen und auch Werkreal-/Hauptschulen sind in allen Kreisen flächendeckend vorhanden. Wie oben beschrieben hat sich die Zahl der Werkreal-/Hauptschulen in den letzten Jahren stark verringert, regional allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. So waren in der Stadt Heilbronn von den elf Werkreal-/Hauptschulen des Schuljahres 2005/06 12 Jahre später noch acht vorhanden, in der Stadt Pforzheim waren es neun von ehemals 13. Im Landkreis Tübingen waren im Schuljahr 2017/18 dagegen von den 24 Werkreal-/Hauptschulen des Schuljahres 2005/06 nur noch fünf in Betrieb. In der Stadt Heidelberg waren es zwei von acht. Auch der Aufbau der Gemeinschaftsschulen verlief regional nicht gleichmäßig. So startete der Landkreis Tübingen im Schuljahr 2012/13 bereits mit drei Gemeinschaftsschulen in der ersten Tranche. Dagegen gab es in Pforzheim und im Landkreis Emmendingen auch im Schuljahr 2017/18 erst eine Gemeinschaftsschule und in Baden-Baden gibt es bis jetzt noch keine Gemeinschaftsschule. Seit 2014 hat der Prozess der Regionalen

**D 2.2 (G4)**

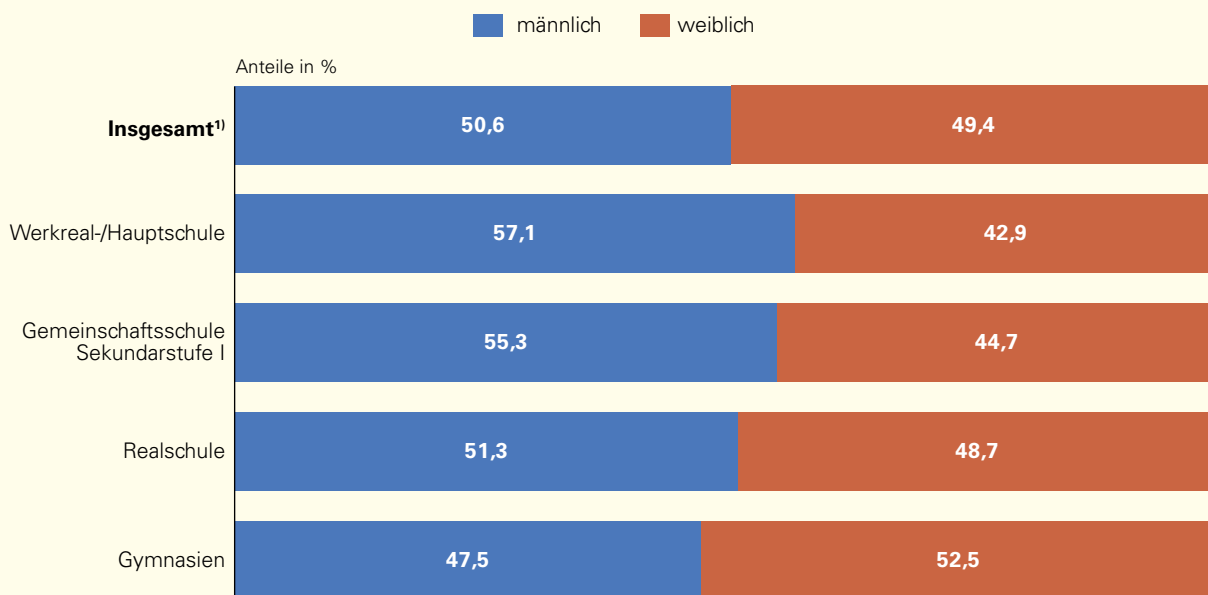
**Durchschnittliche Klassengröße der Sekundarstufe\*)  
in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2006/07**



\*) Ohne integrierte Schulformen.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

**D 2.2 (G5)**

**Geschlechterverteilung in der Sekundarstufe nach Schularten  
in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18**



1) Ohne integrierte Schulformen.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Schulentwicklung zusätzlich Bewegung in die regionalen Schulstrukturen gebracht.<sup>12</sup> Ziel der Regionalen Schulentwicklung ist die Anpassung des schulischen Angebots an die demografische Entwicklung und das veränderte Schulwahlverhalten beim Übergang von der Grundschule auf eine darauf aufbauende Schule.

Die Veränderung des Schulwahlverhaltens zeigt, dass auch die Nachfrageseite einen starken Einfluss auf die regionale Schulstruktur hat. So sind in eher akademisch geprägten Städten mit großen Universitäten wie Heidelberg und Freiburg im Breisgau oder auch im Landkreis Tübingen, in dem die Stadt Tübingen eine dominierende Stellung einnimmt, sehr hohe Übergangsquoten auf das Gymnasium festzustellen (vgl. **Kapitel F 2**). In vergleichsweise eher ländlichen Kreisen mit einer womöglich schwierigen Verkehrsanbindung des Umlands an die zentralen Orte, an denen ein Gymnasium ansässig ist, und recht guten Aussichten, auch mit einem mittleren Schulabschluss eine qualifizierte Beschäftigung zu finden, sind dagegen überdurchschnittliche Übergangsquoten auf die Realschule zu finden. Beispiele hierfür sind die Landkreise Waldshut und Tuttlingen.

Hieraus ergibt sich eine sehr heterogene Struktur des Sekundarbereichs in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs (Web-Grafik **D 2.2 (G6)**). Der Anteil der Werkreal-/Hauptschulen an der Schülerschaft des Sekundarbereichs reichte im Schuljahr 2017/18 von 1,0 % in Heidelberg bis 17,7 % in Pforzheim. In Tübingen (12,3 %), Heidelberg (15,3 %), Baden-Baden (17,9 %) und Freiburg im Breisgau (18,7 %) lag der Anteil der Realschule unter der 20 %-Marke. Dagegen wurden im Main-Tauber-Kreis (44,8 %), im Alb-Donau-Kreis (44,6 %), im Enzkreis (43,0 %) und im Landkreis Rastatt (40,5 %) Werte von über 40 % verzeichnet. Der Alb-Donau-Kreis und der Landkreis Waldshut erreichten dagegen mit 30,6 % und 31,7 % die niedrigsten Werte beim Gymnasiastanteil. Die Spitzenwerte wurden hierbei in Baden-Baden (71,0 %), in Heidelberg (62,6 %) sowie im Landkreis Tübingen (60,0 %) ermittelt. Der Landkreis Tübingen verzeichnete mit 19,7 % auch den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule, gefolgt vom Landkreis Heilbronn mit 17,3 % und dem Hohenlohekreis mit 16,6 %. Bei den integrierten Schulformen hoben sich die drei Standorte der Schulen besonderer Art – Heidelberg, Freiburg im Breisgau und Mannheim – hervor, die als einzige Kreise die 10 %-Marke überschritten.

<sup>12</sup> Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015), **Kapitel B 4**.

## D 2.3 Schultartwechsel und Nichtversetzte

### Rund 1 % der Schülerinnen und Schüler wechselte zu Beginn des Schuljahres 2017/18 die Schultart

In der amtlichen Schulstatistik werden Schultartwechsel nur erhoben, wenn sie an der Schwelle von einem Schuljahr zum nächsten stattfinden. Unterjährige Wechsel, zum Beispiel zum Schulhalbjahr, werden hier nicht erfasst. Die amtliche Schulstatistik kann daher nur einen Teil aller Schultartwechsel nachvollziehen. Zum Schuljahr 2017/18 wechselten insgesamt 5 780 Schülerinnen und Schüler zwischen den Schultarten Werkreal-/Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gemeinschaftsschule.<sup>13</sup> Bezogen auf die insgesamt 648 790 Schülerinnen und Schüler an diesen Schultarten hatte somit rund 1 % von ihnen im vorangegangenen Schuljahr eine andere Schultart besucht (Grafik **D 2.3 (G1)**).

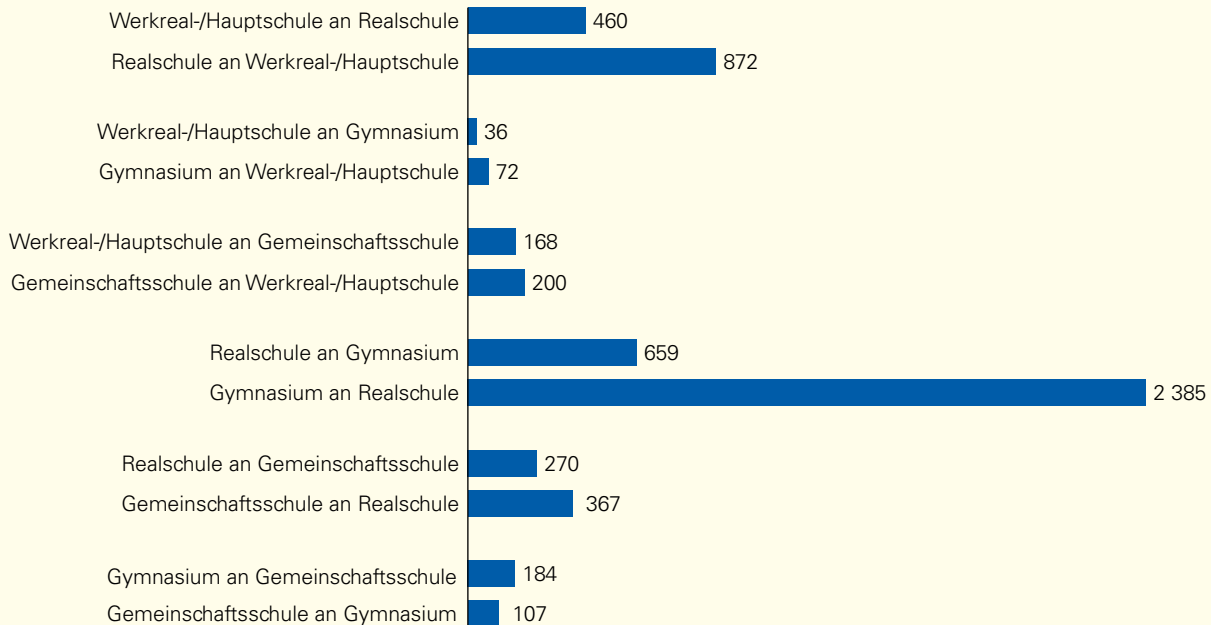
Die mit Abstand meisten Wechsel vollzogen sich vom Gymnasium an die Realschule. Über alle Klassenstufen hinweg wurden 2 385 Wechsel gemeldet. In umgekehrter Richtung wechselten nur 659 Schülerinnen und Schüler von der Realschule an das Gymnasium. Die meisten Wechsel vom Gymnasium an eine Realschule – jeweils um 600 – fanden in den Klassenstufen 7 bis 9 statt (Web-Tabelle **D 2.3 (T1)**). Wechsel an ein Gymnasium waren in den Klassenstufen 7 und 10 mit jeweils mehr als 150 Fällen am häufigsten.

Deutlich geringer ausgeprägt waren die Wechsel zwischen Realschulen und Werkreal-/Hauptschulen. Zum Schuljahr 2017/18 wechselten 872 Schülerinnen und Schüler von einer Realschule an eine Werkreal-/Hauptschule und 460 hatten den umgekehrten Weg gewählt. Die meisten Wechsel an eine Werkreal-/Hauptschule fanden in Klassenstufe 9 statt, wobei diese 295 ehemaligen Realschülerinnen und -schüler in Klassenstufe 10 der Werkrealschule ebenfalls einen mittleren Abschluss erwerben können. Übergänge von einer Werkreal-/Hauptschule auf eine Realschule waren dagegen in Klassenstufe 7 am häufigsten. Hier wurden 157 Wechsel registriert, in Klassenstufe 6 waren es 103.

Wechsel zwischen anderen Schultarten fanden im Vergleich zu den beiden oben genannten Kombinationen in deutlich geringerem Ausmaß statt. So wechselten zum Schuljahr 2017/18 insgesamt 622 Schülerinnen und Schüler an eine Gemeinschaftsschule, die zuvor eine andere Schultart besucht hatten, 674 gingen von einer Gemeinschaftsschule auf eine andere Schultart über.

<sup>13</sup> Wechsel an und von Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren werden in **Kapitel D 3** thematisiert.

## D 2.3 (G1)

Schulartwechsel zwischen ausgewählten Schularten  
in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2017/18

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

949 18

## Zum Ende des Schuljahrs 2016/17 gab es insgesamt gut 15 500 Nichtversetzte an Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien

Am Ende des Schuljahrs 2016/17 hatten in ausgewählten Schularten der Sekundarstufe 15 542 Schülerinnen und Schüler das Klassenziel nicht erreicht und wurden demzufolge nicht versetzt. Das entsprach knapp 2,6 % der Schülerschaft an diesen Schularten.

An Werkreal-/Hauptschulen verfehlten 2 819 Schülerinnen und Schüler und damit insgesamt 3,4 % aller Schülerinnen und Schüler das Klassenziel. Der Anteil der Nichtversetzungen stieg hier von Klassenstufe zu Klassenstufe an (Grafik D 2.3 (G2)).

An Realschulen lag im Schuljahr 2016/17 der Anteil der Nichtversetzten bei 3,0 % – in absoluten Zahlen 6 660 Nichtversetzte. In Klassenstufe 9 war er mit 5,2 % am höchsten. Auch in Klassenstufe 8 lag der Anteil mit 4,6 % über dem Durchschnitt. In Klassenstufe 5 wird nach dem neuen Konzept der Realschule auf eine Versetzungsentscheidung verzichtet (vgl. Kapitel D 2.1).

Über alle Klassenstufen hinweg betrachtet, erreichten 6 063 der Schülerinnen und Schüler der Gymnasien im Schuljahr 2016/17 nicht das Klassenziel. Am höchsten war der Anteil

der Nichtversetzten mit 3,2 % in Klassenstufe 10. In den Klassenstufen 7 bis 9 lag das Niveau mit Werten um 3,0 % nur wenig darunter.

D 2.4 Wahlverhalten in Wahlpflichtbereichen  
und bei gymnasialen Profilen

## Alltagskultur, Ernährung, Soziales bei Schülerinnen, Technik bei Schülern beliebt

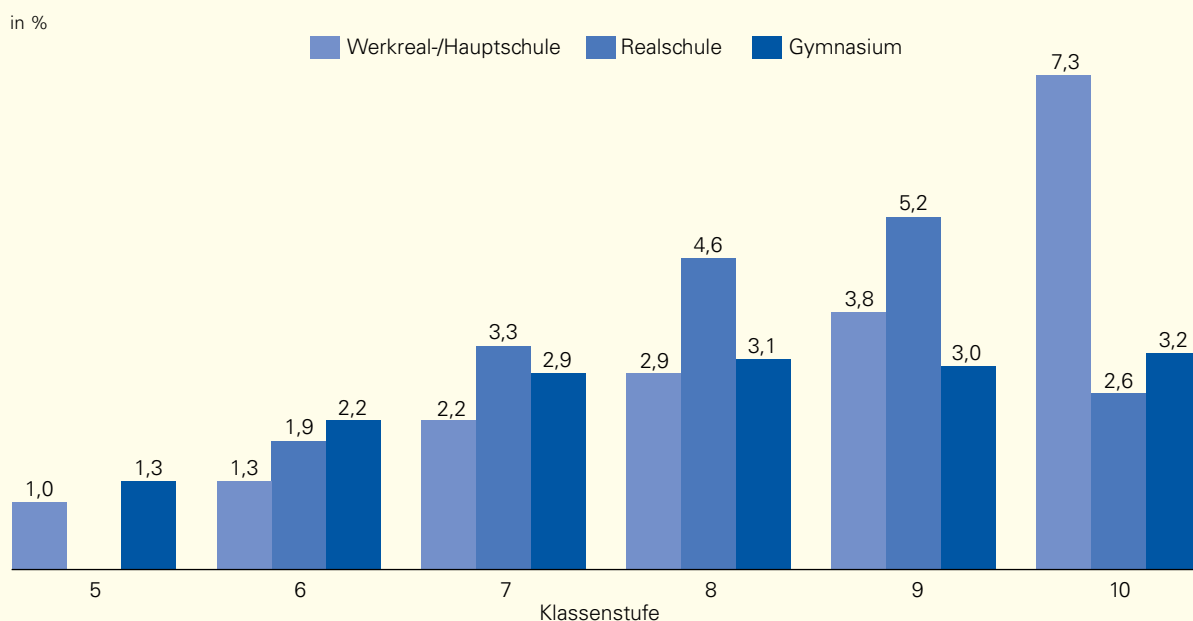
Im Schuljahr 2017/18 war unter den Schülern der siebten Klassenstufe an Gemeinschafts-, Real- und Werkreal-/Hauptschulen in Baden-Württemberg *Technik* bzw. *Natur und Technik* das beliebteste Wahlpflichtfach (Grafik D 2.4 (G1)). Jeweils mehr als sechs von zehn Schülern wählten dieses Wahlpflichtfach (Gemeinschaftsschulen: 64 %, Realschulen: 69 %, Werkreal-/Hauptschulen: 71 %).<sup>14</sup> Unter den Schülerinnen wähl-

<sup>14</sup> Die Prozentangaben beziehen sich auf die Schülerinnen und Schüler, die ein Wahlpflichtfach gewählt haben. So müssen zum Beispiel inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler oder Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen nicht unbedingt ein Wahlpflichtfach besuchen.



## D 2.3 (G2)

## Nichtversetzten-Quoten\*) im Schuljahr 2016/17 in ausgewählten Schularten nach Klassenstufen



\*) Anteil der Schülerinnen und Schüler, die am Ende des Schuljahres 2016/17 das Klassenziel nicht erreicht haben (Nichtversetzte einschließlich auf Probe Versetzte) an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler am Stichtag der Schulstatistik (19.10.2016) in %. Bei den Realschulen wurde die Klassenstufe 5, bei den Gymnasien die Kursstufen nicht berücksichtigt.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

950 18

ten dies in der siebten Klassenstufe nur 11 % an Gemeinschaftsschulen, 10 % an Realschulen bzw. 18 % an den Werkreal-/Hauptschulen. Der Großteil der Schülerinnen hingegen entschied sich für das Wahlpflichtfach *Alltagskultur, Ernährung, Soziales*, welches erstmals im Schuljahr 2017/18 von den Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern gewählt werden konnte und die bisherigen Wahlpflichtfächer *Mensch und Umwelt* sowie *Gesundheit und Soziales* vereint (Gemeinschaftsschulen: 61 %, Realschulen: 66 %, Werkreal-/Hauptschulen: 82 %). Für Französisch als zweite Fremdsprache entschieden sich an den Gemeinschafts- und Realschulen jeweils deutlich mehr Schülerinnen als Schüler (28 % zu 17 % bzw. 25 % zu 12 %).

An den Gemeinschaftsschulen des Landes war *Technik* in den Klassenstufen 8, 9 und 10 das beliebteste Wahlpflichtfach. Die Hälfte der Schüler belegte dieses Fach (51 %, 50 % bzw. 47 %), während *Mensch und Umwelt* nur für ca. ein Achtel der Schüler das Wahlpflichtfach war (15 %, 14 % bzw. 12 %). Die Schülerinnen hingegen belegten zum Großteil *Mensch und Umwelt* (achte Klasse 47 %, neunte Klasse 45 %, zehnte Klasse 41 %). Auch bei der Wahl der zweiten Fremdsprache Französisch war der Anteil der Schülerinnen etwas höher.

An den Werkreal-/Hauptschulen und Realschulen zeigten sich ähnliche Tendenzen. Während in den Werkreal-/Hauptschulen fast sieben von zehn Schülerinnen in den Klassenstufen 8, 9 und 10 in *Gesundheit und Soziales* unterrichtet wurden, lag der Anteil unter den Schülern bei gut einem Sechstel. An den Realschulen wurde in den Klassenstufen 8, 9 und 10 lediglich jede 14. Schülerin in *Technik* bzw. *Natur und Technik* unterrichtet. Unter den Schülern war dies mehr als die Hälfte in allen Klassenstufen.

#### Mehr als ein Drittel an Gymnasien mit sprachlichem Profil, über die Hälfte mit naturwissenschaftlichem Profil

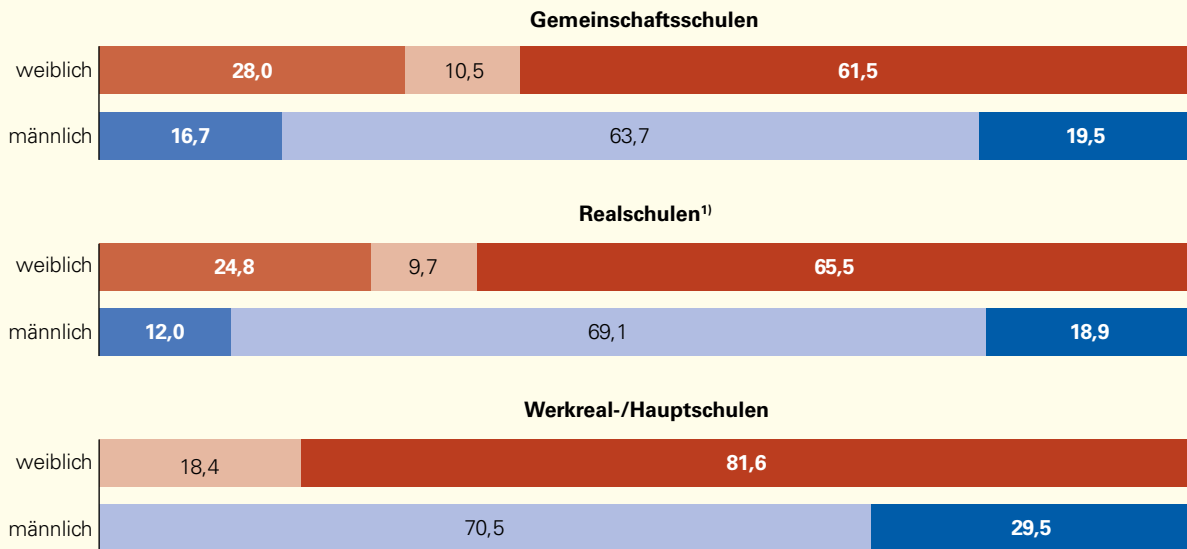
Mindestens ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an G8-Gymnasien hatte im Schuljahr 2017/18 in den Klassenstufen 8 bis 10 ein sprachliches Profil gewählt (Grafik D.2.4 (G2)) und mehr als die Hälfte ein naturwissenschaftliches Profil (achte Klasse: 53 %, neunte Klasse: 55 %, zehnte Klasse: 57 %). Ein Sportprofil hatten jeweils nur 4 % der Schülerinnen und Schüler, ein künstlerisches Profil 2 % (achte sowie zehnte Klasse) und 3 % (neunte Klasse) belegt. In einem Musikprofil wurden in der achten und zehnten Klasse jeweils 4 % und in der neunten

**D 2.4 (G1)**

**Wahlpflichtfächer der siebten Klassenstufe an öffentlichen und privaten Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18**

Anteile in %

■ Französisch als zweite Fremdsprache 
 ■ Technik bzw. Natur und Technik 
 ■ Alltagskultur, Ernährung, Soziales



1) Ohne Englisch als zweite Fremdsprache.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

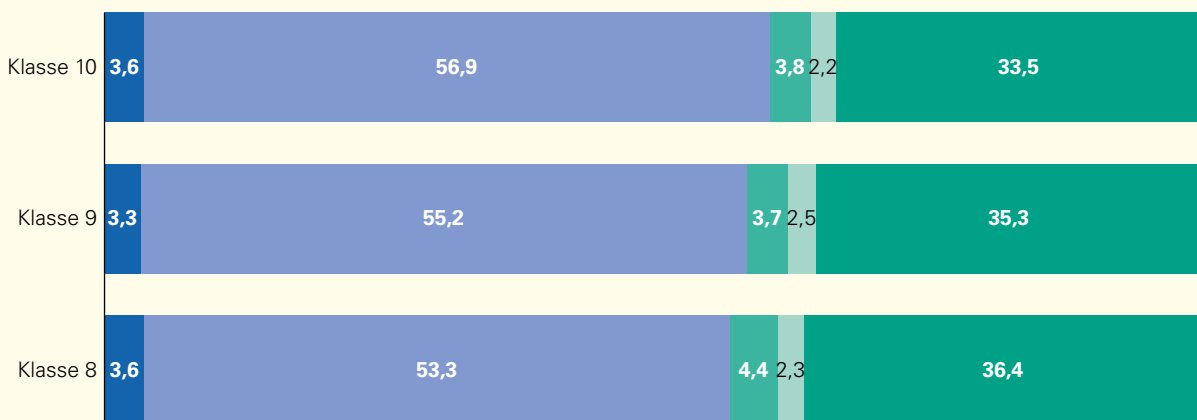
948 18

**D 2.4 (G2)**

**Profile in Sekundarstufe I an öffentlichen und privaten G8-Gymnasien im Schuljahr 2017/18 in Baden-Württemberg**

Anteile in %

■ Musikprofil 
 ■ Naturwissenschaftliches Profil 
 ■ Sportprofil  
■ Kunstprofil 
 ■ Sprachprofil



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

951 18

Klasse 3 % der Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

Im Schuljahr 2017/18 wurden an öffentlichem und privaten G8- bzw. G9-Gymnasien in Baden-Württemberg mehr als zehn verschiedene Fremdsprachen angeboten. Die häufigste Kombination in der zehnten Klassenstufe war dabei Englisch-Französisch, die 45 %

bzw. gut 16 000 Schülerinnen und Schüler wählten. Auf den weiteren Plätzen landeten Englisch-Latein und Englisch-Französisch-Spanisch mit jeweils 16 % bzw. knapp 6 000 Gymnasiasten. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der zehnten Klassen an öffentlichen oder privaten G8- bzw. G9-Gymnasien in Baden-Württemberg hatte drei Fremdsprachen im Unterrichtsplan.

## D 3 Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren

### D 3.1 Rechtliche Grundlagen und Organisation

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2006 durch die Bundesrepublik Deutschland im März 2009<sup>15</sup> wurde „die Debatte um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen neu

entfacht und forciert.“<sup>16</sup> Ziel der Konvention ist die gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Für das Bildungssystem ist vor allem Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention von Bedeutung.

15 <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [Stand: 04.10.2018].

16 Vgl. S. 158 in Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), 2014. Der Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2014“ enthält als Schwerpunkt eine Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.

#### Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden; d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern; e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring; b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen

1 Übersetzung des Begriffs. „inclusive“ (en) bzw. „inclusif“ (fr), vgl. S. 1437 <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [Stand: 04.10.2018].

Identität der Gehörlosen; c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.“

Der UN-Behindertenrechtskonvention liegt ein biopsych-soziales Modell von Behinderung zugrunde, das sich auf die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation von 2001 bezieht. Danach ist Behinderung „keine statische individuelle Eigenschaft, sondern wird durch die Wechselwirkung von körperlichen, seelischen und geistigen Funktionen und Kontextfaktoren dynamisch bestimmt. Dies bedeutet auch, dass Beeinträchtigung und Behinderung bei Kindern und Jugendlichen in einem umschriebenen Kontext auftreten und nicht ausschließlich Eigenschaften der betroffenen Personen sind.“<sup>17</sup> Dieses Verständnis von Behinderung soll die bis heute wahrzunehmende Auffassung ablösen, wonach Behinderung aus einer eher medizinisch orientierten Perspektive als individuelles Defizit betrachtet wird, welches Ursache für die mangelnde Teilhabe sei.

Für den Begriff der Behinderung gibt es daher keine abschließende allgemein akzeptierte Definition, man findet vielmehr Definitionsversuche. Die seit dem 1. Januar 2018 nach § 2 Absatz 1 SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen – gültige Begriffsbestimmung für Behinderung lautet:

„(1) Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als 6 Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem

für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist.“<sup>18</sup>

Auch wenn in Deutschland mit der Zustimmung zur UN-Behindertenrechtskonvention ein „Perspektivenwechsel“ im Verständnis von Behinderung eingesetzt hat, sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Leistungen gewährt werden können, die darin begründet sind, dass bestimmte gesetzlich geregelte Voraussetzungen für die Anerkennung einer Behinderung vorliegen, und dass besondere institutionelle Angebote bereit gestellt werden, die speziell auf eine jeweils festgestellte Form der Behinderung ausgerichtet sind.

Im Bildungssystem gründet sich der Anspruch auf besondere Leistungen oder auf institutionelle Fördermaßnahmen nicht allein auf das Neunte Buch Sozialgesetzbuch (SGB IX). Im Kindes- und Jugendalter spielen darüber hinaus die Eingliederungshilfen nach dem Zwölften Buch Sozialgesetzbuch (SGB XII) und bei seelischen Behinderungen nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) eine bedeutende Rolle. Im Schulalter kommt der in den Schulgesetzen geregelte Bedarf an sonderpädagogischer Förderung hinzu. In Baden-Württemberg wurde nach Ministerratsbeschlüssen im Jahr 2010 und 2014 und auf der Grundlage der Erfahrungen eines Schulversuchs<sup>19</sup> § 15 des Schulgesetzes „Sonderpädagogische Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote in allgemeinen

<sup>18</sup> <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SGB+9&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> [Stand: 04.10.2018].

<sup>19</sup> Vgl. zum Beispiel Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015), S. 147 ff.

<sup>17</sup> Vgl. S. 2 in Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.), 2017

Schulen und Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren“<sup>20</sup> zum 1. August 2015 neu gefasst. Die wesentlichen Änderungen für das Bildungssystem sind:<sup>21</sup>

1. „Die Erziehung, Bildung und Ausbildung von Schülern mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot ist Aufgabe aller Schulen.“ (§ 15 SchG, Abs. 1, Satz 1).
2. Die Pflicht zum Besuch der Sonderschule wird ersetzt durch den Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot.
3. Die Sonderschulen werden zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) weiterentwickelt. Förderschwerpunkte der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren sind insbesondere
  - Lernen,
  - Sprache,
  - Emotionale und soziale Entwicklung,
  - Sehen,
  - Hören,
  - Geistige Entwicklung,
  - Körperliche und motorische Entwicklung,
  - Schülerinnen und Schüler in längerer Krankenhausbehandlung.
4. Die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren bauen ihre Beratungs- und Unterstützungsleistungen aus, unterstützen inklusive Bildungsangebote an allgemeinen Schulen, beteiligen sich an der Entwicklung regionaler Angebotsstrukturen, halten eigene Bildungsangebote vor und öffnen sich ebenfalls für Kinder ohne sonderpädagogischen Bildungsanspruch.

20 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBW1983V42P15> [Stand: 04.10.2018].

21 Zur Änderung des Schulgesetzes hat das Kultusministerium Baden-Württemberg Antworten zu den häufigsten Fragen auf seinen Internetseiten bereit gestellt: [http://www.km-bw.de/Lde\\_DE/Startseite/Schule/FAQ\\_Inklusion?QUERYSTRING=Sonderp%C3%A4dagogisches+Bildungsangebot+VO](http://www.km-bw.de/Lde_DE/Startseite/Schule/FAQ_Inklusion?QUERYSTRING=Sonderp%C3%A4dagogisches+Bildungsangebot+VO) [Stand: 04.10.2018].

5. Das zuständige Staatliche Schulamt entscheidet auf der Basis einer sonderpädagogischen Diagnostik, ob ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot besteht und stellt diesen ggf. fest.

6. Es besteht die Möglichkeit, innerhalb einer Klasse nach unterschiedlichen Bildungszielen zu unterrichten (ziendifferenzierter Unterricht). Die inklusiven Bildungsangebote sollen im ziendifferenten Unterricht gruppenbezogen angelegt werden.

Für Kinder und Jugendliche mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot und ihre Eltern bedeutet die Gesetzesänderung, dass sie wählen können, ob dieser Anspruch in einem SBBZ (auch in einer kooperativen Organisationsform) oder in einem inklusiven Bildungsangebot in einer allgemeinen Schule eingelöst werden soll. Da die Pflicht zum Besuch eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums entfallen ist, können die Eltern zwischen den Lernorten entscheiden, es besteht jedoch kein absolutes Elternwahlrecht für den Besuch einer bestimmten Schule.

Die Verfahren zur Feststellung und Erfüllung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot sind in der Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote (SBA-VO) des Kultusministeriums vom 8. März 2016 geregelt.<sup>22</sup> In der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ vom August 2008 werden Ausführungen zu möglichen Förderbedarfen gemacht.<sup>23</sup> Sollten durch die schulische Inklusion Umbauten erforderlich sein, erstattet das Land unter bestimmten Voraussetzungen den Kommunen die Kosten. Gesetzliche Grundlagen dafür sind das Gesetz zum Ausgleich kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion<sup>24</sup> und die Verwaltungsvorschrift über die Gewährung eines Aufwendungsersatzes für Umbauten infolge inklusiver Bildungsangebote an Schulen kommunaler Schulträger.<sup>25</sup>

22 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SoP%C3%A4dBiAV+BW+%C2%A7+28&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 04.10.2018].

23 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2205-1-KM-19990308-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 04.10.2018].

24 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchullnklkomAusglG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> [Stand: 04.10.2018].

25 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-KM-20160314-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 04.10.2018].

### Antrag auf Prüfung des Anspruchs auf sonderpädagogische Leistungen

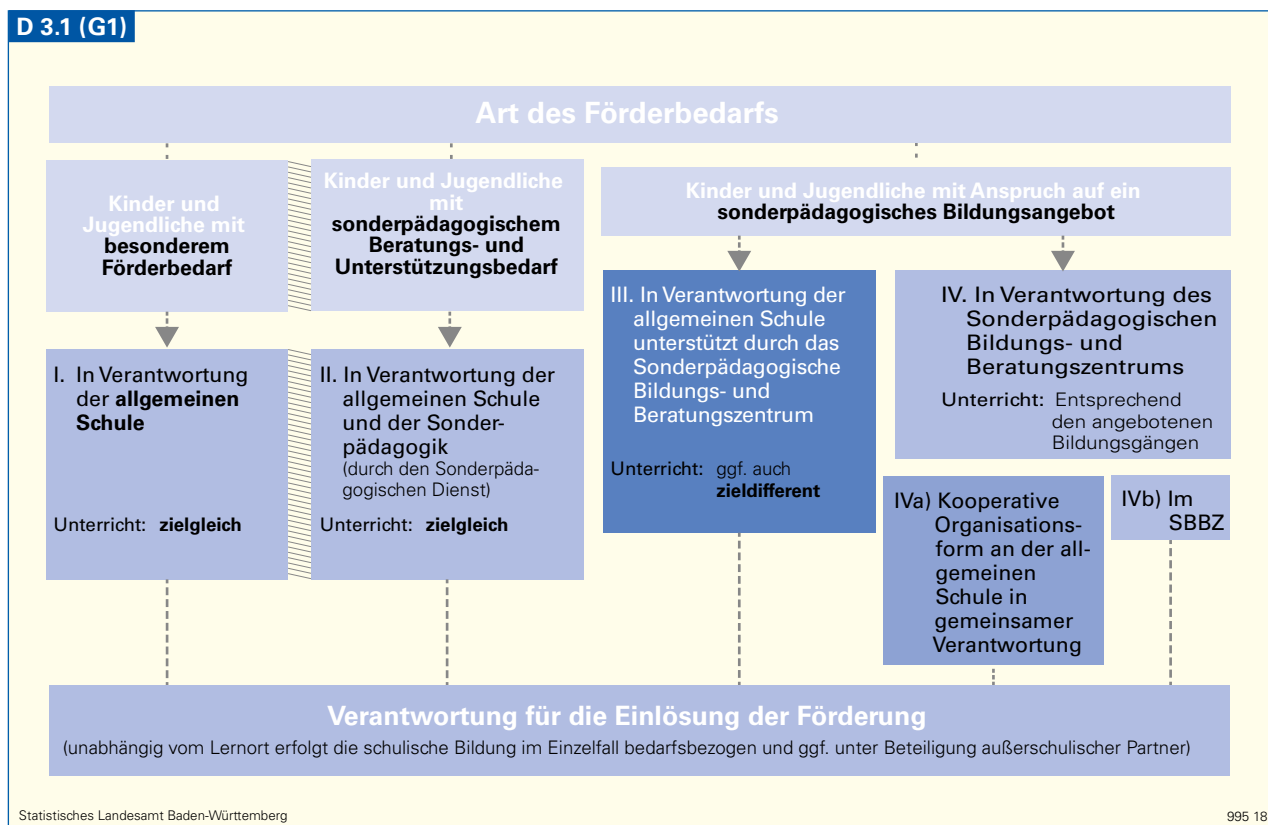
Wenn bei einem Kind Anzeichen für den Bedarf an einem sonderpädagogischen Bildungsangebot vorhanden sind, zum Beispiel wenn das Kind deutliche Beeinträchtigungen, eine festgestellte Behinderung oder Erkrankung hat oder es dafür Hinweise aus dem Umfeld des Kindes gibt, können Eltern oder die Schule jederzeit einen Antrag auf Prüfung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot beim Staatlichen Schulamt stellen, das für ihren Wohnort zuständig ist.<sup>26</sup> Der sonderpädagogische Dienst der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren kann nach Anhörung der Eltern direkt hinzugezogen werden, wenn trotz der Inanspruchnahme der Unterstützungsmöglichkeiten der allgemeinen Schule immer noch ein erhöhter Beratungs- und Unterstüt-

zungsbedarf besteht. Die Staatlichen Schulämter sind bei sonderpädagogischen Fragestellungen auch für die Gymnasien und beruflichen Schulen zuständig.

Unter Berücksichtigung von Art und Intensität des besonderenpädagogischen und des sonderpädagogischen Förderbedarfs eines Kindes oder Jugendlichen und der Verantwortung der Schulen und außerschulischen Partner, diesen zu erfüllen, werden folgende Abstufungen unterschieden (siehe auch Grafik D 3.1 (G1)):

- I. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf werden **zielgleich in der Verantwortung der allgemeinen Schulen** unterrichtet. Dafür halten die allgemeinen Schulen entsprechende Fördermöglichkeiten vor. Sie werden bei Bedarf zusätzlich unterstützt zum Beispiel durch Fachberater, Beratungslehrkräfte und den schulpsychologischen Dienst.
- II. Kinder und Jugendliche mit *sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf* werden ebenfalls **zielgleich in der Verantwortung der allgemeinen Schulen** unterrichtet, sie erhalten dazu durch den Sonderpädagogischen Dienst der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) Beratung und Unterstützung.
- III. Besteht ein *Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (SBA)*, können die Eltern wählen,

26 Die Staatlichen Schulämter haben dazu auf ihren Internetseiten Informationsmaterialien, unter anderem mit Ansprechpartnern und Kontaktadressen erstellt (zum Beispiel [http://www.landkreis-esslingen.de/site/LRA-Esslingen-ROOT/get/params\\_E-472416734/14087883/16-2017%20Anlagen%20komplett.pdf](http://www.landkreis-esslingen.de/site/LRA-Esslingen-ROOT/get/params_E-472416734/14087883/16-2017%20Anlagen%20komplett.pdf)). Die Staatlichen Schulämter mit ihren Standorten sind erreichbar unter: <http://www.schulaemter-bw.de/Lde/Startseite> [Stand: 04.10.2018].



**D 3.1 (T1) Mögliche Bildungsgänge an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) in Baden-Württemberg**

SBBZ mit Förderschwerpunkt	Grundschule	Gymnasium	Realschule	Werkreal-/Hauptschule	Förderschwerpunkt Lernen	Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
Lernen					x	
Geistige Entwicklung						x
Hören	x	x	x	x	x	x
Körperliche und motorische Entwicklung	x	x	x	x	x	x
Sehen	x		x	x	x	x
Sprache	x		x	x	x	
Emotionale und soziale Entwicklung	x		x	x	x	
Schüler in längerer Krankenhausbehandlung	Das Bildungsangebot richtet sich nach der Herkunftsschule der Schülerin oder des Schülers.					

Datenquelle: [http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Sonderpaedagogische+Bildungs\\_+und+Beratungszentren](http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Sonderpaedagogische+Bildungs_+und+Beratungszentren) [Stand: 04.10.2018].

ob der Anspruch an einer allgemeinen Schule oder an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum eingelöst werden soll. Dazu werden die Eltern nach Feststellung des Anspruchs umfassend über die für ihr Kind möglichen Bildungsangebote an allgemeinen Schulen und Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren beraten. Wünschen die Eltern ein Bildungsangebot an einer **allgemeinen Schule**, ist durch das Staatliche Schulamt eine Bildungswegekonferenz durchzuführen. Das Kind erhält je nach Förderschwerpunkt ein **ziendifferentes** oder **zielgleiches** Unterrichtsangebot (vgl. Grafik D 3 (G1), Nr. III). Die ziendifferenten inklusiven Bildungsangebote sind laut Schulgesetz grundsätzlich gruppenbezogen zu organisieren (SchG § 83), das heißt mehrere Kinder mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot werden gemeinsam in einer Klasse der allgemeinen Schule unterrichtet, auch wenn sie deren Bildungsziele nicht erreichen können.<sup>27</sup> Ein zielgleiches Unterrichtsangebot ist in Abhängigkeit vom jeweiligen Bedarf des einzelnen Kindes in den Förderschwerpunkten *körperliche und motorische Entwicklung*, *emotional-soziale Entwicklung*, *Hören*, *Sprache* und *Sehen* möglich. Das heißt, es wird nach dem Bildungsplan der allgemeinen Schule unterrichtet (Tabelle D 3.1 (T1)).<sup>28</sup>

IV. Wünschen die Eltern ein **SBBZ als Lernort**, so kann das Kind

IV a) in einer kooperativen Organisationsform (früher: „Außenklasse“) unterrichtet werden (SchG § 15 Abs. 6) oder

IV b) in einer Klasse in einem SBBZ mit dem entsprechenden Förderschwerpunkt.

**Bildungsgänge in der sonderpädagogischen Förderung**

Über die Differenzierung nach Art des Förderbedarfs, Ort und Verantwortlichkeit wird in inklusiven Bildungsangeboten zusätzlich zwischen zielgleichem und ziendifferentem Unterricht unterschieden.

Die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit den Förderschwerpunkten *Lernen* und *geistige Entwicklung* orientieren sich in ihrer Arbeit an eigenen Bildungsplänen<sup>28</sup> und bieten eigenständige Schulabschlüsse an. Die SBBZ mit den Förderschwerpunkten *Hören*, *körperliche und motorische Entwicklung*, *Sehen*, *Sprache*, *emotionale und soziale Entwicklung* richten ihre Arbeit, entsprechend der Bildungsgänge, an den Vorgaben der jeweiligen Bildungspläne der allgemeinen Schulen aus. Sie unterrichten aber auch nach den Bildungsplänen für die Förderschwerpunkte *Lernen* und *geistige Entwicklung*, um Kindern und Jugendlichen mit Mehrfachbehinderungen gerecht zu werden (Tabelle D 3.1 (T1)).

**Statistischer Hintergrund und statistische Darstellung**

Für Baden-Württemberg stellt die Wahlmöglichkeit, einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bil-

27 Vgl. S. 7ff. in Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.), 2016

28 Für die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung befinden sich neue Bildungspläne in Erarbeitung.



dungsangebot in einer allgemeinen Schule oder in einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum einzulösen, eine wesentliche Veränderung in der Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung dar.

Zur Betrachtung dieser Entwicklung werden folgende Zahlen der amtlichen Schulstatistik<sup>29</sup> herangezogen und auf der Grundlage dieser Angaben folgende Kennzahlen berechnet.

Bei der Betrachtung des Inklusionsanteils ist in Baden-Württemberg vor allem die Teilgruppe der Kinder und Jugendlichen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot von Interesse, da die Wahlmöglichkeit zur Realisierung dieses Anspruchs in einer allgemeinen Schule oder einem SBBZ seit 1. August 2015 flächendeckend besteht (siehe III und IV in Grafik D 3.1 (G1)).

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, für die das Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum als Bildungsort gewählt wurde (siehe IV in Grafik D 3.1 (G1)), wird im nationalen Bildungsbericht *Bildung in Deutschland 2018* als „Förderschulbesuchsquote“ betrachtet.<sup>30</sup> In Baden-Württemberg entspricht dies einer „SBBZ-Besuchsquote“, da die Weiterentwicklung der Förder- und Sonderschulen zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) begonnen wurde.

Darüber hinaus wurden in den vergangenen Jahrzehnten kooperative Organisationsformen (früher Außenklasse genannt) für den gemeinsamen Unterricht entwickelt, die als eine Form der gemeinsamen Bildung und Erziehung von jungen Menschen mit und ohne Behinderung gelebt wird und inklusiven Bildungsangeboten qualitativ vergleichbar ist (siehe IVa in Grafik D 3.1 (G1),

zur Häufigkeit von kooperativen Organisationsformen siehe Kapitel D 3.2). In einer kooperativen Organisationsform arbeitet eine Klasse eines SBBZ mit einer festen Partnerklasse einer allgemeinen Schule verbindlich zusammen.<sup>31</sup> Die kooperative Organisationsform wird derzeit als dritte gleichwertige Organisationsform für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot gesehen. Da der Unterricht in Verantwortung des SBBZ entsprechend den angebotenen Bildungsgängen erfolgt (Grafik D 3.1 (G1) und Tabelle D 3.1 (T2)), werden die kooperativen Organisationsformen nicht zur inklusiven Unterrichtsform gezählt.<sup>32</sup>

Der bundesweite Vergleich der Kennzahlen zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist schwierig: Bei der Berechnung der Förderquoten ist beispielsweise anzumerken, dass in Baden-Württemberg der sonderpädagogischen Förderung nicht immer eine förmliche Feststellung vorausgeht, dies trifft lediglich für die Kinder und Jugendlichen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot zu (siehe IV in Grafik D 3.1 (G1)). Darüber hinaus wird auf Bundesebene nicht einheitlich zwischen einem sonderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungsbedarf und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot unterschieden. Ferner gehen in die Berechnung der Schülerzahl mit Vollzeitschulpflicht, die als Bezugsgröße herangezogen werden, teilweise die Jahrgangsstufen 1 bis 9, teilweise auch die Jahrgangsstufe 10 ein. Weitere Aspekte zu den Möglichkeiten und Grenzen, schulische Inklusion empirisch darzustellen, enthält der nationale Bildungsbericht *Bildung in Deutschland 2018*.<sup>33</sup>

29 Siehe Web-Anlage D 3.1 (A1).

30 Vgl. S. 103ff. in Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), 2018.

31 [https://www.km-bw.de/,Lde\\_DE/Startseite/Schule/Kooperative+Organisationsformen](https://www.km-bw.de/,Lde_DE/Startseite/Schule/Kooperative+Organisationsformen) [Stand: 04.10.2018].

32 Vgl. auch [https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/3000/16\\_3261\\_D.pdf](https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/3000/16_3261_D.pdf) [Stand: 04.10.2018].

33 Vgl. S. 103ff. in Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), 2018.

### D 3.1 (T2) Grundlagen der im Bericht aufgeführten Quoten

<b>Förderquote</b>	Anteil der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf (Nr. II in Grafik D 3.1 (G1)) bzw. Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (III und IV) an allen Schüler/-innen an allgemein bildenden Schulen der Klassen 1 bis 10, genau: vollzeitschulpflichtigen Schüler/-innen.
<b>Inklusionsanteil SBA</b>	Anteil der Schüler/-innen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in den allgemeinen Schulen (III) an allen Schüler/-innen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (III und IV).
<b>SBBZ-Besuchsquote</b>	Anteil der Schüler/-innen und Schüler in Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (IV) an allen Schüler/-innen an allgemein bildenden Schulen der Klassen 1–10.

### D 3.2 Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und an SBBZ

Durch Anstieg von Anzahl und Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot seit 2015/16 ist die Förderquote insgesamt gewachsen

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf war im Schuljahr 2017/18 mit gut 18 700 Kindern und Jugendlichen so hoch wie im Schuljahr 2000/01, im Schuljahr 2010/11 lag ihre Zahl mit gut 23 000 noch deutlich höher (Grafik D 3.2 (G1)). Ihr Anteil an allen Schülerinnen und Schülern der Klassen 1 bis 10 der allgemein bildenden Schulen ging seit dem Schuljahr 2014/15 leicht zurück und liegt 2017/18 bei 1,8 % (Grafik D 3.2 (G2)).

Im Gegenzug ist die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot seit dem Schuljahr 2015/16 (als § 15 SchG geändert wurde) merklich angestiegen, nachdem in den Jahren zuvor nur wenige Schwankungen zu beobachten waren. Zuletzt betrug ihre Anzahl 58 283, einschließlich 290 Schülerinnen und Schülern ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Damit verbunden ist ein Anstieg im Anteil dieser Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Klassen 1 bis 10 der allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg von 5 % im Schuljahr 2014/15 auf 5,7 % im Schuljahr 2017/18.

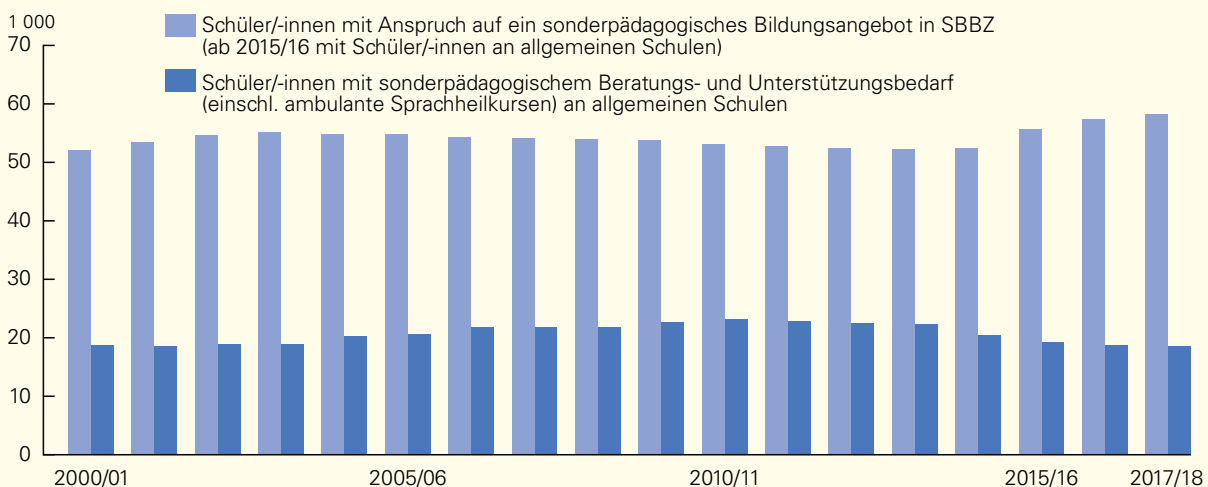
Die Förderquote, die sich aus der Summe beider Anteile errechnet (Tabelle D 3.1 (T2)), stieg damit insgesamt von 6,5 % im Schuljahr 2007/08 auf 7,5 % im Jahr 2017/18.

#### Lernen ist der häufigste Förderschwerpunkt

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf (die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden) unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Förderschwerpunkte von Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren und in allgemeinen Schulen). Der Förderschwerpunkt *Lernen* ist insgesamt am häufigsten zu beobachten (Grafik D 3.2 (G3a-b)). Von den Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungs- und Beratungsbedarf entfällt fast die Hälfte auf diesen Bereich, bei den Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ist es über ein Drittel. Hier bilden die Kinder und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung* mit knapp 17 % die zweitgrößte Gruppe. Schülerinnen und Schüler mit Beratungs- und Unterstützungsbedarf sind hingegen in diesem Schwerpunkt kaum vertreten. Während unter den Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungs- und Beratungsbedarf mehr als ein Viertel zum Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung* gezählt wird, sind es bei den Kindern und Jugendlichen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot rund 15 %.

D 3.2 (G1)

#### Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot und Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf in Baden-Württemberg seit 2000/01



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

952 18

**Bei insgesamt steigender Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot zunehmend mehr Schülerinnen und Schüler in inklusiven Bildungsangeboten**

Seit Änderung des Schulgesetzes im Jahr 2015 hat die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot insgesamt zugenommen. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an SBBZ ist dabei auf unter 50 000 Kinder und Jugendliche zurückgegangen, die Anzahl der inklusiv Beschulten bis zum Schuljahr 2017/18 auf über 8 600 angestiegen (Grafik D 3.2 (G4)). Das entspricht einem Anteil von fast 15 % aller Schülerinnen und Schüler mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Dieser Anteil ist ausgehend von 12 % im Schuljahr 2015/16 und 14 % im Schuljahr 2016/17 in den vergangenen 3 Jahren sukzessive angestiegen.

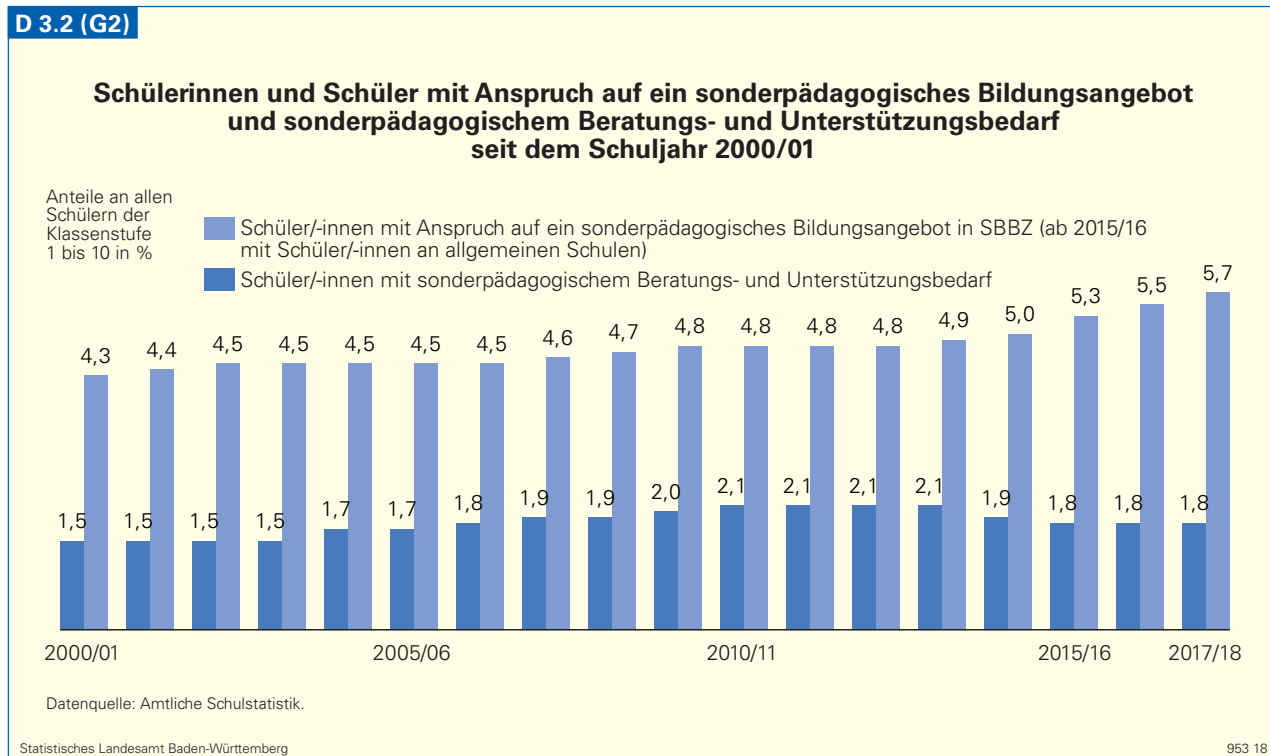
Die SBBZ-Besuchsquote, das heißt der Anteil der Schülerinnen und Schüler an SBBZ bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler der ersten bis zur zehnten Klassenstufe an allgemein bildenden Schulen, ergibt 4,8 %. Diese Quote hat sich in Baden-Württemberg seit mehreren Jahren nur wenig verändert.

**Große Differenzen im Anteil inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler zwischen den Stadt- und Landkreisen**

Der Anteil der inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot schwankte im Schuljahr 2017/18 zwischen 28 % im Alb-Donau-Kreis und 2 % in der Stadt Baden-Baden (Grafik D 3.2 (G5)). Über dem Landesmittel von 15 % lagen insbesondere Kreise (in der Grafik mit einem \* gekennzeichnet), die in den Schulamtsbezirken Biberach, Freiburg, Konstanz, Mannheim und Stuttgart liegen. Diese Staatlichen Schulämter haben seit dem Schuljahr 2010/11 am Schulversuch „Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung“ teilgenommen.<sup>34</sup>

Inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein SBA verteilen sich nicht gleichmäßig über die Schulformen der allgemein bildenden Schulen. Unter den weiterführenden Schulen besuchen Schülerinnen und Schüler in inklusiven Bildungsangeboten hauptsächlich Werkreal-/Hauptschulen und

34 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015), S. 149 ff.



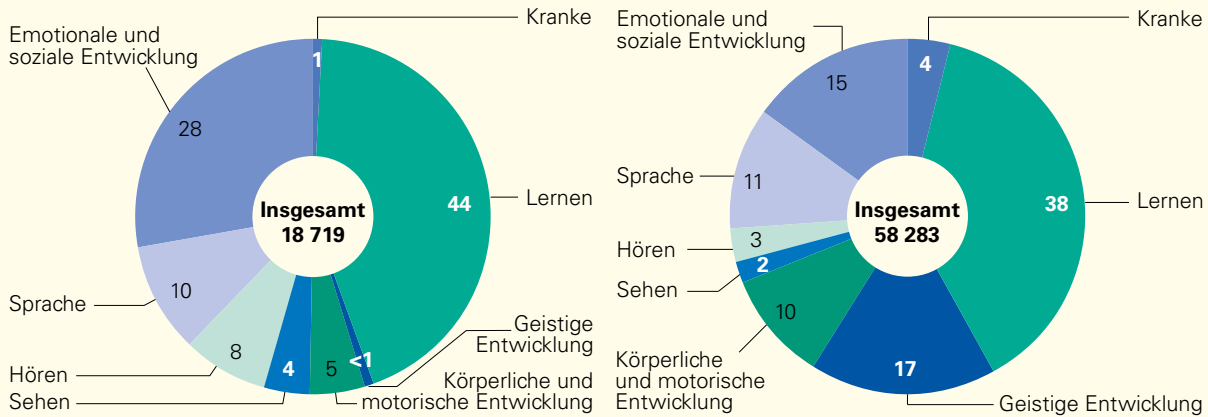
**D 3.2 (G3)**

**Förderschwerpunkte bei Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg 2017/18**

**a) mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf (an allgemeinen Schulen)**

**b) mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (an allgemeinen Schulen und in SBBZ)**

Anteile in %



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

954 18

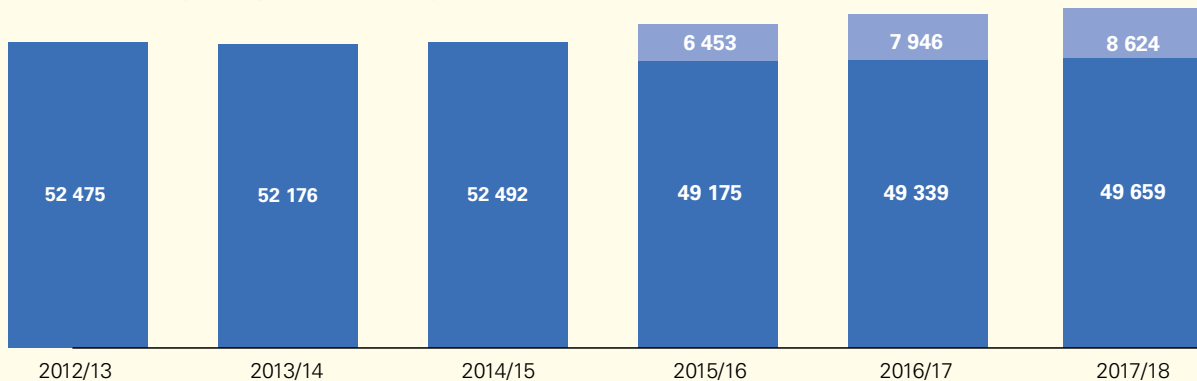
Gemeinschaftsschulen (Grafik D 3.2 (G6a)). Ein Vergleich mit der Verteilung aller Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen der allgemein bildenden

Schulen verdeutlicht die hohen Anteile inklusiv Beschulter in den genannten Schulformen (Grafik D 3.2 (G6b)).

**D 3.2 (G4)**

**Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in SBBZ und in inklusiven Bildungsangeboten seit dem Schuljahr 2012/13**

■ Schüler/-innen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in inklusiven Bildungsangeboten  
 ■ Schüler/-innen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an SBBZ (ab 2015/16 ohne Inklusion)



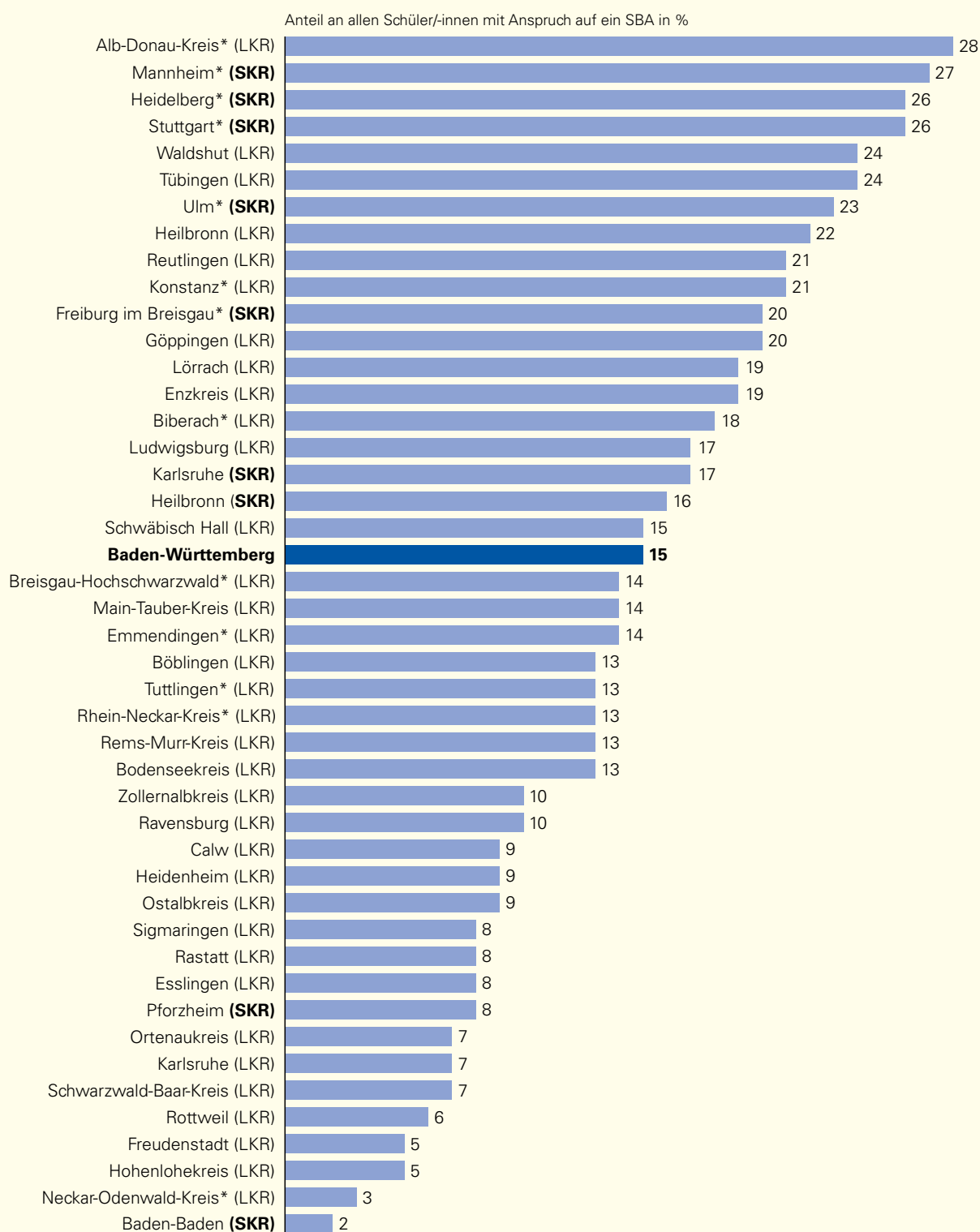
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

955 18

## D 3.2 (G5)

### Inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach Stadt- und Landkreisen



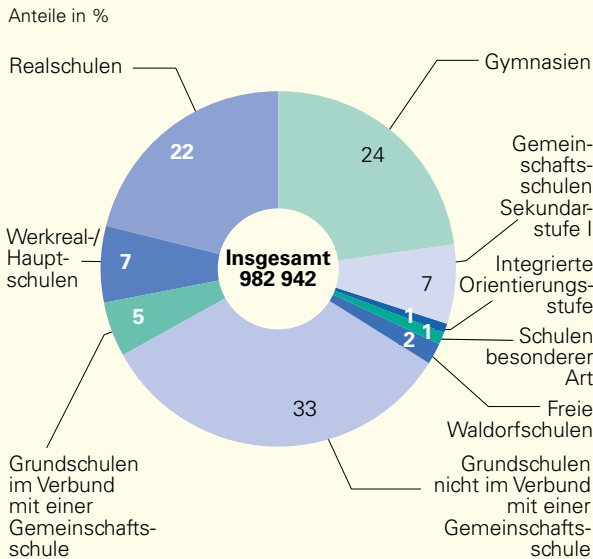
Anmerkung: Die mit einem \* markierten Stadt- und Landkreise haben seit dem Schuljahr 2010/11 am Schulversuch „Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung“ teilgenommen.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

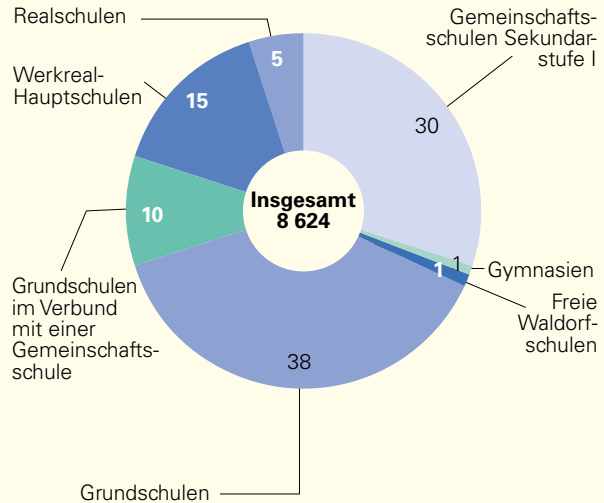
**D 3.2 (G6)**

**Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen\*)  
in Baden Württemberg im Schuljahr 2017/18**

**a) Alle Schülerinnen und Schüler**



**b) Inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler mit einem vom Staatlichen Schulamt festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungsangebot**



\*) Öffentliche und private Schulen (ohne zweiter Bildungsweg).  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

957 18

**Zwei von drei inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern haben den Förderschwerpunkt Lernen**

Unter den Schülerinnen und Schülern in inklusiven Bildungsangeboten lernen zwei Drittel im Förderschwerpunkt *Lernen*, kleinere Anteile sind mit 10 % im Schwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung*, mit 9 % im Schwerpunkt *geistige Entwicklung* und mit 7 % im Schwerpunkt *Sprache* zu beobachten (Grafik D 3.2 (G7)).

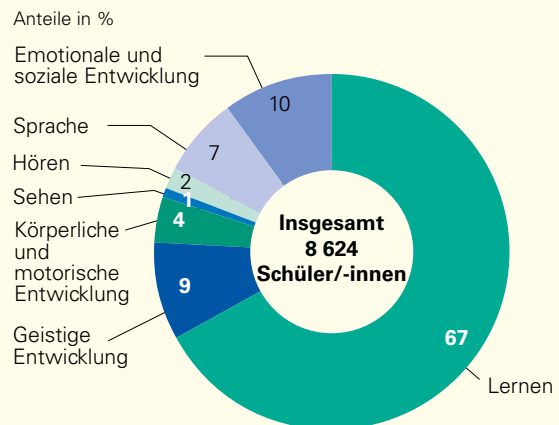
**Zielgleich oder zieldifferent Unterrichtete durch Schulstatistik nicht erfasst; IQB-Bildungstrends mit ersten Anhaltspunkten**

Zieldifferenten Unterricht gilt vor allem für Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt *Lernen* und *geistige Behinderung* (vgl. auch Tabelle D3.1 (T1)). Zielgleicher Unterricht wird vor allem in den Förderschwerpunkten *Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Sprache* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* angeboten. Bei Kindern und Jugendlichen mit Mehrfachbehinderungen kann auch nach den Bildungsplänen der Förderschwerpunkte *Lernen* bzw. *geistige Entwicklung* unterrichtet werden.

Da Angaben zum zielgleichen oder zieldifferenten Unterricht in der amtlichen Schulstatistik nicht vorgesehen sind, sind Angaben zur Häufigkeit von zielgleichem

**D 3.2 (G7)**

**Förderschwerpunkte bei inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern mit SBA im Schuljahr 2017/18**



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

958 18

oder zieldifferentem Unterricht an allgemeinen Schulen nicht möglich.

Erste Anhaltspunkte zur Häufigkeit zielgleich oder zieldifferent unterrichteter Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg enthalten die Daten der IQB-Bildungstrends von 2015 (Jugendliche der neunten Jahrgangsstufe) und 2016 (Kinder in der vierten Jahrgangsstufe). Allerdings beschränken sich die Angaben auf Schülerinnen und Schüler mit den *Förderschwerpunkten Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung*, eine Differenzierung nach sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf oder einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot wurde nicht vorgenommen.

Im Bildungstrend 2015 wird von insgesamt rund 3 % zielgleich und unter 1 % zieldifferent unterrichteter Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe ausgegangen. Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht dies einem Anteil von 75 % zielgleich und 25 % zieldifferent Unterrichteter.

Laut Bildungstrend 2016 umfassen die zielgleich Unterrichteten rund 3 % und die zieldifferent Unterrichteten rund 2 % aller Viertklässlerinnen und Viertklässlern. Der Anteil zielgleich Unterrichteter unter den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt damit bei etwa 60 %.

### Anzahl der Schülerinnen und Schüler in kooperativen Formen des gemeinsamen Unterrichts seit 2013/14 relativ konstant

Nach einem deutlichen Anstieg bis zum Schuljahr 2013/14 verblieb die Zahl der Schülerinnen und Schüler in kooperativen Organisationsformen des gemeinsamen Unterrichts mit über 3 000 seitdem auf relativ konstantem Niveau. Wie schon in den Vorjahren besuchten im Schuljahr 2017/18 die meisten Kinder und Jugendlichen Formen des gemeinsamen Unterrichts mit dem Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung*. Infolge eines Zuwachses in den letzten Jahren sind außerdem die Förderschwerpunkte *emotionale und soziale* sowie *körperliche und motorische Entwicklung* quantitativ bedeutend. Im Förderschwerpunkt *Lernen* gab es zuletzt eine deutliche Abnahme in den Schülerzahlen des gemeinsamen Unterrichts in kooperativer Form. Die Förderschwerpunkte *Sprache* und *Hören* machen nur einen geringen Anteil an allen Schülerinnen und Schülern aus (Grafik D 3.2 (G8)).

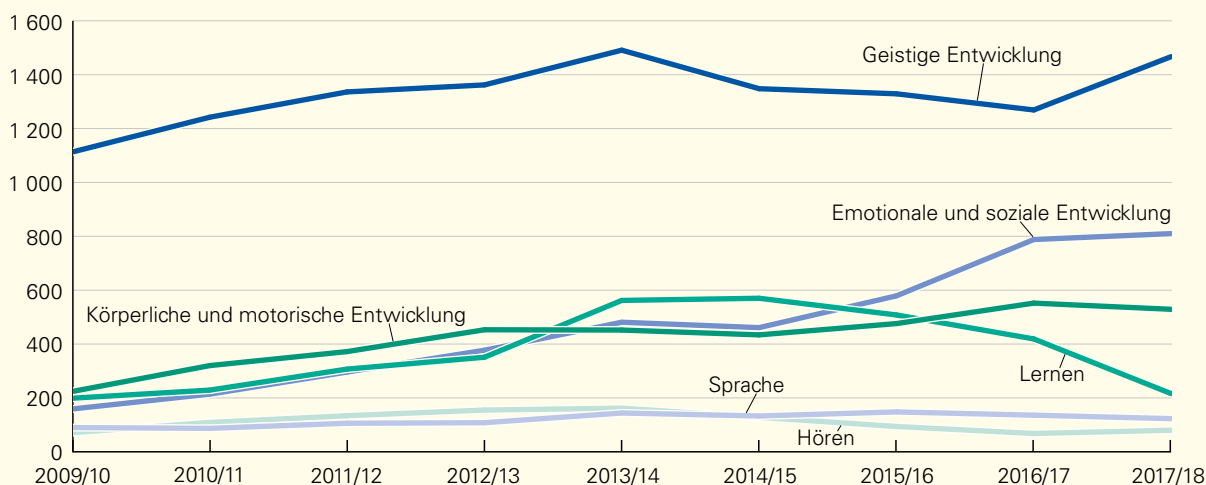
### Knapp 300 Schülerinnen und Schüler besuchen ein SBBZ ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an SBBZ, die keinen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot haben, hat sich seit dem Schuljahr



D 3.2 (G8)

#### Anzahl Schülerinnen und Schüler in kooperativen Organisationsformen des gemeinsamen Unterrichts in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2009/10 nach Förderschwerpunkt



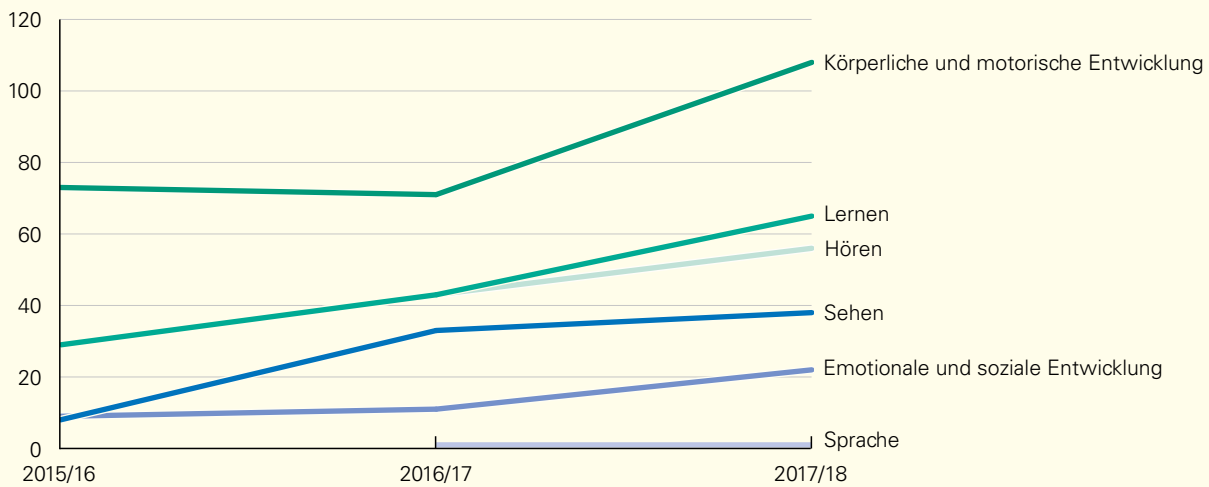
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

959 18

## D 3.2 (G9)

## Anzahl der Schüler/-innen an SBBZ ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot nach Förderschwerpunkt seit dem Schuljahr 2015/16



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

960 18

2015/16 nahezu verdoppelt und lag im Schuljahr 2017/18 bei 290. Besonders häufig war diese Schülergruppe im Förderschwerpunkt *körperliche und motorische Entwicklung* vorzufinden (Grafik D 3.2 (G9)).

*Lernen* verbunden sind, bildet dieser mit einem Drittel den bedeutendsten Anteil an Schülerinnen und Schülern, die in SBBZs unterrichtet werden (Grafik D 3.3 (G2)). Weitere bedeutende Anteile bilden die Förderschwerpunkte *geistige Entwicklung* und *emotionale und soziale Entwicklung*.

## D 3.3 Sonderpädagogische Förderung an SBBZ

## Schülerzahl an SBBZ geht seit dem Schuljahr 2015/16 leicht zurück

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren sank seit dem Schuljahr 2015/16 – zu dem § 15 SchG geändert und die Pflicht zum Besuch einer Sonderschule aufgehoben wurde – unter 50 000 Kinder und Jugendliche und lag zuletzt bei gut 49 600 (vgl. auch Grafik D 3.2 (G4)).

Der Rückgang bei den Schülerzahlen ist hauptsächlich auf eine Abnahme der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt *Lernen* zurückzuführen. Die Schülerzahl anderer Förderschwerpunkte ist relativ stabil. Im Falle der Förderschwerpunkte *körperliche und motorische* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* kam es im betrachteten Zeitraum hingegen zu einem Anstieg der Zahlen (Grafik D 3.3 (G1)).

*Lernen* ist der häufigste Förderschwerpunkt

Obwohl der Rückgang der Schülerzahlen an den SBBZ mit einem Rückgang im Förderschwerpunkt

## Zwei von drei an SBBZ Unterrichteten sind männlich

Betrachtet man die Schülerzahlen an SBBZ nach Geschlecht der Schülerinnen und Schüler, so fällt auf, dass Jungen insgesamt proportional häufiger ein SBBZ besuchen (Grafik D 3.3 (G3)). An SBBZ mit dem Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung* sind mehr als vier von fünf Schülerinnen und Schüler männlich. Auch im Förderschwerpunkt *Sprache* tritt eine geschlechtsbezogene Differenz besonders deutlich hervor: hier sind mehr als zwei von drei der Kinder und Jugendlichen männlich. Ein ausgeglichenes Bild kann nur für den Schwerpunkt *Kranke* beobachtet werden.

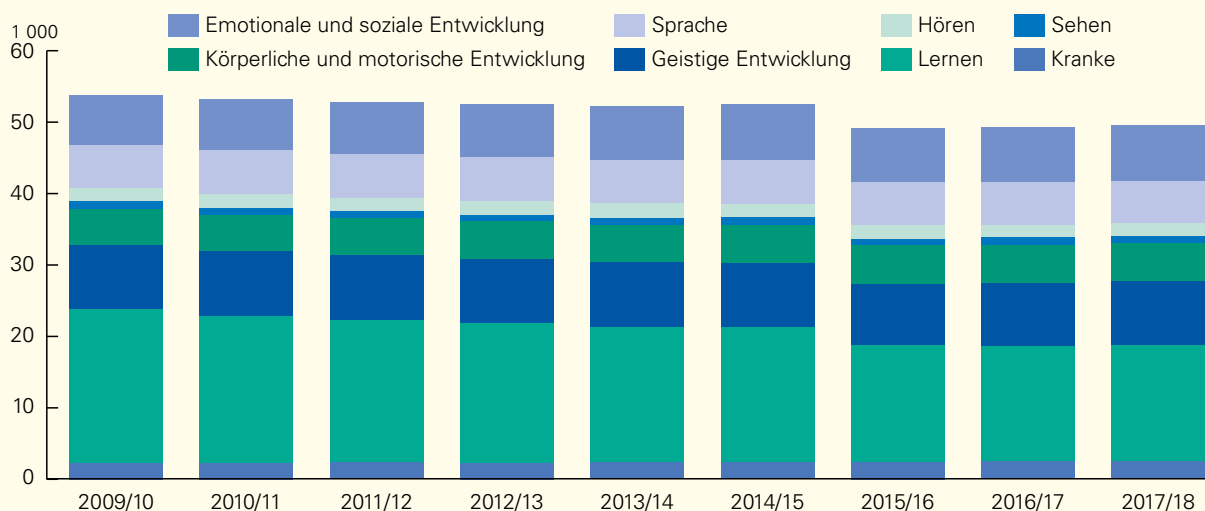
## Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besuchen häufiger ein SBBZ

An den allgemein bildenden Schulen insgesamt lag der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei etwa 24 % (vgl. Kapitel D 5). Im Vergleich dazu sind diese Kinder und Jugendlichen an den SBBZ mit etwa 32 % deutlich überrepräsentiert (Grafik D 3.3



D 3.3 (G1)

Schülerinnen und Schüler an SBBZ in Baden-Württemberg nach Förderschwerpunkt seit 2009/10



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

961 18

(G4). Mit Blick auf die Förderschwerpunkte zeigt sich, dass insbesondere SBBZ mit den Schwerpunkten *Lernen* (Anteil 40 %), *Sprache* (35 %) und *geistige Entwicklung* (34 %) überproportional häufig von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte besucht werden.

Zur anschaulicheren Darstellung werden jeweils zwei oder drei EGP-Stufen zu insgesamt drei Herkunftsgruppen zusammengefasst (siehe Grafik D 3.3 (G5)). Es ist ersichtlich, dass sich die Verteilung der Anteile nach sozialer Herkunftsgruppe zwischen den Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf deutlich unterscheiden: Während mehr als die Hälfte der Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen

Schülerinnen und Schüler an SBBZ tendenziell mit niedrigerem sozialem Hintergrund

Mit den Daten der amtlichen Statistik können Zusammenhänge zwischen sonderpädagogischer Förderung und sozialem Status der Schülerinnen und Schüler nicht betrachtet werden.

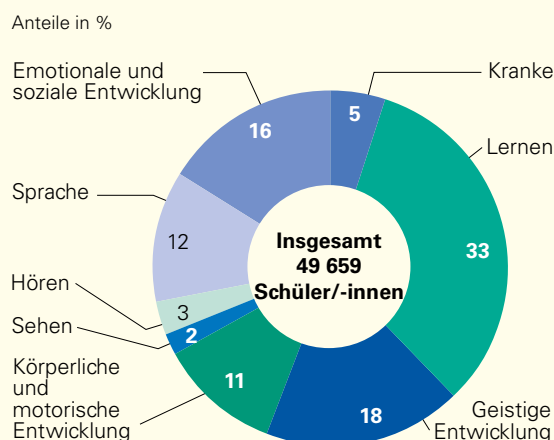
Daten des IQB-Bildungstrends 2016 ermöglichen für Kinder der vierten Jahrgangsstufe eine Betrachtung zum Zusammenhang zwischen dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) und dem sozialen Hintergrund. Leider sind diesbezüglich nur Analysen für ganz Deutschland und keine spezifische Betrachtung der Situation in Baden-Württemberg und nur für die Förderschwerpunkte *Lernen*, *Sprache* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* möglich.

Der soziale Hintergrund der Kinder wird anhand des EGP-Schemas<sup>35</sup> erfasst, das den sozioökonomischen Status der Eltern in sieben Stufen einteilt (vgl. Kapitel J 1.1).

35 Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassifikation (Indikator für die soziale Herkunft).

D 3.3 (G2)

Förderschwerpunkte bei Schülerinnen und Schülern an SBBZ im Schuljahr 2017/18



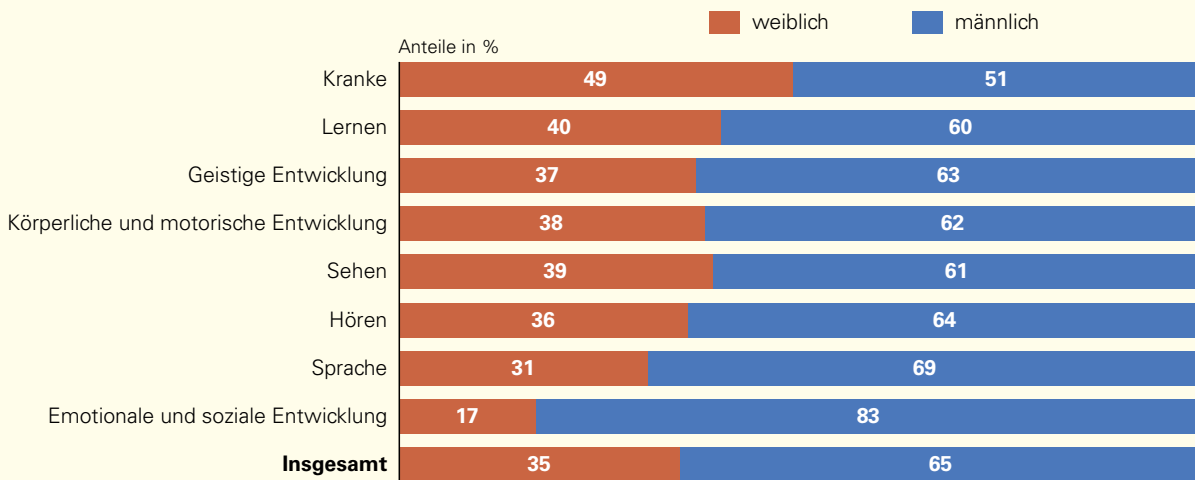
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

962 18

**D 3.3 (G3)**

**Schülerinnen und Schüler an SBBZ in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach Geschlecht und Förderschwerpunkt**



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

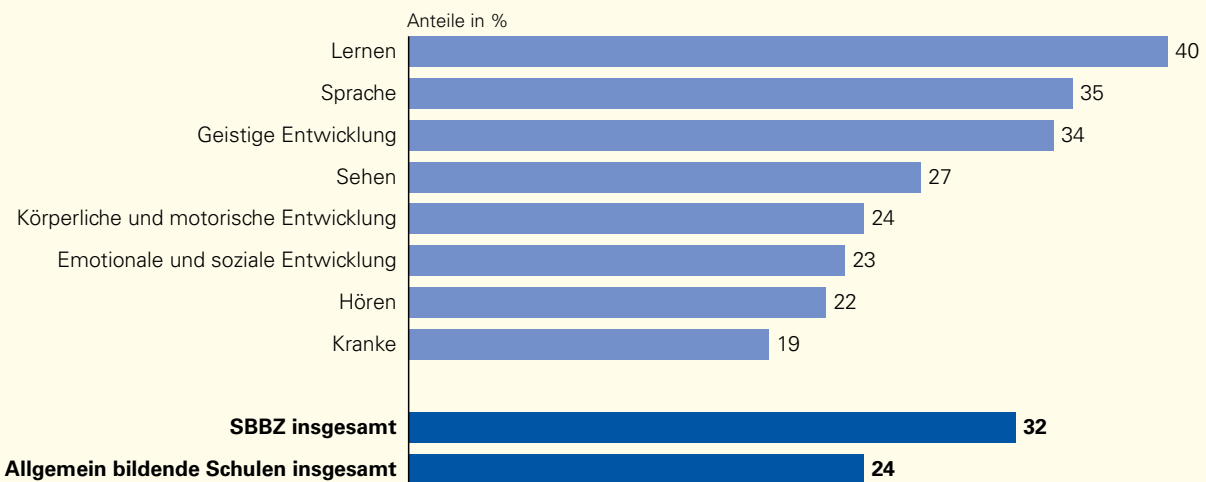
963 18

Status stammen (57,7 %), sind bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die drei Herkunftsgruppen etwa gleich stark besetzt (Grafik D 3.3 (G5)). Unterteilt man die Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf danach, ob sie eine Förderschule (in Baden-Württemberg: ein SBBZ) oder

eine allgemeine Schule besuchen, zeigt sich außerdem, dass Kinder mit niedrigem sozialem Hintergrund häufiger Förderschulen besuchen (rund 38 %) und zu einem geringeren Anteil in allgemeinen Schulen unterrichtet werden (rund 30 %). Bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Familien mit hohem sozioöko-

**D 3.3 (G4)**

**Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an SBBZ in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18**



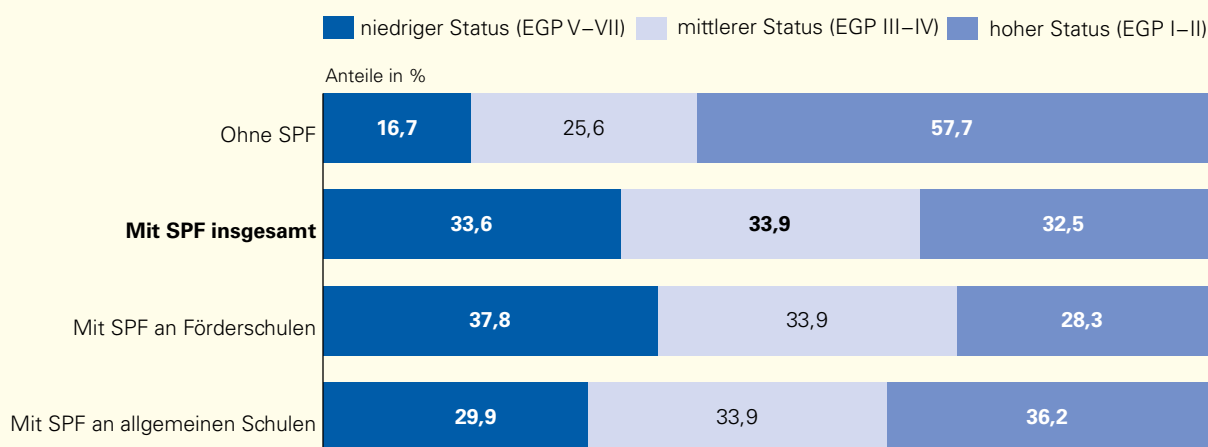
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

964 18

## D 3.3 (G5)

### Sonderpädagogischer Förderbedarf\*), Art der Beschulung und sozialer Hintergrund in der vierten Jahrgangsstufe



\*) Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) ausschließlich bei Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten *Lernen, Sprache* oder *emotionale und soziale Entwicklung*.

Datenquelle: Stanat et al. (2017).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

963 18

nomischen Status verhält es sich umgekehrt: Ihr Anteil an allgemeinen Schulen (36 %) ist wesentlich höher als an Förderschulen (28 %).<sup>36</sup>

#### D 3.4 Übergänge auf SBBZ und von SBBZ auf allgemeine Schulen

**Etwa 4% der Kinder werden an SBBZ eingeschult; der Anteil ist den letzten 3 Jahren leicht gesunken**

Im Schuljahr 2017/18 wurden 4049 Kinder direkt an einem SBBZ eingeschult. Dies entspricht etwa 4 % an der Gesamtzahl aller Einschulungen (Grafik D 3.4 (G1)). Die Quote ist seit den 2000er-Jahren – ausgehend von 3 % – kontinuierlich angestiegen und erreichte im Schuljahr 2014/15 mit 4,7 % ihren bisherigen Höhepunkt. Neben den Anteilen sanken auch die absoluten Zahlen der an SBBZ eingeschulten Kinder in den letzten Jahren ab.

**Anzahl der jährlichen Wechsel von allgemeinen Schulen auf SBBZ relativ konstant bei rund 4 000 Schülerinnen und Schülern**

Erziehungsberechtigte von Kindern, die einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot

haben, können ihr Wahlrecht hinsichtlich der Beschulung an einer allgemeinen Schule oder einem SBBZ auch während der Primar- oder Sekundarstufe wahrnehmen, wenn zum Beispiel durch einen Wechsel an ein SBBZ passendere Bildungsmöglichkeiten bereitgestellt werden können (SchG § 83, Abs. 6). Im Jahr 2016/17<sup>37</sup> wechselten insgesamt 4 212 Schülerinnen und Schüler von einer allgemeinen Schule auf ein SBBZ (Grafik D 3.4(G2)). Dies entspricht etwa einem Anteil von 8,5 % bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler an SBBZ. Die Gesamtzahl der Wechsel ist seit etwa 6 Jahren relativ konstant. Die meisten Schülerinnen und Schüler wechselten von einer Grundschule oder Werkreal-/Hauptschule an ein SBBZ. Daneben wird die Anzahl der Wechsel von Gemeinschaftsschulen auf ein SBBZ zunehmend bedeutender.

**Anzahl der Wechsel von SBBZ auf allgemeine Schulen ist rückläufig**

Das Wahlrecht der Erziehungsberechtigten gilt auch beim möglichen Wechsel von einem SBBZ auf eine allgemeine Schule. Im Schuljahr 2016/17 wechselten 3 062 Schülerinnen und Schüler von einem SBBZ an eine allgemeine Schule (Grafik D 3.4 (G3)). Das entspricht einem Anteil von rund 6 % aller an SBBZ gemeldeten Kinder und Jugendli-

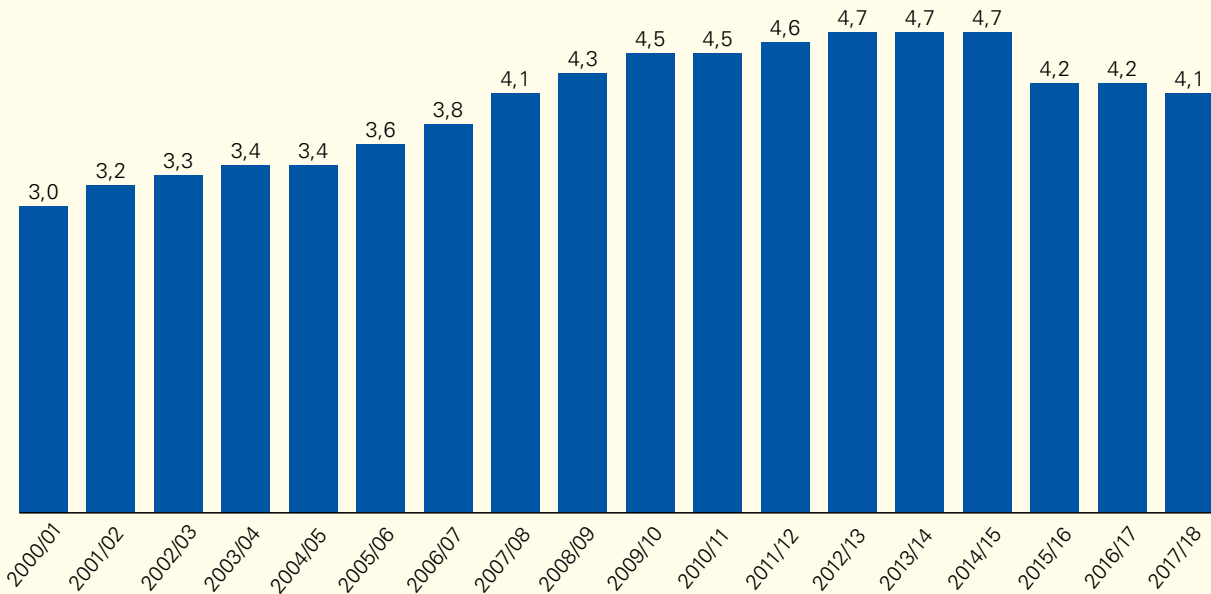
<sup>36</sup> Stanat et al. (2017).

<sup>37</sup> Es wurden die Wechsel von Mitte/Ende Oktober 2016 bis Mitte/Ende Oktober 2017 aufgenommen. Entsprechend wurde auch in den anderen berichteten Jahren verfahren.

**D 3.4 (G1)**

**Anteil der Einschulungen an SBBZ an allen Einschulungen in Baden-Württemberg seit 2000/01**

Anteil an allen Einschulungen in %



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

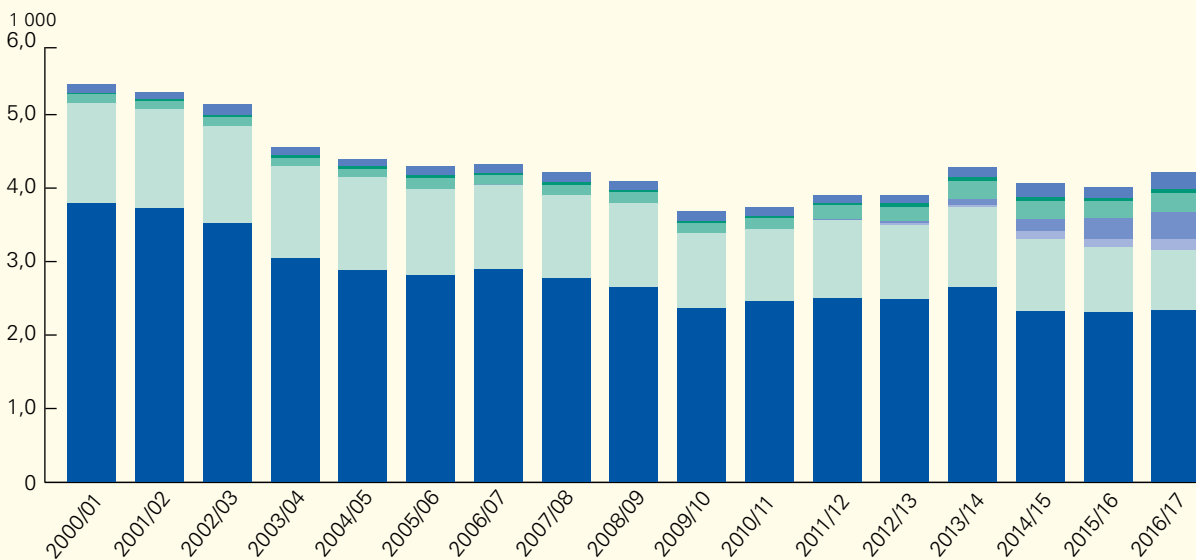
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

966 18

**D 3.4 (G2)**

**Übergänge von allgemeinen Schulen auf SBBZ in Baden-Württemberg seit 2000/01 nach Schularten**

- von Grundschulen
- von Werkreal-/Hauptschulen
- von Gemeinschaftsschulen Primarstufe
- von Gemeinschaftsschulen Sekundarstufe I
- von Realschulen
- von Gymnasien
- von sonstigen allgemein bildenden Schulen



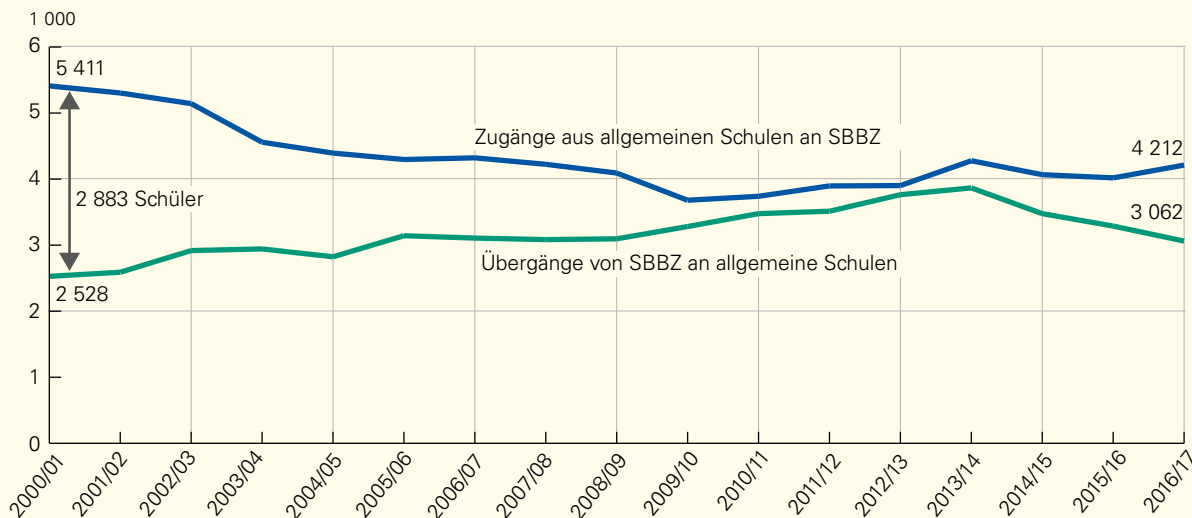
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

967 18

D 3.4 (G3)

Wechsel zwischen SBBZ und allgemeinen Schulen in Baden-Württemberg seit 2000/01



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

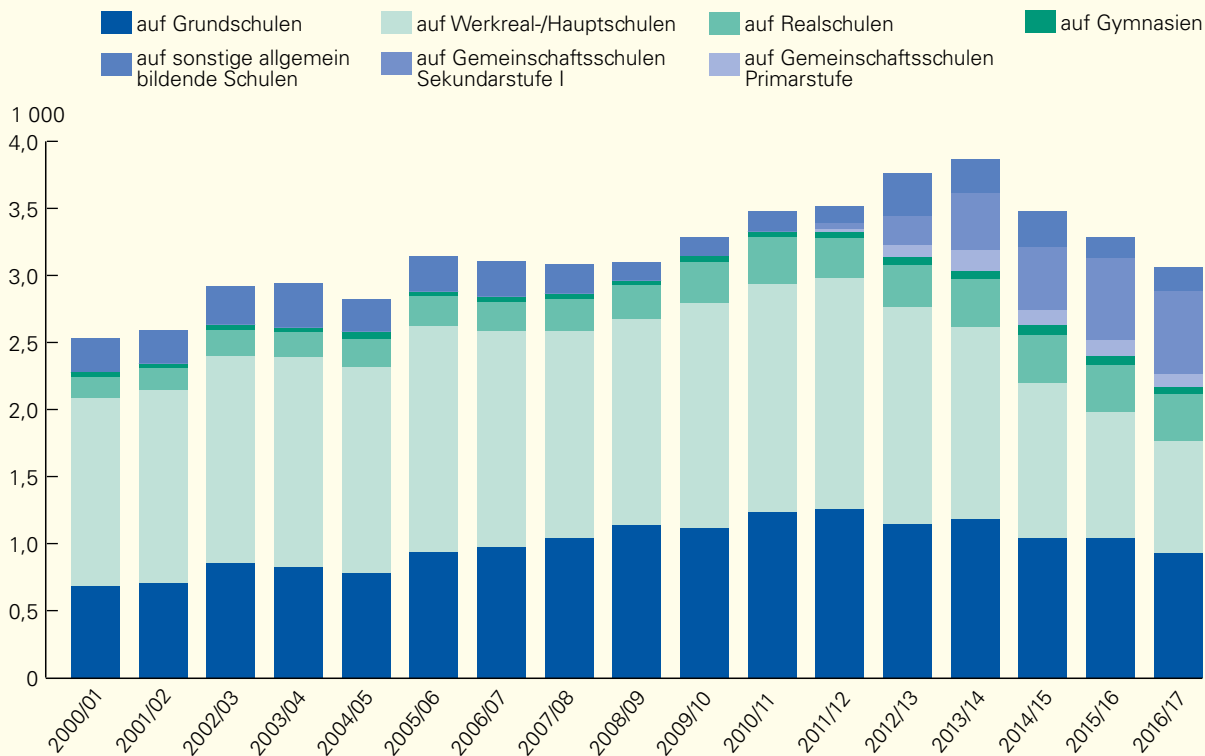
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

968 18



D 3.4 (G4)

Übergänge von SBBZ auf allgemeine Schulen in Baden-Württemberg seit 2000/01 nach Schularten



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

969 18

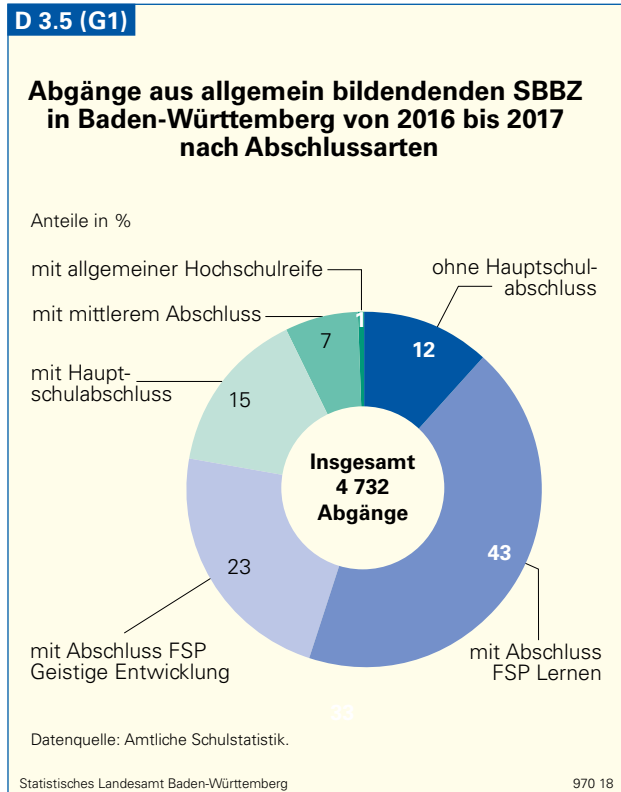
chen. Die meisten Wechsel fanden von SBBZ auf Grundschulen statt, gefolgt von Wechseln auf Werkreal-/Hauptschulen (Grafik D 3.4 (G4)). Die Zahl der Wechsel stieg seit 2000 mit leichten Schwankungen an und erreichte im Schuljahr 2013/14 mit fast 3 900 Schülerinnen und Schülern den bisher höchsten Wert. Seitdem ist die Zahl deutlich rückläufig.

### D 3.5 Abschlüsse an SBBZ

**Fast ein Viertel der Jugendlichen geht mit einem allgemein bildenden Abschluss vom SBBZ ab, zwei Drittel erhalten ein Abschlusszeugnis im Förderschwerpunkt *Lernen* oder *geistige Entwicklung***

Im Schuljahr 2016/17 sind insgesamt 4 732 Schülerinnen und Schüler von einem SBBZ abgegangen.<sup>38</sup> Vier von fünf der Absolventinnen und Absolventen erlangten dabei keinen Hauptschulabschluss. Dieser

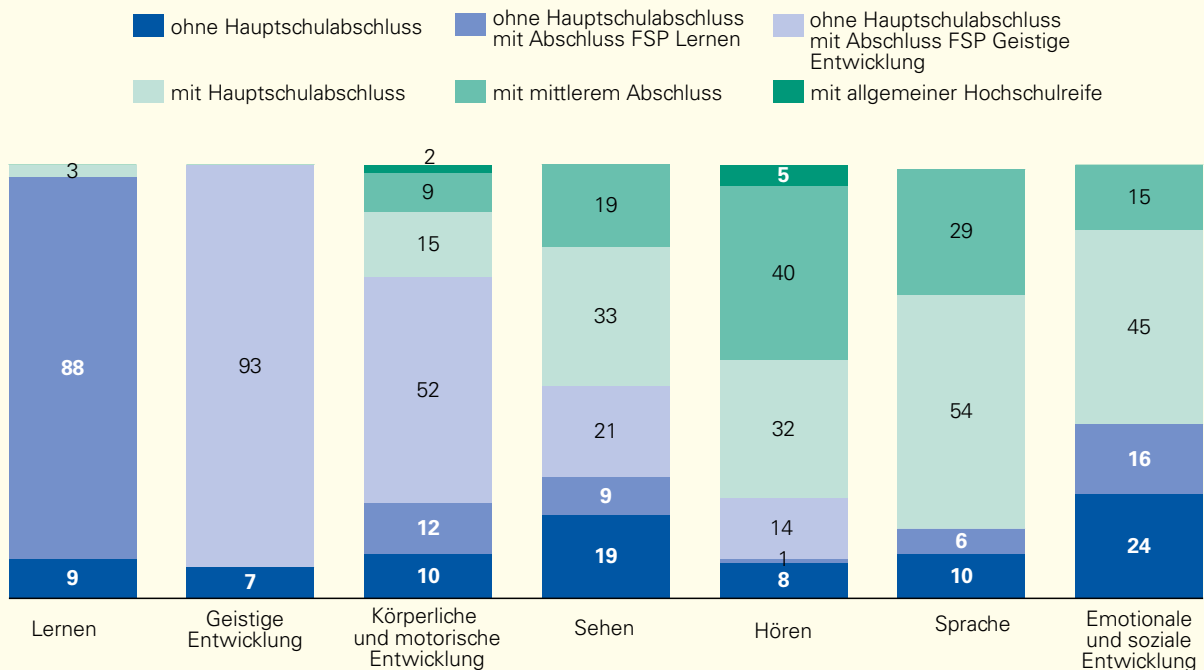
<sup>38</sup> Zu den möglichen Abschlüssen in Abhängigkeit der jeweiligen Förderschwerpunkte siehe Tabelle D 3.1 (T1).



### D 3.5 (G2)

**Abgänge aus SBBZ in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/17 nach Förderschwerpunkt und Abschlussart**

in %



wird in den Bildungsgängen Lernen und geistige Entwicklung nicht angestrebt, für sie gelten spezifische Bildungsziele. Insgesamt zwei Drittel konnten mit einem Abschluss entsprechend einem der Bildungsgänge in den Förderschwerpunkten *Lernen* oder *geistige Entwicklung* das SBBZ abschließen. Einen allgemein bildenden Abschluss erreichten 22 % der Absolventinnen und Absolventen eines SBBZ. Hiervon erlangten gut zwei Drittel einen Hauptschulabschluss (Grafik D 3.5 (G1)).

### In den Förderschwerpunkten *Hören, Sprache* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* die allgemein bildenden Abschlüsse

Die Abschlüsse an SBBZ unterteilt nach Förderschwerpunkten zeigen (Grafik D 3.5 (G2)), dass in den SBBZ mit den Förderschwerpunkten *Lernen* und *geistige Entwicklung* die jeweiligen spezifischen Abschlüsse der Förderschwerpunkte dominieren. In den Förderschwerpunkten *Hören, Sprache* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* werden oftmals allgemein bildende Abschlüsse erlangt; dies sind zum größten Teil Hauptschulabschlüsse. Im Schwerpunkt *Hören* können demgegenüber fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mindestens einen mittleren Abschluss erreichen. Besonders hohe Anteile an Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss lassen sich in den Schwerpunkten *Sehen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* beobachten.

Abgängerinnen und Abgänger von SBBZ können ihren Bildungsweg mit den Angeboten der beruflichen Schulen zur Berufsvorbereitung, Berufsbildung, Berufsausbildung und zum Erwerb allgemein bildender Abschlüsse fortsetzen (s. Kapitel E 3).

### D 3.6 Ausgewählte Forschungsergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden zentrale Befunde aus Forschungsarbeiten zum Thema Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammengefasst. Die wissenschaftliche Aufarbeitung des Themenkomplexes „Inklusion“ steht in Deutschland noch relativ am Anfang. Bisher liegen einzelne Forschungsarbeiten vor, die verschiedene Fragestellungen aufgreifen. Die Auswahl der angeführten Arbeiten bezieht sich auf die Dimensionen schulische Leistung, soziale Integration und Wohlbefinden, kulturelle Bildung sowie auf Gelingensbedingungen und Herausforderungen für ein inklusives Bildungssystem. Um die Forschungslage zu ergänzen, werden exemplarisch Studien aus dem internationalen Kontext hinzugezogen.

### Unterschiede in den schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Abhängigkeit von der Art ihrer Beschulung

Ansätze mit dem Schwerpunkt auf Bildungserträge gehen der Frage nach, ob es Unterschiede zwischen einer inklusiven und einer nicht inklusiven Beschulung hinsichtlich der erreichten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) gibt.

Die Studie von Kocaj und Kollegen (2014) vergleicht hierzu mit den Daten des IQB-Ländervergleichs 2011 Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe mit sonderpädagogischem Förderbedarf.<sup>39</sup> Die Ergebnisse zeigen Vorteile für inklusiv beschulte Kinder in den Lese-, Zuhör- und Mathematikkompetenzen auf, die besonders im Förderschwerpunkt *Lernen* ausgeprägt sind. Diese Ergebnisse können auf Basis des IQB-Bildungstrends 2016 bestätigt werden.<sup>40</sup>

Die Frage der Lernentwicklung in unterschiedlichen Beschulungssettings wird auch in der Arbeit von Stranghöner et al. aufgegriffen.<sup>41</sup> Datengrundlage ist hier die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF), die die Lese-Rechtschreibentwicklung von nordrhein-westfälischen Schülerinnen und Schülern der Primarstufe anhand dreier Messzeitpunkte untersucht. Die Befunde zeigen höhere Ausgangswerte für inklusiv beschulte Kinder im Lesen und Schreiben. Alle Kinder konnten ihre Leistungen über die Zeit steigern, allerdings zeigen inklusiv beschulte Kinder zu allen Messzeitpunkten im Mittel höhere Werte im Lesen und Rechtschreiben als exklusiv Beschulte. Die Autoren finden außerdem Unterschiede im Leistungszuwachs je nach Kompetenzbereich. So fällt dieser im Lesen bei den inklusiv beschulten Kindern stärker aus und im Rechtschreiben stärker bei den exklusiv beschulten Kindern. Gründe für den steileren Leistungszuwachs im Bereich der Rechtschreibung könnten im niedrigeren Ausgangsniveau der nicht inklusiv beschulten Kinder liegen.

### Soziale Integration und Wohlbefinden von inklusiv beschulten Kindern

Neben dem Ermitteln von Bildungsergebnissen stehen auch die soziale Integration und das Wohlbefinden von

39 Kocaj et al. (2014).

40 Stanat et al. (2017).

41 Stranghöner et al. (2017).

Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen im Fokus von Forschungsarbeiten.<sup>42</sup> Entsprechende Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern häufig weniger gut in der Klasse integriert sind und öfter Opfer von Mobbing werden.

So zeigt eine etwas ältere, aber groß angelegte länderübergreifende Studie mit über 55 000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, an der sich auch Deutschland beteiligte, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten öfter unter Mobbing zu leiden haben als ihre Mitschülerinnen und -schüler.<sup>43</sup>

Ebenso zeigte eine Studie aus Norwegen<sup>44</sup>, dass 20 % bis 25 % der an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sozial nicht in der Klasse integriert waren, während dieser Anteil bei Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf bei 8 % lag. Als Erklärungsansatz werden nicht altersgemäße soziale Fähigkeiten angeführt, welche bei der Gruppe der Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten zum Tragen kamen, nicht aber bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung. Ein niedriger Grad an sozialer Integration und Freundschaftsbildung wird durch andere Studien bestätigt.<sup>45</sup>

Dass eine differenzierte Betrachtung unter Berücksichtigung der jeweiligen Klassen- und Schulsituation notwendig ist, zeigen zwei aktuelle Studien aus verschiedenen Bundesländern, die sich auf den Grundschulbereich beziehen.

Die Bielefelder Längsschnittstudie (BiLieF) ergibt, dass inklusiv beschulte Kinder bis Klasse 5 im Mittel ein ebenso hoch ausgeprägtes Wohlbefinden und Selbstkonzept zeigen wie Förderschulkinder. Die Autoren verweisen auf eine große Streuung, auch innerhalb einer Schule, und somit auf die Notwendigkeit, die Klassenebene in den Blick zu nehmen.<sup>46</sup>

Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“ (PING) im Land Brandenburg zeigen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf über kein niedrigeres soziales Selbstkonzept und ein genauso positives Klassenklima berichten wie Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Allerdings weisen die Befunde auch darauf hin, dass Kinder

mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich von ihrer Lehrkraft weniger angenommen fühlen als Kinder ohne Förderbedarf und dass dieses Gefühl einen Einfluss auf das Selbstkonzept hat – ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf hingegen nicht.<sup>47</sup>

### Angebote der inklusiven kulturellen Bildung an allgemeinen Schulen in Baden-Württemberg

Eine Chance zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen bieten die vielfältigen kulturellen Bildungsangebote wie etwa Musik-AGen, Sportangebote oder Tanzkurse. Diese sind gewöhnlich weniger mit Leistungsbewertungen und konvergenten Verhaltensweisen verbunden.

Mit dem Ziel, belastbare Daten zur Verbreitung inklusiver kultureller Bildungsangebote an baden-württembergischen Schulen zu erhalten, befragte die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg im Schuljahr 2017/18 allgemeine Schulen in Baden-Württemberg, die laut amtlicher Schulstatistik (Stand: Schuljahr 2016/17) mindestens fünf inklusiv beschulte Kinder unterrichten. Von 337 kontaktierten Schulen konnten insgesamt 187 befragt werden.<sup>48</sup>

Fast alle der befragten Schulen (90 %) bieten vielfältige inklusive kulturelle Bildungsaktivitäten an. Am häufigsten verbreitet waren dabei Chor-AGen gefolgt von Theater- und Kunst-AGen. Beim Vergleich der verschiedenen Schularten zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Menge an inklusiven kulturellen Angeboten. Während Gemeinschaftsschulen im Schnitt am meisten Aktivitäten anboten, gab es an Werkreal-/Hauptschulen sowie an Realschulen deutlicher weniger inklusive Partizipationsmöglichkeiten.

Im Rahmen der Befragung zeigte sich auch, dass inklusive kulturelle Bildungsangebote an den Schulen keine Selbstläufer sind. Manche können nur in Kooperationen mit Vereinen oder mit Unterstützung von Eltern stattfinden. Im Einzelfall fehlt es zudem an Lehrkräften bzw. den Lehrkräften an Zeit, sodass Angebote reduziert oder eingestellt werden müssen.

### Identifikation von Gelingensbedingungen und Herausforderungen der inklusiven Schule

Im Rahmen der Reformen hin zu mehr inklusiven Schulen wurden diverse Begleitstudien mit dem Ziel entwi-

42 Für die folgenden Betrachtungen vgl. auch Böhm et al. (2018).

43 Sentenac et al. (2012).

44 Frostad und Pijl (2007).

45 Zum Beispiel Avramidis (2013) und Koster et al. (2010).

46 Lütje-Klose et al. (2018).

47 Vock et al. (2018).

48 Schult und Henning (2019).



ckelt, Herausforderungen und Gelingensbedingungen zu identifizieren. Eine wissenschaftliche Begleitung der inklusiven Grundschule in Niedersachsen von Ende 2014 bis Ende 2017 erfasste bspw. Einstellungen der Lehrkräfte und Herausforderungen der Kooperation verschiedener Professionen sowie der Differenzierung und Individualisierung im Unterricht.<sup>49</sup> Insgesamt bewerteten Schulleitung und Lehrkräfte die Idee einer inklusiven Bildung als positiv, benennen aber deutliche Probleme bei der praktischen Umsetzung. Hier lassen sich zu Teilen Überforderungstendenzen beobachten.

Hinsichtlich der Kooperation zwischen Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften werden ein Entwicklungsbedarf hin zu mehr kooperativen Strukturen an Grundschulen, die Notwendigkeit der Einrichtung von festen Unterrichtsteams und eine Rollenklärung im Rahmen der Zusammenarbeit als Herausforderungen benannt. Entwicklungsbedarf bei der Unter-

richtsgestaltung im inklusiven Setting wird im Bereich der adaptiven Lernsteuerung identifiziert.

Auch für Hamburg liegt eine Studie vor, die Gelingensbedingungen und Hemmnisse inklusiver Bildung analysiert.<sup>50</sup> Die Befunde zeigen eine hohe Varianz in der Organisation, im Unterricht und in der Personalentwicklung zwischen den Schulen bei der Einführung inklusiver Bildung. Daraus folgt, dass auf Steuerungsebene die jeweiligen Merkmalskonstellationen der Schulen stärker berücksichtigt werden müssen. Als bedeutsame Faktoren wurden die klare Verortung der Kooperationsstrukturen im Lehrerbearbeitungsmodell, passgenaue Fort- und Weiterbildungen, die Stärkung der sonderpädagogischen Expertise, Planungssicherheit für strukturierte Kooperationen zwischen sonderpädagogischen und Regellehrkräften und feste Teamkonstellationen herausgestellt.

---

49 Werning et al. (2018).

---

50 Prinz und Kulik (2018).

## D 4 Ganztagschulen

Ganztagschulen leisten einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Außerdem verfolgen sie das Ziel, Schülerinnen und Schülern zusätzliche Bildungschancen unabhängig vom familiären Hintergrund zu eröffnen. Ausbau und Weiterentwicklung der Ganztagschulen sind weiterhin wichtige Ziele in Baden-Württemberg. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Ausbau und Weiterentwicklung der Ganztagschulen sich auf andere, bereits bestehende Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter bis zu 14 Jahren auswirken.<sup>51</sup>

### Im Schuljahr 2017/18 machten fast 43 % der Schulen in Baden-Württemberg ein Ganztagsangebot; über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und Sekundarstufe I nahmen teil

Im Schuljahr 2017/18 gab es in Baden-Württemberg 2 148 Ganztagschulen<sup>52</sup> (Grafik D 4 (D1)). Die Anzahl an Ganztagschulen hat sich seit dem Schuljahr 2002/03 mehr als verfünffacht. Dennoch ist ein leichter Rückgang der Schulen im Ganztagsschulbereich zu verzeichnen, der vorwiegend im Bereich der Werkreal-/Hauptschulen stattfindet, wenn diese aufgehoben werden oder in Gemeinschaftsschulen aufgehen. Gleichzeitig steigt die Anzahl an Ganztagsgrundschulen. Der Anteil der Ganztagschulen umfasst 42,5 % der allgemein bildenden öffentlichen und privaten Schulen.<sup>53</sup>

Trotz der im Vergleich zum Vorjahr leicht rückläufigen Zahl der Schulen mit Ganztagsangebot im Schuljahr 2017/18 stieg die Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in diesem Zeitraum um 11 148 an: Insgesamt 267 365 Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe I und somit rund 27 % der Schülerinnen und Schüler dieser Bildungsabschnitte nahmen

im Schuljahr 2017/18 in Baden-Württemberg ein Ganztagsschulangebot in Anspruch. Deutschlandweit lag dieser Anteil mit knapp 43 % deutlich höher.<sup>54</sup> Daneben bestehen mehr als 20 000 vom Land bezuschusste flexible Betreuungsangebote, welche für die Eltern sehr attraktiv sind und das Ganztagsangebot im Land abrunden. Von der bundesweiten Statistik werden diese Angebote jedoch nicht erfasst.

Hinweise, wie es um das Verhältnis von Angebot und Nachfrage im Bereich ganztägiger Bildung und Betreuung bestellt ist, gibt eine Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) für den Grundschulbereich.<sup>55</sup> Diese zeigt, dass 45 % der befragten Eltern im Jahr 2017 in Baden-Württemberg eine Ganztagsbetreuung (Ganztagschule, Hort oder Übermittagsbetreuung) in Anspruch nahmen. Der bundesweite Durchschnitt lag mit 66 % darüber. Mit 46 % ist der Anteil der Eltern, die keinen Ganztagsbetreuungsbedarf hatten, deutlich größer im Vergleich zum Bundesdurchschnitt von 27 %. Demgegenüber stehen 9 % der befragten Eltern, die gerne einen Ganztagsbetreuungsplatz in Anspruch genommen hätten, wenn dieser verfügbar gewesen wäre. Dieser Anteil lag bundesweit bei 7 %.

### Der Anteil der Ganztagschulen liegt bei Gymnasien und SBBZ nach den Gemeinschaftsschulen am höchsten

Betrachtet man den Anteil der Ganztagschulen an der jeweiligen Schulart, so liegen die Grundschulen auf dem vorletzten Platz (Grafik D 4 (G2)): Etwa 30 % der Grundschulen machen ein Ganztagsangebot. Die Landesregierung strebt einen Ausbau der Ganztagsgrundschulen und Grundstufen der Förderschulen an.<sup>56</sup> Ebenso soll die Bezuschussung der flexiblen Betreuungsangebote ausgeweitet werden. Nach den Veröffentlichungen der KMK beträgt der Anteil der Ganztagsgrundschulen an den Grundschulen bundesweit rund 66 %. Der Anteilsberechnung der KMK liegt allerdings eine eigene Schulartsystematik zugrunde, die zum Beispiel Ganztagsgrundschulen im Verbund mit der Gemeinschaftsschule der Primarstufe der In-

51 Zur Betreuungssituation der Kinder im schulpflichtigen Alter s. KVJS, 2018, S. 13.

52 Nach der Schulartenzählung werden organisatorische Einheiten, die mehrere Schularten führen, bei jeder Schulart einzeln gezählt. Gezählt werden allgemein bildende öffentliche und private Ganztagschulen nach mindestens KMK-Definition, darunter Ganztagschulen nach Landeskonzeption (Schulversuch) bzw. nach Schulgesetz Baden-Württemberg. Zum Schuljahr 2016/17 fand eine Anpassung der KMK-Definition statt (Web-Anlage D 4 (A1)).

53 Berechnung auf Grundlage von 1 687 organisatorischen Einheiten mit Ganztagsangebot: Bei den allgemein bildenden Schulen *insgesamt* werden organisatorische Einheiten, die mehrere Schularten führen, nur einfach gezählt.

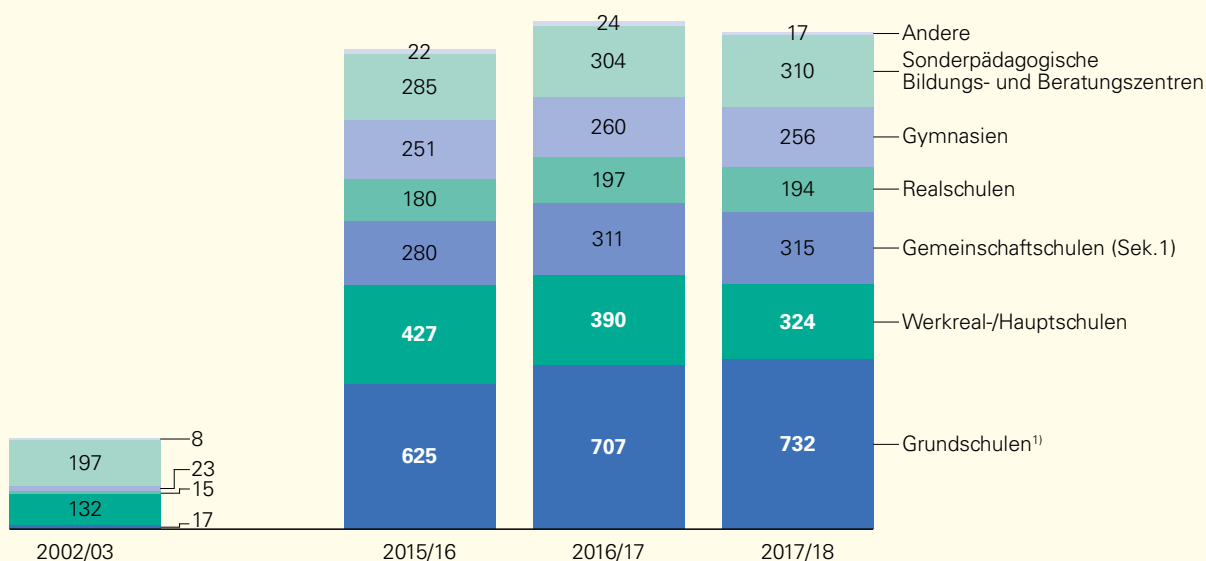
54 Anteil für Schuljahr 2016/17, Daten abrufbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html> [Stand: 05.07.2018].

55 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), (2018), S. 99.

56 <http://www.ganztagschule-bw.de/Lde/Startseite/Ganztagschule+in+BW> [Stand: 21.06.2018].

D 4 (G1)

**Ganztagsschulen\*) in Baden-Württemberg 2002/03 und 2015/16 bis 2017/18 nach Schulart**



\*) Allgemein bildende öffentliche und private Ganztagschulen nach mindestens KMK-Definition, darunter Ganztagschulen nach Landeskonzeption (Schulversuch) bzw. nach Schulgesetz Baden-Württemberg (SchG). – 1) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit der Gemeinschaftsschule (Primarstufe der Gemeinschaftsschule).  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

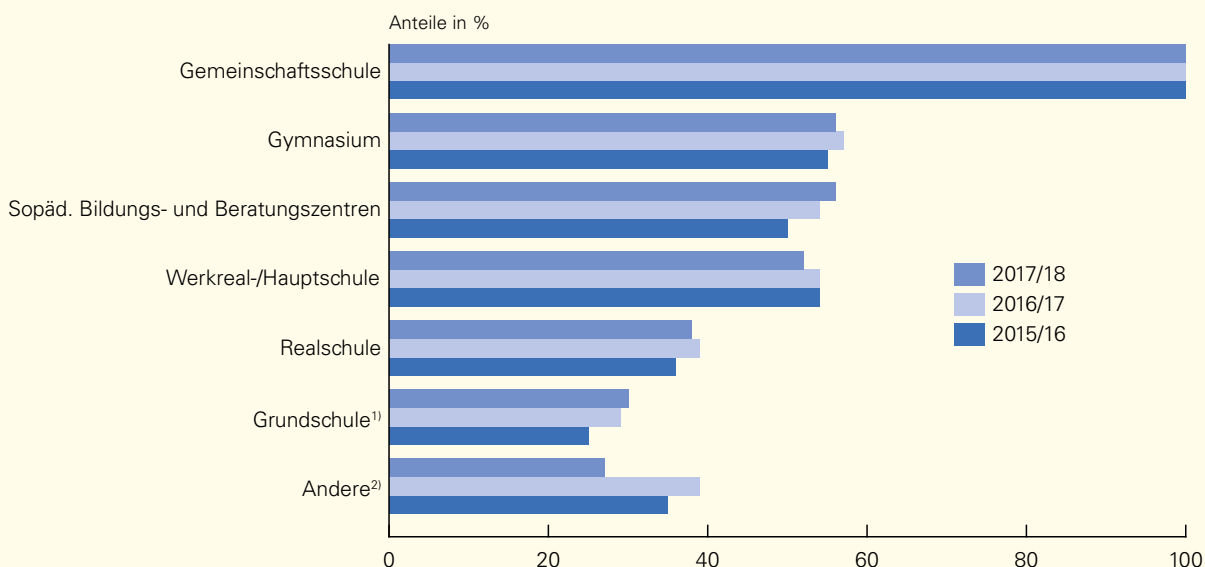
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

663 18



D 4 (G2)

**Anteile\*) der Ganztagschulen an der jeweiligen Schulart in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2015/16 bis 2017/18**



\*) Allgemein bildende öffentliche und private Ganztagschulen nach mindestens KMK-Definition, darunter Ganztagschulen nach Landeskonzeption (Schulversuch) bzw. nach Schulgesetz Baden-Württemberg (SchG). – 1) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit der Gemeinschaftsschule (Primarstufe der Gemeinschaftsschule). – 2) Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Integrierte Gesamtschule (Schulen besonderer Art) und Freie Waldorfschulen.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

664 18

tegrierten Gesamtschule zuordnet und in der Darstellung der Ganztagsgrundschulen nicht berücksichtigt.<sup>57</sup> Auf Bundesebene bestehen politische Bestrebungen, bis 2025 einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder einzuführen, der im SGB VIII eine gesetzliche Grundlage finden soll.<sup>58</sup>

Nach den Gemeinschaftsschulen, die obligatorisch gebundene Ganztagschulen sind, wiesen Gymnasien und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren im Schuljahr 2017/18 mit gut 56 % den nächstgrößten Anteil an Ganztagschulen auf, gefolgt von den Werkreal-/Hauptschulen mit 52 %. Der Anteil der Ganztagschulen an den Realschulen betrug 38 % (Grafik D 4 (G2)).

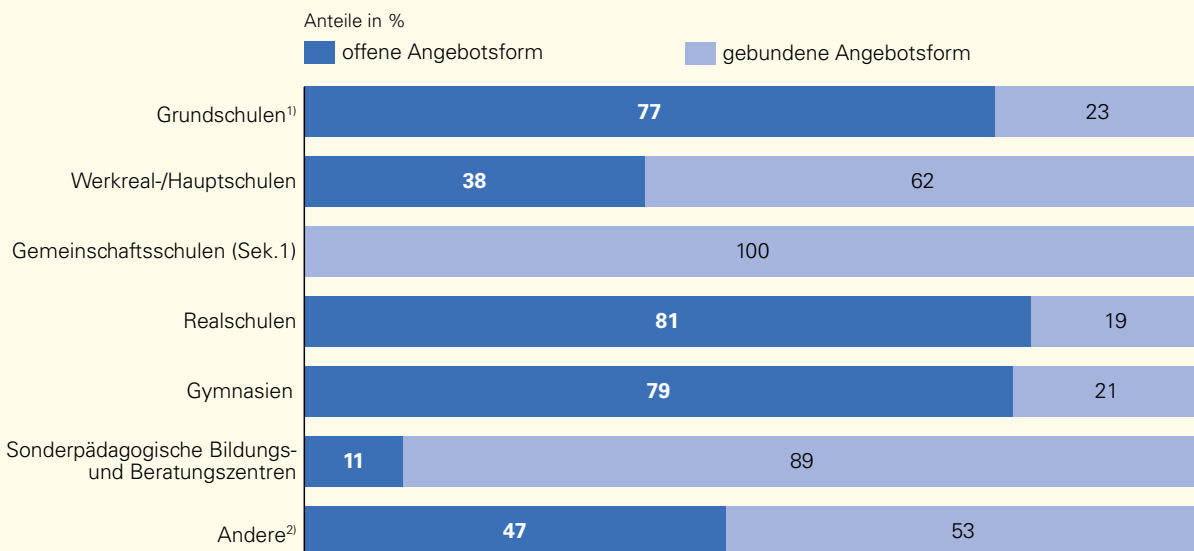
**Offene Angebotsformen gibt es häufiger an Grundschulen, Realschulen und Gymnasien, andere Schularten häufiger mit verpflichtenden Ganztagsangeboten**

Zwischen den Schularten sind die Anteile an offenen und gebundenen Formen der Ganztagschule unterschiedlich verteilt. An gebundenen Ganztagschulen nehmen Schülerinnen und Schüler verpflichtend teil, an offenen Formen erfolgt die Teilnahme einzelner Schülerinnen und Schüler auf Wunsch (Web-Anlage D 4 (A2)). Während an Grundschulen, Realschulen und Gymnasien jeweils offene Angebote über drei Viertel ausmachen, überwiegen die gebundenen Angebote an Werkreal-/Hauptschulen und Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. Der hohe Anteil an gebundenen Angeboten an diesen beiden Schularten gründet im Ganztagschulprogramm des Landes für die Sekundarstufe I, welches die Einrichtung von Ganztagschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung an Werkreal-/Hauptschulen und Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt *Lernen ermöglicht* (Web-Anlage D 4 (A1)). Alle Gemeinschaftsschulen sind Ganztagschulen nach § 8a Schulgesetz und haben einen verpflichtenden Ganztagsbetrieb eingerichtet (Grafik D 4 (G3)).

57 Anteil für Schuljahr 2016/17, Daten abrufbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html> [Stand: 05.07.2018].  
 58 Vgl. S. 31: <https://www.bmfsfj.de/blob/126672/b3269db29ac336a256ac863802957533/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2017-ausgabe-3-data.pdf> und Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), (2018), S. 97.

**D 4 (G3)**

**Ganztagschulen\*) in offener und gebundener Angebotsform in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach Schulart**



\*) Allgemein bildende öffentliche und private Ganztagschulen nach mindestens KMK-Definition, darunter Ganztagschulen nach Landeskonzeption (Schulversuch) bzw. nach Schulgesetz Baden-Württemberg. Zur besseren Lesbarkeit wurden im Schaubild die teilweise gebundenen und die gebundenen Schulen zusammengefasst. –  
 1) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit der Gemeinschaftsschule (Primarstufe der Gemeinschaftsschule). – 2) Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Integrierte Gesamtschule (Schulen besonderer Art) und Freie Waldorfschulen.  
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

### Regelmäßige und dauerhafte Teilnahme sowie Angebotsqualität sind maßgeblich für positive Wirkungen

Die *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* gibt Auskunft über mögliche wünschenswerte Effekte eines Ganztagsschulbesuchs. Hier zeigt sich, dass Ganztagschulen zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf beitragen.<sup>59</sup> Eltern, deren Kinder Ganztagschulen besuchen, berichten darüber hinaus über positive Wirkungen auf das Familienklima und eine höhere Unterstützungsleistung der Schulen, zum Beispiel bei der Hausaufgabenbetreuung.

Ein positiver Einfluss der Teilnahme an Ganztagsschulangeboten zeigte sich bei den Schülerinnen und Schülern vor allem im Hinblick auf soziales Lernen, Motiva-

tion und Selbstkonzept und zwar dann, wenn die Angebote als qualitativ voll wahrgenommen werden und Schülerinnen und Schüler sich aktiv einbringen können. Der Besuch von Ganztagsangeboten kann zudem mit besseren Schulnoten einhergehen, wie am Beispiel von Realschülerinnen und Realschülern gezeigt werden konnte. Ausschlaggebend war dabei die Dauer des Besuchs oder die Nutzung von fachbezogenen Angeboten.<sup>60</sup>

Derzeit wird ein Qualitätsrahmen für die Ganztagschule in Baden-Württemberg entwickelt, der Qualitätsstandards für die pädagogische und organisatorische Arbeit an Ganztagschulen vorgeben wird.<sup>61</sup>

---

59 StEG-Konsortium (2010), S. 20 f.

---

60 StEG-Konsortium (2016).

61 [https://km-bw.de/Lde/Startseite/Service/18\\_06\\_2018+Fachtage+Ganztagschule/?LISTPAGE=131491](https://km-bw.de/Lde/Startseite/Service/18_06_2018+Fachtage+Ganztagschule/?LISTPAGE=131491)  
[Stand: 05.07.2018].

## D 5 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Seit dem Schuljahr 2013/14<sup>62</sup> wird an den öffentlichen und privaten Schulen neben der Staatsangehörigkeit mit dem Migrationshintergrund (siehe Glossar) ein weiteres Merkmal erhoben, welches erste Hinweise auf Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung liefern kann.

### Migrationshintergrund ist ein wichtiges, aber kein hinreichendes Merkmal zur Beschreibung und Analyse von Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung

Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass der Migrationshintergrund ein sehr globales Kriterium darstellt, welches für sich allein genommen kaum geeignet ist,

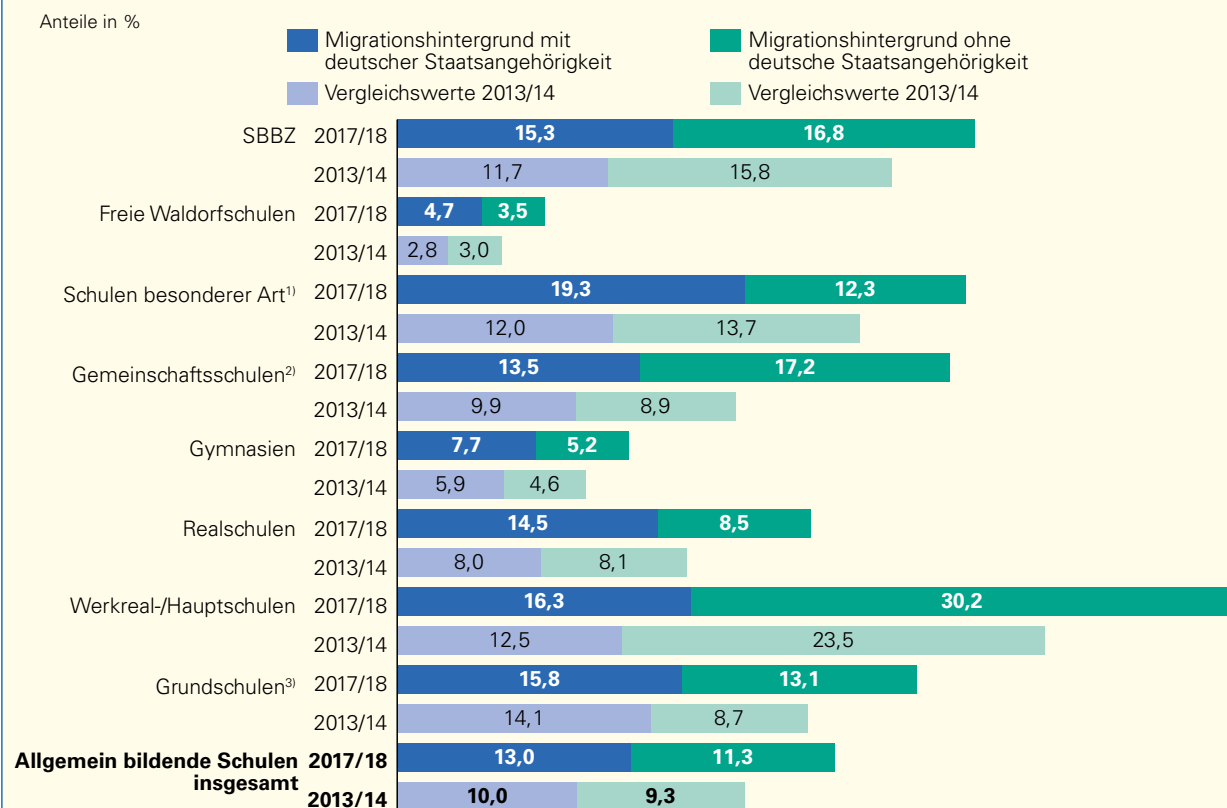
Wirkungszusammenhänge beim Entstehen von Bildungsdisparitäten zu beschreiben.<sup>63</sup> Zunächst ist festzustellen, dass es sich bei der Schülerschaft mit Migrationshintergrund um eine sehr heterogene Gruppe handelt, zumal sie jugendliche Schutzsuchende genauso umfassen kann wie in Deutschland großgewordene Kinder von Zuwanderungsfamilien. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass bei der Erklärung von Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung zahlreiche Faktoren eine Rolle spielen, die auch untereinander Wechselwirkungen zeigen. Neben dem Geschlecht sind beispielsweise Sprachkenntnisse und der bildungsbezogene Hintergrund sowie die sozioökonomi-

62 An den öffentlichen Schulen bereits seit 2012/13.

63 Vgl. dazu auch Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2017).

### D 5 (G1)

#### Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2017/18 und 2013/14 nach Schularten



1) Einschließlich integrierte Orientierungsstufen. – 2) Ohne Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 3) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

schen Ressourcen in den Familien zu nennen.<sup>64</sup> Da letztere wiederum offensichtlich stark mit dem Migrationshintergrund zusammenhängen, kann eine Betrachtung desselben zwar wertvolle Hinweise auf benachteiligte Personengruppen liefern, aber keine weitergehenden, differenzierten Analysen ersetzen.<sup>65</sup>

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg betrug im Schuljahr 2017/18 insgesamt 24,3 % (Grafik D 5 (G1)). 13,0 % der Schülerinnen und Schüler hatten einen Migrationshintergrund und besaßen die deutsche Staatsangehörigkeit, 11,3 % hatten eine ausländische Staatsangehörigkeit. Mit 46,5 % finden sich die höchsten Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Werkreal-/Hauptschulen,

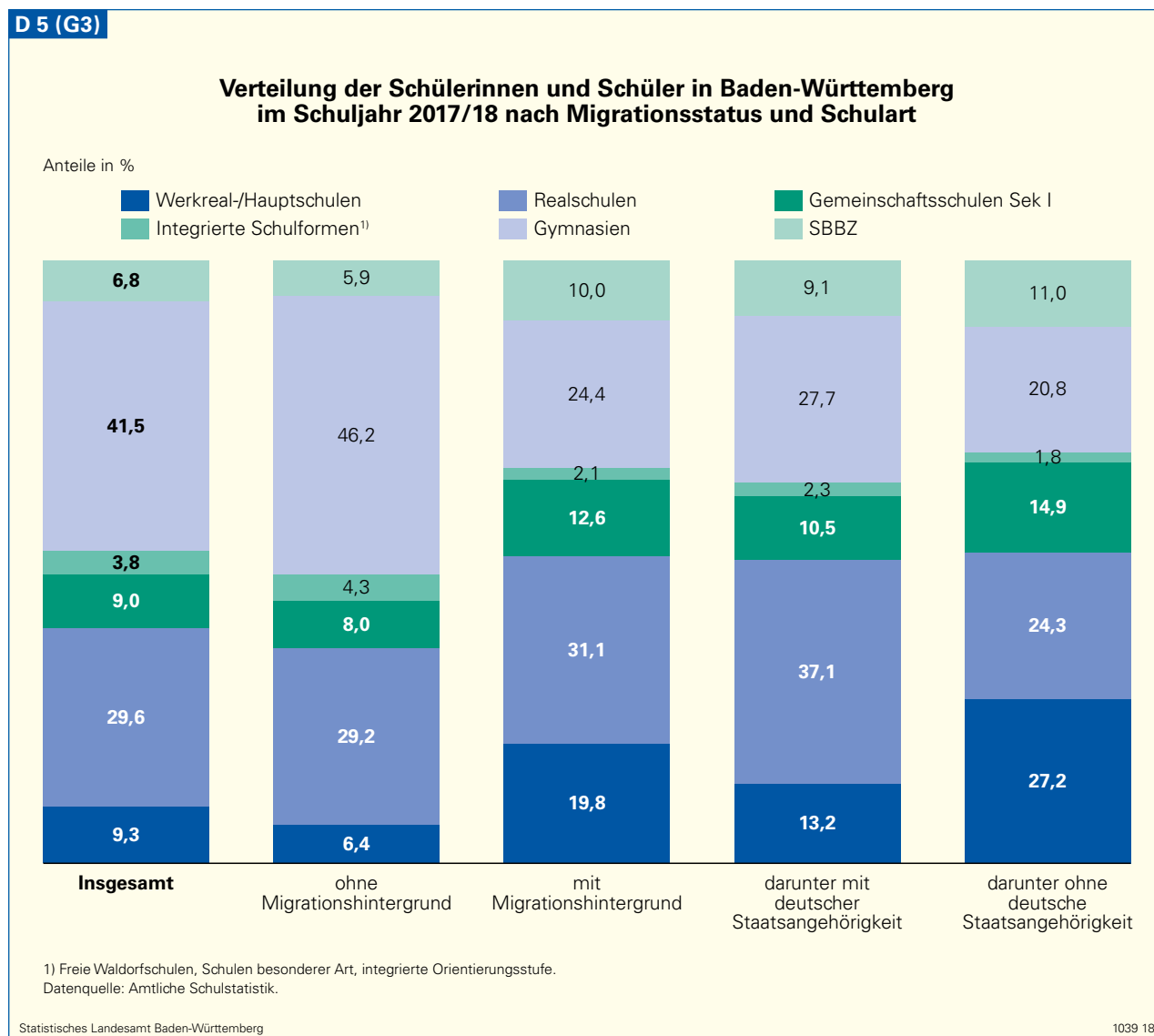
an denen auch der Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit mit 30,2 % am höchsten ist. Bei den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ), die insgesamt einen Anteil von 32,1 % Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben, weist der Förderschwerpunkt Lernen mit 40,3 % den höchsten Anteil auf (Web-Tabelle D5 (T1)).

**Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an allen allgemein bildenden Schularten ansteigend**

Im Vergleich zu dem im letzten Bildungsbericht<sup>66</sup> für das Schuljahr 2013/14 dokumentierten Anteil von insgesamt 19,3 % Schülerinnen und Schülern mit Migrationshin-

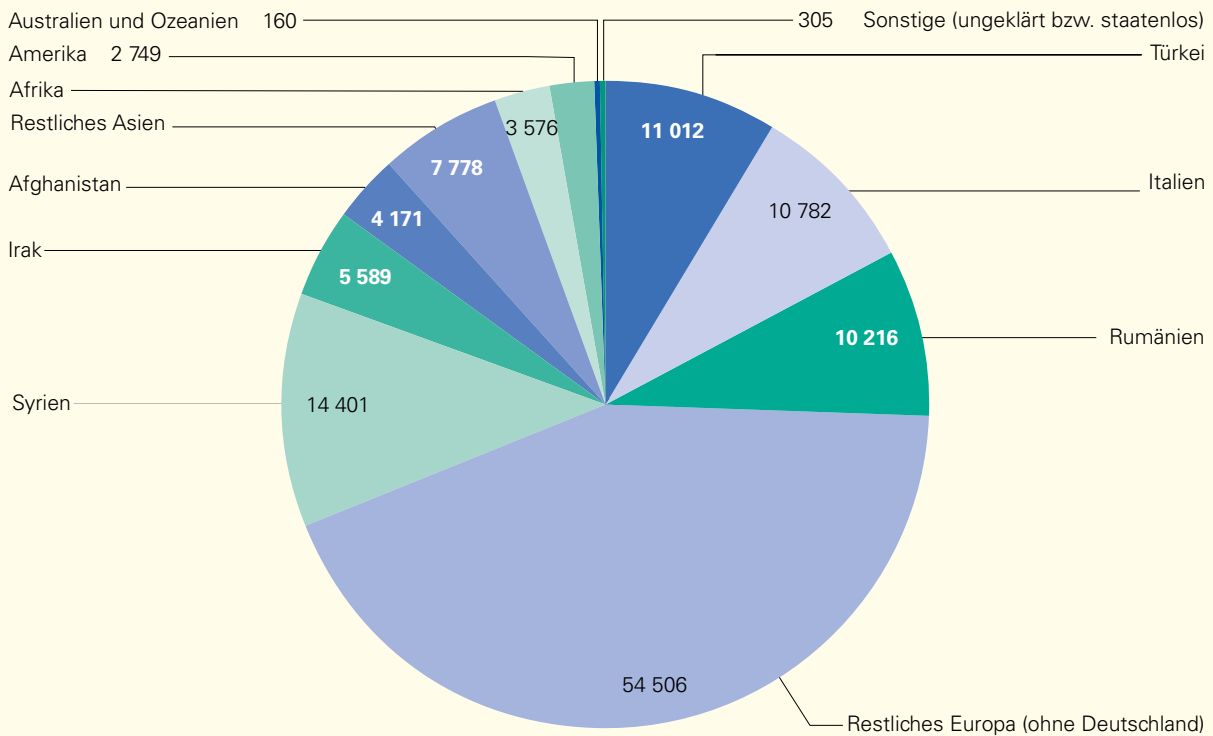
64 Vgl. zum Beispiel Schwarz, A. & Weishaupt, H.(2014).  
65 Vgl. ebd. S. 21ff.

66 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015), S. 226f.



**D 5 (G4)**

**Ausländische Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach Kontinenten und ausgewählten Staaten**



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1039 18

tergrund ist ein deutlicher Anstieg um rund 26 % zu verzeichnen. Wie Grafik **D5 (G1)** veranschaulicht, haben an allen allgemein bildenden Schularten die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund seit dem Schuljahr 2013/14 zugenommen. Mit Bezug zu den Vergleichswerten des Schuljahres 2013/14 finden sich die stärksten Anstiege an den Gemeinschaftsschulen (rund 63 %) und den Realschulen (rund 43 %).

Wie insbesondere aus den Mikrozensus-Auswertungen hervorgeht, sind die Anteile der Bevölkerung mit Migrationshintergrund regional sehr unterschiedlich.<sup>67</sup> Dies setzt sich in den Anteilen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Schülerschaft fort. Sie liegen beispielsweise an Grundschulen im Schuljahr 2017/18 in den Stadtkreisen Heilbronn und Pforzheim

<sup>67</sup> Vgl. zur unterschiedlichen räumlichen Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf die Stadt- und Landkreise Baden-Württembergs **Kapitel B 1.3**

mit rund 55 % (Web-Grafik **D5 (G2)**) deutlich über dem Landesdurchschnitt von 28,9 % (Grafik **D 5 (G1)**). Die niedrigsten Anteile mit Werten zwischen 18 % und 19 % verzeichnen die Landkreise Main-Tauber-Kreis, Ravensburg und Breisgau-Hochschwarzwald.

Die weitere Differenzierung zwischen Migrationshintergrund mit oder ohne deutsche Staatsangehörigkeit ergibt deutliche Unterschiede in der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die allgemein bildenden Schularten in Baden-Württemberg (Grafik **D 5 (G3)**).

**Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind überproportional häufig in Werkreal-/Hauptschulen und deutlich unterrepräsentiert in Gymnasien**

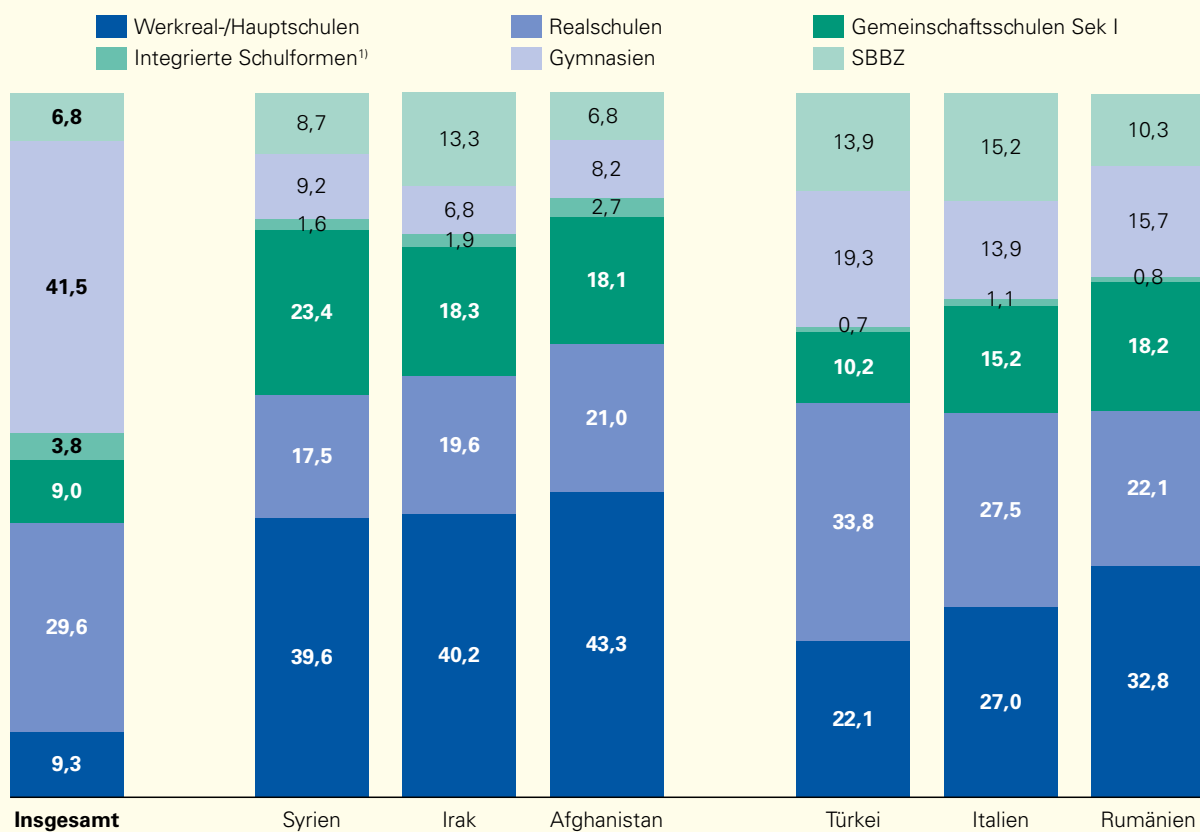
Insbesondere im direkten Vergleich mit Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zeigen sich deutliche Unterschiede beim Schulwahlverhal-



## D 5 (G5)

### Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Schulart

Anteile in %



1) Freie Waldorfschulen (einschließlich Klassenstufen 1 bis 4), Schulen besonderer Art, Orientierungsstufe.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1041 18

ten nach der Grundschule bzw. der Verteilung auf die einzelnen Schularten. So lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, die eine Werkreal-/Hauptschule besuchten, im Schuljahr 2017/18 mit lediglich 6,4 % deutlich unter dem der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, der bei 19,8 % lag. Auch innerhalb dieser Gruppe zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und die mit 13,2 % an den Werkreal-/Hauptschulen vertreten waren, und den ausländischen Schülerinnen und Schülern, deren Anteil 27,2 % betrug. Ähnlich deutliche Unterschiede finden sich bei den Schülerinnen und Schülern, die ein Gymnasium besuchten. Lag der Anteil dort bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund bei 46,2 %, betrug er bei der Gruppe mit Migrationshintergrund lediglich 24,4 %. Ebenso auffällig sind die höheren Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den

SBBZ (10,0 %) im Vergleich zu denen ohne Migrationshintergrund (5,9 %).

#### Ausländische Schülerinnen und Schüler beteiligen sich je nach Herkunftsland sehr unterschiedlich an den allgemein bildenden Bildungsgängen

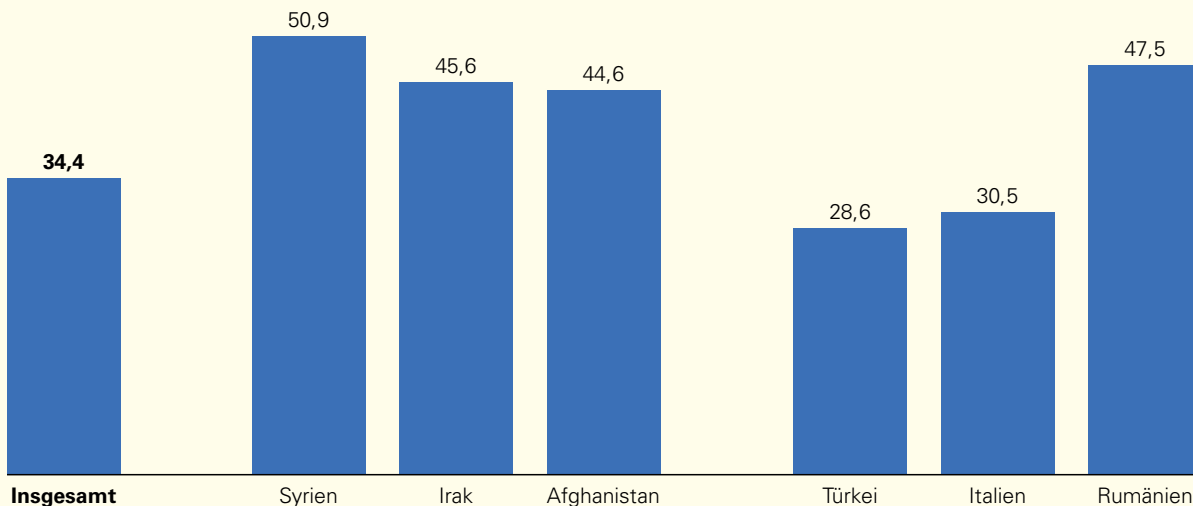
Welche Vielfalt sich hinter dem globalen Merkmal Migrationshintergrund verbirgt, zeigt ein genauerer Blick auf die ausländischen Schülerinnen und Schüler (also diejenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit). Unter allen Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg ohne deutsche Staatsangehörigkeit waren im Schuljahr 2017/18 über 190 verschiedene Nationalitäten vertreten.

Wie Grafik D 5 (G4) zeigt, kam die Mehrheit der insgesamt 125 245 ausländischen Schülerinnen

## D 5 (G6)

### Grundschülerinnen und -schüler\* in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten

Anteile an der Gesamtschülerzahl in %



\*) Einschließlich Schülerinnen und Schüler an Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1042 18

und Schüler aus Europa (86 816 bzw. 69,3 %). Innerhalb dieser Gruppe sind die Herkunftsländer Türkei, Italien und Rumänien besonders stark vertreten.

Asien nimmt nach Europa unter den Herkunftskontinenten mit insgesamt 31 939 Schülerinnen und Schülern den zweiten Platz ein. Hier sind es insbesondere die Länder Syrien, Irak und Afghanistan<sup>68</sup>, aus denen die meisten Schülerinnen und Schüler kommen. Die anderen Kontinente (Afrika, Amerika und Australien und Ozeanien) weisen vergleichsweise geringe Zahlen auf.

Die genannten Länder mit den größten Anteilen (Türkei, Italien, Rumänien für Europa und Syrien, Irak und Afghanistan für Asien) bilden die Grundlage für Grafik D 5 (G5), die die Verteilung der Schülerinnen und Schüler ab der Klassenstufe 5 in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 auf die allgemein bildenden Schularten zeigt. Zum Vergleich sind die Gesamtwerte für Baden-Württemberg aufgeführt.

68 Diese Länder gehörten in den letzten Jahren auch zu den Hauptherkunftsnationen von Schutz- und Asylsuchenden in Baden-Württemberg. Vgl. <https://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/MigrNation/Asylbewerber-StA.jsp?y=2015&m=12> [Stand: 08.10.2018].

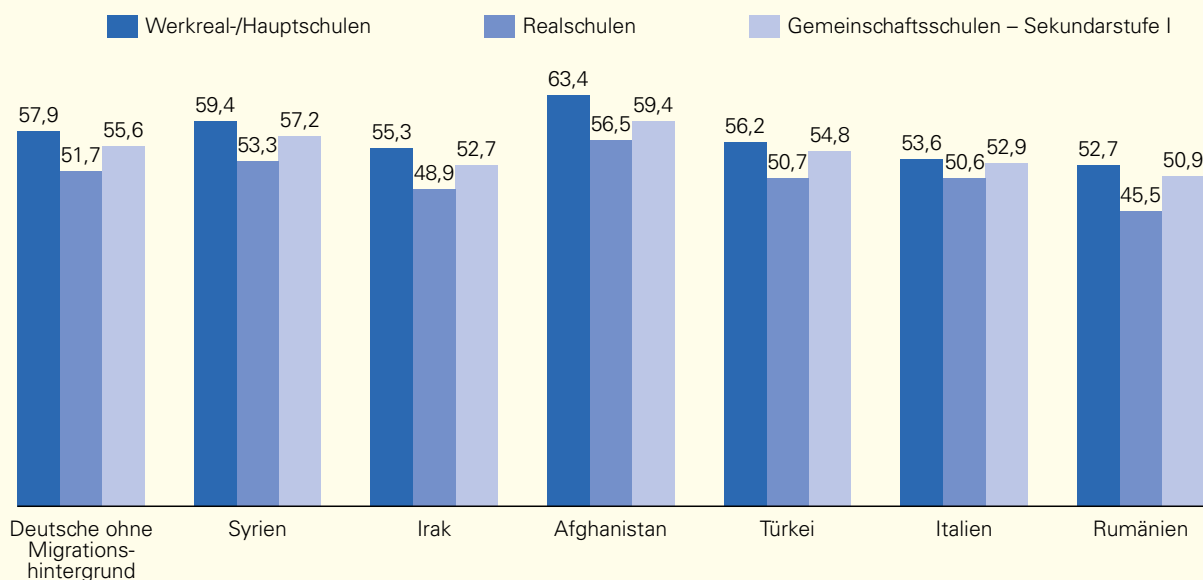
Im Vergleich zur Verteilung für Baden-Württemberg insgesamt zeigen sich zum einen deutliche Unterschiede zwischen den Ländergruppen der beiden Herkunftskontinente aber auch zwischen einzelnen Nationalitäten. So besuchen mehr Schülerinnen und Schüler aus den asiatischen Ländern Syrien, Irak und Afghanistan die Werkreal-/Hauptschule (39,6 %, 40,2 % bzw. 43,3 %) als Schülerinnen und Schüler aus den europäischen Nationen Türkei, Italien und Rumänien (22,1 %, 27,0 % bzw. 32,8 %), deren Anteile jedoch noch deutlich über dem Gesamtwert für Baden-Württemberg (9,3 %) liegen. Vergleicht man die Länder untereinander (zum Beispiel Türkei und Rumänien) zeigen sich hier wiederum Unterschiede. Insgesamt macht die Darstellung neben offensichtlichen und beachtenswerten Unterschieden auch auf die Gefahr der Verzerrung durch pauschale Betrachtungen (zum Beispiel über das globale Merkmal Migrationshintergrund) aufmerksam. Wie heterogen sich die Schülerschaft zum Beispiel auch im Hinblick auf die Altersstruktur je nach Herkunftsnation zusammensetzt, wird in Grafik D 5 (G6) deutlich. Diese zeigt für ausgewählte Herkunftsländer die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg, die im Schuljahr 2017/18 eine Grundschule oder eine Grundschule im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule besuchten.

Während die Anteile unter den türkischen und italienischen Schülerinnen und Schülern, die die Grund-

## D 5 (G7)

### Junge Männer in Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen – Sekundarstufe I in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten

Anteile in %



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1043 18

schule besuchten, vergleichsweise wenig vom Landesdurchschnitt von 34,4 % abweichen, sind diese Anteile unter den syrischen, irakischen, afghanischen und rumänischen Schülerinnen und Schülern deutlich höher: Zwischen knapp 45 % und 51 % der Schülerinnen und Schüler der genannten Nationalitäten besuchten die Grundschule, sie bilden somit eine sehr junge Schülerschaft und stehen noch vor der Entscheidung der weiteren Schullaufbahn im Sekundarbereich.

#### Zwischen einzelnen Herkunftsländern nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl des Bildungsgangs

Da zu einigen Schularten auch tiefer gegliederte Daten zu Migrationshintergrund und Geschlecht vorliegen<sup>69</sup>, ist es möglich abzuschätzen, wie stark geschlechtsspe-

zifische Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung mit dem Merkmal „Migrationshintergrund ohne deutsche Staatsangehörigkeit“ zusammenhängen. In Grafik D 5 (G7) sind die Anteile männlicher Jugendlicher an den allgemein bildenden Schularten Werkreal-/Hauptschule, Realschule und Gemeinschaftsschule (Sekundarstufe I) nach ausgewählten Herkunftsnationen getrennt und im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund dargestellt.

Es zeigt sich, dass bei allen dargestellten Nationalitäten männliche Schüler häufiger Werkreal-/Hauptschule als Realschule besuchen.<sup>70</sup> Die Anteile männlicher Jugendlicher an den Gemeinschaftsschulen liegen jeweils zwischen denen der Werkreal-/Hauptschulen und der Realschulen.

<sup>69</sup> Zum Zeitpunkt der Berichtserstellung lagen für die Gymnasien und SBBZ keine differenzierten Daten vor.

<sup>70</sup> Die wenigen Ausnahmen von diesem Verteilungsmuster, die sich in den insgesamt 191 dokumentierten Herkunftsnationen finden lassen, sind aufgrund geringer Fallzahlen statistisch nicht belastbar.

## D 6 Voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen an allgemein bildenden Schulen

Sowohl bildungspolitische Entscheidungen wie die Einführung der Gemeinschaftsschule und die Aufhebung der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung als auch externe Faktoren wie die Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen haben das Schulsystem in Baden-Württemberg wesentlich beeinflusst. Mit regelmäßigen Modellrechnungen<sup>71</sup> versucht das Statistische Landesamt, die Auswirkungen dieser Entwicklungen abzuschätzen.

An den *öffentlichen und privaten* allgemein bildenden Schulen wurden im Schuljahr 2017/18 insgesamt knapp 1,107 Mill. Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Dies waren rund 201 000 weniger als im Schuljahr 2003/04, als die höchste Schülerzahl an allgemein bildenden Schulen seit der Jahrtausendwende verzeichnet wurde. Im Schuljahr 2018/19 könnte diese Zahl noch minimal um 400 zurückgehen. Danach dürfte vor allem die demografische Entwicklung (siehe **Kapitel B 1.1**) bis 2025/26 für einen Wiederanstieg der Schülerzahl auf fast 1,173 Mill. sorgen, was

6 % mehr wären als im Schuljahr 2017/18 (Web-Tabelle **D 6 (T1)**).

Die Entwicklung an den *öffentlichen* Schulen verläuft weitestgehend parallel. Hier lag die Schülerzahl im Schuljahr 2017/18 mit knapp 1,001 Mill. um 223 000 unter dem Wert des Schuljahres 2003/04. Nach der absehbaren Trendwende dürfte sie bis 2025/26 wieder auf fast 1,057 Mill. zunehmen (Web-Tabelle **D 6 (T2)**).

### Weiterer Anstieg an Grundschulen

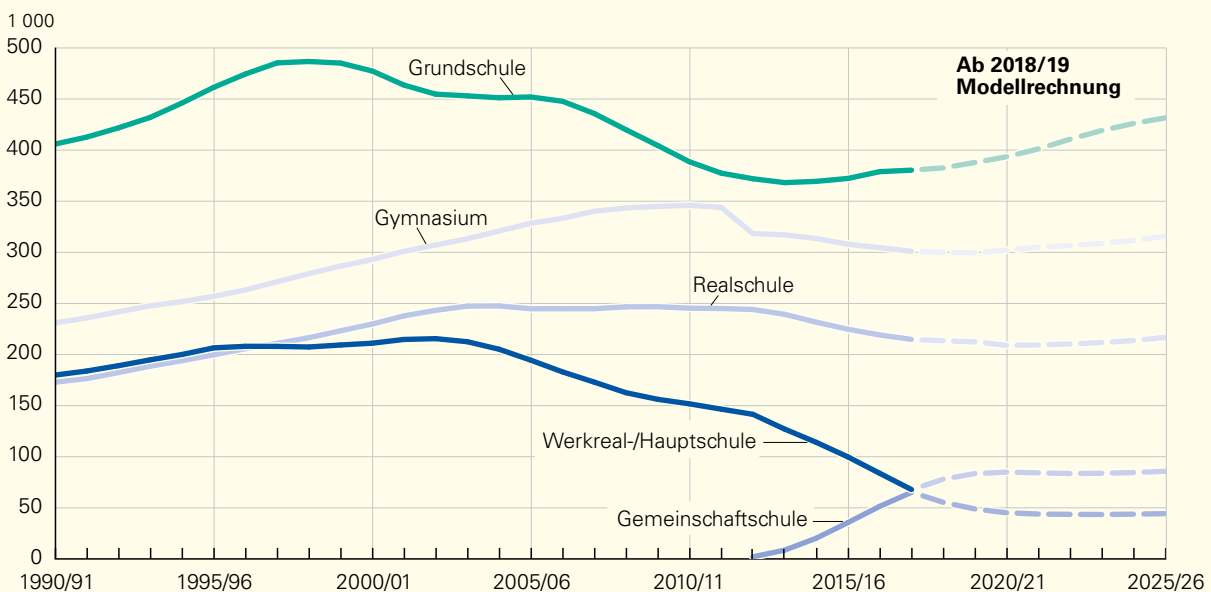
An den öffentlichen und privaten Grundschulen<sup>72</sup> dürfte sich der seit dem Schuljahr 2014/15 zu beobachtende Trend steigender Schülerzahlen fortsetzen. Für das Schuljahr 2025/26 ergibt die Modellrechnung mit 431 600 eine Zahl, die um gut 13 % über dem Wert von 380 401 im Schuljahr 2017/18 liegt (Grafik **D 6 (G1)**). Neben den steigenden Geburtenzahlen wirkt sich

71 Zur Methodik der Modellrechnungen siehe Web-Anlage **D 6 (A1)** und die ausführlicheren Hinweise bei Wolf (2018).

72 Einschließlich der mit einer Gemeinschaftsschule verbundenen Grundschulen.

**D 6 (G1)**

**Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg seit 1990/91 nach ausgewählten Schularten und Modellrechnung bis 2025/26**



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik, Modellrechnung der Schülerzahlen.

hierbei auch die zunehmende Inklusion von Kindern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot aus (siehe **Kapitel D 3**).

**Trendwende bei Realschulen und Gymnasien absehbar**

An den Schularten der weiterführenden Schulen ist mit unterschiedlichen Entwicklungen zu rechnen (Grafik D 6 (G1)). So wird der weitere Aufbau von Gemeinschaftsschulen zu einem Anstieg ihrer Schülerzahl führen, auch wenn nur noch wenige neue Gemeinschaftsschulen hinzukommen dürften. Die Modellrechnung für das Schuljahr 2025/26 ergibt für sie eine Schülerzahl von 83 100 im Vergleich zu 65 116 im Schuljahr 2017/18.

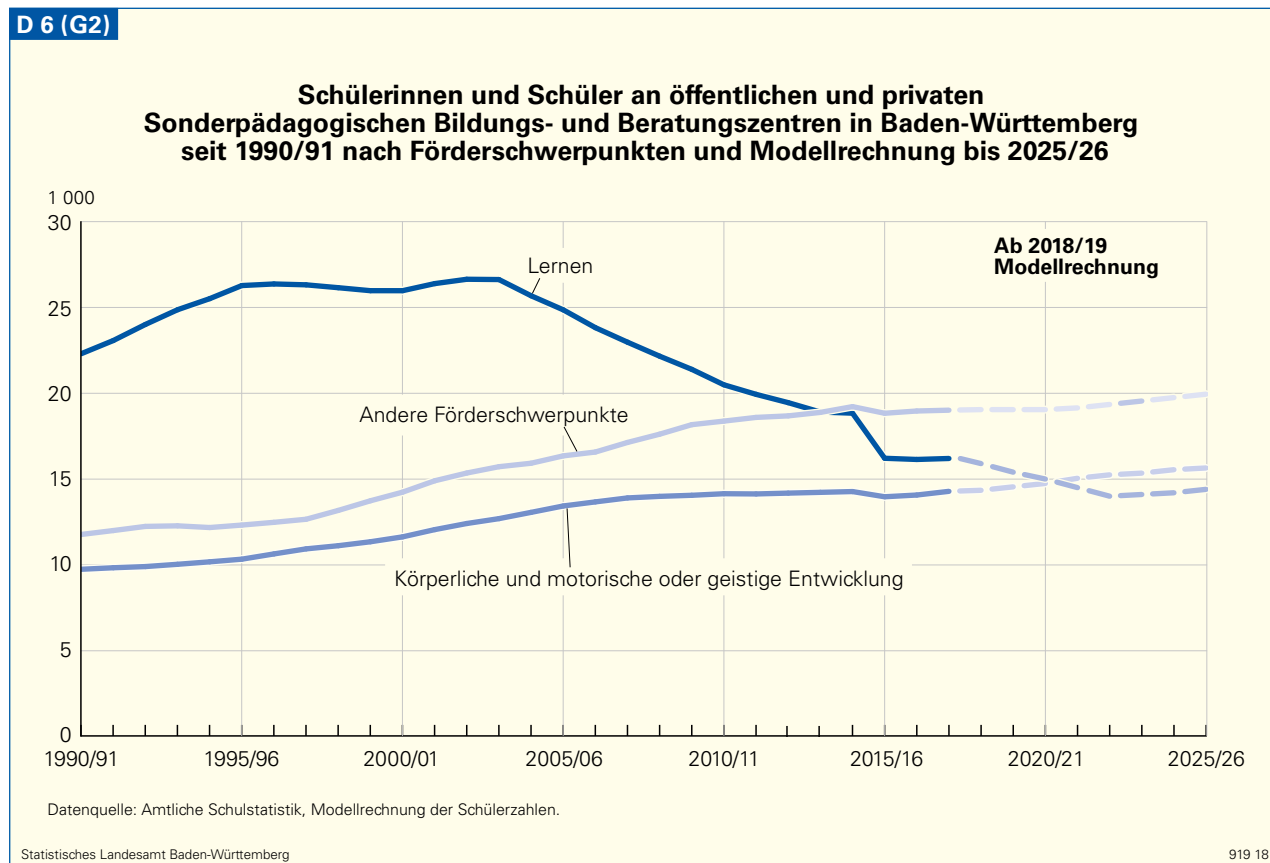
Dagegen ist ein deutlicher Rückgang der Schülerzahl an öffentlichen und privaten Werkreal- und Hauptschulen zu erwarten. Für das Schuljahr 2025/26 folgt aus den Annahmen der Modellrechnung eine Schülerzahl von 46 900. Diese läge um knapp ein Drittel unter der Schülerzahl von 67 889 im Schuljahr 2017/18.

Die öffentlichen und privaten Realschulen verzeichnen seit dem Schuljahr 2010/11 rückläufige Schülerzahlen. Im Schuljahr 2017/18 wurden an ihnen 214 777 Schü-

lerinnen und Schüler unterrichtet. Aus der Modellrechnung folgt bis zum Schuljahr 2020/21 ein weiteres Absinken der Schülerzahl um knapp 3 % auf 209 000. Im Anschluss daran wird bis zum Schuljahr 2025/26 mit einem Wiederanstieg auf 216 700 Schülerinnen und Schüler gerechnet, was fast 1 % über dem Wert von 2017/18 liegen würde.

Die öffentlichen und privaten Gymnasien erreichten im Schuljahr 2010/11 mit 345 998 Schülerinnen und Schülern den bislang absoluten Höhepunkt der Schülerzahl. Der gleichzeitige Abgang der beiden G8- und G9-Jahrgänge im Sommer 2012 führte im Schuljahr 2012/13 zu einem deutlichen Rückgang der Schülerzahl auf 318 354. Die Fortsetzung des seither leicht sinkenden Trends der Schülerzahlenentwicklung dürfte bereits im Schuljahr 2019/20 bei 299 500 Schülerinnen und Schülern enden, was 1 500 Schülerinnen und Schüler weniger wären als im Schuljahr 2017/18. Danach könnte die Schülerzahl wieder bis 2025/26 auf 315 700 ansteigen und dann um fast 5 % höher liegen als im Schuljahr 2017/18.

Die Schülerzahl der integrierten Schulformen wird voraussichtlich bis zum Schuljahr 2020/21 das Niveau von gut 27 000 Schülerinnen und Schülern halten können. Danach wird bis zum Schuljahr 2025/26 ein Anstieg auf 28 800 erwartet (Web-Tabelle D 6 (T1)).



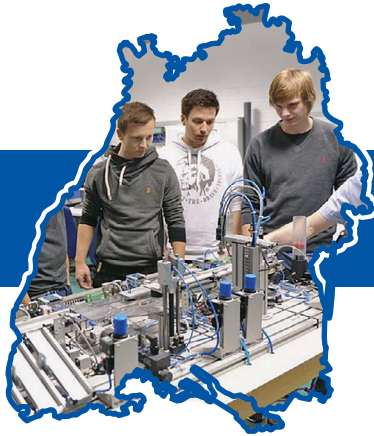
### Deutlicher Rückgang an SBBZ nur im Schwerpunkt *Lernen* zu erwarten

Im Schuljahr 2017/18 war die Zahl der in der amtlichen Schulstatistik erfassten Schülerinnen und Schüler, die Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot haben und an einer allgemeinen Schule inklusiv unterrichtet werden, um fast 700 auf 8 624 angestiegen. Dennoch hat sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler der öffentlichen und privaten Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) im Schuljahr 2017/18 gegenüber dem Vorjahr leicht auf 49 659 erhöht. Die Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ist somit um knapp 2 % angestiegen (siehe **Kapitel D 3**).

Die flächendeckende Einführung der Möglichkeit, einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot auch an einer allgemeinen Schule einlösen zu können (Inklusion), hat bei den SBBZ mit Förderschwerpunkt *Lernen* zu einem Rückgang der Schülerzahl von 18 892 im Schuljahr 2014/15 auf 16 253 im Schuljahr 2017/18 geführt, wobei die Schülerzahl gegenüber 2016/17 wieder geringfügig angestiegen ist. In den SBBZ mit den Schwerpunkten *Körperliche*

*und motorische Entwicklung* sowie *Geistige Entwicklung* wurde der ansteigende Trend lediglich gestoppt und die Schülerzahl verharrte bei beiden Schwerpunkten zusammen bei gut 14 000. Gleiches galt für die SBBZ in den anderen Förderschwerpunkten. Ihre Schülerzahl blieb bei rund 19 000.

Die Annahmen der Modellrechnung ergeben zunächst eine Fortsetzung dieser Entwicklungen. Bis zum Schuljahr 2022/23 ginge die Zahl der an SBBZ mit Schwerpunkt *Lernen* unterrichteten Schülerinnen und Schüler demnach um gut 14 % auf 13 900 zurück. An den SBBZ mit den Schwerpunkten *Körperliche und motorische Entwicklung* sowie *Geistige Entwicklung* dürfte die Schülerzahl in diesem Zeitraum weiter leicht ansteigen. In den folgenden Schuljahren bis 2025/26 wird auch für die Schülerzahl im Schwerpunkt *Lernen* ein leichter Anstieg der Schülerzahl erwartet, wenn der annahmegemäß erwartete Anteil an inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schülern erreicht ist und nicht weiter zunimmt (Grafik **D 6 (G2)**). Für die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten SBBZ führt die Modellrechnung für das Schuljahr 2025/26 zu einer Schülerzahl von 50 000. Dies wäre knapp 1 % mehr als im Schuljahr 2017/18.



### E 1 Berufliche Schulen im Überblick

Wie entwickelte sich die Gesamtschülerzahl der beruflichen Schulen?  
Wie entwickelte sich der Anteil privater Schulen?  
Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl der Schularten?  
Wie entwickelte sich die Schülerzahl in den verschiedenen Schularten?

### E 2 Bildungsangebote an beruflichen Schulen

Wie entwickelten sich die Schülerzahlen in den Sektoren des Berufsbildungssystems?  
Welchen Anteil haben unterschiedliche Bildungsgänge an der Schülerzahl  
... in der Berufsausbildung  
... im Übergangsbereich  
... und beim Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung?  
Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Nutzung der Bildungsangebote?

### E 3 Sonderpädagogische Bildungsangebote an beruflichen Schulen

#### E 3.1 Bildungsangebote beruflicher Schulen für Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten

Welche speziellen Bildungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten bieten berufliche Schulen an?  
Wie hat sich Anzahl der Schüler an den verschiedenen Schularten und Bildungsgängen der beruflichen Sonderschulen entwickelt?  
Gibt es auffallende Unterschiede zwischen verschiedenen Schülergruppen?

#### E 3.2 Schulische Vorbildung der Schülerinnen und Schüler beruflicher Schulen in Sonderform

Welche allgemein bildenden Abschlüsse bringen die Jugendlichen mit?

#### E 3.3 Allgemein bildende Abschlüsse an beruflichen Schulen in Sonderform

Wie viele allgemein bildende Abschlüsse werden an beruflichen Schulen in Sonderform erworben?

### E 4 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen

Wie entwickelte sich der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund?  
Wie unterscheidet sich der Anteil je nach Schulart?

### E 5 Voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen an beruflichen Schulen

Wie könnten sich die Schülerzahlen an Teilzeit-Berufsschulen ...  
... und an beruflichen Vollzeit-Schulen bis zum Schuljahr 2025/26 entwickeln?





# E Berufliche Bildung

## E 1 Berufliche Schulen im Überblick

Das berufliche Schulwesen in Baden-Württemberg umfasst im Anschluss an die allgemein bildenden Schulen (vgl. **Kapitel B 2.2**) ein umfangreiches Angebot an Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung, Berufsrundbildung und Berufsausbildung (vgl. **Kapitel E 2**). Darüber hinaus bieten Fachschulen vielfältige Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung (vgl. **Kapitel H 3.2**). Oft führen die Bildungsgänge an den beruflichen Schulen nicht allein zu einem beruflichen Abschluss. In einer Reihe von Bildungsgängen können zusätzlich allgemein bildende Abschlüsse erworben werden (vgl. **Kapitel G 1**). Die primäre Gliederung des beruflichen Schulwesens nach Schularten gibt das Schulgesetz vor.<sup>1</sup> Ausschließlich dem beruflichen Bereich zugeordnet sind die Berufsschule, die Berufsfachschule, das Berufskolleg, die Berufsoberschule sowie die Fachschule. Die Schulart „Gymnasium“ gibt es sowohl in allgemein bildender als auch in beruflicher Form. Manche Bildungsgänge können dabei auch in Sonderform für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ausgestaltet sein. Da das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB), das laut Schulgesetz den Berufsschulen zugeordnet ist, explizit berufsvorbereitenden Charakter hat und sich somit wesentlich vom Bildungsziel der Berufsschule unterscheidet, wird das VAB üblicherweise getrennt dargestellt. Daneben werden auch die Schulen für Berufe des Gesundheitswesens im Bereich des Sozialministeriums ebenfalls als eigene Schulart behandelt.

### Zuwanderung berufsschulpflichtiger Jugendlicher führt entgegen dem demografischen Trend zu einer vorübergehenden Erhöhung der Schülerzahl

Im Schuljahr 2017/18 besuchten insgesamt 423 555 Schülerinnen und Schüler eine der 790 beruflichen Schulen in den Geschäftsbereichen des Kultusministeriums, des Sozialministeriums und des Ministeriums

Ländlicher Raum. Das waren 5 191 weniger als im vorangegangenen Schuljahr. Im Schuljahr 2009/10 hatten die beruflichen Schulen mit 436 956 Schülerinnen und Schüler den höchsten Stand seit Mitte der 1980er-Jahre erreicht. Danach war die Schülerzahl bis 2012/13 auf 421 149 abgesunken. In den folgenden Schuljahren bis 2015/16 bewegte sich die Schülerzahl nur wenig und lag um 424 000. Vor allem der Ausbau der beruflichen Gymnasien glich in diesem Zeitraum den demografisch weiterhin rückläufigen Trend aus. Die Zuwanderung von Jugendlichen im berufsschulpflichtigen Alter sorgte dann im Schuljahr 2016/17 für den vorübergehenden Anstieg der Schülerzahl auf 428 746 (Grafik E 1 (G1)).

### Weiterer Anstieg des Anteils privater Schulen an der Gesamtschülerzahl auf knapp 12 %

An den 323 beruflichen Schulen in freier Trägerschaft wurden im Schuljahr 2017/18 insgesamt 48 820 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, 117 mehr als im Jahr zuvor. Der Anstieg der Schülerzahl privater beruflicher Schulen hat sich damit weiter fortgesetzt. Der Anteil privater Schulen an der Gesamtschülerzahl hat sich dadurch auf knapp 12 % erhöht. Gegenüber den Verhältnissen 10 Jahre zuvor hat sich die Schülerzahl privater beruflicher Schulen um gut 10 600 und ihr Anteil um knapp 3 Prozentpunkte erhöht (Web-Tabelle E 1 (T1)).

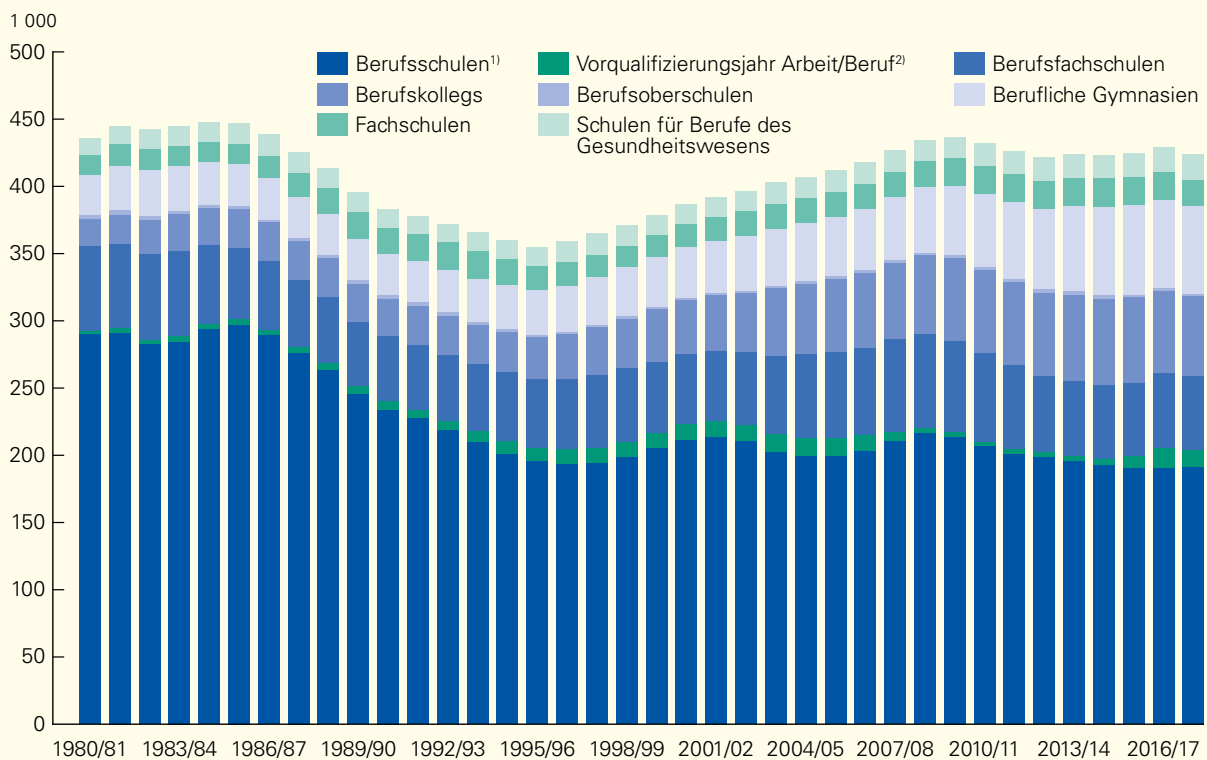
Je nach Schulart variieren die Anteile privater Schulen an der jeweiligen Schülerzahl deutlich. An Fachschulen besuchen mit 35 % mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler eine Einrichtung in freier Trägerschaft. Mit je 27 % weisen auch Berufsfachschulen und Berufskollegs einen hohen Anteil an Privatschülerinnen und -schülern auf. Dagegen liegen deren Anteile an Berufsschulen, Berufsoberschulen und beruflichen Gymnasien unter 10 % (Grafik E 1 (G2)). Das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf wird nur an öffentlichen Schulen geführt. Die vergleichbaren Bildungsgänge werden an privaten Schulen in Form der Berufsvorbereitenden Berufsfachschule angeboten.

Die 167 Schulen für Berufe des Gesundheitswesens werden weder dem öffentlichen noch dem privaten Bereich zugeordnet. Sie wurden im Schuljahr 2017/18 von 18 739 Schülerinnen und Schülern besucht, was einem Anteil von gut 4 % an der Gesamtschülerzahl entsprach.

1 Vgl. § 4 SchG in der Fassung vom 1. August 1983 (K.u.U. S. 584) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 9. Mai 2017 (K.u.U. S. 111): <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> [Stand: 24.07.2018]

E 1 (G1)

### Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten beruflichen Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1980/81



1) Einschließlich Sonderberufsschulen und Berufsschulen-Vollzeit. – 2) Ersetzt ab dem Schuljahr 2013/14 das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ).  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

659 18

#### Im VAB, an Berufsschulen und an Fachschulen werden deutlich mehr Männer unterrichtet, an Schulen für Berufe des Gesundheitswesens deutlich mehr Frauen

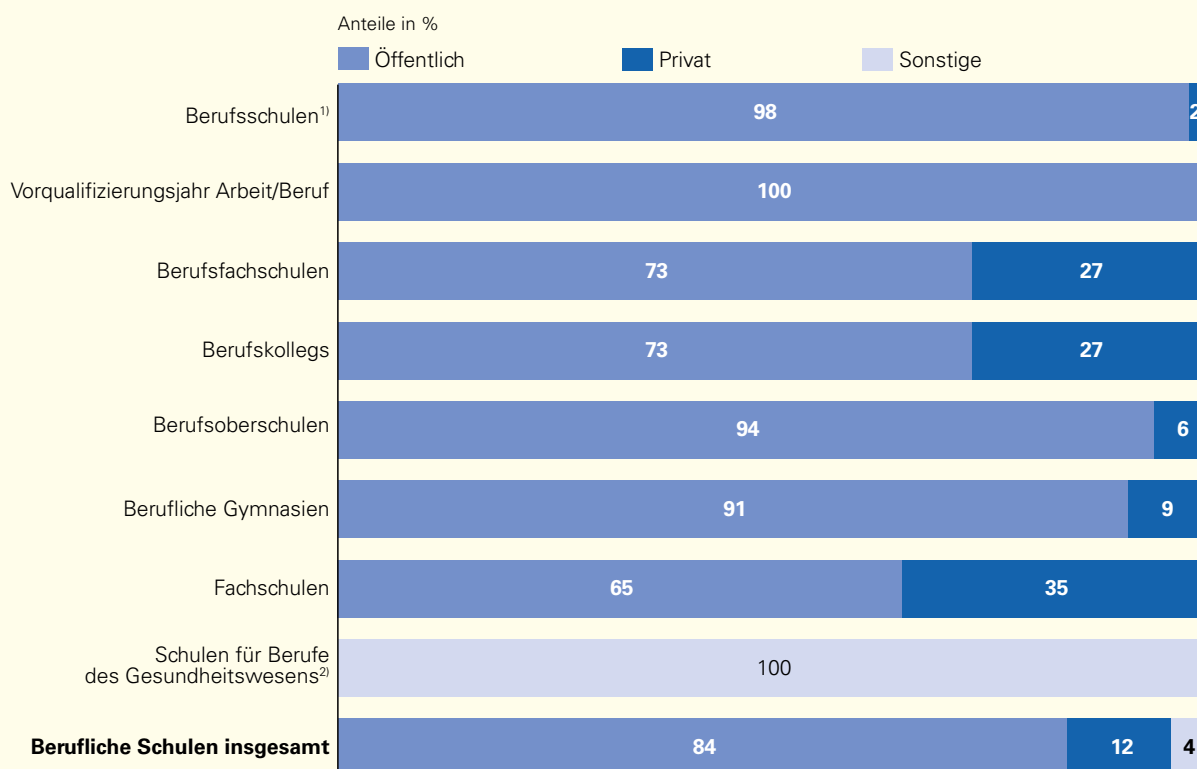
Über viele Jahre hinweg lag der Anteil der Schülerinnen an den beruflichen Schulen in Baden-Württemberg bei 47 %. In den letzten 3 Schuljahren hat sich dieser Anteil um 2 Prozentpunkte auf rund 45 % verringert (Web-Tabelle E 1 (T1)). Hauptursache hierfür ist der starke Zustrom vor allem männlicher Flüchtlinge und Schutzsuchender, die zunächst im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) an öffentlichen Schulen und den vergleichbaren Berufsvorbereitenden Berufsfachschulen mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (BFBVO) an privaten Schulen auf den Einstieg in den deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Daher lag der Männeranteil im VAB im Schuljahr 2017/18 mit gut 74 % um annähernd 9 Prozentpunkte und an den Berufsfachschulen mit über 53 % um knapp 5 Prozentpunkte über dem jeweiligen Wert des Schuljahres 2014/15.

Deutlich mehr Schüler als Schülerinnen wurden im Schuljahr 2017/18 auch an Berufsschulen, Fachschulen und Berufsoberschulen unterrichtet (Grafik E 1 (G3)). Dagegen waren an Schulen für Berufe des Gesundheitswesens mehr als drei Viertel der Schülerschaft Frauen. An Berufskollegs und an beruflichen Gymnasien waren Schülerinnen mit Anteilen von 57 % bzw. 54 % ebenfalls häufiger anzutreffen als Schüler.

Innerhalb der Schularten ist die Geschlechteraufteilung eher nach den verschiedenen Schultypen zu unterscheiden. An Bildungsgängen mit hauswirtschaftlicher, pflegerischer oder sozialwissenschaftlicher Ausrichtung sind weit überwiegend Frauen zu finden. Dies erklärt den hohen Frauenanteil an den Schulen für Berufe des Gesundheitswesens. Dagegen sind an Bildungsgängen mit gewerblicher oder technischer Ausrichtung Männer in der Überzahl. Da es sowohl in der dualen Berufsausbildung – und damit an den Berufsschulen – als auch in der Weiterbildung an Fachschulen einen starken Schwerpunkt im gewerblichen Bereich gibt, führt dies zum überdurchschnittlichen Männeranteil an diesen Schularten. Die Schulglieder-

## E 1 (G2)

### Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach Schulart und Trägerschaft



1) Einschließlich Sonderberufsschulen und Berufsschulen – Vollzeit. – 2) Die Schulen für Berufe des Gesundheitswesens werden weder dem öffentlichen noch dem privaten Bereich zugeordnet.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

660 18

rungen des kaufmännischen Typs weisen dagegen ein eher ausgeglichenes Geschlechterverhältnis auf.

#### Stabile Schülerzahlen an Berufsschulen, Anstieg an Schulen für Berufe des Gesundheitswesens, rückläufiger Trend an den anderen Schularten

Etwas mehr als 45 % aller Schülerinnen und Schüler beruflicher Schulen besuchte im Schuljahr 2017/18 eine Berufsschule<sup>2</sup> und erhielten dort den schulischen Teil ihrer dualen Ausbildung in einem nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) anerkannten Ausbildungsberuf. Die Schülerzahl war gegenüber dem Vorjahr um rund 600 auf 191 266 angestiegen. Dies war entgegen dem demografischen Trend der zweite leichte Anstieg in Folge. Im Schuljahr

2015/16 hatte die Schülerzahl noch bei 190 209 gelegen. Diese Entwicklung mag zum einen auf verstärkte Anstrengungen von Wirtschaft, Gewerkschaften, Arbeitsverwaltung und Politik zur Steigerung der Attraktivität der dualen Ausbildung zurückzuführen sein. Zum anderen gelingt es einer zunehmenden Zahl von Flüchtlingen und Schutzsuchenden einen Ausbildungsplatz zu finden.<sup>3</sup> In den weiter zurückliegenden Jahren war seit dem relativen Höchststand von 216 329 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2008/09 ein demografisch bedingter deutlicher Rückgang der Schülerzahl zu verzeichnen (Grafik E 1 (G1)).

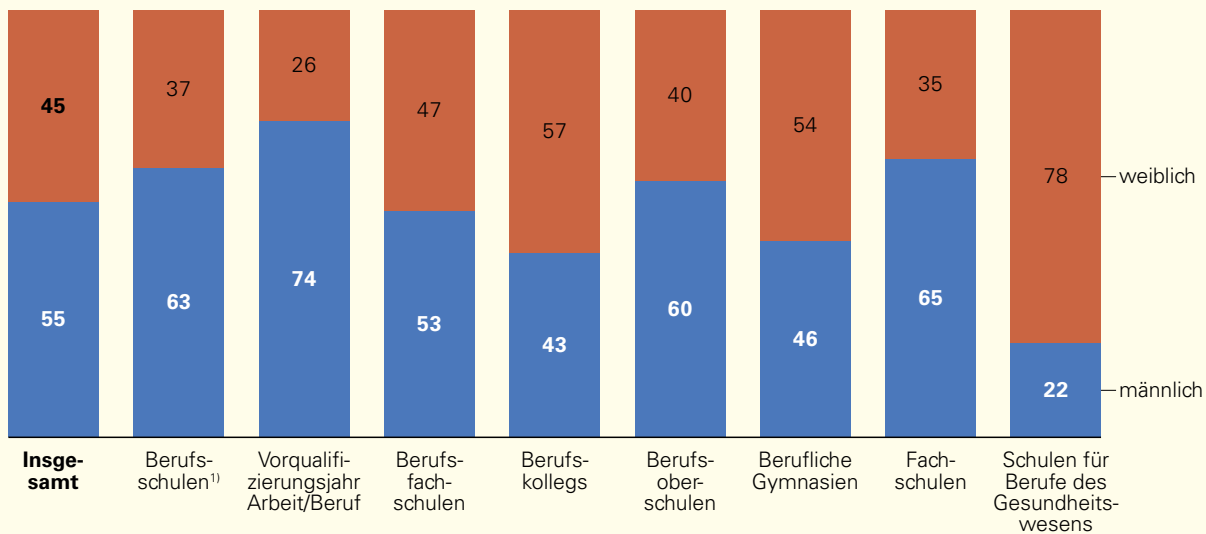
<sup>2</sup> Einschließlich Sonderberufsschule und landwirtschaftliche Berufsschule in Vollzeitform.

<sup>3</sup> Vgl. Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg: Pressemitteilung 115 vom 14.05.2018: Ausbildungsbündnis: Ausbildungsmarkt 2017 stabil – neues „Landeskonzept Berufliche Orientierung“ verabschiedet, <https://wm.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse-und-oeffentlichkeitsarbeit/pressemitteilung/pid/ausbildungsbuendnis-ausbildungsmarkt-2017-stabil-neues-landeskonzept-berufliche-orientierung/> [Stand: 26.06.2018].

E 1 (G3)

**Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach Schulart und Geschlecht**

Anteile in %



1) Einschließlich Sonderberufsschulen und Berufsschulen – Vollzeit.  
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Laut Schulgesetz zählt auch das VAB zur Schulart Berufsschule. Zielsetzung des VAB ist es jedoch, Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag berufsvorbereitende Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, um ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. Das VAB ersetzt seit dem Schuljahr 2013/14 das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Vom Schuljahr 2004/05 war die Schülerzahl des damaligen BVJ bis 2012/13 um über 10 000 auf 3 515 abgesunken. Nach 2 Jahren mit leicht steigender Tendenz führte die Zuwanderung von Flüchtlingen und Schutzsuchenden im berufsschulpflichtigen Alter in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 zu einem Anstieg auf 14 169 Schülerinnen und Schüler. Im Schuljahr 2017/18 sank sie wieder auf 12 175 ab.

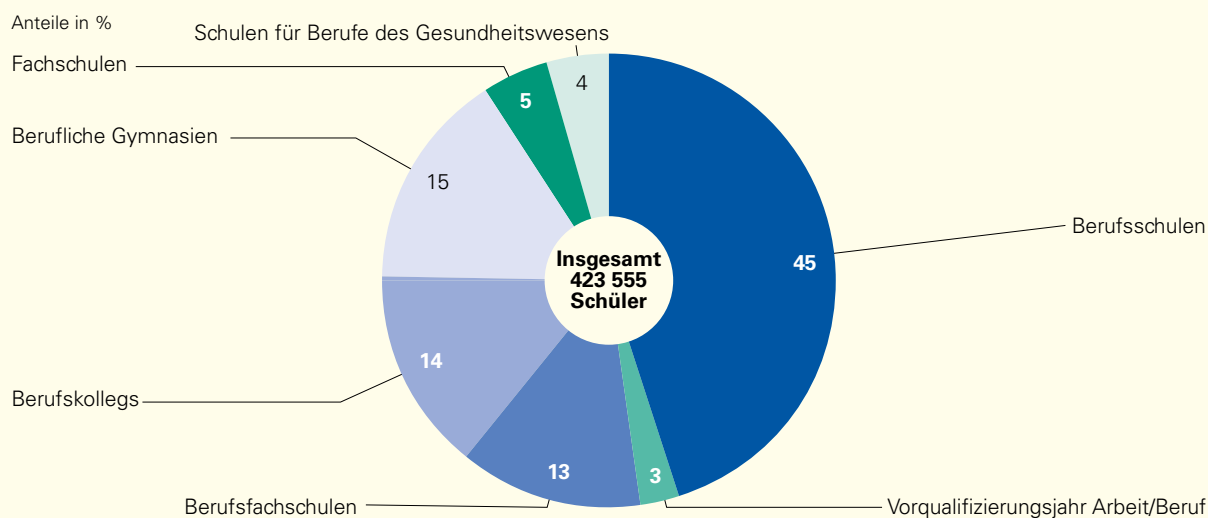
Die Berufsfachschulen bieten ein breites Spektrum an Qualifizierungsmöglichkeiten an, von der beruflichen Vorbereitung, über die berufliche Grundbildung bis hin zur kompletten Berufsausbildung und dem Erwerb allgemein bildender Abschlüsse. Seit dem absoluten Höhepunkt der Schülerzahl im Schuljahr 2008/09, als 69 284 Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen unterrichtet wurden, führte der demografische Trend zu einem Rückgang bis auf 54 495 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2015/16. Der vorübergehende Anstieg im darauffolgenden Schuljahr auf 55 914 Schülerinnen und Schüler war vor allem auf Jugendliche im BFBVO zurückzuführen. Im Schuljahr 2017/18 verringerte sich die Schülerzahl leicht auf 55 207.

An den in der Regel auf einem mittleren Bildungsabschluss aufbauenden Berufskollegs war im Schuljahr 2014/15 mit 64 397 Schülerinnen und Schülern der bisherige Höhepunkt erreicht worden. Seitdem entwickelte sich die Schülerzahl rückläufig bis auf 59 696 im Schuljahr 2017/18. Die meisten Bildungsgänge der Berufskollegs umfassen eine vollzeitschulische Berufsausbildung in Berufen außerhalb des BBiG oder der HwO. Die dualen Berufskollegs bieten dagegen eine Alternative zum Besuch der Berufsschule für Jugendliche mit zusätzlichen Qualifizierungsangeboten im Rahmen der dualen Berufsausbildung. Häufig besteht an Berufskollegs die Möglichkeit, zusätzlich zum beruflichen Abschluss auch die Fachhochschulreife zu erwerben.

Die beruflichen Gymnasien werden in sechs beruflichen Schwerpunkten angeboten und führen zur allgemeinen Hochschulreife. In der Regel werden diese als 3-jährige Aufbaugymnasien geführt, auf die man nach Erwerb eines mittleren Abschlusses wechseln kann. Auch mit dem Versetzungszeugnis in Klassenstufe 10 bzw. 11 eines allgemeinbildenden Gymnasiums (8-jähriger bzw. 9-jähriger Bildungsgang) oder mit dem Versetzungszeugnis am Ende von Klasse 10 der Gemeinschaftsschule in die gymnasiale Oberstufe ist ein Zugang zum beruflichen Gymnasium möglich. Daneben gibt es an 20 öffentlichen und sieben privaten Schulen Bildungsgänge in 6-jähriger Aufbauform. Der Wechsel findet dann zur achten Klassenstufe statt. Der

## E 1 (G4)

### Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach Schulart



Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

662 18

planmäßige Ausbau der beruflichen Gymnasien führte zu einem Anstieg der Schülerzahl bis auf 66 681 im Schuljahr 2014/15. Seitdem ist die Schülerzahl bis 2017/18 wieder leicht auf 65 033 abgesunken. Nach den Berufsschulen und vor den Berufskollegs sind die beruflichen Gymnasien daher die am zweithäufigsten besuchte Schulart an den beruflichen Schulen in Baden-Württemberg (vgl. Grafik E 1 (G4)).

Die Berufsoberschulen sind Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs und sind in verschiedene Bildungsgänge gegliedert (vgl. Kapitel H 2). Die Berufsaufbauschule führt zum mittleren Bildungsabschluss, die Technische Oberschule, die Wirtschaftsoberschule und die Oberschule für Sozialwesen führen zur fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife. Gegenüber dem Stand des Schuljahres 2011/12 hat sich die Gesamtschülerzahl der Berufsoberschulen nahezu halbiert und lag 2017/18 nur noch bei 1 585. Die Berufsaufbauschulen wurden von 118 Schülerinnen und Schülern besucht, die Technischen Oberschulen von 528, die Wirtschaftsoberschule von 687 und die Oberschule für Sozialwesen von 252.

Die Fachschulen bauen auf einer beruflichen Erstausbildung und Berufserfahrungen auf und sind somit Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung (vgl. Kapitel H 3.2). Im Schuljahr 2017/18 wurden die Fachschulen von 19 854 Weiterbildungswilligen besucht, knapp 700 weniger als im Jahr zuvor. Damit setzte sich der seit dem relativen Höhepunkt im Schuljahr 2014/15 mit 21 216 Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern leicht rückläufige Trend weiter fort.

An Schulen für Berufe des Gesundheitswesens werden nichtärztliche Gesundheitsberufe, wie zum Beispiel Gesundheits- und Krankenpflegerinnen und -pfleger oder Physiotherapeutinnen und -therapeuten, ausgebildet. Diese Schulen, die dem Geschäftsbereich des Sozialministeriums unterstellt sind, werden weder dem öffentlichen noch dem privaten Bereich zugeordnet. Ihre Ausbildungsgänge beruhen auf landes- oder bundesrechtlichen Regelungen und führen damit zu einem Abschluss in einem staatlich anerkannten Beruf. Vor allem der steigende Bedarf an qualifizierten Pflegekräften dürfte für den anhaltenden Anstieg der Schülerzahl verantwortlich sein. Im Schuljahr 2017/18 besuchten 18 739 Auszubildende die Schulen für Berufe des Gesundheitswesens, 2 700 mehr als vor 10 Jahren.

## E 2 Bildungsangebote an beruflichen Schulen

Berufliche Schulen lassen sich formal nach Schularten gliedern, aber auch inhaltlich nach dem Ziel der Bildungsangebote. Auf letzterem beruht die Systematik der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE). Für die beruflichen Schulen sind drei Sektoren der iABE relevant: Berufsausbildung, berufliche Vorbereitung zur Integration in Ausbildung (Übergangsbereich) und Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung.<sup>4</sup>

### Berufsausbildung bei weitem der größte Sektor, Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung mit leichtem zahlenmäßigen Vorsprung vor dem Übergangsbereich

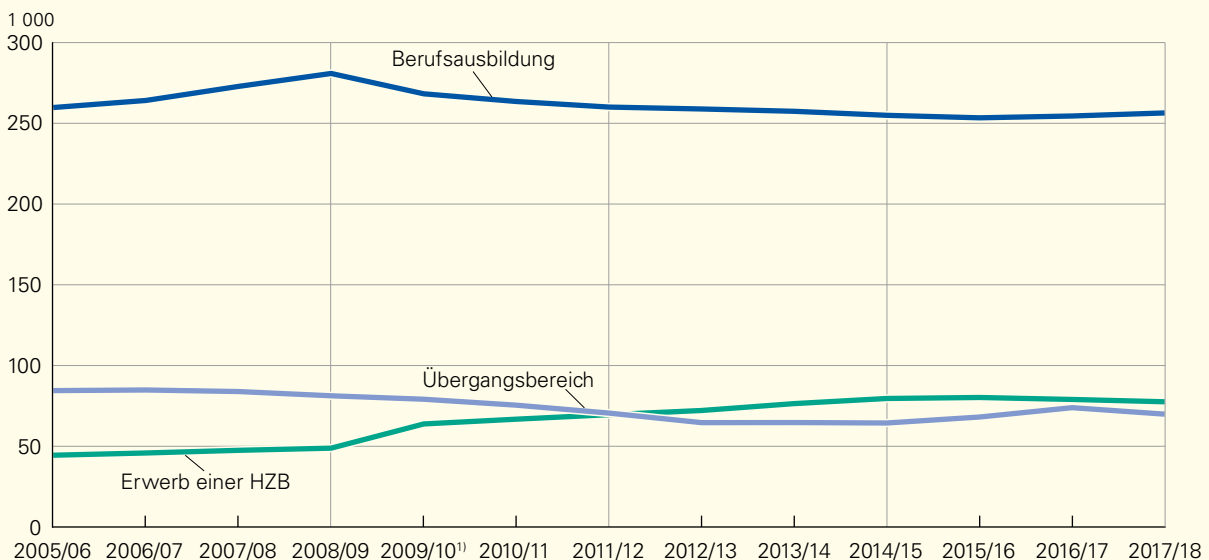
Die Berufsausbildung ist der mit Abstand größte Sektor im Bereich der beruflichen Bildung. Bis zum

Schuljahr 2008/09 war die Schülerzahl bis auf fast 280 900 angestiegen. Seitdem war ein rückläufiger Trend zu erkennen. In den letzten Jahren hat sich die Schülerzahl allerdings stabilisiert und lag 2017/18 mit gut 256 400 um knapp 9 % niedriger als 2008/09. Seit dem Schuljahr 2012/13 werden in den Bildungsgängen zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung mehr Schülerinnen und Schüler unterrichtet als in Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung und zur Integration in Ausbildung (Übergangsbereich). Bis zum Schuljahr 2015/16 war ein kontinuierlicher Anstieg der Schülerzahl in Bildungsgängen zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung bis auf 80 200 zu verzeichnen. Bis zum Schuljahr 2017/18 gab es dann einen leichten Rückgang auf knapp 77 600. Die Schülerzahl des Übergangsbereichs war im Gegenzug von fast 84 500 im Schuljahr 2005/06 auf etwas mehr als 64 600 im Schuljahr 2012/13 abgesunken. Nach einer Phase eines nahezu konstanten Niveaus stieg die Schülerzahl in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 deutlich an. Im Schuljahr 2017/18 sank sie wieder auf rund 69 900 (Grafik E 2 (G1)).

4 Weitere Informationen zur iABE siehe Web-Anlage E 2 (A1) im Begleitband sowie die ausführliche Darstellung in Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015), Kapitel E 2.

E 2 (G1)

Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2005/06 nach Sektoren der iABE



1) Zum Schuljahr 2009/10 wechselten einige Bildungsgänge aufgrund einer Änderung des vorrangigen Bildungsziels in den Sektor „Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung“.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

**Gut drei Viertel der Auszubildenden durchlaufen eine duale Ausbildung, fast ein Fünftel eine schulische Ausbildung in einem Beruf des Gesundheits-, Erziehungs- oder Sozialwesens**

Im Sektor *Berufsausbildung* der iABE werden Bildungsgänge zusammengefasst, die zu einem Abschluss in einem anerkannten Beruf führen. Soweit berufliche Schulen an der Ausbildung beteiligt sind, kann grundsätzlich zwischen einer dualen und einer schulischen Berufsausbildung unterschieden werden.<sup>5</sup> Im Schuljahr 2017/18 durchliefen von den insgesamt 256 426 Schülerinnen und Schülern in Berufsausbildung gut 76 % eine duale Berufsausbildung (Grafik E 2 (G2)). In Baden-Württemberg gibt es die Besonderheit, dass der schulische Teil nicht nur an einer Berufsschule, sondern auch an einem dualen Berufskolleg stattfinden kann. 6 447 Schülerinnen und Schüler nutzten die Möglichkeit, bei dieser Form der Ausbildung vertiefte theoretische Kenntnisse und zusätzliche Qualifikationen zu erwerben – gut 14 % weniger als 5 Jahre zuvor. Den praktischen Teil ihrer Ausbildung in einem nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) anerkannten Beruf erhalten alle Auszubildenden in ihrem Ausbildungsbetrieb.

Schulische Berufsausbildungen unterscheidet die iABE in vollzeitschulische Bildungsgänge in einem nach BBiG

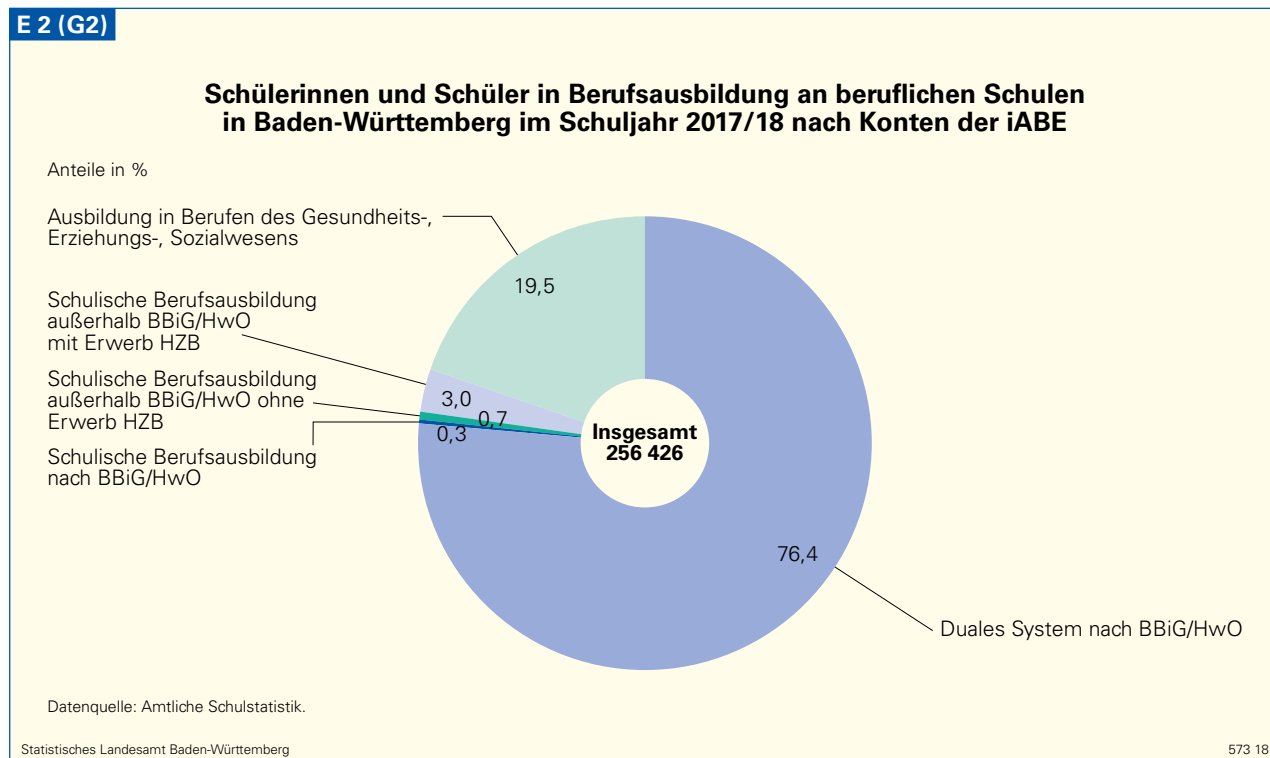
oder HwO anerkannten Beruf, Bildungsgänge in Berufen außerhalb von BBiG und HwO und speziell die Bildungsgänge in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs-, und Sozialwesens. Bei Berufen außerhalb BBiG und HwO wird zusätzlich differenziert, ob man zusätzlich zum Berufsabschluss auch die Fachhochschulreife erwerben kann.

Entgegen dem Trend abnehmender Schülerzahlen in der Berufsausbildung hat die Zahl der Auszubildenden in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs-, und Sozialwesens in den letzten 5 Jahren um 15 % auf 50 119 zugenommen (Web-Tabelle E 2 (T1)). Damit erlernten im Schuljahr 2017/18 knapp 20 % aller Schülerinnen und Schüler in Berufsausbildung einen solchen Beruf. Am stärksten war in diesem Zeitraum die Zunahme der Schülerzahl mit 37 % in der Erzieherausbildung (vgl. **Kapitel I.3**). In der Altenpflege betrug der Anstieg 17 %.

Zahlenmäßig weniger bedeutend sind die anderen schulischen Bildungsgänge, die im Schuljahr 2017/18 zusammen 4 % der Schülerzahl im Sektor Berufsausbildung ausmachten. Dabei wurden 7 812 der zusammen 10 279 Schülerinnen und Schüler in einem Bildungsgang unterrichtet, der ihnen die Möglichkeit des Erwerbs der Fachhochschulreife bot.<sup>6</sup> Diese Bildungsgänge konnten seit dem Schuljahr 2012/13 ihre Schülerzahl in etwa auf konstantem Niveau halten, während

5 Dieser Sektor der iABE umfasst auch die Beamtenausbildung im mittleren Dienst, die allerdings nicht an beruflichen Schulen stattfindet und über die daher hier nicht berichtet wird.

6 Auch in der Erzieherausbildung ist es in der Regel möglich zusätzlich zum Berufsabschluss die Fachhochschulreife zu erwerben.



die Bildungsgänge ohne dieses zusätzliche Angebot gut 22 % ihrer Schülerzahl verloren.

**Stabile Nachfrage nach Bildungsgängen, die auf eine Berufsausbildung angerechnet werden, und starker Anstieg in der Berufsvorbereitung**

Der Sektor *Übergangsbereich* der iABE umfasst Bildungsgänge, die das Ziel der Integration von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung verfolgen. Im Schuljahr 2017/18 wurden im Übergangsbereich 69 882 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Hierzu zählen auch die 2-jährigen<sup>7</sup> zur Fachschulreife führenden Berufsfachschulen, die gut 28 % der im Übergangsbereich befindlichen Jugendlichen besuchten (Grafik E 2 (G3)). Deren vorrangiges Ziel ist es, einen mittleren Bildungsabschluss zu erwerben, um ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. In den letzten 5 Jahren hat sich die Schülerzahl dieser Berufsfachschulen um über 27 % auf 19 715 deutlich verringert (Web-Tabelle E 2 (T2)). Hauptursache hierfür dürfte die sinkende Zahl von Hauptschulabschlüssen sein (vgl. Kapitel G 1.1).

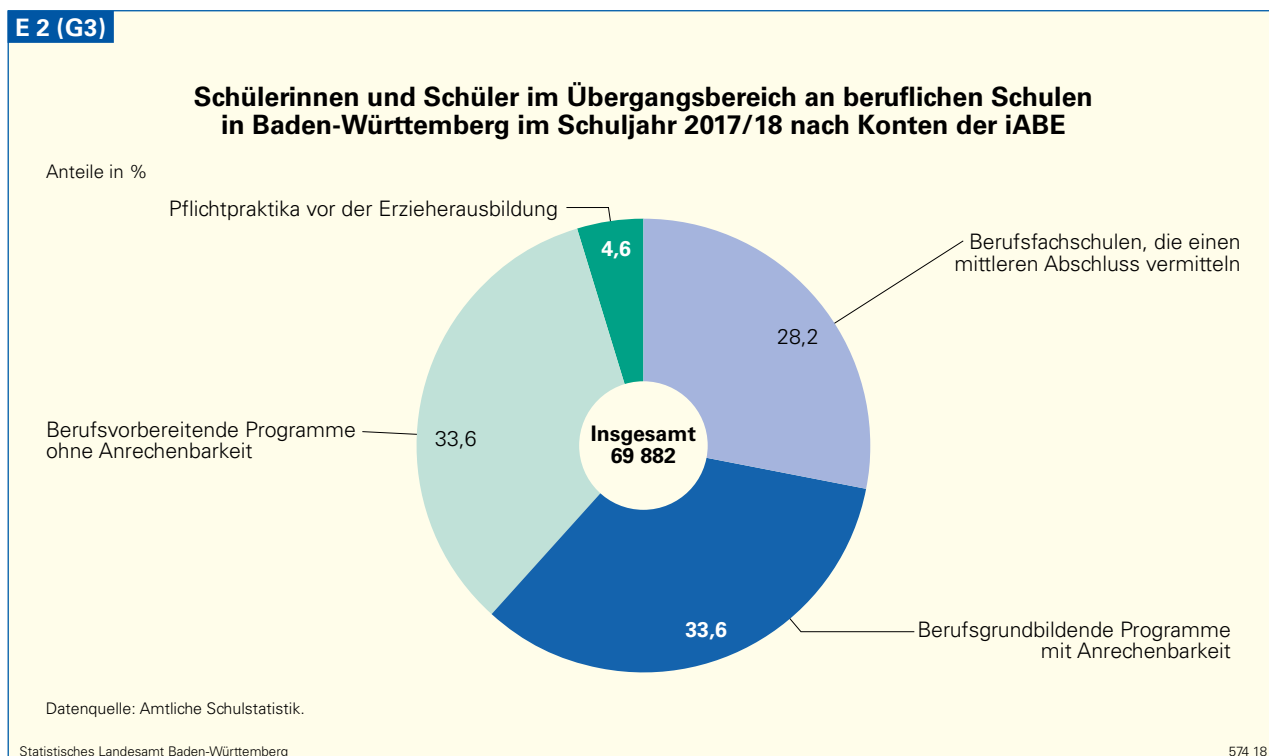
Zum Übergangsbereich werden auch Bildungsgänge gezählt, die bei einer anschließenden Berufsausbildung angerechnet werden können oder sogar als Teil

der Berufsausbildung durchlaufen werden müssen. Im Schuljahr 2017/18 besuchten 23 457 Jugendliche einen solchen Bildungsgang, was einem Drittel der Schülerinnen und Schüler im Übergangsbereich entsprach. Zu diesen Bildungsgängen gehören die 1-jährigen gewerblichen Berufsfachschulen. Ihr Besuch ersetzt in vielen Handwerksberufen das 1. Ausbildungsjahr. Die Schülerinnen und Schüler besitzen in der Regel einen Vorvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb und steigen nach erfolgreichem Abschluss der Berufsfachschule in das 2. Ausbildungsjahr ein. Dieses Modell wird auch aus wissenschaftlicher Sicht als Möglichkeit gesehen, die Qualität und die Quantität der dualen Berufsausbildung zu fördern.<sup>8</sup> In den letzten Jahren blieb die Schülerzahl relativ konstant und lag im Schuljahr 2017/18 bei 9 976.

Ein Teil des Übergangsbereichs sind auch die Grundstufen einiger Wege zum Erwerb der Fachhochschulreife, die modular gestaltet sind. Hierbei werden in einem eigenen 1-jährigen Bildungsgang berufliche Grundkenntnisse und der erste Teil der für die Abschlussprüfung erforderlichen allgemein bildenden Kenntnisse vermittelt. Nach erfolgreichem Abschluss des ersten Teils kann in einem darauf aufbauenden Bildungsgang die Fachhochschulreife angestrebt werden oder die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für eine anderweitige Berufsausbildung – zum Beispiel im dualen System – in der sie die hier erlernten

7 Diese Bildungsgänge werden auch an Sonderberufsfachschulen angeboten. In diesen Fällen erstreckt sich die Dauer über 3 Schuljahre.

8 Vgl. Baethge u.a. (2017), S. 16.





Fähigkeiten und Kenntnisse ebenfalls sinnvoll einsetzen können. Das Kaufmännische Berufskolleg I wurde im Schuljahr 2017/18 von 8 949 Schülerinnen und Schülern besucht, das Technische Berufskolleg I von 2 587 und das Berufskolleg Ernährung und Erziehung von 418.<sup>9</sup> In den letzten Jahren gab es bei der Schülerzahl dieser Berufskollegs nur relativ geringe Schwankungen (Web-Tabelle E 2 (T2)). Geht man davon aus, dass die zweite Stufe direkt an die erste angeschlossen wird, haben zum Schuljahr 2017/18 etwa 55 % der Absolventinnen und Absolventen der Berufskollegs I ihren Weg zur Fachhochschulreife mit dem entsprechenden Berufskolleg II fortgesetzt.

Die bisher genannten Bildungsgänge gehören aus eher formalen Gründen zum Übergangsbereich. Die im engeren Sinn berufsvorbereitenden Programme, die in erster Linie durch die Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse und -fähigkeiten die Chancen von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag auf dem Ausbildungsstellenmarkt verbessern sollen, hatten nach einem leichten Rückgang zum Schuljahr 2017/18 mit

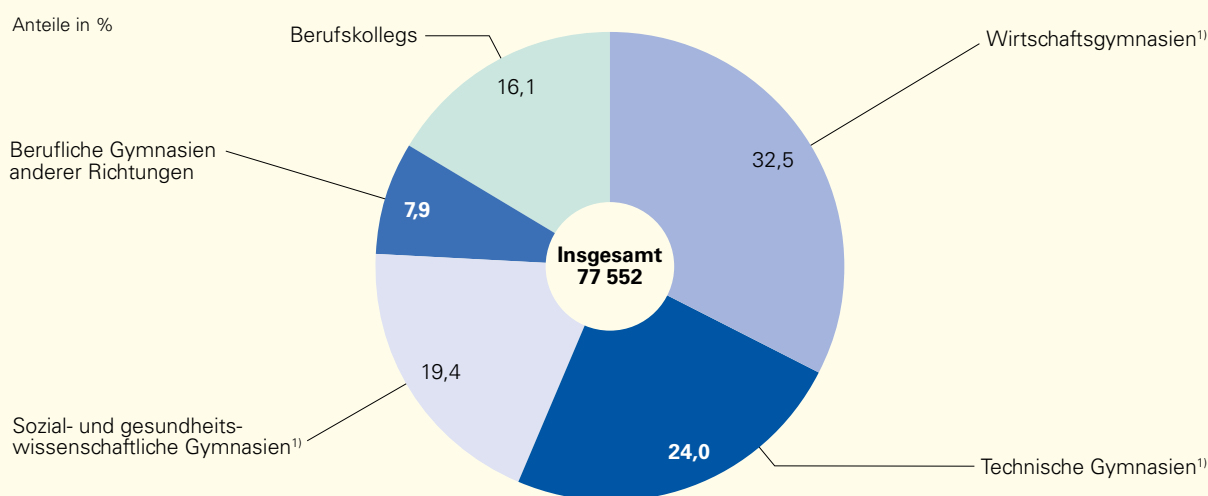
23 499 Schülerinnen und Schülern einen Anteil von knapp 34 % an der Schülerzahl des Übergangsbereichs (Grafik E 2 (G3)). Durch den starken Zustrom jugendlicher Flüchtlinge und Schutzsuchender in den Jahren 2015 und 2016 war ihre Schülerzahl bis zum Schuljahr 2016/17 auf 25 188 angestiegen. Diesen berufsschulpflichtigen Jugendlichen mit geringen Deutschkenntnissen werden zunächst in einem speziellen Angebot innerhalb des an öffentlichen Schulen angebotenen Vorqualifizierungsjahrs Arbeit/Beruf (VAB) – dem VAB mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) – ausreichende Deutschkenntnisse vermittelt, bevor sie durch den anschließenden Unterricht in einem regulären VAB gezielt auf den Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt in Deutschland vorbereitet werden.<sup>10</sup> An privaten Schulen gibt es als inhaltlich vergleichbares Angebot die berufsvorbereitenden Berufsfachschulen mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (BFBVO). Die Schülerzahl im VABO lag im Schuljahr 2017/18 bei 5 727, die Schülerzahl im BFBVO bei 1 658. Andere Bildungsgänge im Bereich der Berufsvorbereitung wiesen dagegen eine eher rückläufige Tendenz auf. So sank die Schülerzahl des gezielt auf Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss ausgerichteten Berufseinstiegsjahrs seit dem Schuljahr 2012/13 um knapp 46 % auf 1 354

9 Auch im pflegerischen Bereich gibt es mit dem Berufskolleg Gesundheit und Pflege I ein entsprechendes Angebot. Allerdings wird dieses Berufskolleg zu den Ausbildungsgängen des Gesundheitswesens gezählt und ist somit in der iABE ein Teil des Sektors *Berufsausbildung*. Im Schuljahr 2017/18 wurden hier 1 816 Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

10 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2017), **Kapitel G 2.2.**

## E 2 (G4)

### Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach Schularten und Fachrichtungen



1) Einschließlich Gymnasien in 6-jähriger Aufbauform.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

575 18

und die Schülerzahl des Berufskollegs für Soziales, das sich an Jugendliche mit mittlerem Abschluss richtet, um 13 % auf 464 (Web-Tabelle E 2 (T2)).

Formal ebenfalls zum Übergangsbereich zählt das Pflichtpraktikum vor der Erzieherausbildung (vgl. **Kapitel I 1.3**). Dieses absolvierten im Schuljahr 2017/18 knapp 5 % der Jugendlichen im Übergangsbereich.<sup>11</sup>

**Nach Ende der Ausbauphase auch an beruflichen Gymnasien demografisch bedingt leichter Rückgang der Schülerzahl**

Im Sektor *Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung* sind die Bildungsgänge zusammengefasst, deren vorrangiges Bildungsziel die Hochschul- oder die Fachhochschulreife ist. Hierzu zählen die beruflichen Gymnasien und einige spezielle Berufskollegs. Im Schuljahr 2017/18 wurden fünf Sechstel der 77 552 Schülerinnen und Schüler in diesem Sektor an einem beruflichen Gymnasium unterrichtet und ein Sechstel an einem Berufskolleg (Grafik E 2 (G4)). Durch den Ausbau des Angebots an beruflichen Gymnasien ist deren Schülerzahl in den letzten Jahren stark angestiegen. Ihren Höchstwert erreichte ihre Schülerzahl im Schuljahr

2015/16 mit 66 681, dies war die Hälfte mehr als 10 Jahre zuvor. In den letzten beiden Schuljahren ging die Schülerzahl an beruflichen Gymnasien aus demografischen Gründen leicht auf nun 65 033 zurück. Auch bei den Berufskollegs in diesem Sektor macht sich diese Tendenz bemerkbar. Sie verzeichneten in den letzten beiden Jahren einen Rückgang der Schülerzahl um gut 7 %.

Knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler im Sektor *Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung* besuchte im Schuljahr 2017/18 ein Wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium und fast ein Viertel ein Technisches Gymnasium. Sozial- und Gesundheitswissenschaftliche Gymnasien hatten einen Anteil von gut 19 %. Die Gymnasien dieser Richtung haben in den letzten Jahren am meisten vom Ausbau der beruflichen Gymnasien profitiert. Mit 15 070 Schülerinnen und Schülern lag ihre Schülerzahl um die Hälfte über dem 5 Jahre zuvor erreichten Wert (Web-Tabelle E 2 (T3)). An einem Ernährungswissenschaftlichen Gymnasium wurden 3 016, an einem Biotechnologischen Gymnasium 2 673 und an einem Agrarwissenschaftlichen Gymnasium 476 Jugendliche unterrichtet.

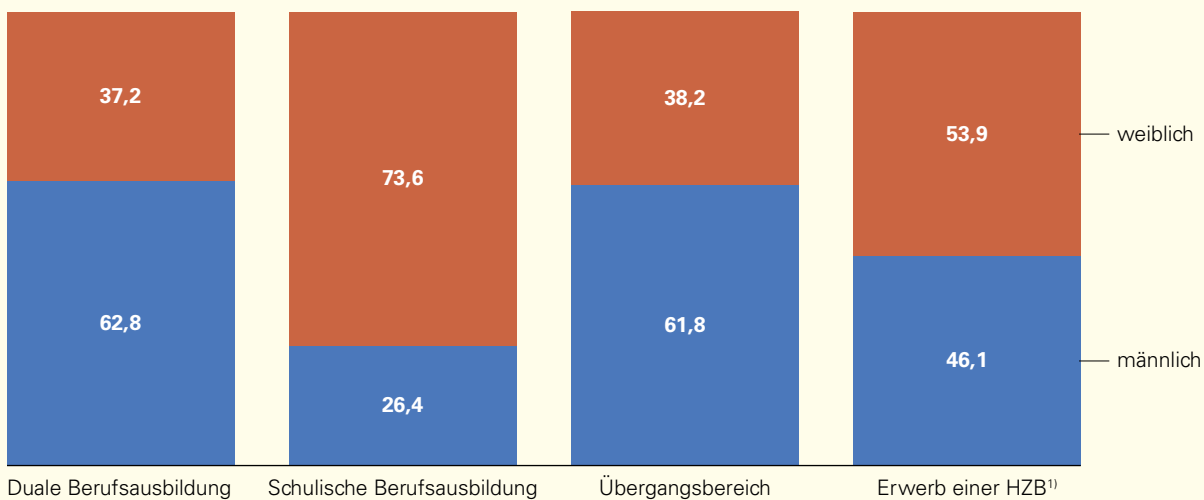
Die Berufskollegs in diesem Sektor sind überwiegend kaufmännisch ausgerichtet. Im Schuljahr 2017/18 strebten im Kaufmännischen Berufskolleg II 5 061, im Berufskolleg Fremdsprachen 4 067 und im Berufskolleg Wirtschaftsinformatik 1 136 Schülerinnen und Schüler die Fachhochschulreife an. Daneben besuch-

11 Eine detailliertere Übersicht über die Bildungsgänge im Übergangsbereich bietet Web-Grafik E 2 (G7).

**E 2 (G5)**

**Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach Bildungsbereichen und Geschlecht**

Anteile in %



1) HZB = Hochschulzugangsberechtigung.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

ten 1 252 Schülerinnen und Schüler das Technische Berufskolleg II und 952 das Berufskolleg Gesundheit und Pflege II. Ein bundesweit einmaliges Angebot ist das Berufskolleg für Gebärdensprache, in dem 51 Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden.

### In der dualen Ausbildung und im Übergangsbereich deutlich mehr Männer, in der schulischen Ausbildung und beim Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung mehr Frauen

Zwar sind in der dualen Ausbildung auch viele kaufmännische Berufe vertreten, die Mehrzahl der Ausbildungsplätze wird allerdings im handwerklichen und gewerblich-industriellen Bereich angeboten. Daher ist es nicht überraschend, dass im Schuljahr 2017/18 fast 63 % der im Rahmen einer dualen Ausbildung an Berufsschulen oder Berufskollegs Unterrichteten männlich waren. In schulischen Ausbildungsberufen waren dagegen fast drei Viertel der Auszubildenden weiblich. Hier dominiert die Ausbildung in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens, die immer noch weit überwiegend von Frauen angestrebt werden (Grafik E 2 (G5)).

Fast 62 % der Jugendlichen im Übergangsbereich waren im Schuljahr 2017/18 männlich. Der Übergangsbereich ist der einzige Sektor, in dem sich in

den letzten Jahren die Geschlechterverteilung wesentlich geändert hat. Im Schuljahr 2013/14 war der Männeranteil 7 Prozentpunkte geringer. Dies ist vor allem auf die berufsvorbereitenden Programme ohne Anrechnung auf eine anschließende Berufsausbildung zurückzuführen, bei denen 70 % der Geförderten männlich waren – knapp 12 Prozentpunkte mehr als 4 Jahre zuvor. Im Berufseinstiegsjahr, das speziell auf Hauptschulabsolventinnen und -absolventen ohne Ausbildungsplatz zugeschnitten ist, lag der Männeranteil im Schuljahr 2017/18 bei annähernd 59 %. Dagegen waren knapp 75 % der Schülerinnen und Schüler im Berufskolleg Soziales Frauen (Web-Tabelle E 2 (T2)).

In Bildungsgängen zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung lag der Frauenanteil im Schuljahr 2017/18 bei gut 54 %. Bei näherer Betrachtung ergibt sich aber auch hier eine „klassische“ Verteilung der Geschlechterrollen. An Ernährungswissenschaftlichen sowie an Sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Gymnasien und im Berufskolleg Gesundheit und Pflege II lag der Frauenanteil zwischen 80 % und 85 %. An Wirtschaftsgymnasien waren Schülerinnen vergleichsweise knapp in der Mehrheit. Dafür lag der Männeranteil an Technischen Gymnasien, im Technischen Berufskolleg II sowie im Berufskolleg Wirtschaftsinformatik zwischen 71 % und 86 % (Web-Tabelle E 2 (T3)).

## E 3 Sonderpädagogische Bildungsangebote an beruflichen Schulen

### E 3.1 Bildungsangebote beruflicher Schulen für Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten

#### Angebote zur Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung, Berufsausbildung und zum Erwerb allgemein bildender Abschlüsse

Grundsätzlich stehen Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten im beruflichen Schulsystem die gleichen Möglichkeiten wie allen anderen Jugendlichen offen. Insgesamt 107 Jugendliche mit einem solchen Bedarf nahmen im Schuljahr 2017/18 am Unterricht in „regulären“ Bildungsgängen teil.<sup>12</sup> Für Schülerinnen und Schüler, denen aufgrund einer Behinderung oder Benachteiligung die Teilnahme an einem Bildungsgang ohne spezifische sonderpädagogische Betreuung nicht möglich ist, bieten die beruflichen Schulen Bildungsgänge der Berufsvorbereitung, der beruflichen Grund- und Ausbildung und des Erwerbs allgemein bildender Abschlüsse in Sonderform an.

Für Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten, die nach dem Besuch einer allgemein bildenden Schule keine Ausbildung beginnen, gibt es verschiedene Angebote zur Berufsvorbereitung. Neben den berufsvorbereitenden Sonderberufsfachschulen (SBFBV) sind hier die aus Pilotprojekten entstandenen und eng miteinander verzahnten „Berufsvorbereitenden Einrichtungen“ (BVE) und Klassen zur „Kooperativen Bildung und Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ (KoBV) zu nennen. BVE und KoBV sollen die Chancen von Jugendlichen an SBBZ mit Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung* sowie von vergleichbaren Absolventinnen und Absolventen der SBBZ mit Förderschwerpunkt *Lernen* auf einen Einstieg in den allgemeinen Arbeitsmarkt verbessern. Nach dem in der Regel 2 Jahre dauernden Besuch einer BVE besuchen die Jugendlichen bis zu 18 Monate eine KoBV-Klasse, in der sie in einem Praktikumsbetrieb und in der beruflichen Schule auf betriebliche Anforderungen und ein weitgehend unabhängiges Leben vorbereitet werden.

Über diese Angebote hinaus gibt es noch Klassen im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf in Kooperation mit

einem SBBZ mit Förderschwerpunkt *Lernen* (VAB-KF).<sup>13</sup> Diese bieten Absolventinnen und Absolventen von SBBZ mit Förderschwerpunkt *Lernen* eine speziell auf sie zugeschnittene Möglichkeit der Berufsvorbereitung. In diesem zweistufigen Angebot werden die Schülerinnen und Schüler im 1. Jahr am SBBZ unterrichtet und wechseln dann im 2. Jahr an die berufliche Schule. Bis zum Schuljahr 2010/11 gab es zudem das Berufsvorbereitungsjahr für Schüler mit Lern- und Leistungsproblemen (BVJ-L), das ein ähnliches Förderangebot darstellte, allerdings nur 1-jährig war und keine Kooperation mit einer Förderschule einschloss.

In 1- oder 2-jährigen Sonderberufsfachschulen – wie zum Beispiel den Sonderberufsfachschulen für Hauswirtschaft oder für Bautechnik – können Jugendliche eine berufliche Grundbildung in einem Berufsfeld erwerben. Im Rahmen der dualen Berufsausbildung besteht grundsätzlich die Möglichkeit, die hier erworbenen Kenntnisse anerkennen zu lassen.

Auch an Sonderberufsschulen sind berufsvorbereitende Bildungsangebote für Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten eingerichtet. Diese Jugendlichen erhalten meist weitere Fördermaßnahmen von der Agentur für Arbeit.

Die Bildungsgänge der Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung werden im Rahmen der integrierten Ausbildungsberichterstattung (vgl. **Kapitel E 2**) zum Übergangsbereich zusammengefasst.

#### Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung

Auch bei der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt das Prinzip des Vorrangs allgemeiner vor besonderen Leistungen. Das bedeutet, dass diese Jugendlichen vorrangig in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden sollen.<sup>14</sup> Behindertenspezifische Ausbildungsgänge nach § 66 Bundesberufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. § 42m Handwerksordnung (HwO) kommen subsidiär in Betracht, wenn wegen Art und Schwere der Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht möglich ist. Sofern der Bedarf an sonderpädagogischer Betreuung nicht an

12 Zur Erläuterung grundlegender Begriffe der sonderpädagogischen Förderung und Inklusion in Baden-Württemberg s. **Kapitel D 3.1**.

13 Bis zum Schuljahr 2012/13 Kooperationsklassen Förderschule-Berufsvorbereitungsjahr (BVJ-KF).

14 Vgl. § 64 BBiG.

allgemeinen Berufsschulen gedeckt werden kann, findet der schulische Teil der dualen Berufsausbildung an Sonderberufsschulen statt.

Im Rahmen der Ausbildung in der Altenpflege und der Altenpflegehilfe gibt es die Möglichkeit, den schulischen Teil der Ausbildung an einer Sonderberufsfachschule zu absolvieren. Seit dem Schuljahr 2011/12 gibt es einen vergleichbaren Bildungsgang auch im Bereich der Sozialpflege – Alltagsbetreuung.

### Erwerb allgemein bildender Abschlüsse

Sonderberufsfachschulen zum Erwerb der Fachschulreife führen zum mittleren Abschluss. Bei ihnen ist die Vermittlung der Bildungsinhalte im Vergleich zu den entsprechenden „regulären“ Bildungsgängen von 2 auf 3 Jahre ausgedehnt. Noch recht neu ist das Angebot eines beruflichen Gymnasiums in Sonderform für hör- und sprachbehinderte Jugendliche, das aber auch Jugendlichen ohne Handicap offensteht. Die Schule am Jakobsweg der Paulinenpflege in Winnenden bietet dies in 3- und 6-jähriger Aufbauform an.

### Deutlicher Rückgang der Schülerzahl in Berufsausbildung, relativ stabile Werte im Übergangsbereich

Im Schuljahr 2017/18 wurden 7 985 Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Sonderform unterrichtet. Weitere 832 Jugendliche befanden sich in einer VAB-KF-Klasse. Darüber hinaus wurden 88 Schülerinnen und Schüler<sup>15</sup> mit Bedarf auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in anderen Bildungsgängen inklusiv beschult. Berufliche Schulen in Sonderform werden häufig in freier Trägerschaft geführt. So befanden sich im Schuljahr 2017/18 drei Viertel der Schülerinnen und Schüler an einer privaten Schule (Web-Tabelle E 3.1 (T1)).

Im Schuljahr 2009/10 war mit 10 366 Schülerinnen und Schülern ein relativer Höchststand der Schülerzahl an beruflichen Schulen in Sonderform erreicht worden. Weitere 1 374 Schülerinnen und Schüler wurden damals im BVJ-L und BVJ-KF unterrichtet. Bis zum Schuljahr 2017/18 war anschließend ein Rückgang der Schülerzahl um fast ein Viertel zu verzeichnen (Grafik E 3.1 (G1)). Diese Entwicklung ist in erster Linie auf die Zahl der Auszubildenden zurückzuführen, deren Schülerzahl in diesem

15 Weitere 19 wurden im Rahmen einer VAB-KF-Klasse unterrichtet, sodass im Schuljahr 2017/18 insgesamt – wie eingangs erwähnt – 107 Schülerinnen und Schüler in Bildungsgängen außerhalb beruflicher Schulen in Sonderform inklusiv unterrichtet wurden.

Zeitraum von 7 482 um knapp ein Drittel auf 5 192 zurückging. Die weitaus meisten dieser Auszubildenden durchlaufen eine duale berufliche Ausbildung gemäß BBiG oder HwO und besuchen dabei eine Sonderberufsschule. Die an Sonderberufsfachschulen stattfindende Ausbildung im Bereich der Altenpflege und der Sozialpflege hat weiterhin zahlenmäßig nur eine geringe Bedeutung. Im Schuljahr 2017/18 wurden in diesen Bildungsgängen lediglich 63 Schülerinnen und Schüler ausgebildet.

Dagegen blieb die Schülerzahl des Übergangsbereichs mit dem Ziel der Integration in die Ausbildung seit dem Schuljahr 2012/13 mit leichten Schwankungen relativ gleichbleibend bei Werten zwischen rund 2 700 und fast 2 900. Zum Übergangsbereich zählen unter anderem BVE und KoBV. Nach einer Anlauf- und Aufbauphase in den Schuljahren 2010/11 bis 2013/14 erreichten die Schülerzahlen bei den BVE seitdem stets Werte von knapp über 200 und bei der KoBV zwischen 200 und 250. Letzteres ist auch die Spanne, innerhalb der seit vielen Jahren die Schülerzahlen der zur Fachschulreife führenden Sonderberufsfachschulen schwanken.

Nach einigen Jahren mit Schülerzahlen knapp unter 750 verzeichnete das VAB-KF im Schuljahr 2017/18 einen Anstieg auf 832 Schülerinnen und Schüler. Diese Kooperationsklassen wurden landesweit an 56 Schulen angeboten.

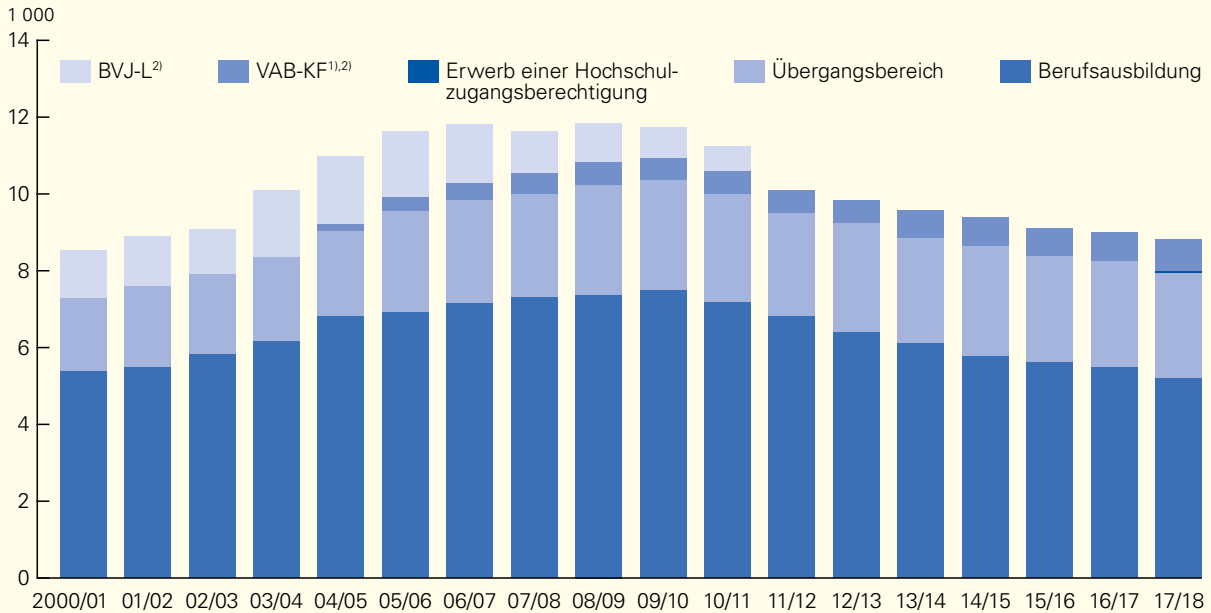
### Unterdurchschnittliche Anteile von Schülerinnen in der Berufsausbildung und von ausländischen Jugendlichen im Übergangsbereich

Rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an Bildungsgängen in Sonderform im Bereich der Berufsausbildung waren im Schuljahr 2017/18 weiblich. In vergleichbaren Bildungsgängen, die nicht in Sonderform geführt werden, war dieser Anteil um gut 12 Prozentpunkte höher. Im Übergangsbereich lag der Anteil weiblicher Jugendlicher dagegen bei den Bildungsgängen in Sonderform um 2 Prozentpunkte höher als bei den anderen Bildungsgängen.

Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler unterschied sich im Bereich der Berufsausbildung zwischen den Bildungsgängen in Sonderform (gut 16 %) und den anderen Bildungsgängen (15 %) nur wenig (Grafik E 3.1 (G2)). Ein ganz anderes Bild bot sich dagegen im Übergangsbereich. Hier lag der Ausländeranteil an Bildungsgängen in Sonderform mit rund 18 % um 16 Prozentpunkte unter dem Ausländeranteil der anderen Bildungsgänge im Übergangsbereich. Ein ganz anderes Bild bot sich dagegen im Übergangsbereich. Hier lag der Ausländeranteil an Bildungsgängen in Sonderform mit rund 18 % um 16 Prozentpunkte unter dem Ausländeranteil der anderen Bildungsgänge im Übergangsbereich. Eine Erklärung hierfür sind berufsvorbereitende Bildungsgänge

**E 3.1 (G1)**

**Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2000/01 nach Sektoren der integrierten Ausbildungsberichterstattung**



1) Bis zum Schuljahr 2012/13: BVJ-KF – 2) Diese Bildungsgänge zählen nicht zu den beruflichen Schulen in Sonderform im engeren Sinn und gehören zum Übergangsbereich.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

**E 3.1 (G2)**

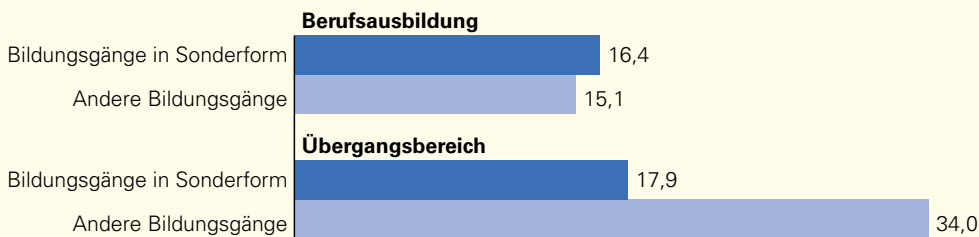
**Schülerstrukturmerkmale ausgewählter Bildungsgänge beruflicher Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18**

Anteile in %

**Schülerinnen**



**Ausländische Schüler/-innen**



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

wie zum Beispiel die Berufsvorbereitenden Berufsfachschulen mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (BFBVO). Diese sind speziell auf die Bedürfnisse ausländischer Schülerinnen und Schüler zugeschnitten und derzeit durch die Vorbereitung zugewanderter und schutzsuchender Jugendlicher auf den Eintritt in den deutschen Arbeitsmarkt stark belegt.

### E 3.2 Schulische Vorbildung der Schülerinnen und Schüler beruflicher Schulen in Sonderform

#### Hoher Anteil von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss, aber steigende Tendenz des Vorbildungsniveaus in der Berufsausbildung

Im Schuljahr 2017/18 hatten 4 243 Jugendliche einen Bildungsgang an einer beruflichen Sonderschule begonnen.<sup>16</sup> Von diesen konnten gut 61 % keinen

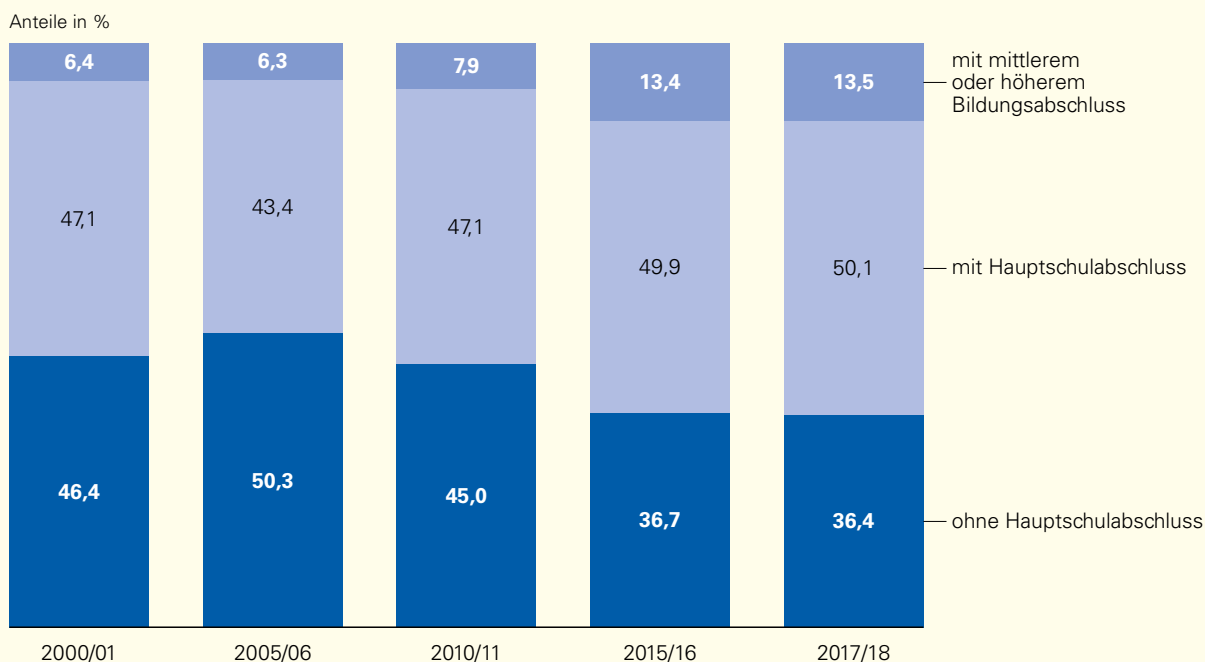
16 Ohne elf Eintritte in Klassenstufe 8 des 6-jährigen beruflichen Gymnasiums in Sonderform, bei denen die Jugendlichen noch nicht die Möglichkeit hatten, zuvor einen Schulabschluss zu erwerben.

Hauptschulabschluss vorweisen, während 30 % über diesen verfügten. Einen mittleren Schulabschluss hatten 7 % der Neueingetretenen und lediglich knapp 2 % besaßen eine Hochschulzugangsberechtigung (Web-Tabelle E 3.2 (T1)). Ein großer Teil der neu eingetretenen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss dürfte zuvor ein SBBZ mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung besucht und dort den entsprechenden Abschluss erworben haben.

Gut 42 % der Neueintritte an beruflichen Schulen in Sonderform entfiel im Schuljahr 2017/18 auf den Bereich der Berufsausbildung. Von diesen 1 799 Jugendlichen besaßen gut 36,5 % nicht den Hauptschulabschluss, die Hälfte hatte diesen bereits erworben. Knapp 14 % der Neueingetretenen hatten einen mittleren Abschluss oder eine Hochschulzugangsberechtigung erlangt. Im Zeitraum vom Schuljahr 2000/01 bis zum Schuljahr 2015/16 hatten sich die Anteile der einzelnen Schulabschlüsse an den Neueintritten deutlich verschoben (Grafik E 3.2 (G1)). Der Anteil der Neueintritte ohne Hauptschulabschluss war von gut 46 % auf knapp 37 % um fast 10 Prozentpunkte zurückgegangen. Im Gegenzug waren die Anteile der Neueintritte mit Hauptschulabschluss von rund 47 % auf rund 50 %

#### E 3.2 (G1)

#### Neu eingetretene Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Sonderform im Bereich der Berufsausbildung in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2000/01 nach schulischer Vorbildung



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

9/4 18

und der Neueintritte mit mittlerem oder höheren Abschlüssen von gut 6 % auf gut 13 % angestiegen. Im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 gab es 2017/18 nur geringfügige Verschiebungen.

### E 3.3 Allgemein bildende Abschlüsse an beruflichen Schulen in Sonderform

#### Über 1 100 Hauptschulabschlüsse und 120 mittlere Abschlüsse wurden an beruflichen Schulen in Sonderform erworben

An beruflichen Schulen in Sonderform können Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung neben berufsqualifizierenden Abschlüssen auch weitere allgemein bildende Abschlüsse erwerben oder verbessern. So gibt es spezielle zur Fachschulreife führende Sonderberufsschulen. Berufsvorbereitende Bildungsgänge bieten häufig die Möglichkeit, neben dem Erwerb beruflicher Grundkenntnisse auch einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss zu erlangen. Bei erfolgreichem Abschluss der dualen Berufsausbildung kann bei Vorliegen der jeweiligen Voraussetzungen und einem Qualifikationsnachweis ein dem Hauptschulabschluss, dem mittleren Abschluss oder der Fachhochschulreife gleichwertiger Abschluss zuerkannt werden.

Im Jahr 2017 erlangten 1 241 erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen von Bildungsgängen an beruflichen Sonderschulen zusätzlich einen allgemein bildenden Abschluss (Web-Tabelle E 3.3 (T1)). Die 1 116 Hauptschulabschlüsse machten den weitaus größten Anteil hiervon aus. Von diesen wurden 474 an Sonderberufsschulen im Rahmen der dualen Berufsausbildung erreicht, die anderen an berufsvorbereitenden und berufsgrundbildenden Berufsfachschulen. Von den 120 mittleren Abschlüssen waren 76 an den zur Fachschulreife führenden Sonderberufsfachschulen und 44 an Sonderberufsschulen erworben worden. Zudem erhielten fünf Absolventinnen und Absolventen von Sonderberufsschulen das Fachhochschulreifezeugnis. Das berufliche Gymnasium in Sonderform hatte noch keine Abschlussklasse.

Eine weitere Möglichkeit zum Erwerb der Fachhochschulreife bietet das Berufskolleg Gebärdensprache. Bei diesem handelt es sich zwar nicht um einen sonderpädagogischen Bildungsgang, es enthält aber Unterrichtsinhalte zur Lebenswelt von Hörgeschädigten. Dieses Berufskolleg ist an der Schule beim Jakobsweg der Paulinenpflege Winnenden angesiedelt und steht nicht nur hörgeschädigten Menschen offen, sondern auch allen, die die deutsche Gebärdensprache erlernen wollen. Im Jahr 2017 erhielten hier 26 Absolventinnen und Absolventen die Fachhochschulreife.



## E 4 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen

Seit 2013/14 ist der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund um 5 Prozentpunkte auf rund 26 % gestiegen

Seit der erstmaligen Erfassung des Migrationshintergrunds im Schuljahr 2013/14 ist der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen um 5 Prozentpunkte auf rund 26 % gestiegen (Web-Tabelle E 4 (T1)).<sup>17</sup> Im Schuljahr 2017/18 hatten 108 981 der 423 555 Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, wobei der Frauenanteil bei 44 % lag. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an privaten beruflichen Schulen liegt mit 28 % um fast 3 Prozentpunkte über dem der öffentlichen Einrichtungen (Web-Tabelle E 4 (T2)).

Von den 108 981 Jugendlichen mit Migrationshintergrund besaßen 37 281 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwar die deutsche Staatsangehörigkeit, sind aber nicht in Deutschland geboren und/oder haben nicht Deutsch als Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld. Damit liegt ihr Anteil an der Schülerschaft der beruflichen Schulen bei fast 9 %.

Mit 71 700 Schülerinnen und Schülern hatten im Schuljahr 2017/18 zwei Drittel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine ausländische Staatsangehörigkeit. Sie bildeten damit die größere Gruppe unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen, die mehr als einem Sechstel der Jugendlichen an beruflichen Schulen umfasste. Seit Beginn des neuen Jahrtausends bis ins Jahr 2014/15 war der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen mit rund 12 % relativ konstant. Seither stieg er kontinuierlich an bis auf knapp 17 % im Schuljahr 2017/18.

Die Herkunftsstaaten der ausländischen Schülerinnen und Schüler sind über die ganze Welt verteilt. Mit 16 177 Teilnehmerinnen und Teilnehmern stellten die Asiatinnen und Asiaten unter den nicht europäischen Schülerinnen und Schülern die größte Gruppe. Aus afrikanischen Staaten stammten 6 863 Schülerinnen und Schüler, aus amerikanischen 1 454. Insgesamt besaßen 46 898 der ausländischen Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer die Staatsangehörigkeit eines europäischen Staates, darunter waren mit 22 204

knapp ein Drittel aller ausländischen Schülerinnen und Schüler aus Mitgliedsländern der Europäischen Union. Immerhin 35 % besaßen die Staatsangehörigkeit eines außereuropäischen Landes. Im Schuljahr 2017/18 waren erneut die 14 240 Schülerinnen und Schüler mit türkischer Staatsangehörigkeit am häufigsten vertreten, gefolgt von den 6 889 mit italienischer Herkunft.

Hoher Migrantenanteil im VAB, geringer an beruflichen Gymnasien – Bildungsbeteiligung auch von der Nationalität abhängig

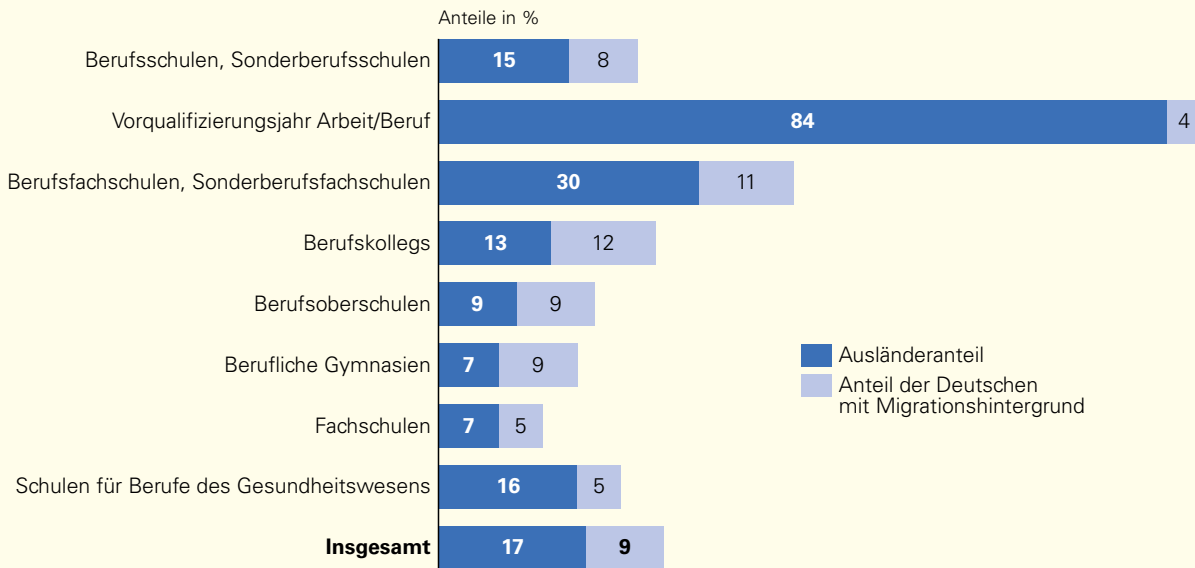
Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in den einzelnen Schularten der beruflichen Schulen recht unterschiedlich vertreten (Grafik E 4 (G1)). Den mit Abstand höchsten Anteil weist mit gut 88 % das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) auf, in dem Jugendliche einen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss erwerben können. Mit der jüngsten Zuwanderungswelle hat sich dieser Anteil stark erhöht, da darunter auch die VABO-Klassen mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen fallen, die den Neuzugewanderten Übergänge in das reguläre berufliche Schulwesen ermöglichen sollen (vgl. Kapitel E 2). Der Anteil der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund an den Berufsfachschulen ist mit rund 41 % ebenfalls überdurchschnittlich hoch, was in erster Linie auf berufsvorbereitende und berufsgrundbildende Berufsfachschulen zurückzuführen ist. Mit knapp 25 % lag der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Berufskollegs dem Durchschnitt aller beruflichen Schulen (26 %) am nächsten. An den Berufsschulen ist mit gut 23 % ein leicht unterdurchschnittlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu verzeichnen.

Entsprechend den allgemein bildenden Schulen sind jugendliche Migrantinnen und Migranten in den beruflichen Bildungsgängen seltener anzutreffen, wenn diese eine Hochschulzugangsberechtigung vermitteln (vgl. Kapitel D 5). Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist mit knapp 16 % an den beruflichen Gymnasien bzw. rund 18 % an den Berufsoberschulen vergleichsweise gering. Gegenüber dem allgemein bildenden Gymnasium (13 %) ist ihr Anteil in den entsprechenden beruflichen Schularten allerdings deutlich höher. Mit rund 11 % ist der Anteil Weiterbildungswilliger mit Migrationshintergrund an den Fachschulen des Landes recht niedrig. Auch an den Schulen für Berufe des Gesundheitswesens lag der Migrantenanteil mit knapp 21 % unter dem Durchschnitt an beruflichen Schulen.

<sup>17</sup> Die Definition des Migrationshintergrunds entspricht der der allgemein bildenden Schulen (siehe Kapitel L 1 Glossar).

**E 4 (G1)**

**Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18**



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

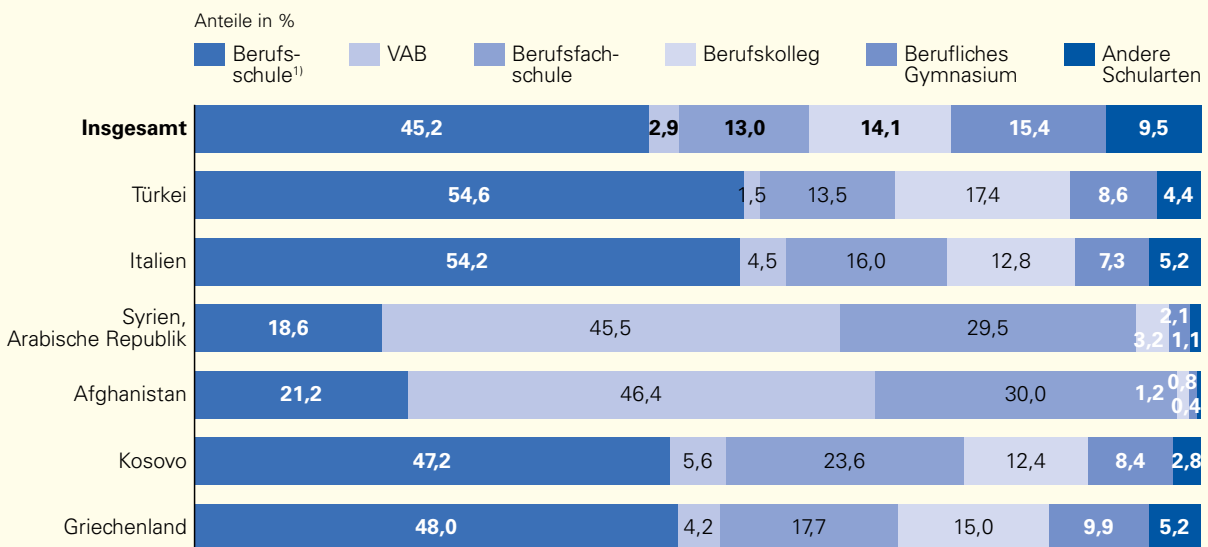
669 18

Die Bildungsbeteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler an den einzelnen Schularten weist hinsichtlich der Nationalitäten deutliche Unterschiede

auf (Grafik E 4 (G2) und Web-Tabelle E 4 (T3)). Jugendliche mit italienischer und türkischer Abstammung besuchten im Schuljahr 2017/18 vergleichsweise

**E 4 (G2)**

**Verteilung der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen im Schuljahr 2017/18 nach Staatsangehörigkeit und Schulart**



1) Einschließlich Sonderberufsschule.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

670 18

---

häufig die Berufsschule (55 % und 54 %). Mit jeweils rund 46 % absolvierte fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus Afghanistan und Syrien ein VAB bzw. VABO. Vergleichsweise selten besuchten Schülerinnen und Schüler aus diesen Herkunftsländern hingegen das berufliche Gymnasium. Im Schuljahr 2017/18

besuchten mit 9,9 % relativ viele griechische Jugendliche ein berufliches Gymnasium. Im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt aller Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen (15,4 %) sowie zu den deutschen Jugendlichen (17,2 %) ist diese Quote trotzdem niedrig.

## E 5 Voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen an beruflichen Schulen

In den zurückliegenden Jahren wurde die Entwicklung der Schülerzahlen an den beruflichen Schulen sowohl von demografischen Aspekten als auch von bildungspolitischen Entscheidungen wie zum Beispiel dem Ausbau der beruflichen Gymnasien oder der Veränderung der Zugangsvoraussetzungen für den Besuch der zur Fachschulreife führenden Berufsfachschulen geprägt. Seit 2015 hat auch die Zuwanderung von schutzsuchenden Jugendlichen spürbaren Einfluss auf die Schülerzahl.<sup>18</sup>

An den *öffentlichen und privaten beruflichen Schulen*<sup>19</sup> im Land wurden im Schuljahr 2017/18 insgesamt 423 555 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, rund 5 200 weniger als im Jahr zuvor. Ausschlaggebend für den zwischenzeitlichen Anstieg der Schülerzahl in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 war in erster Linie die Zunahme im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit

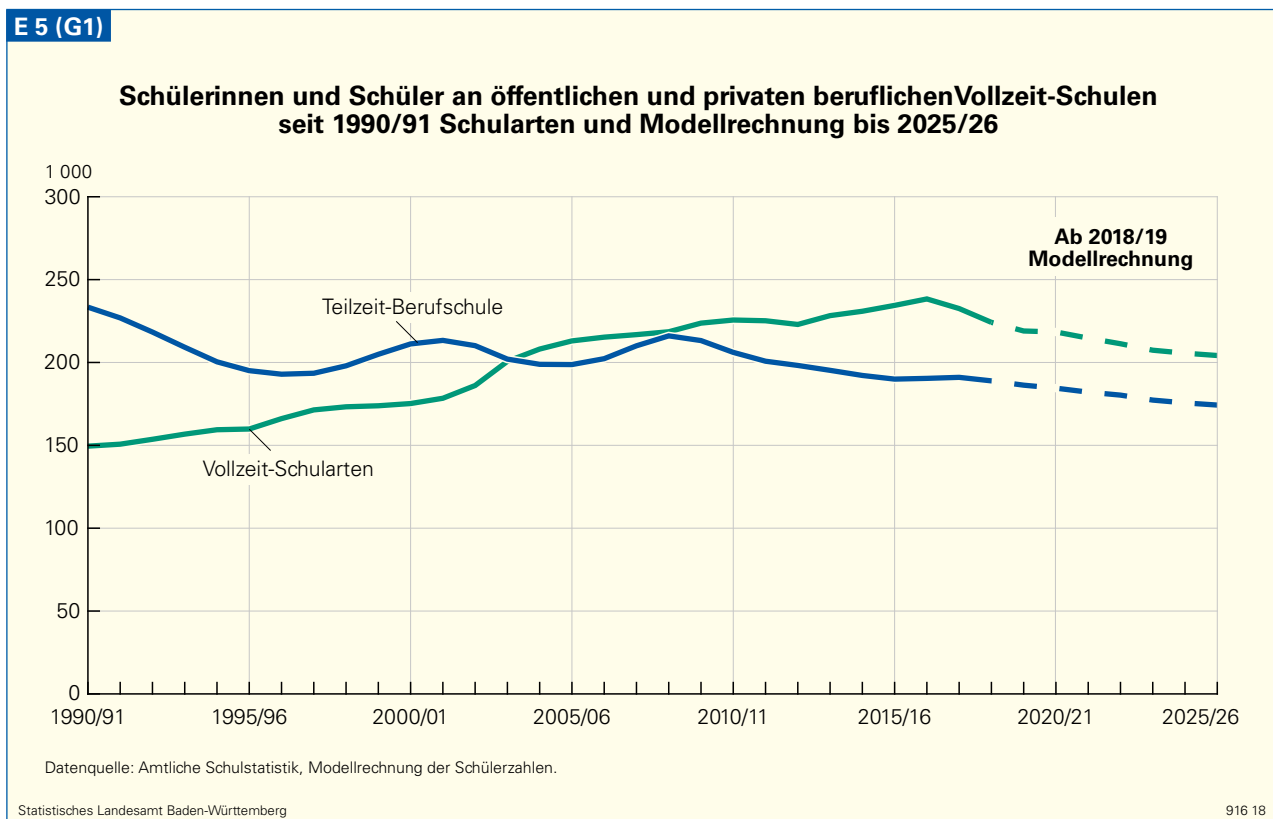
Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO).<sup>20</sup> Da die Dauer der berufsvorbereitenden Maßnahmen begrenzt ist und diese den Übergang in reguläre Bildungsgänge zum Ziel haben, dürfte es sich hierbei aus heutiger Sicht um einen vorübergehenden Effekt handeln. Die demografische Entwicklung dürfte bis zum Schuljahr 2025/26 zu einem Rückgang der Schülerzahl auf 378 500 führen. Damit läge sie um knapp 11 % unter dem Wert des Schuljahres 2017/18 (Web-Tabelle E 5 (T1)).

An den *öffentlichen Schulen im Bereich des Kultusministeriums* ist eine vergleichbare Entwicklung zu erwarten. Hier lag die Schülerzahl im Schuljahr 2017/18 bei 354 894 Schülerinnen und Schülern. Bis zum Schuljahr 2025/26 ergibt die Modellrechnung ebenfalls einen Rückgang der Schülerzahl um 11 % gegenüber dem Schuljahr 2017/18 auf 316 100 (Web-Tabelle E 5 (T2)).

18 Zur Methodik der Modellrechnung siehe Web-Anlage E 5 (A1) und Wolf (2018).

19 Einschließlich der Schulen in den Geschäftsbereichen des Sozialministeriums und des Ministeriums Ländlicher Raum.

20 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt (2017), S. 219 ff.



## Rückgang der Schülerzahl im dualen Ausbildungssystem

In den vergangenen Jahren verliefen die Trends bei der Teilzeit-Berufsschule und den anderen, hauptsächlich in Vollzeit angebotenen Schularten meist gegensätzlich (Grafik E 5 (G1)). Der seit rund 10 Jahren anhaltende Rückgang der Schülerzahl der öffentlichen und privaten Teilzeit-Berufsschulen<sup>21</sup> dürfte sich gemäß der Modellrechnung trotz des leichten Anstiegs im Schuljahr 2017/18 auf 191 024 Schülerinnen und Schüler fortsetzen. Der weitaus größte Teil der Jugendlichen durchläuft hier den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung.<sup>22</sup> Ihre Zahl könnte sich bis zum Schuljahr 2025/26 um fast 9 % auf 174 300 verringern. Neben dem allgemeinen demografischen Trend wirkt sich hierbei auch der Rückgang der Zahl an Schulabsolventinnen und -absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss aus (vgl. Kapitel G 4).

21 Einschließlich Sonderberufsschulen.

22 Im Schuljahr 2017/18 wurden hier auch 1 443 Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag unterrichtet. Diese erhalten zum Beispiel Unterricht an einer Berufsschule im Rahmen einer Einstiegsqualifizierung oder einer anderen Fördermaßnahme.

## Auch an Vollzeit-Schularten sind abnehmende Schülerzahlen zu erwarten

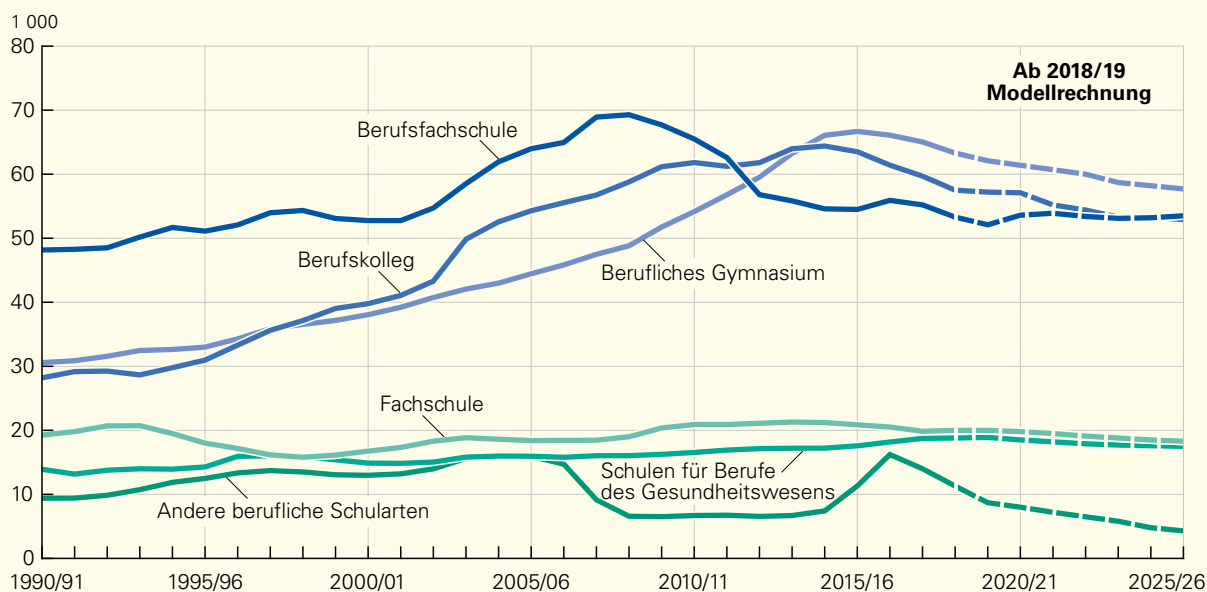
Die Schularten, in denen hauptsächlich in Form von Vollzeitangeboten eine berufliche Vorbereitung, Grundbildung oder Ausbildung erfolgt oder die zu einen weiteren allgemein bildenden Abschluss führen, folgen in der Modellrechnung im Wesentlichen dem Trend, der durch die demografische Entwicklung vorgegeben wird. Hierdurch sind in den meisten Schularten Rückgänge zwischen 7 % und 12 % zu erwarten, wobei sich der rückläufige Trend gegen Ende des Modellrechnungszeitraums abschwächt oder vereinzelt bereits umkehrt (Grafik E 5 (G2)).

Nach dem Ausbau der Kapazitäten in den zurückliegenden Jahren ging die Schülerzahl der öffentlichen und privaten beruflichen Gymnasien seit dem Schuljahr 2016/17 wieder zurück und lag 2017/18 bei 65 033. Dieser abnehmende Trend dürfte weiter anhalten. Für das Schuljahr 2025/26 ergibt sich daraus eine Schülerzahl von 57 700, die um gut 11 % unter dem Wert von 2017/18 läge.

An den öffentlichen und privaten Berufskollegs ist seit dem Schuljahr 2015/16 ein Rückgang der Schülerzahl zu verzeichnen. Mit 59 696 lag sie im Schuljahr 2017/18 um 4 700 unter dem 3 Jahre zuvor erreichten

### E 5 (G2)

Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten beruflichen Vollzeit-Schulen seit 1990/91 nach Schularten und Modellrechnung bis 2025/26



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik, Modellrechnung der Schülerzahlen.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

917 18

Wert. Die weitere Entwicklung dürfte ähnlich verlaufen wie bei den beruflichen Gymnasien, da auch die Berufskollegs meist auf dem mittleren Bildungsabschluss aufbauen. Für das Schuljahr 2025/26 werden demnach 52 900 Schülerinnen und Schüler an den Berufskollegs erwartet, gut 11 % weniger als im Schuljahr 2017/18.

Die Schülerzahl der öffentlichen und privaten Berufsfachschulen ist nach dem Anstieg im vorigen Schuljahr im Schuljahr 2017/18 wieder um rund 700 auf 55 207 gesunken. Hauptgrund für den Zuwachs im Schuljahr 2016/17 war der Anstieg der Zahl der Jugendlichen an privaten Berufsvorbereitenden Berufsfachschulen mit dem Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (BFBVO) von 623 auf 2 019. Dieser Bildungsgang entspricht dem VABO an öffentlichen Schulen. Zunächst dürfte die Schülerzahl der Berufsfachschulen bis 2019/20 auf 52 100 Schülerinnen und Schüler abnehmen. Nach einem in den folgenden Jahren leicht schwankenden Verlauf ist gegen Ende des Modellrechnungszeitraums wieder mit einem leichten Anstieg auf 53 500 Schülerinnen und Schüler zu rechnen. Die Schülerzahl läge dann nur um 3 % unter dem Wert des Schuljahres 2017/18. Mitverantwortlich für diese Entwicklung ist die geplante Neuordnung der berufsvorbereitenden Bildungsgänge. Vor allem die Eingliederung der Regelform des VAB in den Berufsfachschul-Bildungsgang „Ausbildungsvorbereitung dual“ ist hierfür ausschlaggebend.

Die Schulen für Berufe des Gesundheitswesens dienen der Ausbildung in den nicht akademischen Gesundheitsberufen (zum Beispiel Krankenpflege, Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie).<sup>23</sup> Deren Schülerzahl ist auch vom Ausbildungsplatzangebot und dessen Attraktivität abhängig, welches nicht zuletzt von den im Gesundheitswesen zur Verfügung stehenden Finanzmitteln beeinflusst wird. Die Modellrechnung kann diese zusätzliche Rahmenbedingung aber nicht berücksichtigen. Die Schülerzahl könnte von 18 739 im Schuljahr 2017/18 um knapp 7 % auf 17 500 im Schuljahr 2025/26 zurückgehen.

Fachschulen dienen in erster Linie der beruflichen Weiterbildung. Daher sind deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel älter als die Schülerinnen und Schüler anderer beruflicher Bildungsgänge. Aber auch bei den über 20-Jährigen werden in den kommenden Jahren schwächer besetzte Altersjahrgänge nachrücken. Daher dürfte die Schülerzahl der öffentlichen und privaten Fachschulen von 19 854 im Schuljahr 2017/18 bis zum Schuljahr 2025/26 um rund 8 % auf 18 300 abnehmen (Grafik E 5 (G2)). Allerdings wird die Nachfrage nach Angeboten der beruflichen Fortbildung auch stark von der wirtschaftlichen Situation beeinflusst und kann daher kurzfristig schwanken.

---

<sup>23</sup> Die Schulen für Berufe des Gesundheitswesens sind im Bereich des Sozialministeriums angesiedelt und werden nicht in öffentliche und private Schulen unterschieden.



## Übergänge

F

### F 1 Übergänge in die Grundschule

Wie entwickelten sich die Einschulungszahlen in den vergangenen Jahren?  
Wie hat sich der Anteil der zurückgestellten bzw. früh eingeschulter Kinder entwickelt?  
Gibt es hier nach wie vor geschlechtsspezifische Unterschiede?  
Gibt es regionale Unterschiede?

### F 2 Übergänge von der Grundschule auf darauf aufbauende Schulen

Wie haben sich die Grundschulempfehlungen verändert?  
Wie haben sich die Übergangsquoten auf Werkrealschule, Realschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium verändert?  
Weichen die gewählten Übergänge von den Grundschulempfehlungen ab?  
Wie unterscheiden sich die Übergänge bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund?  
Gibt es regionale Unterschiede?

### F 3 Übergänge auf berufliche Schulen

Wie hat sich die Zahl der Übergänge in die einzelnen Bereiche der beruflichen Schulen entwickelt?  
Mit welchen allgemein bildenden Abschlüssen wechseln Jugendliche an berufliche Schulen?  
Wie hat sich der Qualifikationsstand beim Zugang an berufliche Schulen entwickelt?

### F 4 Übergänge in den Hochschulbereich

#### F 4.1 Strukturdaten zur Hochschulbildung in Baden-Württemberg

Wie ist die baden-württembergische Hochschullandschaft ausgestaltet?

#### F 4.2 Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Hochschulübergangsquoten

Woher stammen die Studienanfängerinnen und -anfänger an baden-württembergischen Hochschulen?

An welchen Schularten haben Studienanfängerinnen und -anfänger aus Baden-Württemberg ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

Wie viele Abgänger mit Hochschulzugangsberechtigung aus BW beginnen ein Studium, in welchem Jahr nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung?

Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede beim Übergang in den Hochschulbereich?

#### F 4.3 Studienanfängerinnen und -anfänger

Wie entwickelten sich die Studienanfängerzahlen seit dem Studienjahr 2000?

Wie sehen die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Studienfachwahl aus?

Wie entwickelten sich die Frauenanteile der Erstsemester in den beliebtesten Studienfächern der Universitäten?

Aus welchen Ländern kommen die meisten ausländischen Studienanfängerinnen und -anfänger an baden-württembergischen Hochschulen?





# F Übergänge

## F 1 Übergänge in die Grundschule

### Leichter Anstieg der Einschulungszahlen in den letzten beiden Jahren

Im Schuljahr 2017/18 wurden in Baden-Württemberg insgesamt 93 054 Kinder in Grundschulen eingeschult. Damit lag die Zahl der Einschulungen nur etwas unter dem Vorjahreswert von 2016/17 mit 93 590 Einschulungen. In den beiden Schuljahren 2016/17 und 2017/18 hat die Zahl der Einschulungen nach dem rückläufigen Trend der letzten 10 Jahre wieder etwa um 2 % gegenüber der Einschulungszahl von 2015/16 (91 317 Kinder) zugenommen. Allerdings konnte der Höchstwert der letzten 18 Jahre von 116 037 Einschulungen im Schuljahr 2003/04 nicht mehr erreicht werden (Grafik F 1 (G1)).

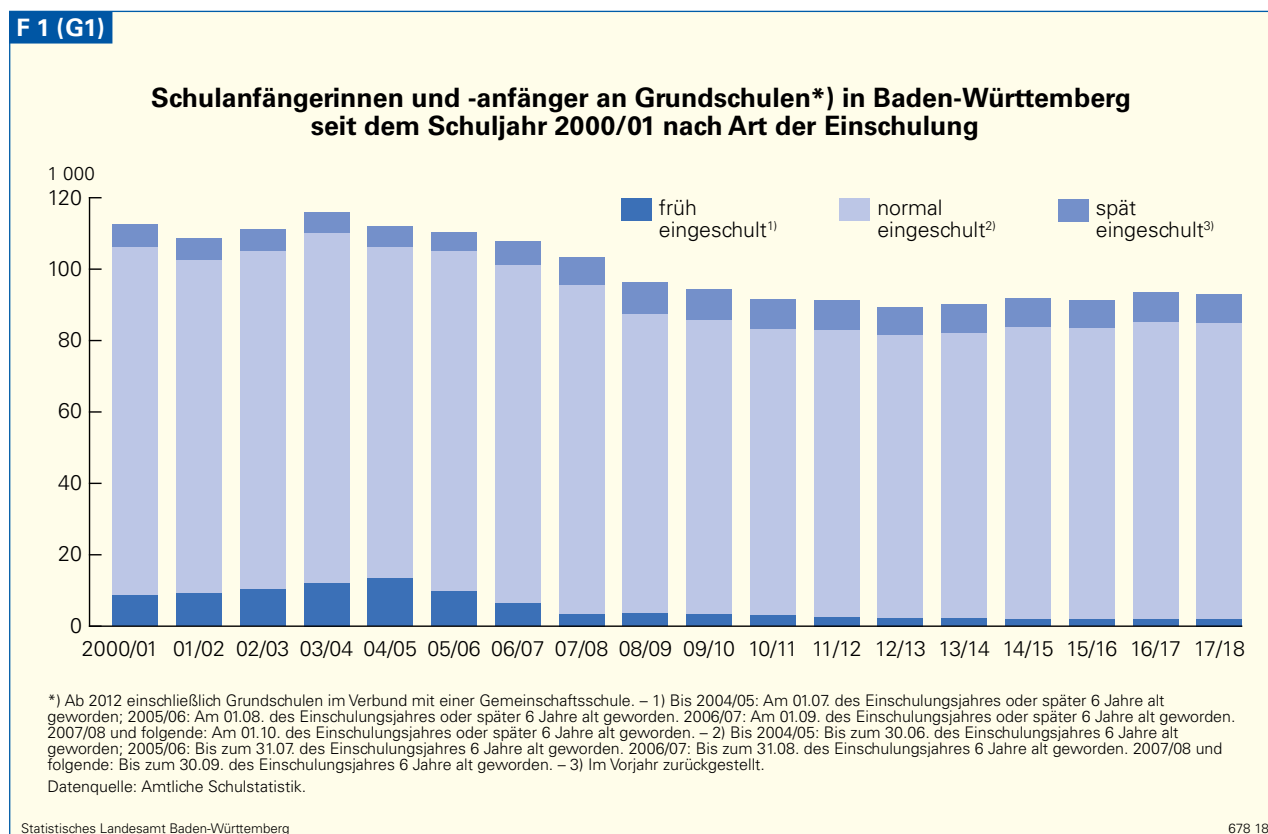
Die 93 054 Einschulungen im Schuljahr 2017/18 setzten sich zusammen aus

- 82 675 bzw. 89 % „normal“ eingeschulten (erstmal schulpflichtig und bis 30.09.2017 6 Jahre alt geworden),

- 1 988 bzw. 2 % „früh“ eingeschulten (nach dem 30.09.2017 6 Jahre alt geworden) und

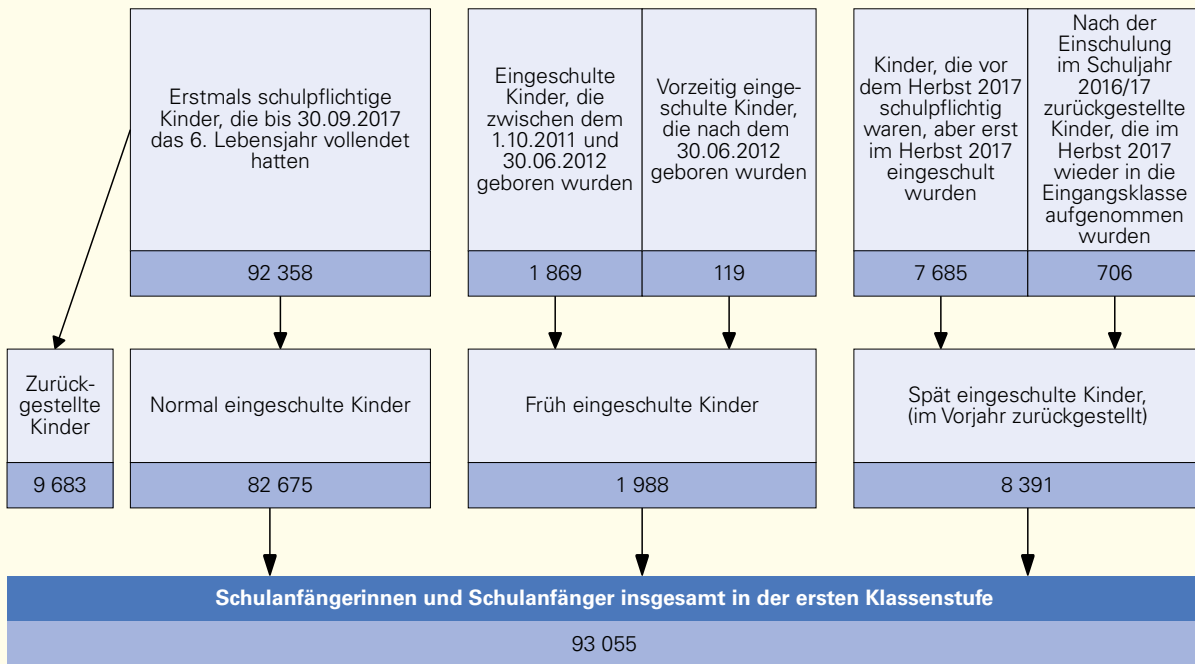
- 8 391 bzw. 9 % „spät“ eingeschulten bzw. im Vorjahr zurückgestellten Kindern.

An den Grundschulen waren im Schuljahr 2017/18 insgesamt 92 358 Kinder erstmals schulpflichtig. Sie hatten bis zum 30.09.2017 das 6. Lebensjahr vollendet und waren nicht schon früher freiwillig eingeschult worden. Jedoch wurden 9 683 dieser Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt (Grafik F 1 (G2)). Die Rückstellungsquote hat sich damit in den letzten 6 Schuljahren bei rund 10 % eingependelt. Direkt nach der sukzessiven Verlegung des Einschulungstags vom 30.06. auf den 30.09. in den Schuljahren 2005/06 bis 2007/08 war diese Quote auf knapp 11 % angestiegen. Im Schuljahr 2004/05 waren noch weniger als 6 % der erstmals Schulpflichtigen zurückgestellt worden.



**F 1 (G2)**

**Struktur der Einschulungen an Grundschulen\*) in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18**



\*) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

**Trend zur fristgerechten Einschulung**

Der höchste Anteil früh eingeschulter Kinder wurde im Schuljahr 2004/05 mit rund 12 % verzeichnet. Gut 5 % der Erstklässlerinnen und -klässler waren damals spät und fast 83 % regulär eingeschult worden (Grafik F 1 (G2)). Durch die Verlegung des Einschulungstichtags hatte sich diese Verteilung deutlich gewandelt: Im Schuljahr 2008/09 wurden nur noch knapp 4 % früh, dagegen weit über 9 % spät eingeschult. Die übrigen annähernd 87 % waren fristgerecht in die erste Klassenstufe aufgenommen worden. In den 5 Jahren seitdem ist ein leichter Trend zur fristgerechten Einschulung zu erkennen. Der Anteil der frühen Einschulungen ging bis 2017/18 weiter auf gut 2 % zurück und der Anteil später Einschulungen sank ebenfalls leicht auf knapp 9 %. Somit wurden 89 % der Kinder regulär eingeschult.

**Jungen häufiger spät und Mädchen häufiger früh eingeschult**

Wie in den Vorjahren wurden Jungen auch im Schuljahr 2017/18 häufiger als nicht schulreif eingestuft und vom Schulbesuch zurückgestellt als Mädchen. Seit dem

Schuljahr 2007/08 liegt die Rückstellungsquote der Jungen konstant um rund 5 Prozentpunkte über der Quote der Mädchen (Web-Tabelle F 1 (T1)). So wurden 2017/18 13 % der Jungen, aber nur knapp 8 % der Mädchen nicht eingeschult, obwohl sie altersgemäß schulpflichtig gewesen wären. Diese stehen dann im kommenden Schuljahr zur Einschulung an und gelten dann als „spät eingeschult“.

Im Schuljahr 2017/18 wurde bei den Jungen mit rund 11 % ein weit höherer Anteil spät eingeschult als bei den Mädchen mit knapp 7 %. Umgekehrt war der Anteil früh Eingeschulter unter den Mädchen mit rund 3 % höher als bei den Jungen mit nur knapp 2 %. Fristgerecht waren demnach knapp 91 % der Mädchen und gut 87 % der Jungen in die erste Klassenstufe eingetreten. Diese Struktur ist über die vergangenen Schuljahre hinweg weitgehend stabil geblieben.

**Regional große Unterschiede bei der Struktur der Einschulungen**

Zwischen den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs schwankten die Quoten der früh bzw. spät einge-

schulden Kinder im Schuljahr 2017/18 erheblich. Bei den Früheinschulungen reichte die Spannweite von 0,8 % im Main-Tauber-Kreis bis zu gut 6 % im Landkreis Konstanz. Nur der Stadtkreis Heidelberg und der Hohenlohekreis wiesen darüber hinaus noch eine Früheinschulungsquote von über 4 % auf. Insgesamt kamen lediglich sieben Stadt- und Landkreise auf eine Quote von 3 % oder darüber. Dagegen lag die Quote in 26 Stadt- und Landkreisen unterhalb der 2 %-Marke (Web-Tabelle [F 1 \(T2\)](#)).

Die Späteinschulungen streuten von 5 % im Landkreis Sigmaringen bis zu knapp 13 % im Schwarzwald-Baar-Kreis. Insgesamt 13 Kreise verzeichneten bei der Späteinschulungsquote zweistellige Werte. Nur in vier Kreisen unterschritt diese Quote die 7 %-Marke. Neben den Stadtkreisen Heilbronn und Ulm waren dies der Hohenlohekreis und der Landkreis Sigmaringen.

## F 2 Übergänge von der Grundschule auf darauf aufbauende Schulen

In den vergangenen 3 Jahrzehnten gab es zwei gegenläufige Entwicklungen bei der Zahl der Kinder, die nach der Grundschule auf eine darauf aufbauende Schule übergangen. Während von 1990 bis zur Jahrtausendwende ein starker Anstieg von 31 % von 91 900 auf 120 600 zu verzeichnen war, gingen seit diesem Höchststand zum Schuljahr 2001/02 die Übergangszahlen stetig zurück auf 91 400 im Schuljahr 2017/18. Dies hing in erster Linie mit der demografischen Entwicklung zusammen, da auch die Gesamtzahl der Kinder über lange Zeit rückläufig war. Seit dem Schuljahr 2014/15 wurde dieser Trend abgeschwächt bzw. zum Schuljahr 2017/18 umgekehrt (Grafik F 2 (G1)), da es in den letzten Jahren einerseits mehr Geburten gab und andererseits ein starker Zuzug von Kindern aus dem Ausland erfolgte.

### Trend zu höherwertigeren Grundschulempfehlungen

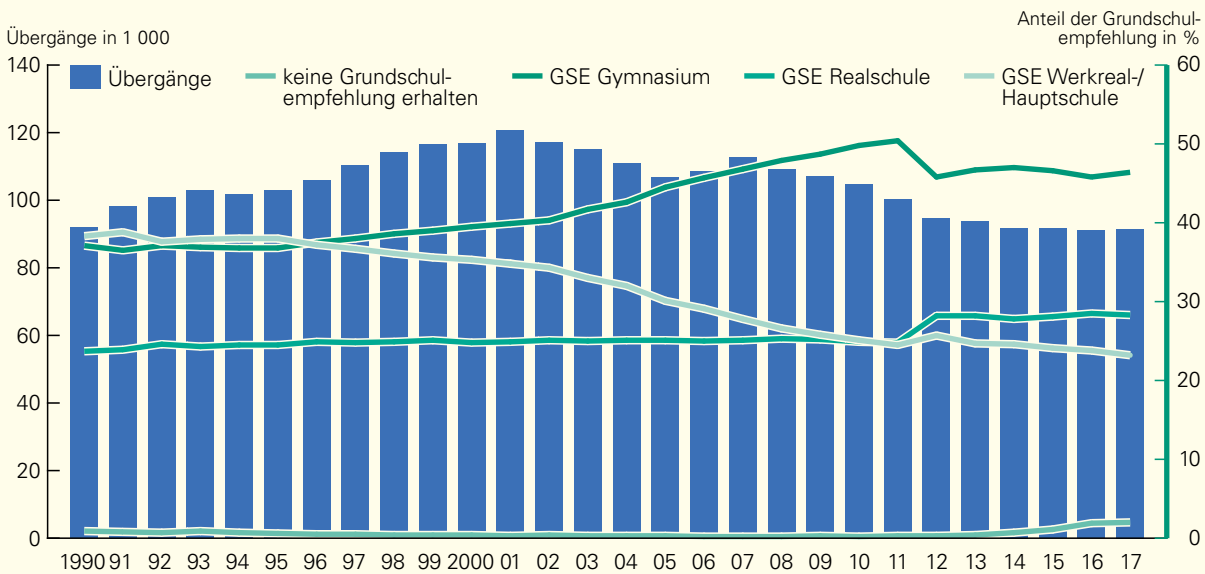
Ehe Grundschülerinnen und Grundschüler auf eine darauf aufbauende Schule übergehen, wird ihnen im Laufe der vierten Klassenstufe vonseiten der Grund-

schule eine Empfehlung ausgegeben. In den letzten 3 Jahrzehnten gab es einen Trend hin zu höherwertigen Grundschulempfehlungen. Während zum Schuljahr 1990/91 noch gut 38 % der Schülerinnen und Schüler eine Grundschulempfehlung für die Hauptschule<sup>1</sup> erhielten, sank deren Anteil in den vergangenen knapp 3 Jahrzehnten um 15 Prozentpunkte auf gut 23 % im Schuljahr 2017/18. Im gleichen Zeitraum stiegen die Anteile der Empfehlungen für das Gymnasium um gut 9 Prozentpunkte von 37 % auf gut 46 % und für die Realschule um gut 5 Prozentpunkte von knapp 24 % auf gut 28 %. In den letzten 3 Schuljahren stiegen erstmals in den vergangenen 3 Jahrzehnten die Anteile der Kinder, die keine Grundschulempfehlung erhielten, über 1 % und beliefen sich zum Schuljahr 2017/18 auf 2 %. Dies dürfte sich auf die starke Zuwanderung von Schülerinnen und Schülern aus dem Ausland zurückführen lassen (Grafik F 2 (G1)).

1 Seit dem Schuljahr 2011/12 Grundschulempfehlung für die Werkreal-/Hauptschule oder Gemeinschaftsschule.

F2 (G1)

### Entwicklung der Übergänge auf der Grundschule aufbauende Schulen und Anteile der ausgesprochenen Grundschulempfehlungen an den Grundschulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1990



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

990 18

Wechsel auf formal höhere Schularten häufiger

Beim Wechsel der Schülerinnen und Schüler auf eine auf der Grundschule aufbauende Schule wurde in den vergangenen 3 Jahrzehnten ein deutlicher Trend zur Wahl von formal höheren Schularten deutlich. Zwar galt in den 1990er- und 2000er-Jahren die verbindliche Grundschulempfehlung, sodass Schulartwechsel entgegen dieser Empfehlung nur in Ausnahmefällen möglich waren, allerdings wurden vermehrt höherwertige Grundschulempfehlungen ausgesprochen. Dadurch konnten sukzessive mehr Schülerinnen und Schüler eine formal höhere Schulart wählen. Dieser Trend verstärkte sich ab dem Schuljahr 2012/13 mit der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung. Seit diesem Zeitpunkt sind Schulartwechsel auf formal höhere Schularten entgegen der Grundschulempfehlung möglich und die Verantwortung für die Entscheidung, welche Schulart ein Kind im Anschluss an die Grundschule besucht, tragen alleine die Erziehungsberechtigten.

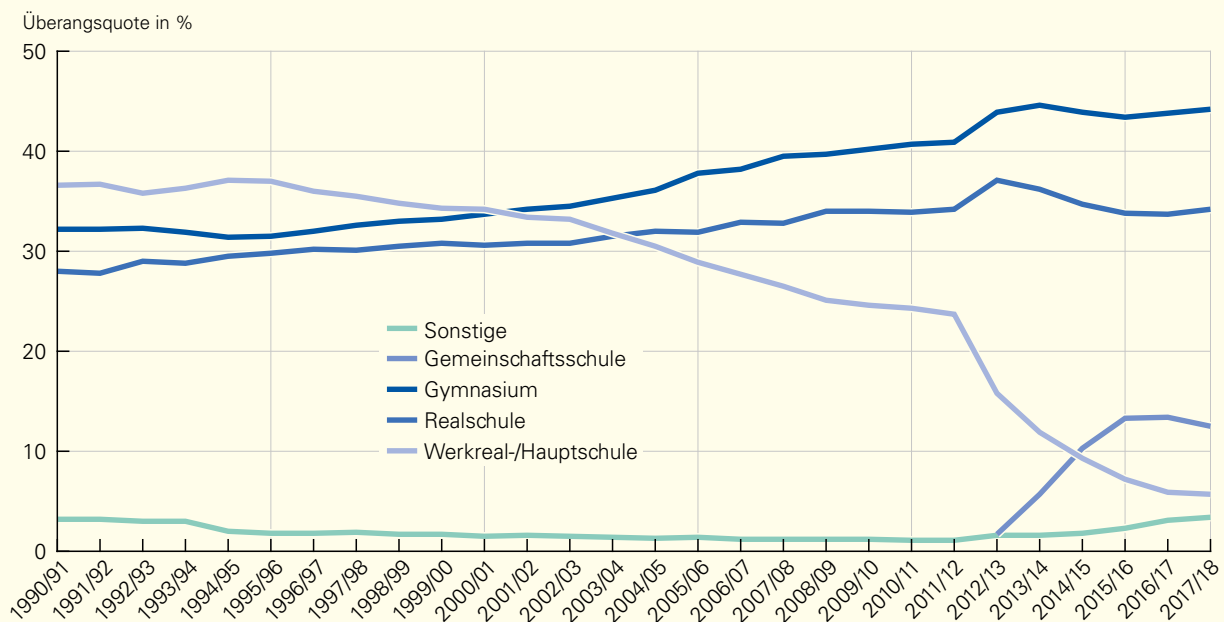
In den 1990er-Jahren bis zum Schuljahr 2001/02 war die Hauptschule die am häufigsten gewählte Schulart in Baden-Württemberg. Während zum Schuljahr 1995/96 noch 37 % der Übergänge auf diese Schulart entfielen, ging deren Anteil in den folgenden Jahren

stetig zurück. Bis zum Schuljahr 2011/12 fiel der Anteil um gut 13 Prozentpunkte auf knapp 24 % für die inzwischen zur Werkreal-/Hauptschule weiterentwickelten Schulart. Mit dem Aufbau von Gemeinschaftsschulen ab dem Schuljahr 2012/13 beschleunigte sich der Anteilsverlust der Werkreal-/Hauptschulen. Zum Schuljahr 2017/18 entschieden sich noch lediglich 5,7 % der Schülerinnen und Schüler für den Wechsel auf eine Werkreal-/Hauptschule. Im Vergleich zu Mitte der 1990er-Jahre bedeutete dies einen Rückgang von gut 31 Prozentpunkten. Vom zurückgehenden Anteil der Werkreal-/Hauptschulen profitierten sowohl die Realschulen als auch die Gymnasien sowie die Gemeinschaftsschulen seit deren Einführung (Grafik F 2 (G2)).

Die Realschule war in den 1990er-Jahren die gleichsweise am wenigsten gewählte Schulart in Baden-Württemberg. Zum Schuljahr 1995/96 entschieden sich knapp 30 % für diesen Bildungsweg. Durch stetige leichte Zugewinne war der Anteil der Übergänge auf die Realschulen zum Schuljahr 2004/05 mit 32 % erstmals höher als derjenige auf die damaligen Hauptschulen. Seit diesem Zeitpunkt rangiert die Realschule auf Platz 2 bei den Übergängen auf eine auf die Grundschule aufbauende Schule. Im Vergleich zum Schuljahr 1995/96 stieg der Anteil der Realschulen bis

F2 (G2)

Übergangsquoten auf auf der Grundschule aufbauende Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1990/91



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

991 18



zum Schuljahr 2011/12 um gut 4 Prozentpunkte. Den Höchststand erreichten die Realschulen mit rund 37 % im Schuljahr 2012/13. In den folgenden Schuljahren ging der Anteil zurück und erreichte zum Schuljahr 2017/18 gut 34 %.

Die Gymnasien sind seit Anfang der 2000er-Jahre die meistgewählte Schulart bei den Viertklässlerinnen und Viertklässlern der Grundschulen in Baden-Württemberg. Erstmals entschieden sich zum Schuljahr 2001/02 mit gut 34 % mehr Schülerinnen und Schüler für ein Gymnasium als für die bis zu diesem Zeitpunkt an erster Stelle rangierende Hauptschule. Zwischen dem Schuljahr 1995/96 und dem Schuljahr 2011/12 stieg der Anteil der Gymnasien um gut 9 Prozentpunkte von knapp 32 % auf knapp 41 %. Den Höchststand erreichten die Gymnasien zum Schuljahr 2013/14 mit knapp 45 %. Seitdem ging der Anteil zunächst leicht zurück und stieg zum Schuljahr 2017/18 wieder auf gut 44 %.

Die Gemeinschaftsschulen sind seit deren Einführung zum Schuljahr 2012/13 für die Schülerinnen und Schüler als zusätzliche Schulart nach der Grundschule wählbar. Durch den starken Ausbau der Gemeinschaftsschulen zu Beginn der jeweils folgenden Schuljahre verbuchten diese gleichzeitig hohe Zuwächse bei den Übergangsquoten. Erstmals war der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die sich für eine Gemeinschaftsschule entschieden, zum Schuljahr 2014/15 mit gut 10 % höher als der Anteil der Werkreal-/Hauptschule. Auch in den folgenden beiden Schuljahren konnten die Gemeinschaftsschulen zulegen bis zu ihrem bisherigen Höchststand von gut 13 % im Schuljahr 2016/17. Zum Schuljahr 2017/18 war die Übergangsquote auf Gemeinschaftsschulen erstmals leicht rückläufig und verbuchte mit gut 12 % rund 1 Prozentpunkt weniger als im vorangegangenen Schuljahr.

### Immer weniger Eltern folgen der Grundschulempfehlung Werkreal-/Hauptschule, höchste Heterogenität an den Realschulen

In der Zeit vor der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung zum Schuljahr 2012/13 folgten dieser die Schülerinnen und Schüler in den meisten Fällen und wählten je nach Empfehlung die angeratene Schulart. Ein Wechsel auf eine formal höhere Schulart war nur in Ausnahmefällen möglich, weshalb im letzten Schuljahr der verbindlichen Grundschulempfehlung nur gut 5 % der Schülerinnen und Schüler mit einer Empfehlung für die Werkreal-/Hauptschule auf eine Realschule bzw. auf ein Gymnasium wechselten. Ebenso wechselten nur gut 1 % der Schülerinnen und Schüler mit einer Realschulempfehlung auf ein Gymnasium. Für formal niedrigere Bildungsgänge entschieden sich rund 19 % der Schülerinnen und Schüler

mit einer Gymnasialempfehlung und knapp 4 % mit einer Empfehlung für den Besuch einer Realschule (Grafik F 2 (G3)).

Durch die Aufhebung der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung änderte sich seit dem Schuljahr 2012/13 auch das Wahlverhalten bezüglich der gewählten Schulart. Der Wunsch der Erziehungsberechtigten, welche Schulart ihr Kind besuchen sollte, setzte sich bei den Wechseln auf formal höhere Schularten in den vergangenen Jahren zunehmend gegen die ausgesprochene Empfehlung durch. Zum vergangenen Schuljahr 2017/18 wechselten von den Kindern, denen eine Empfehlung für die Werkreal-/Hauptschule erteilt wurde, knapp drei Fünftel auf eine Werkreal-/Hauptschule oder eine Gemeinschaftsschule und gut zwei Fünftel auf eine formal höhere Schulart.

Auch bei den Kindern, die in der vierten Klassenstufe eine Empfehlung für die Realschule erhielten, lässt sich der Trend der Wahl des formal höheren Bildungsgangs deutlich erkennen. Zwar folgten mit knapp 81 % die Mehrheit der Erziehungsberechtigten der Empfehlung und schickten ihre Kinder auf eine Realschule oder Gemeinschaftsschule, allerdings entscheiden sich auch knapp 18 % für den Besuch eines Gymnasiums. Für knapp 2 % der Kinder wurde die formal niedrigere Werkreal-/Hauptschule als auf der Grundschule aufbauende Schulart gewählt.

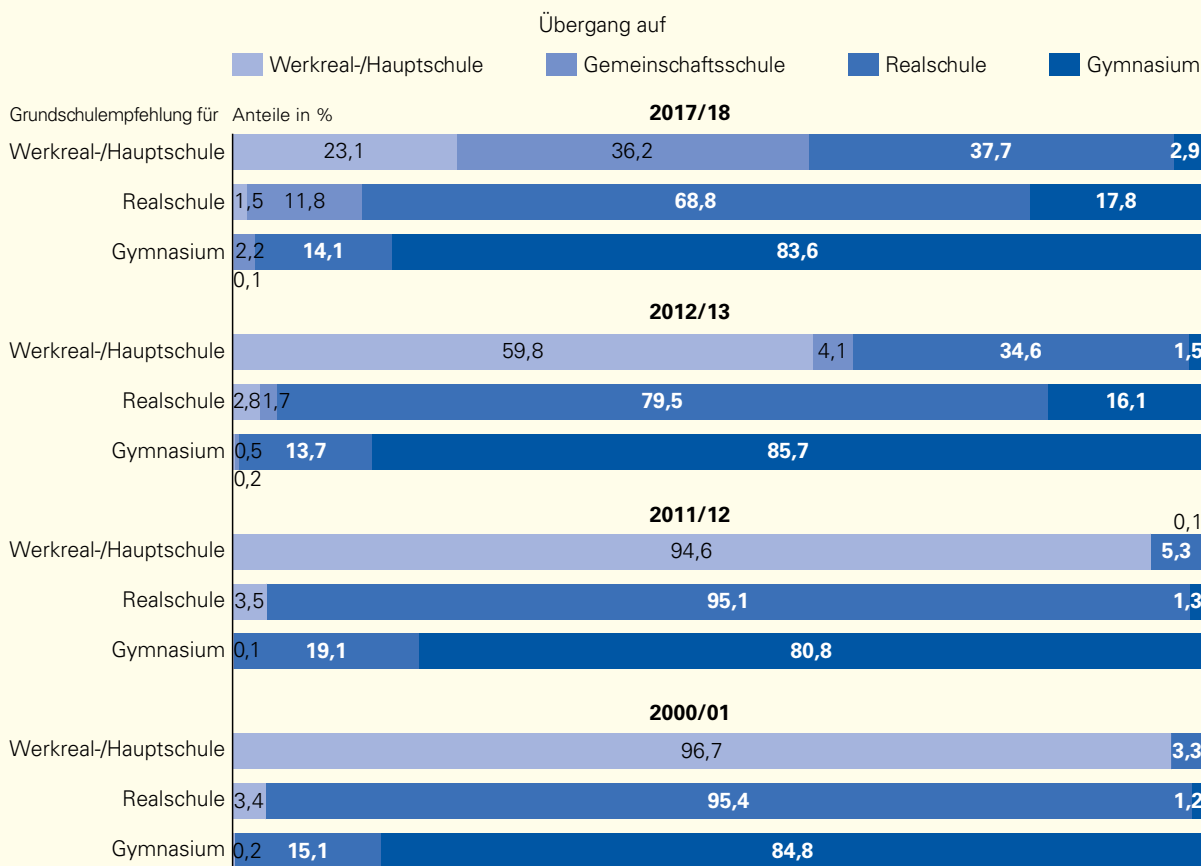
Die meisten Kinder, die eine Gymnasialempfehlung erhielten, folgten dieser zum Schuljahr 2017/18 und wählten mit fast 84 % ein Gymnasium oder mit gut 2 % eine Gemeinschaftsschule. Für eine formal niedrigere Schulart entschieden sich gut 14 %. Auch hier ist der Anteil, der sich für eine Realschule oder Werkreal-/Hauptschule entschied, in den letzten Jahren zurückgegangen. Allerdings war der Rückgang nicht so stark ausgeprägt und bewegte sich auf ähnlich hohem Niveau wie vor der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung, da der Wunsch der Erziehungsberechtigten, das Kind auf eine formal niedrigere Schulart zu schicken, bei der Gymnasialempfehlung schon immer umsetzbar war.

In einer Gesamtbetrachtung lässt sich der Trend ablesen, dass in zunehmendem Maße Kinder entgegen der Grundschulempfehlung formal höhere Schularten wählen und in abnehmendem Maße Kinder entgegen der Grundschulempfehlung auf niedrigere Schularten wechseln (Grafik F 2 (G3)).

Bis zur Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung war die Verteilung der Schülerinnen und Schüler bezüglich deren Grundschulempfehlung auf den darauf aufbauenden Schulen weitestgehend homogen. Durch die oben beschriebene Möglichkeit des

F2 (G3)

**Grundschulempfehlungen und tatsächlicher Übergang auf auf der Grundschule aufbauende Schulen in Baden-Württemberg in ausgewählten Schuljahren\*)**



\*) Ohne Übergänge auf andere Schularten, Wiederholerinnen und Wiederholer, Nichtversetzte und Schülerinnen und Schüler die keine Grundschulempfehlung erhielten.  
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

992 18

Wechsels auf formal höhere Schularten seit dem Schuljahr 2012/13 änderte sich dies. Zwar blieb die Schülerschaft auf der Werkreal-/Hauptschule weiterhin weitestgehend homogen, aber die Schülerschaft der Realschulen und der Gymnasien wurde zunehmend heterogener (Grafik F 2 (G4)).

Zum Schuljahr 2017/18 bedeutete dies, dass auf der Werkreal-/Hauptschule weiterhin gut 91 % der Schülerinnen und Schüler auch eine Empfehlung für diese Schulart hatten. Die übrigen knapp 9 % der Kinder besaßen zum weit überwiegenden Teil eine Empfehlung für die Realschule.

Die Realschule wies bei den auf der Grundschule aufbauenden Schulen die höchste Heterogenität der Schülerschaft auf. Gut 56 % der Schülerinnen und Schüler bekamen in der Grundschule eine Empfehlung für die Realschule, knapp 19 % eine Gymnasialempfehlung. Der Anteil der Kinder mit einer Werkreal-/Haupt-

schulempfehlung war mit knapp 25 % jedoch deutlich höher als vor der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung.

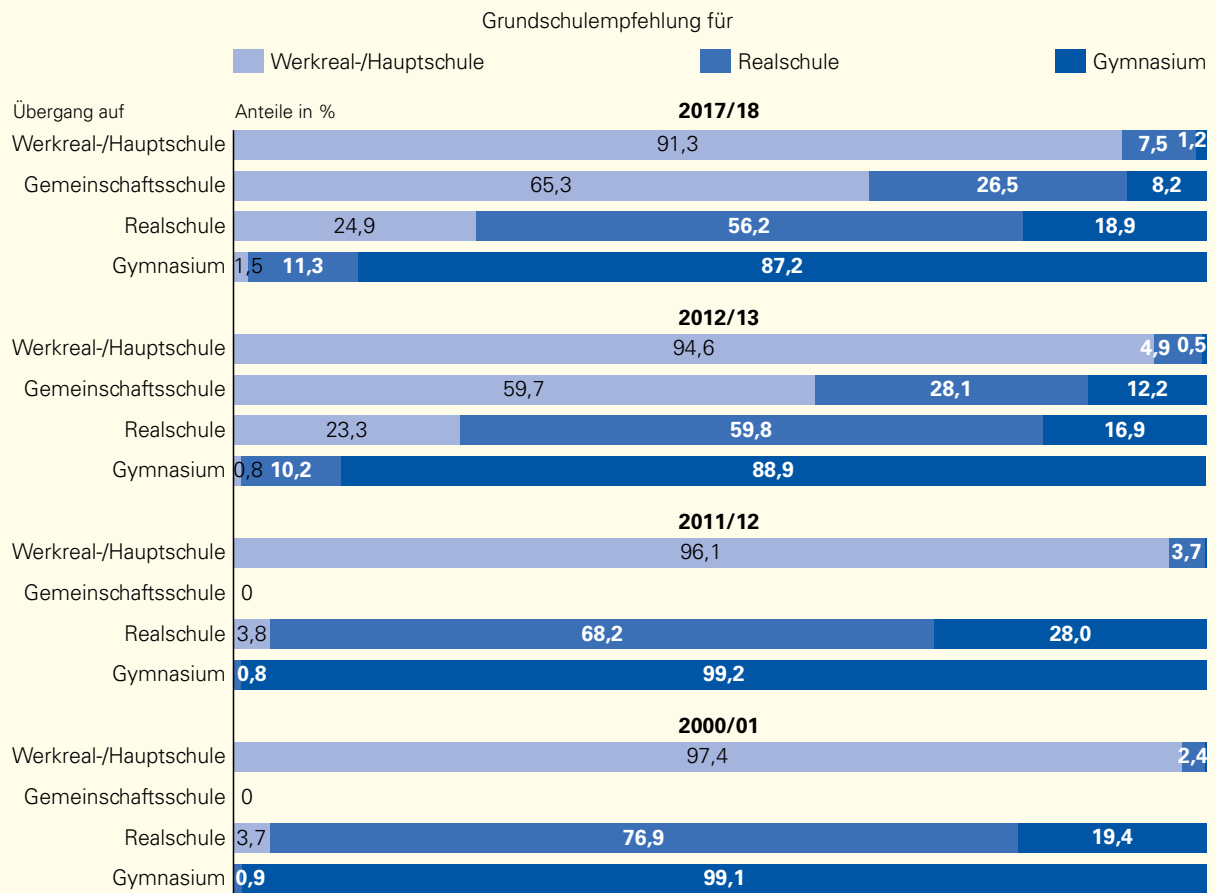
Auch zum Schuljahr 2017/18 besaß mit gut 87 % der weit überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler, die auf ein Gymnasium übergingen, eine Gymnasialempfehlung. Allerdings stieg im Vergleich zu der Zeit vor der Abschaffung der Grundschulempfehlung der Anteil der Kinder mit einer Realschulempfehlung stark an und erreichte gut 11 %. Knapp 2 % besaßen eine Grundschulempfehlung für die Werkreal-/Hauptschule.

Die Gemeinschaftsschule weist allein aufgrund des Konzeptes als integrierte Schulform eine heterogene Schülerschaft bezüglich deren Grundschulempfehlung auf. Zum Schuljahr 2017/18 besaßen gut 65 % der Kinder eine Werkreal-/Hauptschulempfehlung und knapp 35 % eine Empfehlung für die Realschule oder das Gymnasium. Im Vergleich zum Startschuljahr der Gemeinschaftsschule



F2 (G4)

**Übergänge auf auf der Grundschule aufbauende Schulen nach dem Anteil der Grundschulempfehlung der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg in ausgewählten Schuljahren**



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

993 18

bedeutete dies, dass die Schülerschaft mit einer Werkreal-/Hauptschulempfehlung um fast 6 Prozentpunkte anwuchs. Insbesondere der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer Gymnasialempfehlung ging um rund 4 Prozentpunkte von gut 12 % auf gut 8 % zurück.

**Realschule bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund am beliebtesten**

Von den Schülerinnen und Schülern, die zum Zeitpunkt der Vergabe der Grundschulempfehlung in der vierten Klassenstufe waren und zum Schuljahr 2017/18 auf eine auf der Grundschule aufbauende Schule wechselten, hatten gute ein Viertel einen Migrationshintergrund. Davon besaßen knapp zwei Drittel die deutsche und gut ein Drittel eine ausländische Staatsangehörigkeit.

Bei einem Vergleich des Wahlverhaltens zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrations-

hintergrund wird deutlich, dass die Übergangsquoten auf die Realschule und die Gemeinschaftsschule auf ähnlich hohem Niveau lagen. Die Realschule war bei Kindern mit Migrationshintergrund mit knapp 37 % die beliebteste Schulart. Gravierende Unterschiede bestanden allerdings bei den Übergangsquoten auf die Werkreal-/Hauptschule beziehungsweise das Gymnasium. Bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund lag die Übergangquote auf eine Werkreal-/Hauptschule mit gut 8 % um fast 4 Prozentpunkte höher und war damit fast doppelt so hoch wie bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Umgekehrt verhielt es sich bei den Übergängen auf das Gymnasium. Hier lag die Übergangquote der Kinder mit Migrationshintergrund mit gut 34 % fast 14 Prozentpunkte unterhalb der Übergangquote der Kinder ohne Migrationshintergrund.

Die Gruppe der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund muss allerdings differenziert betrachtet werden,



da es deutliche Unterschiede zwischen den Kindern mit deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit gab. Ausländische Kinder wählten mit knapp 12 % eine Werkreal-/Hauptschule beziehungsweise mit gut 16 % eine Gemeinschaftsschule wesentlich häufiger als die deutschen Kinder mit Migrationshintergrund. Umgekehrt verhielt es sich bei den Übergangsquoten auf die Realschule und das Gymnasium. Der Anteil der deutschen Kinder mit Migrationshintergrund, die sich für eine Realschule entschieden, lag mit fast 40% um fast 8 Prozentpunkte höher als bei den ausländischen Kindern. Beim Gymnasium lag der Anteil mit knapp 38 % um gut 10 Prozentpunkte höher (Grafik F2 (G5) und Web-Tabelle F2 (T1)).

### Große Unterschiede bei den Übergangsquoten in den einzelnen Stadt- und Landkreisen

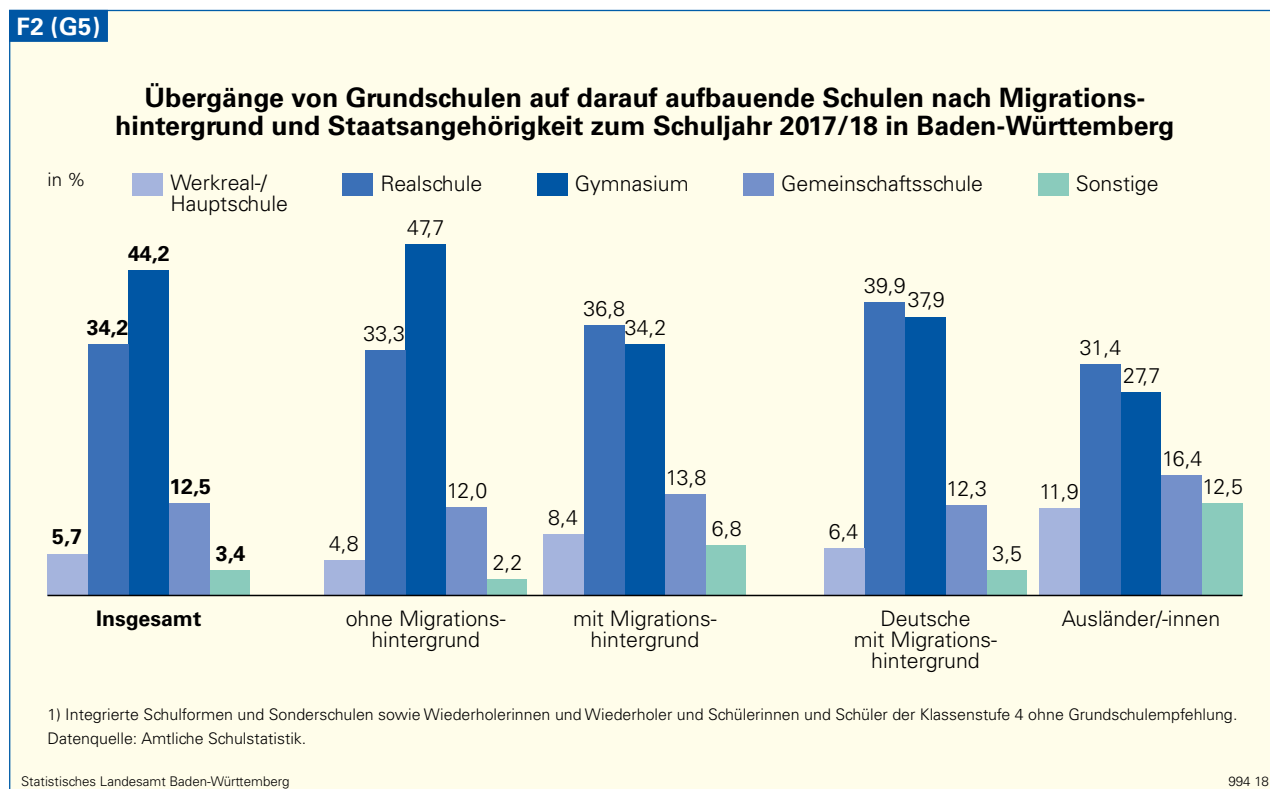
Die Stadt- und Landkreise in Baden-Württemberg wiesen auch zum Schuljahr 2017/18 deutliche Unterschiede bei den Übergangsquoten auf die einzelnen Schularten auf (Web-Grafik F 2 (G6) und Web-Tabelle F 2 (T2)). Die Begründung liegt darin, dass die Stadt- und Landkreise sowohl in ihrer sozialen und wirtschaftlichen Struktur als auch in den schulischen Angeboten vor Ort unterschiedlich waren. Beispielsweise wurden die Gemeinschaftsschulen nicht in allen Landesteilen gleichmäßig ausgebaut.

Bei den Übertritten auf die Werkreal-/Hauptschule war die Spannweite der Übergangsquote am geringsten

und betrug knapp 16 Prozentpunkte. Den höchsten Anteil erreichte mit knapp 17 % der Stadtkreis Pforzheim und lag damit weit über dem Landesdurchschnitt von knapp 6 %. Einen ähnlich hohen Wert wies mit knapp 15 % nur noch der Landkreis Rottweil auf. Der niedrigste Anteil wurde mit 1 % im Rems-Murr-Kreis verzeichnet. Nahezu identische Werte gab es mit gut 1 % im Landkreis Ludwigsburg und im Stadtkreis Ulm.

Eine ähnlich hohe Spannweite bei der Übergangsquote wie bei der Werkreal-/Hauptschule wurde zum Schuljahr 2017/18 bei der Gemeinschaftsschule ermittelt. Die Übergangsquoten erreichten hier Werte von knapp 3 % im Stadtkreis Baden-Baden bis zu gut 23 % im Landkreis Tübingen und damit eine Spannweite von gut 20 Prozentpunkten. Weitere niedrige Werte ergaben sich mit gut 4 % im Stadtkreis Heidelberg und mit knapp 6 % im Landkreis Emmendingen, die damit weit unter dem Landesschnitt von knapp 13 % lagen. Neben dem Landkreis Tübingen verzeichneten auch der Hohenlohekreis mit knapp 20 % und der Landkreis Reutlingen mit 18 % Anteile von Übergängen auf eine Gemeinschaftsschule, die weit über dem Landesdurchschnitt lagen.

Die Realschule wies mit 43 Prozentpunkten die größte Spannweite bei den Übergangsquoten auf. Den mit Abstand größten Anteil verzeichnete der Main-Tauber-Kreis mit gut 53 %. Dahinter folgten mit Werten um 43 % der Landkreis Tuttlingen und der Landkreis Waldshut. Der niedrigste Anteil wurde mit



10 % im Landkreis Tübingen registriert, der damit ebenso wie der Stadtkreis Heidelberg mit knapp 13 % deutlich unter dem durchschnittlichem Landeswert von gut 34 % lag.

Eine ähnlich hohe Spannweite bei den Übergangsquoten wie die Realschule verzeichnete zum Schuljahr 2017/18 auch das Gymnasium in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs mit 39 Prozentpunkten. Spitzenreiter war der Stadtkreis Heidelberg, in dem gut

68 % der Übertritte auf ein Gymnasium erfolgten. Dahinter folgten der Landkreis Tübingen mit etwas über 61 % sowie die Stadtkreise Baden-Baden mit knapp 60 % und Stuttgart mit gut 58 %, die damit ebenso deutlich über dem Landesdurchschnitt von gut 44 % lagen. Den niedrigsten Anteil beim Übergang auf das Gymnasium verzeichnete mit etwas über 29 % der Landkreis Waldshut. Ähnlich niedrige Werte wiesen auch der Main-Tauber-Kreis mit gut 30 % und der Hohenlohekreis mit gut 32 % auf.

### F 3 Übergänge auf berufliche Schulen

Berufliche Schulen bieten eine Vielzahl von Schularten mit unterschiedlichen Bildungsgängen an (vgl. **Kapitel E 1**). An dieser Stelle wird der Übergang in eine Berufsausbildung, in den Übergangsbereich zur Integration in Ausbildung und in Bildungsgänge zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung (vgl. **Kapitel E 2**) näher betrachtet. Berufliche Angebote im Bereich der Weiterbildung werden in späteren Kapiteln vorgestellt (**Kapitel H 2 und H 3.2**).

**Duale Ausbildung stabil, schulische Ausbildung mit leicht steigendem Trend, vorübergehend starker Anstieg im Übergangsbereich, Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung leicht rückläufig**

Im Schuljahr 2017/18 wurden in der amtlichen Schulstatistik rund 187 100 Eintritte in berufliche Bildungsgänge im Rahmen einer dualen oder schulischen Berufsausbildung, im Übergangsbereich oder zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) gezählt. Diese Personen können vorher eine allgemeinbildende Schule oder einen anderen beruflichen

Bildungsgang besucht haben.<sup>2</sup> Die 67 841 Eintritte in die duale Berufsausbildung hatten den größten Anteil an der Gesamtzahl der Neueintritte, gefolgt von den 59 441 Eintritten in den Übergangsbereich. 31 999 Jugendliche traten in einen Bildungsgang ein, um eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, und 27 822 begannen eine schulische Berufsausbildung.

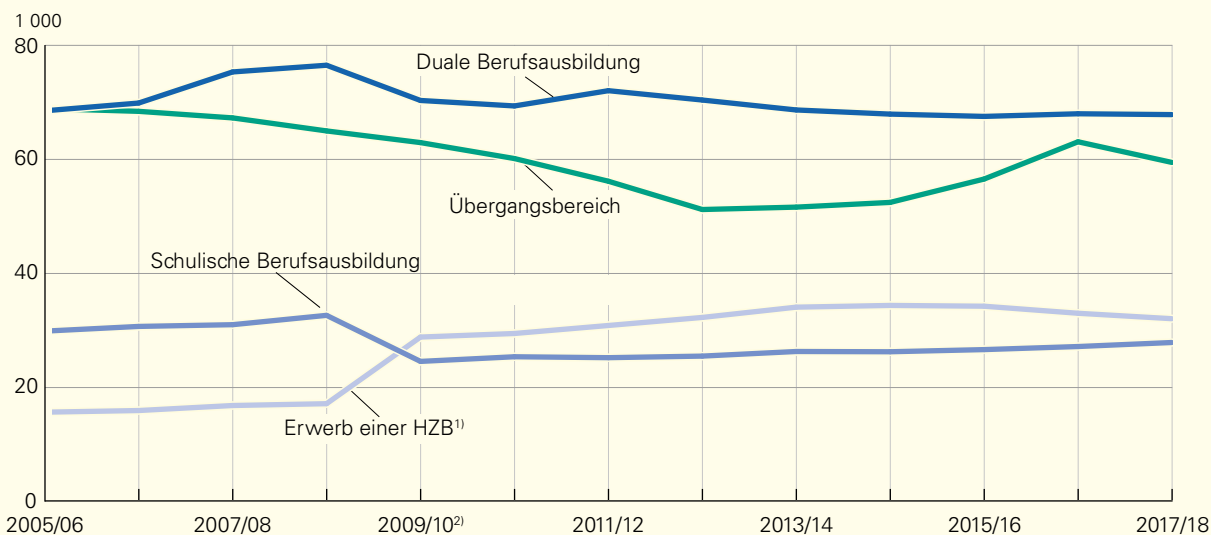
Die Zahl der Eintritte in die duale Berufsausbildung liegt nach einigen Jahren mit leicht rückläufiger Tendenz seit 2013/14 relativ beständig um 68 000 (Grafik F 3 (G1)). Die schulische Berufsausbildung weist seit Jahren einen recht gleichmäßig schwach steigenden Trend auf.<sup>3</sup> Diese Entwicklung wird hauptsächlich von Bildungsgängen im pflegerischen und sozialpädagogischen Bereich getragen. Bis zum Schuljahr 2012/13 ging die Zahl der Eintritte in den

2 Vgl. Web-Anlage F 3 (A1) im Begleitband.

3 Dieser Trend wurde nur im Schuljahr 2009/10 durch den Wechsel einiger Bildungsgänge in den Sektor „Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung“ aufgrund einer Änderung ihres vorrangigen Bildungsziels unterbrochen.

F3 (G1)

#### Neueintritte an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2005/06 nach Teilbereichen der iABE\*)



\*) iABE = integrierte Ausbildungsberichterstattung. – 1) HZB = Hochschulzugangsberechtigung. Einschließlich Neueintritte in die achte Klassenstufe 6-jähriger beruflicher Gymnasien. – 2) Zum Schuljahr 2009/10 wechselten einige Bildungsgänge aufgrund einer Änderung des vorrangigen Bildungsziels vom Sektor „Schulische Berufsausbildung“ in den Sektor „Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung“.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Übergangsbereich stark zurück. In den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 war jedoch ein starker Anstieg der Zahl der Eintritte festzustellen. Im Schuljahr 2016/17 lag ihre Zahl um fast ein Viertel über dem Wert von 2012/13. Ursache hierfür war in erster Linie der Zustrom von berufsschulpflichtigen Schutzsuchenden, denen zunächst im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) und in den vergleichbaren privaten Berufsvorbereitenden Berufsfachschulen (BFBV) Deutschkenntnisse und anschließend berufliche Grundkenntnisse vermittelt wurden, damit sie auf dem Ausbildungsmarkt Fuß fassen können.<sup>4</sup> Im Schuljahr 2017/18 sank die Zahl der Neueintritte gegenüber dem Vorjahr wieder um knapp 6 % ab. Die Entwicklung der Neueintritte in Bildungsgänge zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung wurde über lange Jahre vom Ausbau der beruflichen Gymnasien bestimmt. Nach Ende dieser Ausbauphase sinkt seit dem Schuljahr 2015/16 die Zahl der Neueintritte demografisch bedingt wieder etwas ab und lag im Schuljahr 2017/18 um fast 7 % unter dem Höchstwert von 34 331 im Schuljahr 2014/15 (Web-Tabelle F 3 (T1)).

**Mittlerer Schulabschluss dominiert, Hauptschulabschluss in der dualen Ausbildung noch stark vertreten, viele Jugendliche ohne Hauptschulabschluss im Übergangsbereich**

Der mittlere Schulabschluss ist in allen betrachteten Teilbereichen der beruflichen Schulen der am häufigsten vertretene Schulabschluss (Grafik F 3 (G2)). Sowohl an den beruflichen Gymnasien als auch an den Berufskollegs, deren vorrangiges Ziel der Erwerb der Fachhochschulreife ist, ist der mittlere Schulabschluss die Zugangsvoraussetzung. Eine Ausnahme bilden hierbei lediglich die 6-jährigen beruflichen Gymnasien, die bereits mit der achten Klassenstufe starten. Hieraus ergibt sich, dass bei den Bildungsgängen zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung fast alle neu Eintretenden über einen mittleren Schulabschluss verfügen.

In der dualen Berufsausbildung besaß im Schuljahr 2017/18 rund die Hälfte der neu Eintretenden einen mittleren Abschluss. Der Hauptschulabschluss war mit 22 % der zweithäufigste Abschluss, gefolgt von der Hochschulreife mit einem Anteil von gut 14 % und der Fachhochschulreife mit 10 %. Lediglich 3 % begannen eine duale Berufsausbildung ohne Hauptschulabschluss, knapp ein Drittel von ihnen wurde an einer Sonderberufsschule unterrichtet. Die Ausbildung in

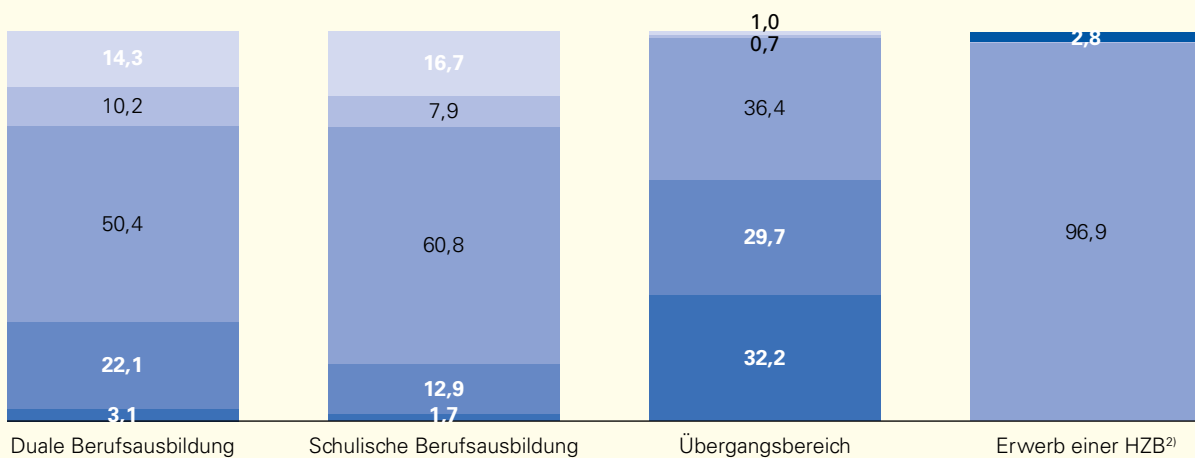
4 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2017), Kapitel G 2.2.

F 3 (G2)

**Neueintritte an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 nach Vorbildung und Teilbereichen der iABE\***

Anteile in %

- ohne Hauptschulabschluss
- mit Hauptschulabschluss
- mit Fachhochschulreife
- mit mittlerem Abschluss
- mit Hochschulreife
- sonstige Vorbildung<sup>1)</sup>



\*) iABE = integrierte Ausbildungsberichterstattung. – 1) Neueintritte in die achte Klassenstufe 6-jähriger beruflicher Gymnasien. – 2) HZB = Hochschulzugangsberechtigung.  
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

einem nach BBiG oder HwO anerkannten Beruf ist damit immer noch das vorrangig angestrebte Ausbildungsziel von Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss.

Von den neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler in Bildungsgängen der schulischen Berufsausbildung verfügten fast 61 % über einen mittleren Abschluss. Dieser hohe Anteil ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass einige der Bildungsgänge an Berufskollegs angeboten werden, die mindestens einen mittleren Abschluss als Zugangsqualifikation voraussetzen. Der Anteil der Neueintritte mit Hochschulreife lag mit knapp 17 % fast 4 Prozentpunkte über dem Anteil der Neueintritte mit Hauptschulabschluss. Rund 8 % besaßen die Fachhochschulreife.

Bei den Neueintritten im Übergangsbereich fällt der mit über 36 % sehr hohe Anteil von Neueintritten mit mittlerem Bildungsabschluss auf. Dieser ist auf Berufskollegs zurückzuführen, die in modularer Weise gestaltet sind und in der zweiten Stufe zum Erwerb der Fachhochschulreife führen. Da die erste Stufe keinen vollwertigen Bildungsabschluss beinhaltet, zählen diese Bildungsgänge zum Übergangsbereich, sind jedoch für einen großen Teil ihrer Schülerinnen und Schüler keine „Warteschleife“ bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Dies gilt auch für viele neu eingetretene Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss, die im Schuljahr 2017/18 knapp 30 % der Neueintritte im Übergangsbereich ausmachten. Von diesen 17 629 Schülerinnen und Schülern befanden sich lediglich 3 876 in Bildungsgängen, die nicht auf eine spätere Berufsausbildung angerechnet werden können oder dem Erwerb der Fachschulreife dienen. Der größte Teil der Neueintritte in diese im engeren Sinn berufsvorbereitenden Bildungsgänge entfiel auf Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. An der Gesamtzahl aller Neueintritte im Übergangsbereich hatten sie einen Anteil von etwas mehr als 32 %.

### Zuwachs im Übergangsbereich auf Zuwanderung von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss zurückzuführen, Trend zu höheren Bildungsabschlüssen in der dualen Ausbildung

Der seit dem Schuljahr 2015/16 spürbare Zuwachs der Schülerzahl im Übergangsbereich ist in erster Linie auf den bereits genannten Anstieg im VAB und bei den BFBV zurückzuführen. Diese Entwicklung hat auch die Gewichte der schulischen Vorbildungen bei den Neueintritten in den Übergangsbereich verschoben. Der Anteil der Neueintritte ohne Hauptschulabschluss lag im Schuljahr 2007/08 bei rund 12 % und hat sich auch in den Folgejahren zunächst nur wenig verändert. Durch den Anstieg der Schülerzahlen in VAB und BFBV

erhöhte er sich dann ab dem Schuljahr 2015/16 bis 2017/18 auf gut 32 %. Der Rückgang des Anteils an Neueintritten mit Hauptschulabschluss von gut 55 % im Schuljahr 2007/08 über 45 % im Schuljahr 2012/13 auf knapp 30 % im Schuljahr 2017/18 (Web-Tabelle F 3 (T2)) ist in erster Linie auf das Absinken der absoluten Zahl an in den Übergangsbereich eingetretenen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss zurückzuführen. Im Schuljahr 2007/08 hatten noch über 37 100 Jugendliche mit Hauptschulabschluss einen Bildungsgang im Übergangsbereich angetreten, 10 Jahre später waren es nur noch rund 17 600. Damit ging ihre Zahl in diesem Zeitraum deutlich stärker zurück als die Zahl der an insgesamt allgemein bildenden und beruflichen Schulen erworbenen Hauptschulabschlüsse (vgl. **Kapitel G 1.1**). Dies mag ein Zeichen dafür sein, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss weniger stark auf diese berufsvorbereitenden Angebote angewiesen sind, weil sie mittlerweile bessere Chancen haben, eine Berufsausbildung antreten zu können.<sup>5</sup>

In der dualen Berufsausbildung ist in den letzten Jahren ein Trend zu formal höherwertigen Abschlüssen erkennbar. Vor 10 Jahren besaßen von den damals gut 75 300 Auszubildenden, die an einer Berufsschule oder einem dualen Berufskolleg den schulischen Teil ihrer Berufsausbildung begonnen hatten, fast 35 % einen Hauptschulabschluss, rund 48 % einen mittleren Abschluss und knapp 15 % mit der Fachhochschulreife oder der Hochschulreife eine Hochschulzugangsberechtigung. Knapp 3 % waren ohne Hauptschulabschluss eingetreten. Bis zum Schuljahr 2017/18 war der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss um knapp 13 Prozentpunkte abgesunken. Dagegen waren die Anteile der Auszubildenden mit mittlerem Abschluss um knapp 3 Prozentpunkte und derjenigen mit Hochschulzugangsberechtigung um fast 10 Prozentpunkte angestiegen. Diese Ergebnisse müssen auch vor dem Hintergrund der Entwicklung der Absolventenzahlen (vgl. **Kapitel G 1.1**) betrachtet werden. So hat sich die Zahl der Hauptschulabschlüsse in diesem Zeitraum fast halbiert, die Zahl der Neueintritte mit Hauptschulabschluss ist aber in etwas geringerem Ausmaß von knapp 26 200 auf knapp 15 000 zurückgegangen – auch dies ein Hinweis auf verbesserte Chancen von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen auf dem Ausbildungsmarkt. Die Zahl der mittleren Abschlüsse hat sich dagegen nur wenig verändert (2007: fast 64 700 – 2017: gut 62 500), die Zahl der Neueintritte mit mittlerem Abschluss liegt auch noch auf einem nahezu vergleichbaren Niveau. Von 2007 bis 2017 ist die Zahl der ausgestellten Hochschulzugangsberechtigungen von rund 59 800 auf etwa 70 100 um gut 17 % angestiegen. Die Zahl der Jugendlichen mit

<sup>5</sup> Vgl. Demel & Wolf (2018), S. 3 ff.

Hochschulzugangsberechtigung, die eine duale Ausbildung begonnen haben, ist dagegen von gut 11 100 auf rund 16 600 angewachsen, ein Plus rund 50 %. Die duale Ausbildung hat unter diesen Jugendlichen anscheinend durchaus an Attraktivität gewonnen.

Bei der schulischen Berufsausbildung ist dagegen seit der Neuordnung einzelner Bildungsgänge zum Schuljahr 2009/10 eine recht stabile Verteilung der schulischen Qualifikationen neu eingetretener Schülerinnen und Schüler zu beobachten. Die Schwankungen liegen im Bereich weniger Prozentpunkte.

## F 4 Übergänge in den Hochschulbereich

### F 4.1 Strukturdaten zur Hochschulbildung in Baden-Württemberg

Die baden-württembergische Hochschullandschaft ist sehr vielfältig, Studierende können sich an 77<sup>6</sup> Hochschulen im Land zwischen den unterschiedlichsten Studienangeboten entscheiden

Baden-Württemberg hat eine vielfältige Hochschullandschaft. Die Hochschulen lassen sich in folgende Hochschularten einteilen: Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) (Web-Grafik F 4.1 (G1))<sup>7</sup>.

Schulabgängerinnen und -abgänger, die sich für ein Universitätsstudium entscheiden, haben in Baden-Württemberg die Auswahl zwischen neun staatlichen Universitäten und drei privaten wissenschaftlichen Hochschulen. Die Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Werkreal-, Haupt-, Real- und sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren erfolgt an den sechs Pädagogischen Hochschulen, die darüber hinaus auch Studiengänge im außerschulischen Bildungsbereich anbieten. Die acht Kunst- und Musikhochschulen bieten ein vielfältiges künstlerisches Ausbildungs- und Fächerprofil an. Die 24 staatlichen und 26 privaten Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, darunter vier Verwaltungshochschulen des Landes, der Fachbereich der Bundeswehrverwaltung der Hochschule des Bundes und die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, zeichnen sich durch eine wissenschaftlich fundierte anwendungsorientierte Ausbildung aus. Die DHBW mit ihren dualen Bachelor- und Masterstudiengängen ging 2009 aus der bisherigen Berufsakademie Baden-Württemberg hervor und ist heute die größte Hochschule Baden-Württembergs. Charakteristisch für ein Studium an der DHBW ist der Wechsel zwischen den Theoriephasen an der DHBW und den Praxisphasen in einem Unternehmen.

6 Es wurden nur die Hauptstandorte der baden-württembergischen Hochschulen mit Hauptsitz in Baden-Württemberg sowie die baden-württembergischen Außenstandorte von Hochschulen mit Hauptsitz in anderen Bundesländern gezählt.

7 Darüber hinaus gibt es in Baden-Württemberg die Akademien für Film, Darstellende Kunst und Pop. Da diese Akademien keine Daten zur amtlichen Studierenden- und Prüfungsstatistik melden, wird auf diese im Folgenden nicht näher eingegangen.

### F 4.2 Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Hochschulübergangsquoten

Die Mehrheit der Studienanfängerinnen und -anfänger an baden-württembergischen Hochschulen erwirbt ihre Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg

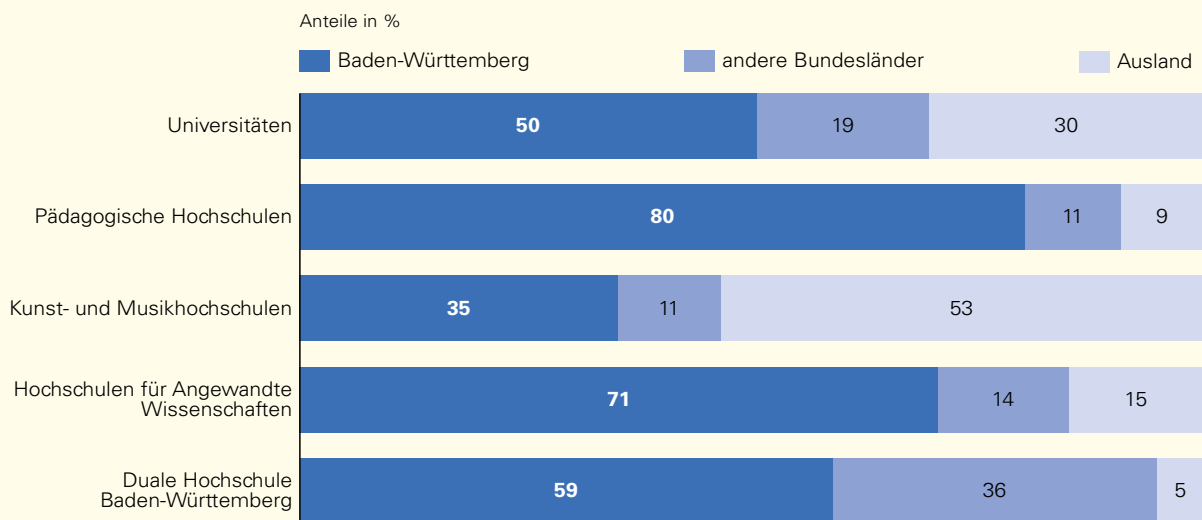
Im Studienjahr 2017<sup>8</sup> schrieben sich 74 551 Studienanfängerinnen und -anfänger an einer baden-württembergischen Hochschule ein. 60 % von ihnen erwarben ihre Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg. 19 % erlangten ihre Hochschulzugangsberechtigung in anderen Bundesländern und 20 % im Ausland. Diese Verteilung unterliegt seit Jahren nur geringfügigen Schwankungen.

An den baden-württembergischen Universitäten erwarb die Hälfte der Studienanfänger und -anfängerinnen ihre Hochschulzugangsberechtigung auch in Baden-Württemberg, was im Vergleich zum Anteil von 60 % über alle Hochschularten hinweg unterdurchschnittlich war (Grafik F 4.2 (G1)). 19 % der Erstimmatrikulierten an den Universitäten erlangten ihre Hochschulzugangsberechtigung in anderen Bundesländern. Mit einem Anteil von 30 % besaßen überdurchschnittlich viele Studienanfänger und -anfängerinnen an Universitäten eine im Ausland erworbene Hochschulzugangsberechtigung. Insbesondere die Fächergruppen Geisteswissenschaften (35 % der Studierenden mit Hochschulzugangsberechtigung aus dem Ausland), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin (34 %) und Ingenieurwissenschaften (33 %) zogen viele Studienberechtigte aus dem Ausland an (Grafik F 4.2 (G2)). Für Studienberechtigte aus anderen Bundesländern waren vor allem die Fächergruppen Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (36 %) und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen-

8 Aus methodischen Gründen (geänderte Erfassungs- und Nachweisart bei länderübergreifenden Hochschulstandorten) sind die Studierendenzahlen ab dem Studienjahr 2017 nur noch eingeschränkt mit den Vorjahren zu vergleichen, da die Daten zur Studierendenstatistik ab dem Sommersemester 2017 bei länderübergreifenden Hochschulstandorten vollständig standortbezogen (statt hauptstandortbezogen) gemeldet werden. 2017 lag der Anstieg der Gesamtzahl der Studierenden, der nur auf die geänderte Erfassungs- und Nachweisart zurückzuführen ist, bei 2 923 Studierenden.

## F 4.2 (G1)

### Studienanfängerinnen und -anfänger (1. Hochschulsemester) in Baden-Württemberg im Studienjahr 2017 nach Hochschularten und Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung



Datenquelle: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

683 18

schaften (25 %) interessant. Das Studium der Kunst/Kunstwissenschaft (77 %) sowie Sport (75 %) war bei den Schulabgängerinnen und -abgängern aus Baden-Württemberg sehr gefragt.<sup>9</sup>

80 % der Studienanfängerinnen und -anfänger an den Pädagogischen Hochschulen hatten ihre Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg erworben. Damit war dies die Hochschulart mit dem höchsten Anteil an Studienberechtigten aus Baden-Württemberg. Den höchsten Anteil von Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus anderen Bundesländern hatte die DHBW: 36 % der Studienanfängerinnen und -anfänger kamen im Studienjahr 2017 aus anderen Bundesländern für ein Studium an der DHBW nach Baden-Württemberg. Dieser vergleichsweise hohe Wert lässt sich unter anderem damit erklären, dass in den anderen Bundesländern nur wenige Einrichtungen existieren, die diese spezifische Studien- und Ausbildungsform anbieten. Mit einem Anteil von 53 % an Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus dem Ausland stellten die Kunst- und

Musikhochschulen den Spitzenreiter in dieser Kategorie dar.<sup>10</sup>

**Knapp 80 % der Studienanfängerinnen und -anfänger, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg erlangten, erwarben diese an einem Gymnasium oder Fachgymnasium**

80 % der 44 955 Studienanfängerinnen und -anfänger im Studienjahr 2017, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg erworben hatten, erlangten durch den Erwerb der Hochschulreife und 20 % durch den Erwerb der Fachhochschulreife die Berechtigung, sich an einer Hochschule einzuschreiben. Zur Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung bestehen in Baden-Württemberg eine Vielzahl von Möglichkeiten (Web-Tabelle F 4.2 (T1)). Die Mehrheit (gut 58 %) der Studienanfängerinnen und -anfänger aus Baden-Württemberg erwarb ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium. Knapp 20 % erlangten ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Fachgymnasium.<sup>11</sup> Mit knapp 9 % bzw. gut 6 % lagen auf den Plätzen 3 und 4 das Abendgymnasi-

<sup>9</sup> Lediglich knapp 2 % der Studienanfängerinnen und -anfänger im Studienjahr 2017 waren in der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft oder Sport eingeschrieben. Informationen zur Verteilung der Studienanfängerinnen und -anfänger nach Fächergruppen und Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in den anderen Hochschularten bieten die Web-Grafiken F 4.2 (G3 bis G5).

<sup>10</sup> Weitere Informationen zum Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung der Studienanfängerinnen und -anfänger nach Hochschulart und Fächergruppe befinden sich im Webangebot (Web-Grafiken F 4.2 (G2 bis G5)).

<sup>11</sup> Die „Fachgymnasien“ in der Hochschulstatistik entsprechen weitestgehend beruflichen Gymnasien.



um und die Berufsfachschule. Danach folgten mit 1,4 % beruflich Qualifizierte. Durch eine Begabtenprüfung erarbeiteten sich 0,8 % die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen.

**Zwischen 82 % und 90 % der Abiturienten/-innen mit Hochschulreife beginnen ein Studium; 2016 schrieben sich 37 % im Jahr des Erwerbs der Hochschulreife an einer Hochschule ein**

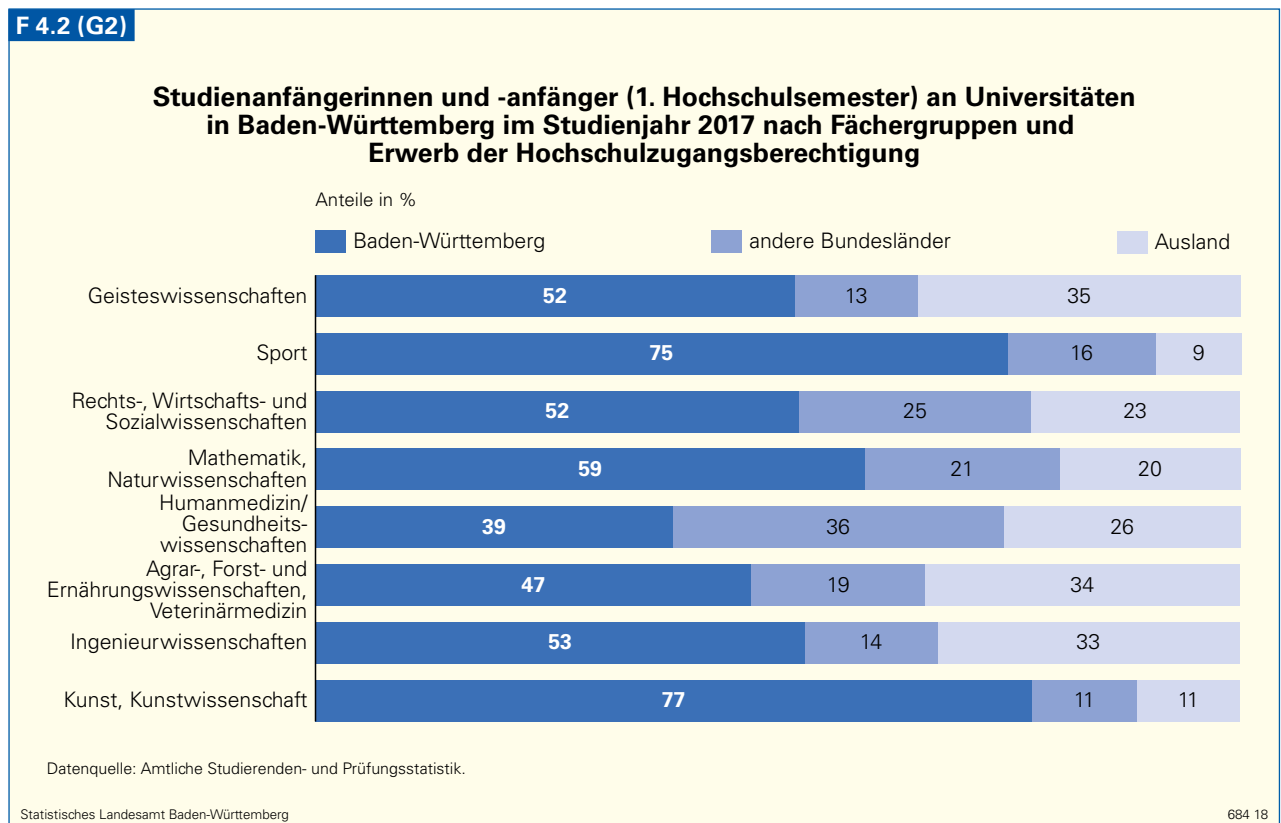
Die Mehrheit der Abgängerinnen und Abgänger mit Hochschulreife oder Fachhochschulreife schrieb sich spätestens 1 Jahr nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an einer Hochschule ein. Unterschiede zwischen den Studienberechtigten mit Hochschulreife und Fachhochschulreife zeigten sich aber bei den Anteilen der Absolventinnen und Absolventen eines Jahrgangs, die ein Studium in Deutschland<sup>12</sup> aufnahmen, und hinsichtlich der Zeiträume vom Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bis zur

Studienaufnahme. Bei der Zeitspanne, die zwischen Erwerb und Studienbeginn liegt, spielen neben persönlichen Präferenzen auch externe Faktoren eine Rolle. Dazu gehört zum Beispiel der bis Juli 2011 verpflichtende Wehrdienst.

Studienberechtigte baden-württembergischer Schulen mit Hochschulreife nahmen häufiger ein Studium auf als solche mit Fachhochschulreife. So entschieden sich zwischen 82 % und 90 % eines Jahrgangs mit Hochschulreife in den Jahren 2000 bis 2012 für ein Studium. Für Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife schwankten die Übergangsquoten in diesem Zeitraum meist zwischen 48 % und 60 %. Für die folgenden Jahre liegen zwar noch nicht alle Daten für die betrachteten Zeiträume vor, aber aus den bereits vorliegenden Daten lässt sich ableiten, dass auch in den Jahrgängen nach 2012 mehr Abgängerinnen und Abgänger mit Hochschulreife als solche mit Fachhochschulreife an eine Hochschule übergehen werden (Grafik F 4.2 (G7)).

Über den gesamten Zeitraum betrachtet war bei den Abgängerinnen und Abgängern mit Hochschulreife eine steigende Tendenz zur Aufnahme eines Studiums erkennbar. So immatrikulierten sich bisher 82 % des Jahrganges 2000 und bereits 87 % des Jahrgangs 2012 an einer Hochschule. Im Gegensatz dazu sank im Zeitverlauf der Anteil der Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife, der ein Studium aufnahm.

12 Die amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik erfasst nur Studierende, die ihr Studium in Deutschland aufnehmen. Aussagen über Abgängerinnen und Abgänger, die ein Studium im Ausland aufnehmen, können aus diesem Grund mittels der amtlichen Hochschulstatistik nicht getätigt werden.



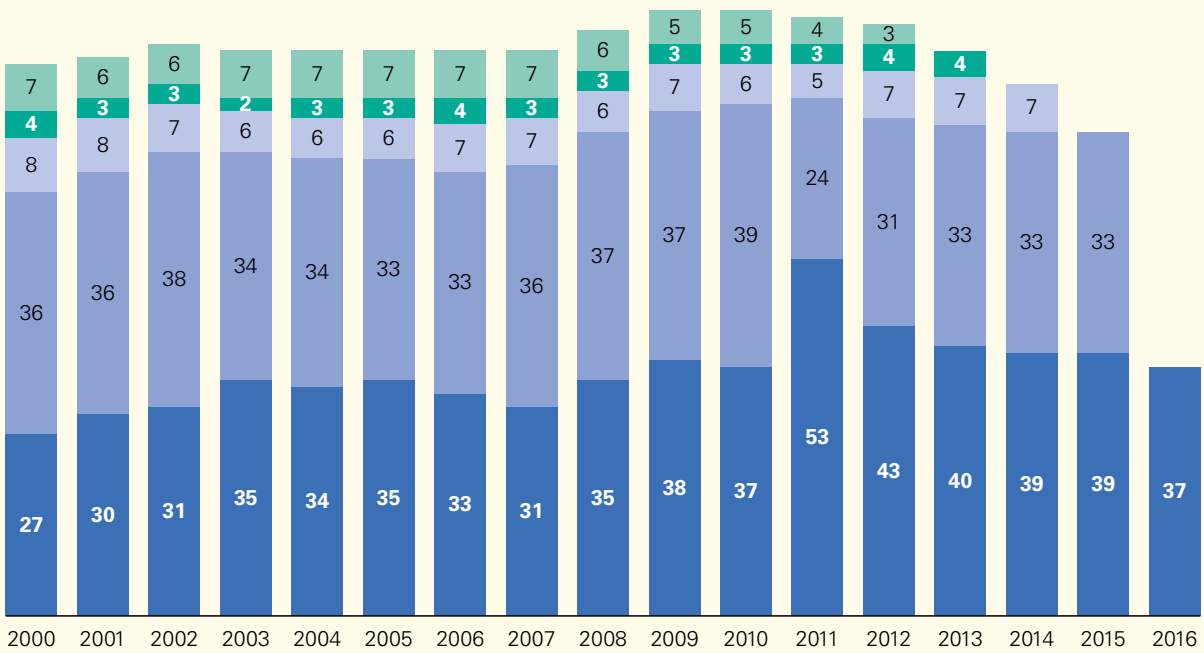
F 4.2 (G7)

### Übergangsquoten der Absolventinnen und Absolventen baden-württembergischer Schulen mit Hochschulzugangsberchtigung auf Hochschulen seit dem Absolventenjahrgang 2000

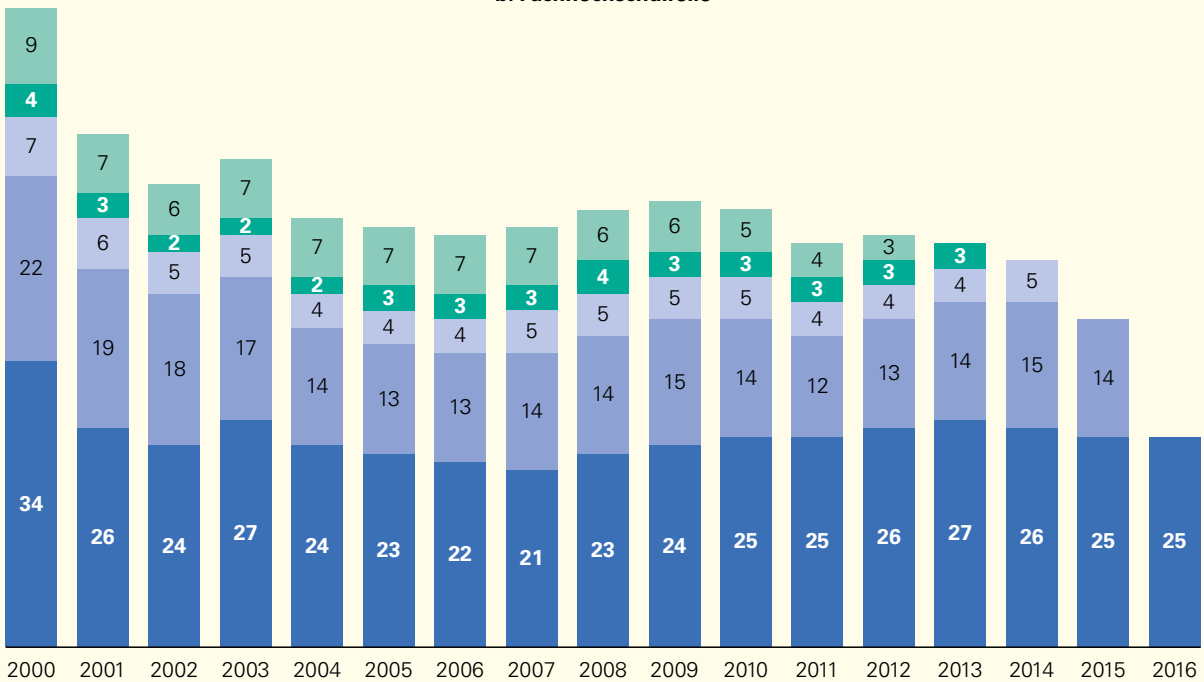
Anteile in %

■ im gleichen Jahr   
 ■ 1 Jahr später   
 ■ 2 Jahre später   
 ■ 3 Jahre später   
 ■ 4 Jahre und später

**a. Hochschulreife**



**b. Fachhochschulreife**



Datenquellen: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik, Schulstatistik.

77 % des Jahrgangs 2000 begannen ein Studium. 12 Jahre später entschied sich nur knapp die Hälfte (49 %) der Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife für ein Studium.

Während von den Abgängerinnen und Abgängern, die im Jahr 2000 ihre Hochschulreife erwarben, gut 27 % im Jahr des Erwerbs ihrer Hochschulzugangsberechtigung ein Studium begannen, zog es 37 % des Jahrgangs 2016 direkt an die Hochschule, wobei seit 2012 ein leicht rückläufiger Trend beim direkten Übergang zu beobachten ist. 53 % des Jahrgangs 2011 gingen im Jahr des Erwerbs der Hochschulreife an eine Hochschule über, was die höchste Übergangsquote der betrachteten Jahrgänge war. Es ist davon auszugehen, dass viele Abiturientinnen und Abiturienten dem sogenannten „doppelten“ Jahrgang 2012 ausweichen wollten und sich deshalb häufiger direkt für die Aufnahme eines Studiums entschieden. So nahmen nur 24 % des Jahrgangs 2011 ein Studium 1 Jahr nach Erwerb der Hochschulreife auf, was der niedrigste Wert für diese Zeitspanne war. Der Mittelwert für den Beginn des Studiums nach 2 Jahren lag bei knapp 7 %. Nach 3 Jahren nahmen durchschnittlich 3 % der Abiturientinnen und Abiturienten und nach 4 Jahren und später entschieden sich noch knapp 6 % für ein Studium.

Durchschnittlich ein Viertel der Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife schrieb sich im Jahr des Erwerbs der Fachhochschulreife an einer Hochschule ein. Im Mittel entschieden sich 15 % im 1. Jahr, 5 % im 2. Jahr und 3 % im 3. Jahr nach Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung für ein Studium. 6 % nahmen erst 4 Jahre oder später ein Studium auf.

Neben der Betrachtung der Anteile der Studienanfängerinnen und -anfänger in Bezug auf die Zahl der Zugangsberechtigten generiert auch die Analyse des Übergangszeitpunkts<sup>13</sup> weitergehende Informationen. So schrieb sich beispielsweise in den Jahren 2000 bis 2002 die relative Mehrheit erst 1 Jahr nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an einer Hochschule ein, während sich in den Jahren 2011 und 2012 die relative Mehrheit für ein Studium unmittelbar im Anschluss entschied (Web-Tabelle F 4.2 (T2)). Trotz dieser

<sup>13</sup> Übergangsquote je Zeitraum vom Schulabschluss zur Einschreibung an einer Hochschule in Relation zur gesamten Übergangsquote je Jahrgang. Eine Analyse der Übergangsquoten der fünf betrachteten Zeitspannen vom Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zur Aufnahme eines Studiums in Relation zur Übergangsquote insgesamt ist bis zum Jahrgang 2012 möglich. Nur bis zu diesem Jahrgang liegen schon für alle betrachteten Zeiträume Daten der Studierenden- und Prüfungsstatistik vor.

Unterschiede zwischen den einzelnen Jahrgängen entsprachen sich im Durchschnitt der relative Anteil der Abgängerinnen und Abgänger, die unmittelbar ein Studium aufnahmen (41 %) und der relative Anteil der Abgängerinnen und Abgänger, die 1 Jahr später an die Hochschule gingen (40 %), nahezu. Bei den Abgängerinnen und Abgängern mit Fachhochschulreife war die Differenz zwischen diesen beiden Gruppen ausgeprägter. Knapp die Hälfte (46 %) aller Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife, die sich bis zum Jahr 2016 für ein Studium entschieden, nahm im Durchschnitt ihr Studium direkt nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung auf. Durchschnittlich 28 % immatrikulierten sich 1 Jahr nach Erwerb der Fachhochschulreife. Im Gegensatz zu den Abgängerinnen und Abgängern mit Hochschulreife, entschied sich in allen Jahrgängen die Mehrheit der Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife direkt zum Übergang an die Hochschule. Andererseits begannen Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife auch häufiger erst nach 4 Jahren und später ein Studium. Ein Grund hierfür könnte sein, dass sie vor Studienbeginn öfter zunächst eine berufliche Ausbildung absolvieren.

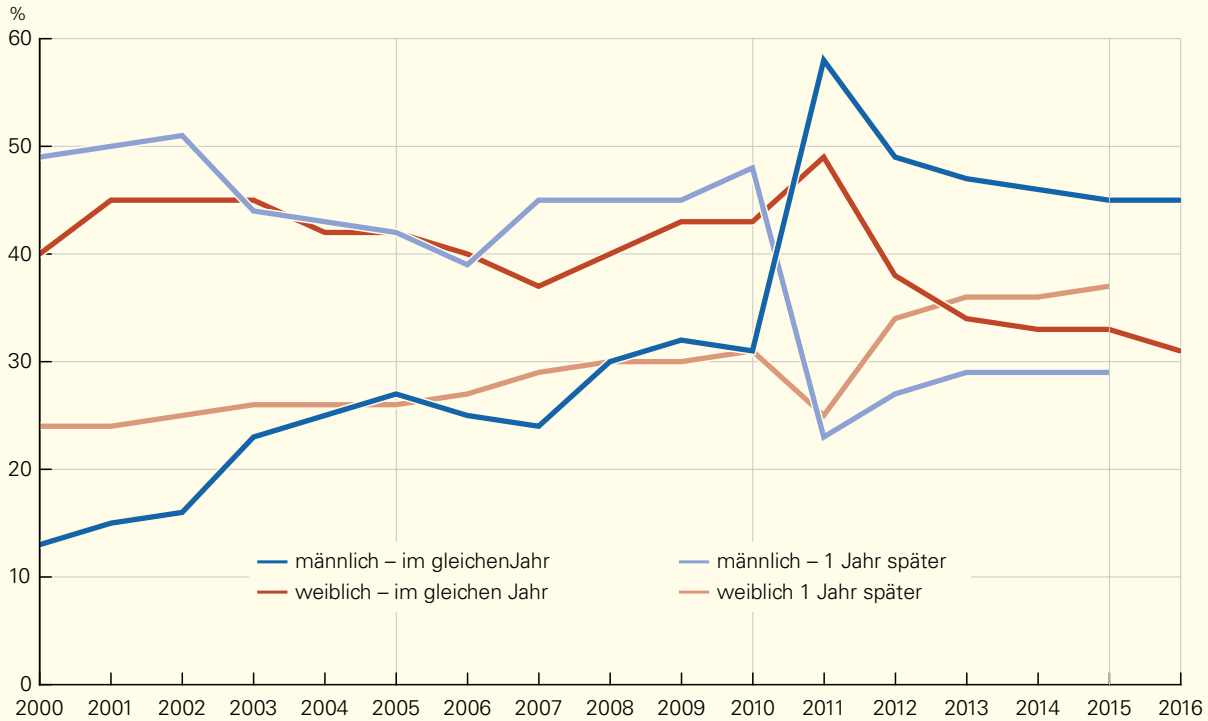
### Das geschlechtsspezifische Übergangsverhalten hat sich seit 2011 geändert

Mit der Ausnahme des Jahrgangs 2006 überstieg der Anteil der Abgänger mit Hochschulreife, die sich für ein Studium entschieden, den Anteil der Abgängerinnen mit Hochschulreife. Im Jahrgang 2006 betrug die Übergangsquote sowohl für Männer als auch für Frauen 83 %. In den anderen Jahrgängen lagen zwischen den Übergangsquoten der Geschlechter bis zu 7 Prozentpunkte. Bei den Abgängerinnen und Abgängern mit Fachhochschulreife sind diese Unterschiede zwischen Männern und Frauen noch stärker ausgeprägt. So waren die Übergangsquoten der Männer ohne Ausnahme in allen Jahrgängen höher und die Unterschiede zwischen den Übergangsquoten noch deutlicher ausgeprägt. 55 % der Abgänger mit Fachhochschulreife des Jahrgangs 2012 nahmen bisher ein Studium auf und nur knapp 42 % der Abgängerinnen. Bei den Männern mit Hochschulreife waren es im gleichen Jahrgang 89 % und bei den Frauen knapp 86 %.

Deutliche Unterschiede gab es zwischen Männern und Frauen im Hinblick auf den Zeitraum zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und dem Beginn des Studiums. Bis zum Jahrgang 2011 schrieben sich die Abgängerinnen mit Hochschulreife deutlich häufiger unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an einer Hochschule ein. Die Männer begannen hingegen öfter erst 1 Jahr danach mit dem Studium (Grafik F 4.2 (G8)). Zeitgleich mit der

F 4.2 (G8)

**Übergangsquoten der Absolventinnen und Absolventen baden-württembergischer Schulen mit Hochschulreife auf Hochschulen in den ersten beiden Jahren seit dem Absolventenjahrgang 2000 nach Geschlecht**



Datenquellen: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik, Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

686 18

Abschaffung der Wehrpflicht änderten sich diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern. So nahmen 58 % der Männer des Jahrgangs 2011 direkt nach Erwerb der Hochschulreife und nur 49 % der Frauen ein Studium auf. 1 Jahr später entschieden sich dann 23 % der Männer und 25 % der Frauen für die Aufnahme eines Studiums. Diese Verteilung setzte sich in den folgenden Jahren fort. Auffällig war darüber hinaus, dass nach 2011 sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern der relative Anteil, der direkt mit dem Studium begann, bis zum Jahrgang 2016 wieder abnahm.

Bis auf die Jahrgänge 2000 und 2002 war der relative Anteil der Abgänger mit Fachhochschulreife, die bisher ein Studium aufnahmen und sich für den direkten Weg an die Hochschule nach Schulabschluss entschieden höher als der relative Anteil der Abgängerinnen. Dafür begannen mehr Frauen als Männer auch nach 4 oder mehr Jahren nach Erwerb der Fachhochschulreife noch ein Studium (Web-Tabelle F 4.2 (T3)). So begannen 2016 29 % der Abgänger und lediglich 18 % der Abgängerinnen mit Fachhochschulreife im gleichen Jahr nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium. Die Abschaffung der Wehrpflicht

hatte bei den Abgängern mit Fachhochschulreife keinen eindeutigen Effekt (Web-Grafik F 4.2 (G9)).

F 4.3 Studienanfängerinnen und -anfänger

Die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger stieg von knapp 44 000 im Studienjahr 2000 auf nahezu 75 000 im Studienjahr 2017

Knapp 44 000 Studienanfängerinnen und -anfänger (Indexwert 100<sup>14</sup>) waren im Studienjahr 2000 an baden-württembergischen Hochschulen immatrikuliert. Diese Zahl wurde in den nachfolgenden 17 Jahren immer übertroffen (Grafik F 4.3 (G1a)). Allerdings nahmen die Studienanfängerzahlen über diesen Zeit-

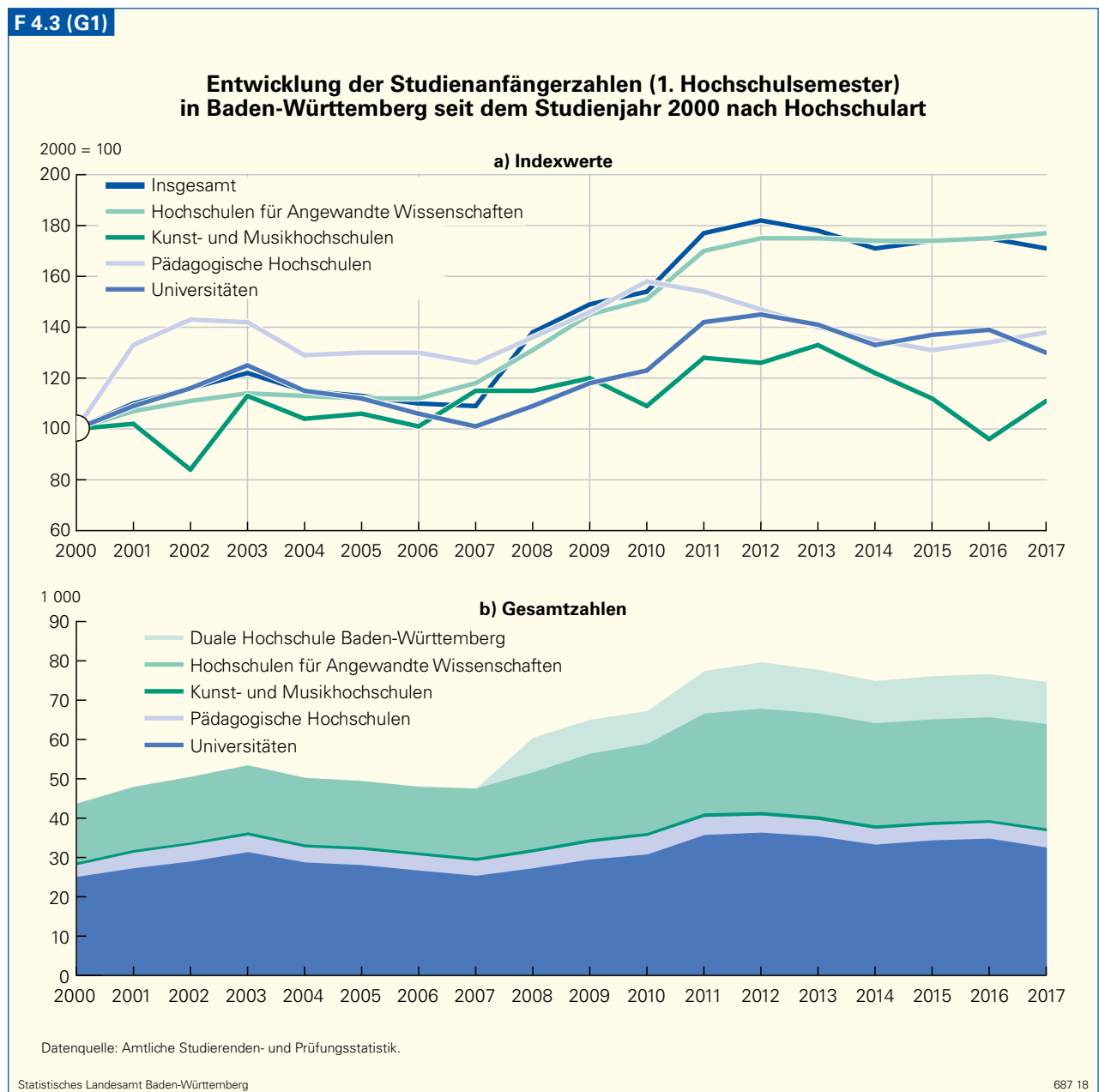
14 Die DHBW konnte bei der Berechnung der Indexwerte bzw. in die Grafik F 4.3 (G1a) nicht einbezogen werden, da sie erst 2008 den Hochschulstatus erhalten hat. Grafik F 4.3 (G1b) beinhaltet Gesamtzahlen der Studienanfängerinnen und -anfänger inklusive der DHBW.

raum nicht Jahr für Jahr gleichmäßig zu, sondern unterlagen deutlichen Schwankungen. Nachdem bis zum Studienjahr 2003 die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger gestiegen war, sanken die Studienanfängerzahlen in den Studienjahren 2004 bis 2007. Ab dem Studienjahr 2008 war ein erneuter Anstieg zu verzeichnen (Grafik F 4.3 (G1b)). Ein Grund liegt darin, dass seit dem Wintersemester 2008/09 auch die DHBW Daten zur amtlichen Studierendenstatistik liefert. Damals waren an der DHBW gut 8 800 Studierende im 1. Hochschulsemester immatrikuliert.

Im weiteren Verlauf ist der Effekt des „doppelten Abiturientenjahrgangs“ 2012 deutlich erkennbar. Danach entwickelten sich die Übergänge zunächst rückläufig,

stiegen in den Jahren 2015 und 2016 jedoch wieder an. Im Studienjahr 2017 sanken die Studienanfängerzahlen um 4 Indexpunkte auf den Wert von 146. Mit fast 74 600 Erstimmatrikulierten im Studienjahr 2017 begannen damit gut 5 000 weniger Abgängerinnen und Abgänger ein Studium als im „Rekordjahr“ 2012 (Grafik F 4.3 (G1b)). Gegenüber dem Vorjahr bedeutet dies einen Rückgang um gut 2 000 Studienanfängerinnen und -anfänger.

Die Entwicklung der Studienanfängerzahlen weist für die einzelnen Hochschularten unterschiedliche Verläufe auf: Der Indexwert von 177 im Studienjahr 2017 an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften zeigt, dass an dieser Hochschulart seit 2000 insgesamt



der stärkste Anstieg der Studienanfängerzahlen verzeichnet wurde. An den Kunst- und Musikhochschulen war der Anstieg in diesem Beobachtungszeitraum am geringsten (Indexwert 111 im Studienjahr 2017). Lediglich die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften konnten ihre Studienanfängerzahlen auch nach 2012 noch steigern. An den Universitäten und den Kunst- und Musikhochschulen gingen die Studienanfängerzahlen seit 2012 um jeweils 15 Indexpunkte zurück, an den Pädagogischen Hochschulen betrug der Rückgang 9 Indexpunkte.

Vom Studienjahr 2016 zu 2017 gab es Zuwächse an den Kunst- und Musikhochschulen (+ 15 Indexpunkte), Pädagogischen Hochschulen (+ 4 Indexpunkte) und den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (+ 2 Indexpunkte). Der starke Anstieg an den Kunst- und Musikhochschulen relativiert sich aber wieder, wenn bei der Betrachtung miteinbezogen wird, dass der Indexwert vom Studienjahr 2015 zu 2016 um 16 Punkte zurückging. An den Universitäten (- 9 Indexpunkte) sanken die Studienanfängerzahlen im Vergleich zum Vorjahr.

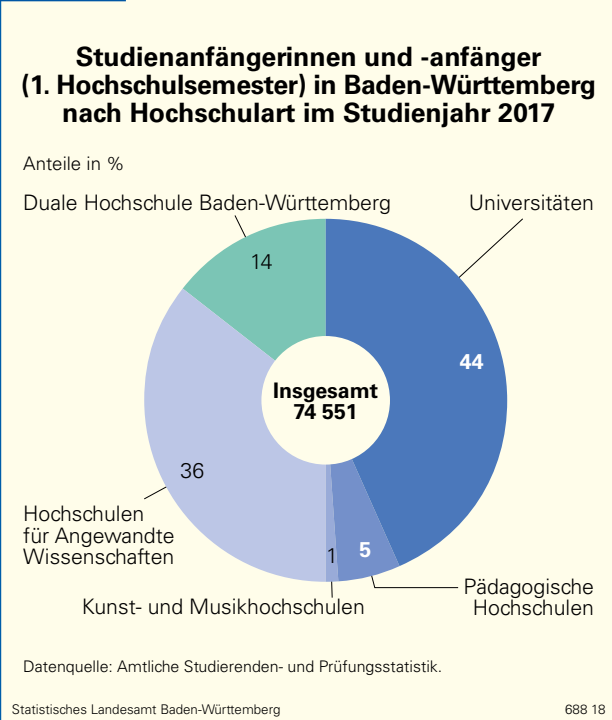
Trotz des vergleichsweise deutlichen Rückgangs waren an den Universitäten im Studienjahr 2017 weiterhin die meisten Studienanfängerinnen und -anfänger eingeschrieben (Grafik F 4.3 (G2)). So entschieden sich im Studienjahr 2017 knapp 32 500 der Studienanfängerinnen und -anfänger in Baden-Württemberg für ein Studium an einer Universität. Gut 26 500 schrieben

sich an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften, knapp 10 700 an der DHBW und über 4 100 an einer Pädagogischen Hochschule ein. An den Kunst- und Musikhochschulen waren 2017 nahezu 800 Studienanfängerinnen und -anfänger immatrikuliert.

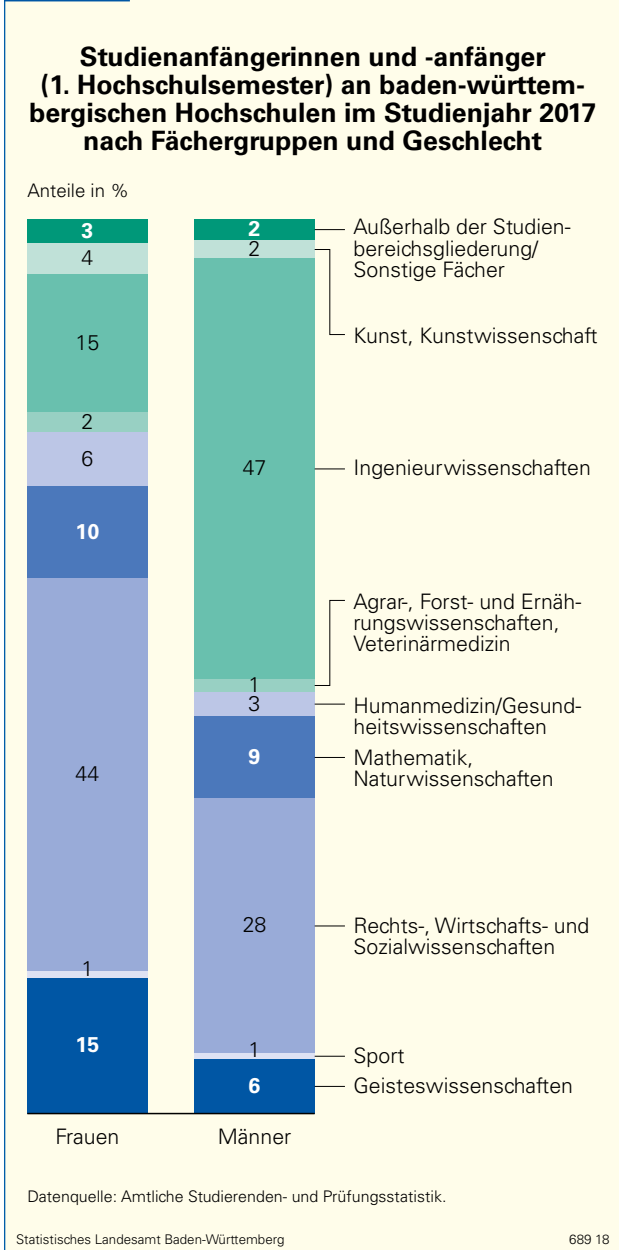
**Studenten präferieren die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften, Studentinnen die Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften**

Nahezu die Hälfte (47 %) der Studienanfänger war im Studienjahr 2017 in einem Studienfach der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften eingeschrie-

**F 4.3 (G2)**



**F 4.3 (G3)**



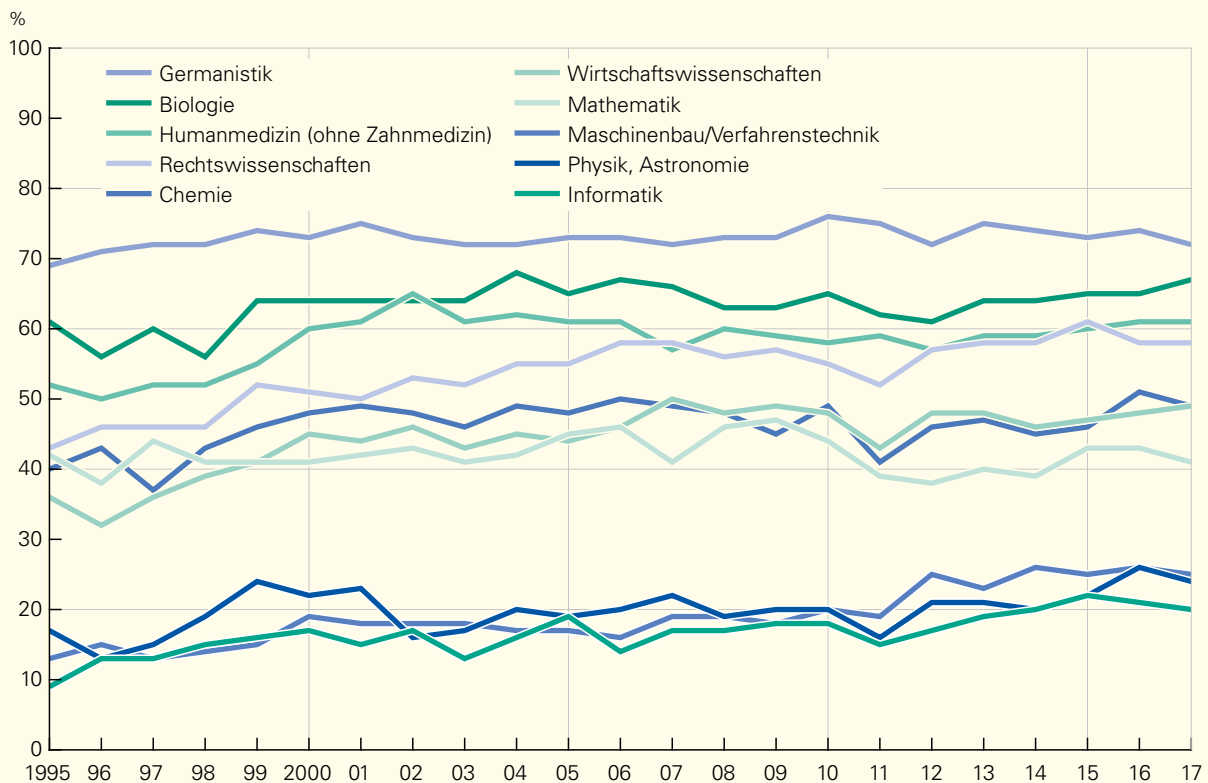
ben, die damit die bei Männern mit Abstand beliebteste Fächergruppe war (Grafik F 4.3 (G3)). Auf Platz 2 folgte mit einem Anteil von 28 % die Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die unter den Studienanfängerinnen am beliebtesten (44 %) war. Dahinter lagen bei den Frauen mit einem Anteil von jeweils 15 % die Fächergruppen Geisteswissenschaften und Ingenieurwissenschaften. Studienanfänger interessierten sich seltener (6 %) für ein geisteswissenschaftliches Studium. Studienanfängerinnen wählten doppelt so häufig die Fächergruppen Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (Frauen: 6 %, Männer: 3 %) und Kunst/Kunstwissenschaft (Frauen: 4 %, Männer: 2 %). Lediglich in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften waren die Anteile unter den Geschlechtern ähnlich verteilt: 9 % der Studienanfänger bzw. 10 % der Studienanfängerinnen begannen ein solches Studium.

**Tendenziell nahm der Frauenanteil in allen Studienbereichen zu**

Der Frauenanteil in den zehn meistgewählten Studienbereichen an baden-württembergischen Universitäten unterlag deutlichen Schwankungen. Als Gesamttrend zeigt sich aber, dass der Frauenanteil, mit Ausnahme des Studienbereiches Mathematik, in allen betrachteten Studienbereichen zwischen 1995 und 2017 zunahm (Grafik F 4.3 (G4)). Im Studienbereich Mathematik betrug der Frauenanteil 2017 gut 41 % und lag damit 1 Prozentpunkt unter dem Wert von 1995. Im Jahr 2009 war das Geschlechterverhältnis im Studienbereich Mathematik noch nahezu ausgeglichen (47 %). Über den betrachteten Zeitraum hinweg ist die größte Zunahme des Frauenanteils im Studienbereich Rechtswissenschaften festzustellen. Ausgehend von einem Frauenanteil von 43 % im Studienjahr 1995 stieg der Anteil bis 2017 um 15 Prozentpunkte auf 58 %. Mit einem Anstieg von 12 Prozentpunkten ist auch die Erhöhung des Frauenanteils im Studien-

**F 4.3 (G4)**

**Frauenanteil an den Studierenden im 1. Hochschulsesemester in ausgewählten Studienbereichen\*) an den Universitäten in Baden-Württemberg seit dem Studienjahr 1995**



\*) Es wurden die zehn beliebtesten Studienbereiche des Studienjahrs 2017 ausgewählt.  
Datenquelle: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik.



bereich Maschinenbau/Verfahrenstechnik bemerkenswert. 2017 betrug der Frauenanteil in diesem Studienbereich insgesamt 25 %. Geringer ist der Frauenanteil nur in den Studienbereichen Physik/Astronomie und Informatik mit einem Frauenanteil von 24 % bzw. 20 %. In diesen beiden Studienbereichen ist von 2016 zu 2017 ein leichter Rückgang des Frauenanteils zu konstatieren.

Den höchsten Frauenanteil wies 2017 mit 72 % der Studienbereich Germanistik auf, in dem im Jahr 2010 mit 76 % auch der höchste Wert über alle Jahre und untersuchten Studienbereiche hinweg zu verzeichnen war. Mehr Frauen als Männer immatrikulierten sich 2017 zudem für die Studienbereiche Biologie (67 %), Humanmedizin (61 %) und Rechtswissenschaften (58 %). In den Studienbereichen Biologie (61 %) und Humanmedizin (52 %) stellten die Studienanfängerinnen auch schon 1995 die Mehrheit. Nahezu ausgeglichen war das Geschlechterverhältnis 2017 in den Studienbereichen Wirtschaftswissenschaften und Chemie (jeweils 49 %).

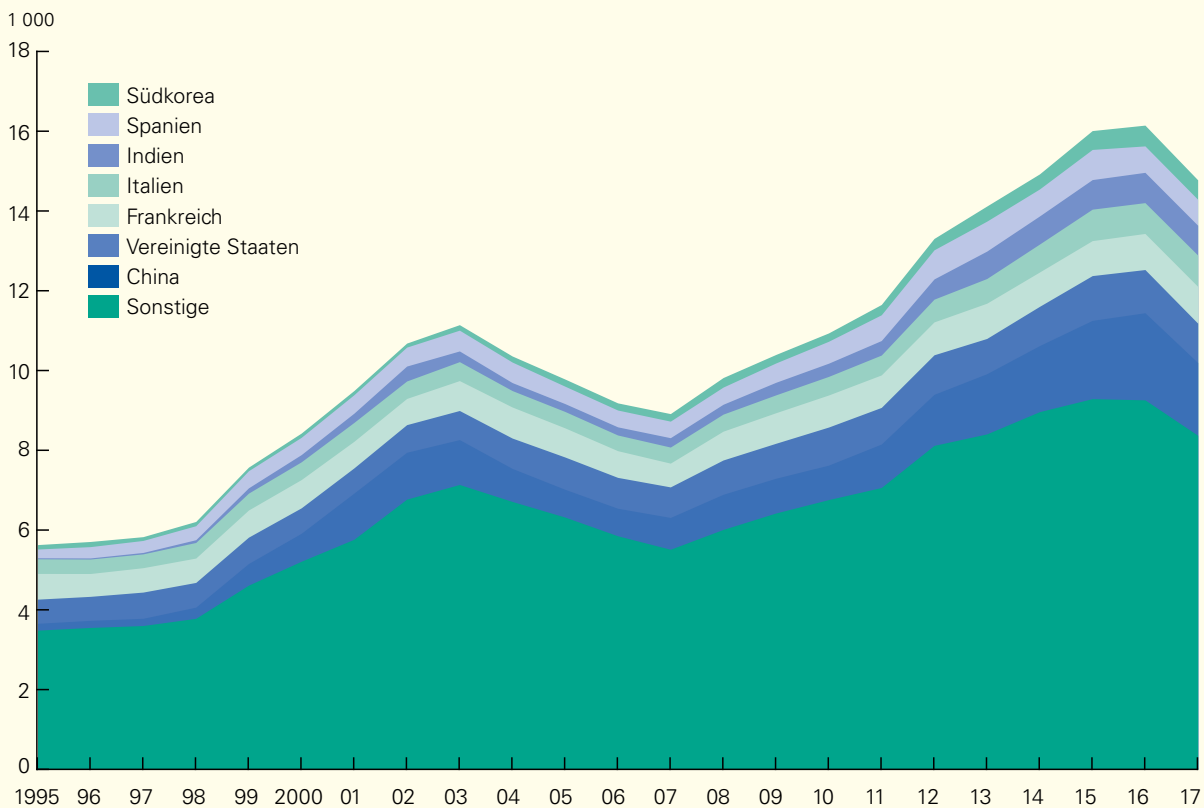
**Im Studienjahr 2017 hatten die meisten Bildungsausländerinnen und -ausländer (1. Hochschulsemester) die chinesische, US-amerikanische oder französische Staatsbürgerschaft**

Im Studienjahr 2017 waren fast 17 400 ausländische Studienanfängerinnen und -anfänger an baden-württembergischen Hochschulen eingeschrieben. Das waren nahezu zweieinhalb Mal so viele wie 1995. Die bisher höchste Anzahl an ausländischen Studienanfängerinnen und -anfängern wurde mit knapp 18 900 im Studienjahr 2016 verzeichnet. Der Ausländeranteil unter den Studienanfängerinnen und -anfängern sank damit von 25 % im Studienjahr 2016 auf 23 % im Studienjahr 2017. Im Studienjahr 2017 zählten 85 % der ausländischen Studienanfängerinnen und -anfänger zu den sogenannten Bildungsausländerinnen und -ausländern<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem deutschen Studienkolleg.

**F 4.3 (G5)**

**Bildungsausländerinnen und -ausländer (1. Hochschulsemester) nach ausgewählten Ländern seit dem Studienjahr 1995**



Datenquelle: Amtliche Studierendenden- und Prüfungsstatistik.



und 15 % zu den Bildungsinländerinnen und -inländern.<sup>16</sup> Je nach Land variiert der Anteil der Bildungsausländerinnen und -ausländern bzw. der Bildungsinländerinnen und -inländern beträchtlich: So zählten 96 % der chinesischen und 77 % der italienischen, aber nur 30 % der türkischen Studienanfängerinnen und -anfänger zu den Bildungsausländerinnen und -ausländern. Gegenüber dem Vorjahr ging die Gesamtzahl der Bildungsausländerinnen und -ausländer um 8,5 % und die der Bildungsinländerinnen und -inländer um 4,3 % zurück. Besonders stark war der Rückgang unter den Bildungsausländerinnen und -ausländern aus Nicht-EU/EWR-Staaten (– 10,6 %). Ab dem Wintersemester 2017/18 wurden für Bildungsausländerinnen und -ausländer aus Nicht-EU/EWR-Staaten Studiengebühren eingeführt, was eine Ursache für diesen deutlichen Rückgang sein könnte.

<sup>16</sup> Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland.

Die meisten Bildungsausländerinnen und -ausländer im 1. Hochschulsemester kamen im Studienjahr 2017, wie auch schon in den Vorjahren, aus China (1 824) (Grafik F 4.3 (G5)). Auf den Plätzen 2 und 3 folgten die Vereinigten Staaten (987) und Frankreich (923). Das beliebteste Studienfach<sup>17</sup> unter den Bildungsausländerinnen und -ausländern im 1. Hochschulsemester (wie auch mit deutscher Staatsangehörigkeit) war Betriebswirtschaftslehre (8 %). Auf den Plätzen 2 und 3 folgten Maschinenbau/-wesen (6 %) und Internationale Betriebswirtschaft/Management (5 %). An den Kunst- und Musikhochschulen war der Anteil der Bildungsausländerinnen und -ausländer im 1. Hochschulsemester mit 53 % am höchsten und an der DHBW mit 4 % am geringsten.

<sup>17</sup> Die Kategorie „Sonstige Fächer“ wurden bei der Berechnung der beliebtesten Studienfächer ausgeklammert.





## Abschlüsse



### G 1 Erwerb von Abschlüssen

#### G 1.1 Erwerb allgemein bildender Schulabschlüsse

Wo werden allgemein bildende Abschlüsse erworben?

Wie hoch sind die Anteile der einzelnen Abschlussarten und wie haben sich diese verändert ...

... bei den Abgängen ohne Abschluss?

... für den Hauptschulabschluss?

... für den mittleren Bildungsabschluss?

... für die Fachhochschulreife?

... für die Hochschulreife?

Wie viele Absolventinnen und Absolventen verlassen die allgemein bildenden Schulen mit einem nicht dem besuchten Bildungsgang entsprechenden Abschluss?

Welche Unterschiede bestehen zwischen männlichen und weiblichen Absolventen ...

... ohne Hauptschulabschluss?

... beim Hauptschulabschluss?

... beim mittleren Bildungsabschluss?

... bei der Hochschulreife?

Gibt es regionale Unterschiede beim Erwerb von Abschlüssen ...

... bei der Hochschulreife?

... beim mittleren Bildungsabschluss?

... beim Hauptschulabschluss?

#### G 1.2 Erwerb berufsqualifizierender Abschlüsse

Wie entwickelten sich in berufsqualifizierenden Bildungsgängen die Abgangszahlen?

Wie entwickelt sich das Verhältnis von erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen mit Abschlusszeugnis zur Zahl der Abgänge insgesamt?

Wo liegt der Schwerpunkt der beruflichen Qualifikation in Baden-Württemberg?

Wie hoch ist im dualen Ausbildungsbereich die Übernahmequote in den Beruf?

Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in den einzelnen berufsqualifizierenden Schularten?

### G 2 Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Abschlussart, Bildungsgang, Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit

Welche Unterschiede bestehen zwischen Abgängerinnen und Abgängern allgemein bildender Schulen ohne und mit Migrationshintergrund?

Wie entwickeln sich die Anteile der Schülergruppen mit Migrationshintergrund an der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler,

... die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen?

... die die Schule mit der Hochschulreife verlassen?

Wie hoch sind die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die einen allgemein bildenden Abschluss an einer berufsbildenden Schule erworben haben?

Wie hoch ist der Anteil von jungen Menschen mit Migrationshintergrund unter allen

Absolventinnen und Absolventen mit erfolgreich abgeschlossener Berufsausbildung?

### G 3 Bildungsstand der Bevölkerung

Über welche allgemein bildenden und beruflichen Abschlüsse verfügen verschiedene Altersgruppen?

Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede?

Wie unterscheidet sich das Bildungsniveau zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in den Altersgruppen?

### G 4 Voraussichtliche Entwicklung der Schulabgängerzahlen nach Abschlussarten

Wie könnte sich die Zahl der Hochschulzugangsberechtigungen, ...

... der mittleren Abschlüsse ...

... und der Hauptschulabschlüsse bis zum Jahr 2025 entwickeln?

# G Abschlüsse

## G 1 Erwerb von Abschlüssen

Der Erwerb formaler Bildungsabschlüsse ist eine der Schlüsselstellen für die weiteren Gestaltungsmöglichkeiten des Lebensverlaufs und die damit verbundene Verteilung von Lebenschancen. Formale Bildungsabschlüsse stehen statistisch in deutlichem Zusammenhang mit Beschäftigungschancen, beruflicher Positionierung, Einkommen, sozio-kultureller Teilhabe und ähnlichem mehr.<sup>1</sup> Der Zugang zu und die Beteiligung an Bildung ist wiederum stark von herkunftsbedingten Faktoren wie zum Beispiel den sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen abhängig. Diese wechselseitigen Zusammenhänge werden auch im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung in Baden-Württemberg breit thematisiert.<sup>2</sup> „Bildungsarmut“, die wesentlich zur Armutsgefährdung beiträgt, kann zum einen anhand vorhandener bzw. fehlender Kompetenzen<sup>3</sup> gemessen und zum anderen ausgehend von vorhandenen bzw. fehlenden Zertifikaten bestimmt werden. Das Fehlen des Hauptschul- bzw. eines Berufsabschlusses wird dabei der „absoluten Bildungsarmut“ zugeordnet.<sup>4</sup> In Baden-Württemberg können allgemein bildende und berufsqualifizierende Abschlüsse über unterschiedliche Bildungswege an allgemein bildenden wie beruflichen Schulen erworben werden, **Kapitel B 2** enthält dazu eine Übersicht.

Je nach Fragestellung werden die Zahlen zu Abschlüssen bzw. Schulabgängen in Bildungsberichten unterschiedlich berechnet und dargestellt. Um beispielsweise die Entwicklung der an beruflichen bzw. allgemein bildenden Schulen erreichten Abschlüsse darzustellen und zu vergleichen, macht es Sinn, das jeweilige Schuljahr, in dem der Abschluss erzielt bzw. der Schulabgang erfolgte, als Bezugsgröße heranzuziehen. Zur Darstellung der prozentualen Anteile unterschiedlicher Abschlüsse, die einzelne Geburtsjahrgänge im Verlauf ihrer Bildungsbiografie erzielen (unter Berücksichtigung der Möglichkeit Abschlüsse auf zahlreichen Wegen nachholen oder aufeinander aufbauend erlan-

gen zu können), sind andere Berechnungen bzw. Schätzungen notwendig. Seit einigen Jahren erfolgt dies über das sogenannte „Quotensummenverfahren“ (siehe Web-Anhang **G1.1 (A1)**). Da die Prozentangaben je nach Berechnungsweg variieren, wird im weiteren Verlauf jeweils vermerkt, ob das Quotensummenverfahren zur Anwendung kam.

### G 1.1 Erwerb allgemein bildender Schulabschlüsse

Die allgemein bildenden Schulabschlüsse, das heißt der Hauptschulabschluss, der mittlere Bildungsabschluss und die Hochschulreife, können im baden-württembergischen Bildungssystem sowohl an allgemein bildenden Schulen als auch an beruflichen Schulen erlangt werden.

#### Zwei von drei allgemein bildenden Abschlüssen werden an allgemein bildenden Schulen erworben

Im Jahr 2017 erwarben insgesamt 155 574 Schülerinnen und Schüler einen allgemein bildenden Abschluss<sup>5</sup> an einer allgemein bildenden bzw. beruflichen Schule. Dies sind 8 415 weniger als im Vorjahr (Web-Tabelle **G 1.1 (T1)**), was sowohl durch sinkende Schülerzahlen (vgl. **Kapitel B 1.1**) als auch durch die steigende Anzahl von Schulabgängen ohne Hauptschulabschluss erklärbar ist. Das Verhältnis von Abschlüssen aus allgemein bildenden Schulen (105 217) zu denen aus beruflichen Schulen (50 357) ist mit ca. zwei Drittel zu einem Drittel seit Jahren stabil (Grafik **G 1.1 (G1)**).

1 Vgl. zum Beispiel Hillmert (2014).

2 Vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (Hrsg.), (2015).

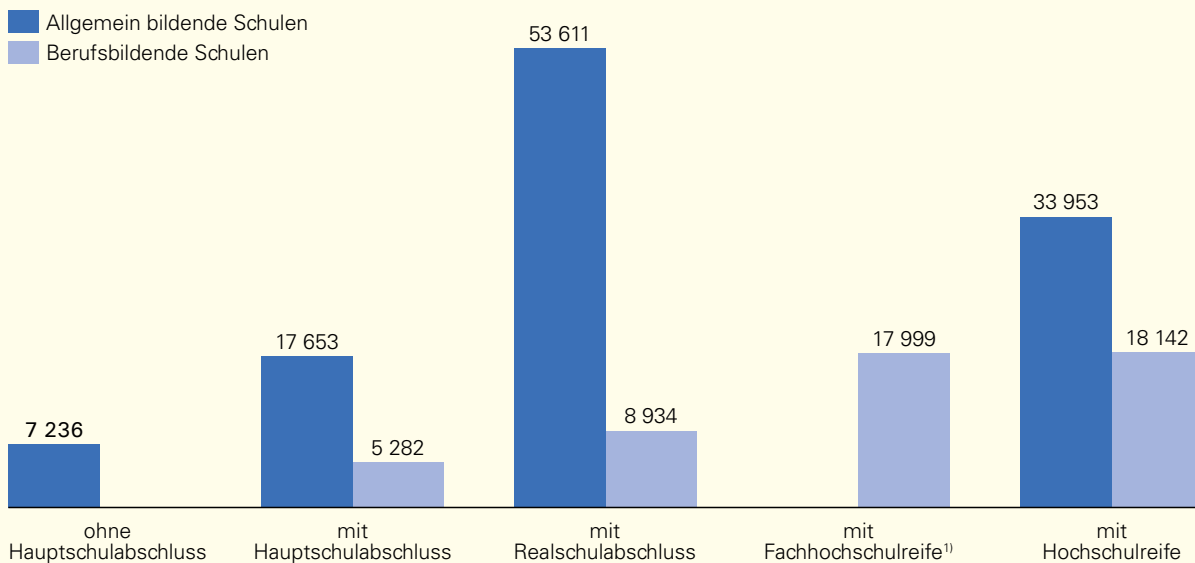
3 Vgl. zum Beispiel **Kapitel H 1.1**. (funktionaler Analphabetismus).

4 Vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (Hrsg.), (2015), S. 497 ff.

5 Zu den an allgemein bildenden sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren erworbenen Abschlüssen siehe auch **Kapitel D 3.5**, zu den an beruflichen Sonderschulen erworbenen allgemein bildenden Abschlüssen siehe **Kapitel E 3.3**.

## G 1.1 (G1)

## Schulabgänge von allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg 2017 nach Abschlussarten



1) Einschließlich einer geringen Anzahl von Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife aus allgemein bildenden Freien Waldorfschulen.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1044 18

### Steigende Zahl von Abgängen an allgemein bildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss

Im Jahr 2017 verließen 7 236 Schülerinnen und Schüler allgemein bildende Schulen, ohne mit dem Hauptschulabschluss einen qualifizierenden Abschluss erlangt zu haben.<sup>6</sup> Mit Bezug zu den im Jahr 2017 erfolgten 112 453 Abschlüssen bzw. Abgängen an allgemein bildenden Schulen insgesamt<sup>7</sup> entspricht dies einem Anteil von 6,4 % (gegenüber 5,2 % im Vorjahr). Von den Jugendlichen, die eine allgemein bildende Schule ohne Hauptschulabschluss verließen, besuchten ca. 26 % eine Werkreal-/Hauptschule und ca. 16,4 % eine Realschule. Die Anteile der Jugendlichen, die ein Gymnasium, eine Gemeinschaftsschule oder eine integrierte Schulform ohne Abschluss verlassen haben, sind mit 2,2 %, 2,8 % bzw. 1,5 % relativ gering. In die-

sem Zusammenhang besonders zu berücksichtigen sind weitere 51 %, die Bildungsgänge der SBBZ<sup>8</sup> besuchten, deren Bildungsziel nicht durchgängig der Erwerb des Hauptschulabschlusses ist (Web-Tabelle G 1.1 (T2)).

Auch die Berechnung mit Bezug auf die Altersjahrgänge (nach dem Quotensummenverfahren<sup>9</sup>) zeigt seit 2014 wieder ansteigende Zahlen für die Jugendlichen, die eine allgemein bildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen (Grafik G 1.1 (G2)).

Die wieder ansteigende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die eine allgemein bildende Schule ohne qualifizierenden Abschluss verlassen, zeigt sich auch im Rahmen der aktuellen bundesweiten Bildungsberichterstattung. Ausgehend von möglichen Zusammenhängen mit sich ändernden Zuwanderungszahlen wird in diesem Kontext nicht von einem generellen Trend gesprochen.<sup>10</sup>

6 Zum Stand der Zielerreichung, die Zahl der Zahl der Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlässt, zu halbieren vgl.: Kultusministerkonferenz (KMK), (2017b).

7 Da beim Erwerb allgemein bildender Abschlüsse an beruflichen Schulen nur die Absolventinnen und Absolventen gezählt werden, die dort tatsächlich einen höherwertigen Abschluss erlangt haben, die Kategorie „ohne Hauptschulabschluss“ also entfällt, wurde der Anteil in Bezug zu allen Schülerinnen und Schülern, die eine allgemein bildende Schule verlassen haben, berechnet.

8 Davon sind 3 125 Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ Bildungsgänge, die nicht den Erwerb des Hauptschulabschlusses zum Ziel haben.

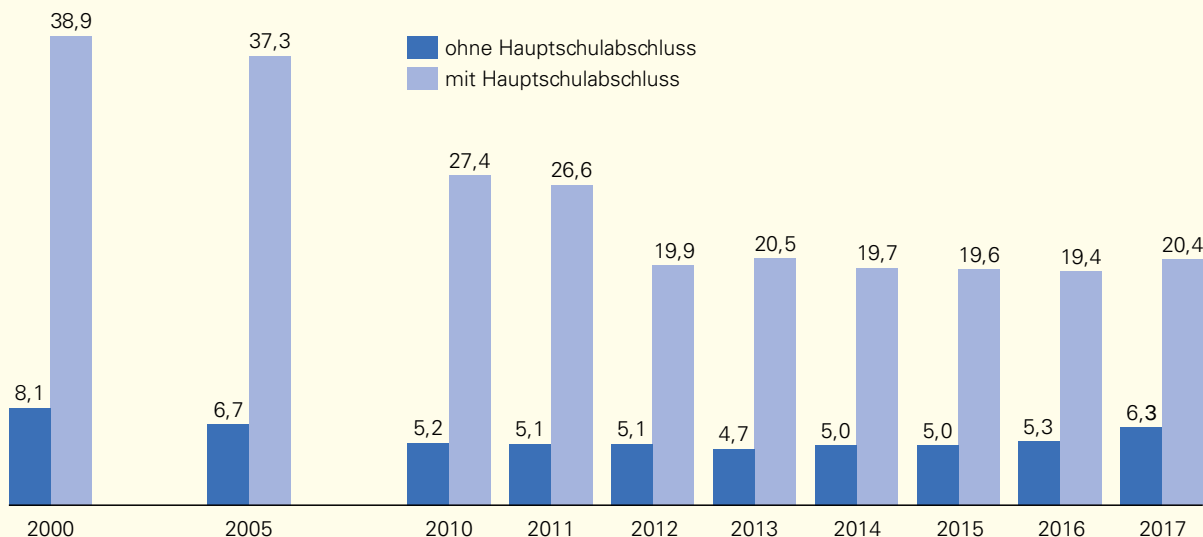
9 Zur Berechnungsmethodik vgl. Web-Anhang G 1.1 (A1).

10 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, (2018), S. 121.

## G 1.1 (G2)

### Quoten der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne und Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss in Baden-Württemberg seit 2000

Angaben in % bezogen auf einen Altersjahrgang, berechnet nach dem Quotensummenverfahren



Datenquelle: Bevölkerungsstatistik, amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1045 18

Die Entwicklung der Anteile der einzelnen Abschlussarten an den erfolgreichen Abschlüssen<sup>11</sup> insgesamt wird in der Grafik G1 (G3) veranschaulicht.

Die starken Veränderungen der Anteile im Jahr 2012 sind auf den gymnasialen Doppeljahrgang G8/G9 zurückzuführen. Für die einzelnen Abschlussarten wird auf folgende Besonderheiten aufmerksam gemacht (vgl. zum Folgenden Web-Tabellen G 1.1 (T1) und G 1.1 (T2)).

#### Der Anteil der Hauptschulabschlüsse an allen Schulabschlüssen ging 2017 weiter zurück auf 14,7 %

Eine starke Veränderung zeigt sich hinsichtlich der Anteile der Bildungsbereiche, an denen der Hauptschulabschluss erworben wurde. Während in den letzten Jahren der Anteil von Hauptschulabschlüssen, die an allgemein bildenden Schulen erworben wurden, bei ca. 85 % oder darüber lag, sank er im Jahr 2017 auf ca. 77 %. Der Anteil der Hauptschulabschlüsse, die an beruflichen Schulen erworben wurden, stieg entsprechend von ca. 15 % im Vorjahr auf 23 % im Jahr 2017. 2 915 der Absolventinnen und Absolventen mit Haupt-

schulabschluss (12,7 %) holten im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) den Hauptschulabschluss nach, den sie an einer allgemein bildenden Schule nicht erreicht hatten. Weitere 2 358 dem Hauptschulabschluss gleichgestellte Zeugnisse wurden in anderen beruflichen Bildungsgängen ausgestellt.

Insgesamt wurde der Hauptschulabschluss nur mit einem Anteil von ca. 60 % an Werkreal-/Hauptschulen erworben. 1 334 Schülerinnen und Schüler (5,8 %) verließen die Realschule und 1 030 (4,5 %) das Gymnasium mit dem Hauptschulabschluss. Die Anteile der Gemeinschaftsschulen, der Integrierten Schulformen und der SBBZ fallen mit 2,8 %, 1,2 % und 3,1 % deutlich geringer aus.

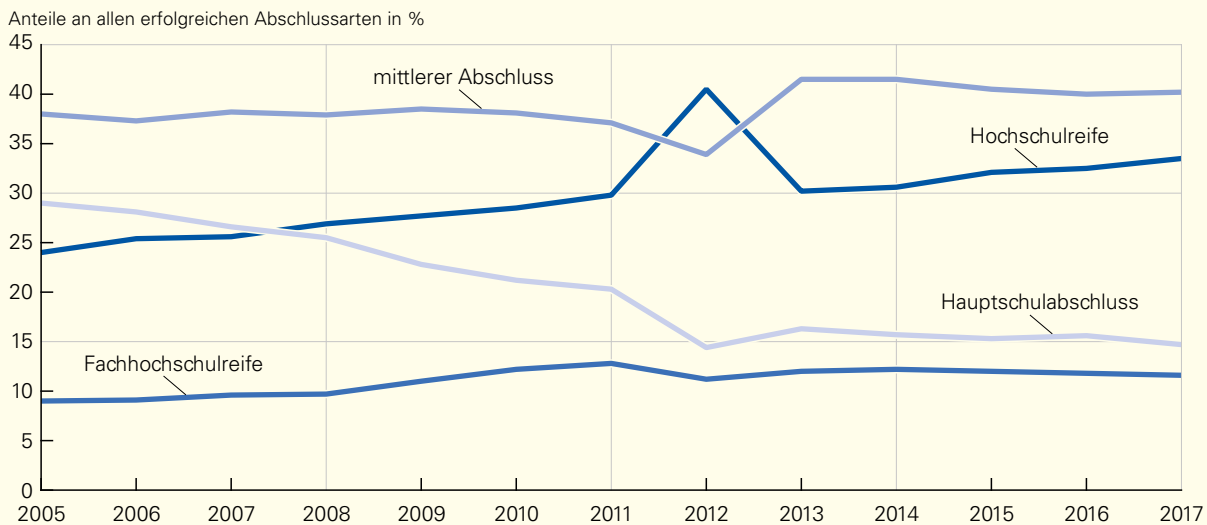
#### Der mittlere Bildungsabschluss bleibt auch 2017 mit einem Anteil von 40,2 % der am häufigsten erworbene Abschluss

Im Jahr 2017 erhielten 62 545 Schülerinnen und Schüler ein Zertifikat über einen mittleren Bildungsabschluss. Mit einem Anteil von 40,2 % an allen Schulabschlüssen ist dies wie bereits in den vergangenen Jahren der am häufigsten erworbene Abschluss. Mit 85 % wird der überwiegende Teil der Abschlusszeugnisse von allgemein bildenden Schulen ausgestellt (61,3 % an Realschulen, 16,4 % an Werkreal-/Haupt-

11 Ohne Berücksichtigung der 7 236 Schülerinnen und Schüler, die keinen Abschluss erreichten.

## G 1.1 (G3)

### Abschlussarten von allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg seit 2005



Datenquelle: Bevölkerungsstatistik, amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1046 18

schulen, 5,7 % an Gymnasien, 1,2 % an Integrierten Schulformen und 0,5 % an SBBZ).<sup>12</sup>

Bei den beruflichen Schulen wird der mittlere Bildungsabschluss insbesondere in Form der Fachschulreife an den 2-jährigen Berufsfachschulen erlangt. Im Jahr 2017 erhielten 8 037 Schülerinnen und Schüler (12,7 %) das Fachschulreifezeugnis. Bei Vorliegen der erforderlichen Durchschnittsnoten haben auch Berufsschulabsolventinnen und -absolventen mit Hauptschulabschluss nach erfolgreicher Beendigung ihrer Berufsausbildung die Möglichkeit, sich einen mittleren Bildungsabschluss anerkennen zu lassen. Diese und weitere Möglichkeiten des Erwerbs eines mittleren Abschlusses an beruflichen Schulen nutzten im Jahr 2017 825 Absolventinnen und Absolventen (1,3 %).

#### Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Schule mit der Fachhochschulreife verlassen, ist in den letzten Jahren leicht rückläufig

Im Jahr 2014 erfolgten noch 12,2 % der (erfolgreichen) Abgänge mit einer Fachhochschulreife, 2017 waren es 11,6 % oder 17 999 Absolventinnen und Absolventen. Mit ca. 80 % am häufigsten wird die Fachhochschulreife an den Berufskollegs und mit 15,3 % (bzw. 2 757

Absolventinnen und Absolventen) in geringerem Umfang an den Fachschulen erworben.

Der schulische Teil der Fachhochschulreife kann im allgemein bildenden Bereich auch an den Freien Waldorfschulen erworben werden. Für den vollen Erwerb der Fachhochschulreife müssen zusätzlich relevante Praxiszeiten (zum Beispiel Ausbildung) nachgewiesen werden.<sup>13</sup> Im Jahr 2017 nutzten 355 Schülerinnen und Schüler diese Möglichkeit.

#### Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Schule mit der Hochschulreife verlassen, ist seit Jahren ansteigend

Betrag dieser Wert im Jahr 2013 noch 30,2 %, sind es im Jahr 2017 33,5 % (bzw. 52 095 Schülerinnen und Schüler). 62,4 % (bzw. 32 518 Schülerinnen und Schüler) haben die Hochschulreife an einem allgemein bildenden und 33,5 % (bzw. 17 432 Schülerinnen und Schüler) an einem beruflichen Gymnasium erlangt. Weitere 1,4 % (bzw. 710 Schülerinnen und Schüler) erlangten die Hochschulreife über andere Bildungsgänge an beruflichen Schulen.

<sup>12</sup> Zu den im Schuljahr 2012/2013 eingeführten Gemeinschaftsschulen liegen Angaben zum mittleren Abschluss erstmalig im kommenden Jahr (mit Bezug zum Schuljahr 2017/18) vor.

<sup>13</sup> Vgl. zu den Regelungen im Einzelnen: „Verordnung des Kultusministeriums über den Erwerb der Fachhochschulreife an Freien Waldorfschulen vom 30. Juli 2013“ <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=WaldorfFHSchulRV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> [Stand: 22.11.2018].



Die integrierten Schulformen führten 1 051 junge Menschen zum Abitur. An den SBBZ erwarben 20 Absolventinnen und Absolventen die Hochschulreife, weitere 364 Personen an anderen allgemein bildenden Schulen des Zweiten Bildungswegs.

Die auf Altersjahrgänge bezogene Abschlussquote für die Hochschulzugangsberechtigung ist seit 2015 leicht rückläufig, liegt insgesamt (Fachhochschulreife und Hochschulreife) jedoch für die entsprechenden Altersjahrgänge seit 2011 deutlich über 55 % (Grafik G 1.1 (G4)).

### Knapp 13 % der Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Gymnasien erreichten nicht das Ziel des besuchten Bildungswegs

Schülerinnen und Schüler erreichen nicht immer das Ziel des besuchten Bildungswegs. Besonders deutlich zeigt sich dies bei den allgemein bildenden Gymnasien (Grafik G 1.1 (G5)).<sup>14</sup> Von allen dort im Jahr 2017 abgegangenen 37 293 Schülerinnen und Schülern verließen 87,2 % die Schule mit dem Abitur, 9,6 % mit der mittleren Reife, 2,8 % mit dem Hauptschulabschluss und 0,4 % ohne einen qualifizierenden Schulabschluss.

14 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.), 2015, S. 226 f.

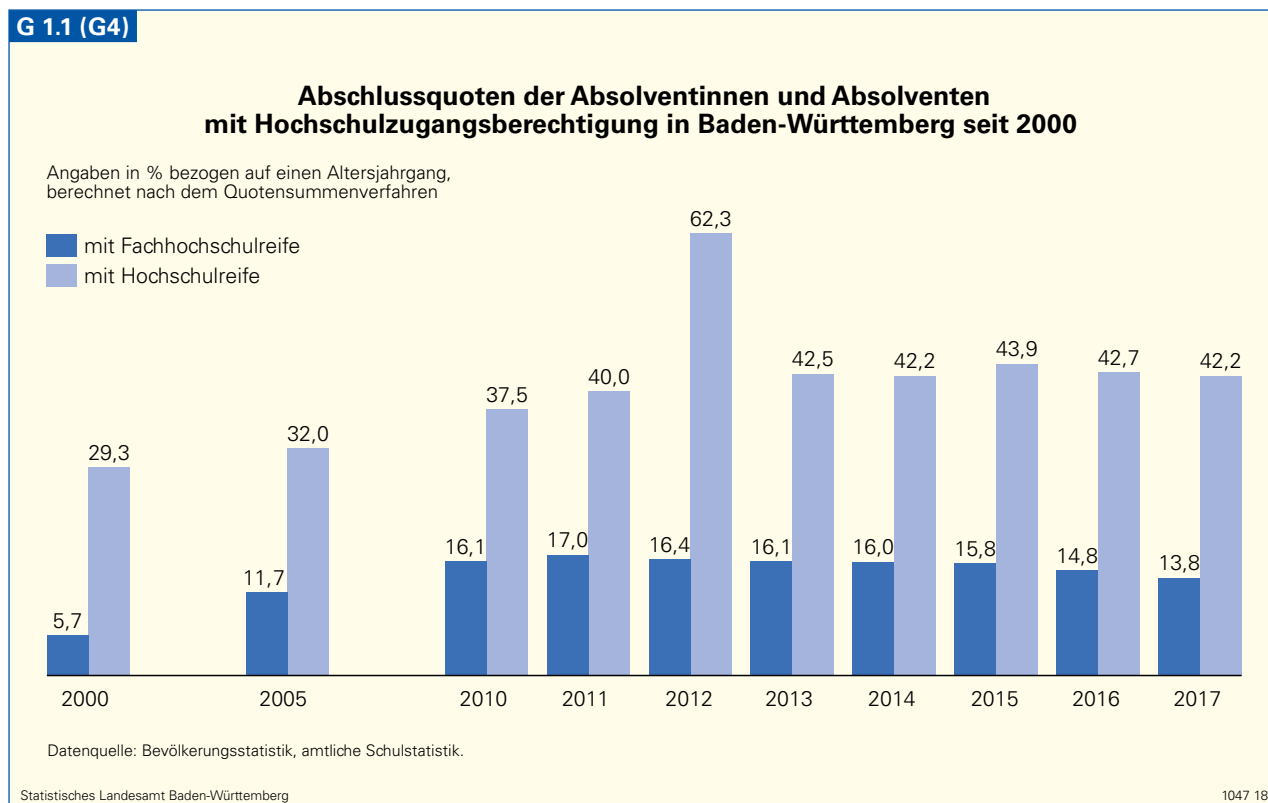
Insgesamt erreichten 12,8 % der Schülerinnen und Schüler nicht das angestrebte Bildungsziel. Im Jahr 2013 lag dieser Wert noch bei 12,1 %.

Auch bei den Realschulen ist ein Anstieg zu verzeichnen. Betrug der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Realschule ohne mittlere Reife verlassen haben, im Jahr 2013 4,8 %, liegt er im Jahr 2017 bei 6,2 %. Angestiegen ist hierbei insbesondere der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen (von 1,4 % im Jahr 2013 auf 2,9 % im Jahr 2017).

Während bei den Werkreal-/Hauptschulen einerseits der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben, ebenfalls gestiegen ist (von 3,2 % im Jahr 2013 auf 7,3 % im Jahr 2017), ist andererseits der Anteil der dort erzielten mittleren Bildungsabschlüsse angestiegen (von 36 % im Jahr 2013 auf 39,8 % im Jahr 2017).

### Junge Frauen erlangen häufiger formal höherwertige allgemein bildende Abschlüsse

Hinsichtlich der erzielten Abschlüsse bestehen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede (vgl. Grafik G 1.1 (G6) und Web-Tabelle G 1.1 (T3) sowie zur zeitlichen Entwicklung der Geschlechteranteile Web-Tabelle G 1.1 (T4)).

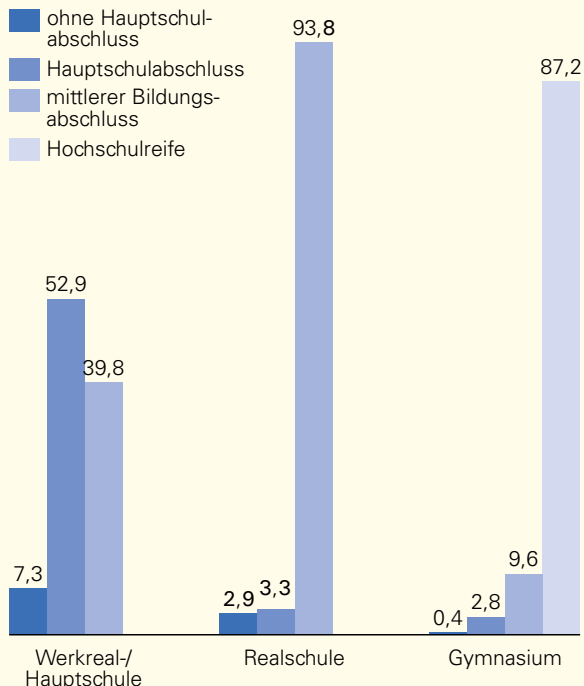


## G 1.1 (G5)

### Abgangs- bzw. Abschlussarten an Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg 2017

Angaben in %

- ohne Hauptschulabschluss
- Hauptschulabschluss
- mittlerer Bildungsabschluss
- Hochschulreife



Datenquelle: Bevölkerungsstatistik, amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1048 18

Wie Grafik G 1.1 (G6) zeigt, ist bei der Darstellung der geschlechtsspezifischen Unterschiede zunächst zu beachten, dass die im Jahr 2017 erfasste Grundgesamtheit (das heißt alle 163 013 Schülerinnen und Schüler, die die allgemein bildenden bzw. beruflichen Schulen verlassen haben) hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses mit einem Anteil von 52,2 % junger Männer und einem Anteil von 47,8 % junger Frauen der für diese Altersgruppentypischen Verteilung entspricht.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei der Auswahl der Schulart gibt, die sie im Anschluss an die Grundschule und auch im Anschluss an eine allgemein bildende Schule der Sekundarstufe besuchen (vgl. Kapitel D 2.2 und E 1). Diese bedingen die nachfolgend dargestellten geschlechtsspezifischen Unterschiede in den allgemein bildenden Abschlüssen. Zur besseren Einordnung und als Grundlage weiterer Berechnungen werden deshalb in Web-Tabelle G 1.1 (T5) zusätzlich die nach Geschlecht differenzierten Anteile der im Jahr 2017 erfassten Schulabgänge nach Schulart bereitgestellt.

Unter den Schülerinnen und Schülern, die 2017 die allgemein bildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, sind mit 62,2 % überproportional viele männliche Jugendliche

Unter den 7 236 Schülerinnen und Schülern, die von der allgemein bildenden Schule ohne Hauptschulabschluss abgegangen sind, befinden sich mit einem Anteil von 62,3 % deutlich mehr junge Männer als junge Frauen mit einem Anteil von 37,7 % (Grafik G 1.1 (G6)).

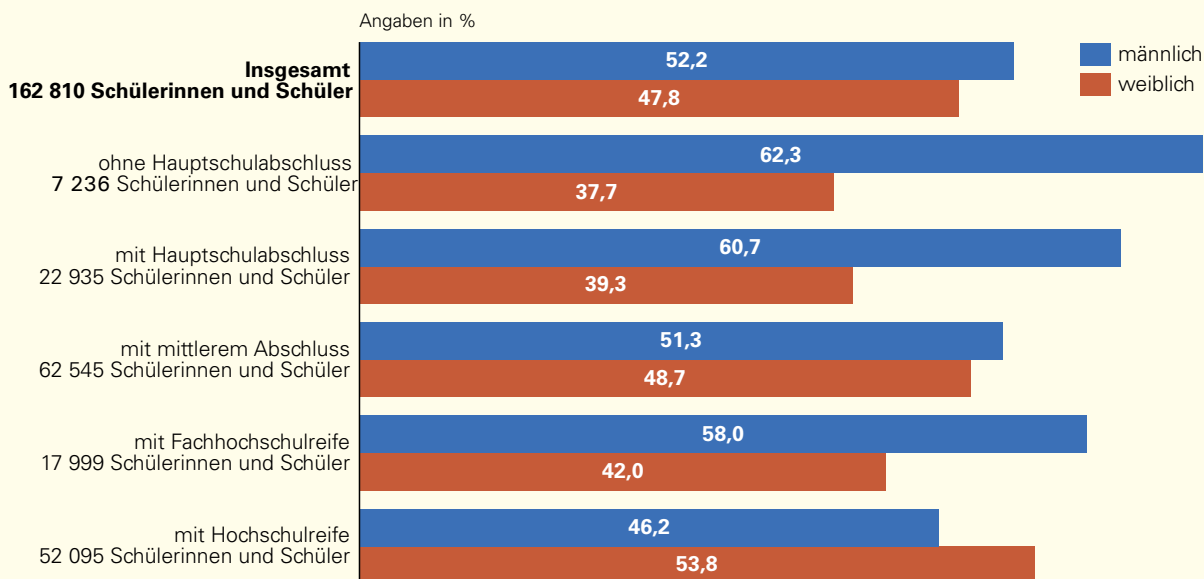
Bei der Betrachtung einzelner allgemein bildender Schularten ergibt sich folgendes Bild: Von den 14 772 Schülern, die die Werkreal-/Hauptschule im Jahr 2017 verlassen haben, erhielten 1 202 keinen Hauptschulabschluss. Dies entspricht einem Anteil von 8,1 %. Demgegenüber erreichten von den insgesamt 11 071 Schülerinnen, die von der Werkreal-/Hauptschule abgingen, lediglich 681 keinen Hauptschulabschluss, was einem deutlich geringeren Anteil von 6,2 % entspricht (Web-Tabelle G 1.1 (T3)). Bei den Schulabgängen von der Realschule ohne Hauptschulabschluss sind unter den Schülern 3,5 % betroffen, unter den Schülerinnen mit 2,3 % deutlich weniger. Bei den Abgängen vom Gymnasium ist das Verhältnis 0,6 % bei den männlichen zu 0,3 % bei den weiblichen Jugendlichen. Bei den Integrierten Schulformen ergibt sich mit Anteilen von 4,6 % bei den jungen Männern und 4,0 % bei jungen Frauen ein ausgewogeneres Verhältnis.

Junge Männer sind auch bei den Hauptschulabschlüssen mit 60,7 % häufiger vertreten

Ähnlich wie bei den Abgängen ohne Hauptschulabschluss ist der Anteil, den junge Männer an den Abgängen mit Hauptschulabschluss bilden, mit 60,7 % gegenüber 39,3 % weiblichen Absolventinnen deutlich höher (Grafik G 1.1 (G6)). Dieses unausgeglichene Geschlechterverhältnis ist wiederum auf die relative Dominanz von männlichen Schülern in den vorwiegend zum Hauptschulabschluss führenden Schularten zurückzuführen. Schüler erlangen demnach häufiger einen Schulabschluss an Werkreal-/Hauptschulen (57,2 %) als Schülerinnen und sind bspw. unter den Absolventinnen und Absolventen des Vorqualifizierungsjahres Arbeit/Beruf deutlich überrepräsentiert (70,3 %) (Web-Tabelle G 1.1 (T5)). Von den insgesamt 14 772 Schülern, die im Jahr 2017 die Werkreal-/Hauptschulen verlassen haben, erreichten 7 790 den Hauptschulabschluss (52,7 %). Von den insgesamt 11 071 Schulabgängerinnen der Werkreal-/Hauptschulen verließen 5 882 die Schule mit dem Hauptschulabschluss (53,1 %). Der grundlegende Unterschied im Geschlechterverhältnis der Hauptschulabschlüsse wird damit

G 1.1 (G6)

**Geschlechterverhältnis beim Erwerb allgemein bildender Abschlüsse an Schulen in Baden-Württemberg 2017**



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1049 18

nicht merklich durch die erreichten Abschlüsse der Absolventinnen und Absolventen der Werkreal-/Hauptschulen bedingt.

**Ausgeglichenes Geschlechterverhältnis beim mittleren Bildungsabschluss**

Weitgehend ausgeglichen zeigt sich seit mehreren Jahren das Geschlechterverhältnis beim mittleren Bildungsabschluss mit 51,3 % Männern gegenüber 48,7 % Frauen. Unter anderem beruht dies auf einer ausgewogenen Geschlechtsverteilung in den Realschulen (Web-Tabelle G 1.1 (T5)). Allerdings ist erkennbar, dass junge Frauen seltener das Gymnasium mit einem mittleren Bildungsabschluss vorzeitig verlassen als junge Männer. Im Jahr 2017 verließen insgesamt 19 410 junge Frauen das Gymnasium und davon 1 611 mit dem mittleren Abschluss (8,3 %). Demgegenüber verließen 2017 von insgesamt 17 883 jungen Männern 1 973 das Gymnasium mit dem mittleren Abschluss, das entspricht einem Anteil von 11 %.

**Junge Männer erwerben häufiger die Fachhochschulreife, junge Frauen das Abitur**

Bereits seit dem Jahr 1995 erreichen mehr junge Frauen als Männer die Hochschulreife (Web-Tabelle G 1.1 (T4)).

Der entsprechende Anteil schwankt seit Jahren um 54 %. Bedingt wird dies durch die Überrepräsentation von Schülerinnen an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Schüler wiederum besuchen häufiger Fachschulen und Berufskollegs, die zum Erwerb der Fachhochschulreife führen. Bei der Fachhochschulreife liegt der Schülerinnenanteil bei 42 %.

**Deutliche regionale Unterschiede bei den allgemein bildenden Schulabschlüssen**

Neben den geschlechtsspezifischen, zeigen sich auch deutliche regionale Unterschiede bei den erzielten Abschlüssen (Grafik G 1.1 (G7) und Web-Tabelle G 1.1 (T6)).

**Die Hochschulreife ist insbesondere in einigen Stadtkreisen die häufigste Abschlussart**

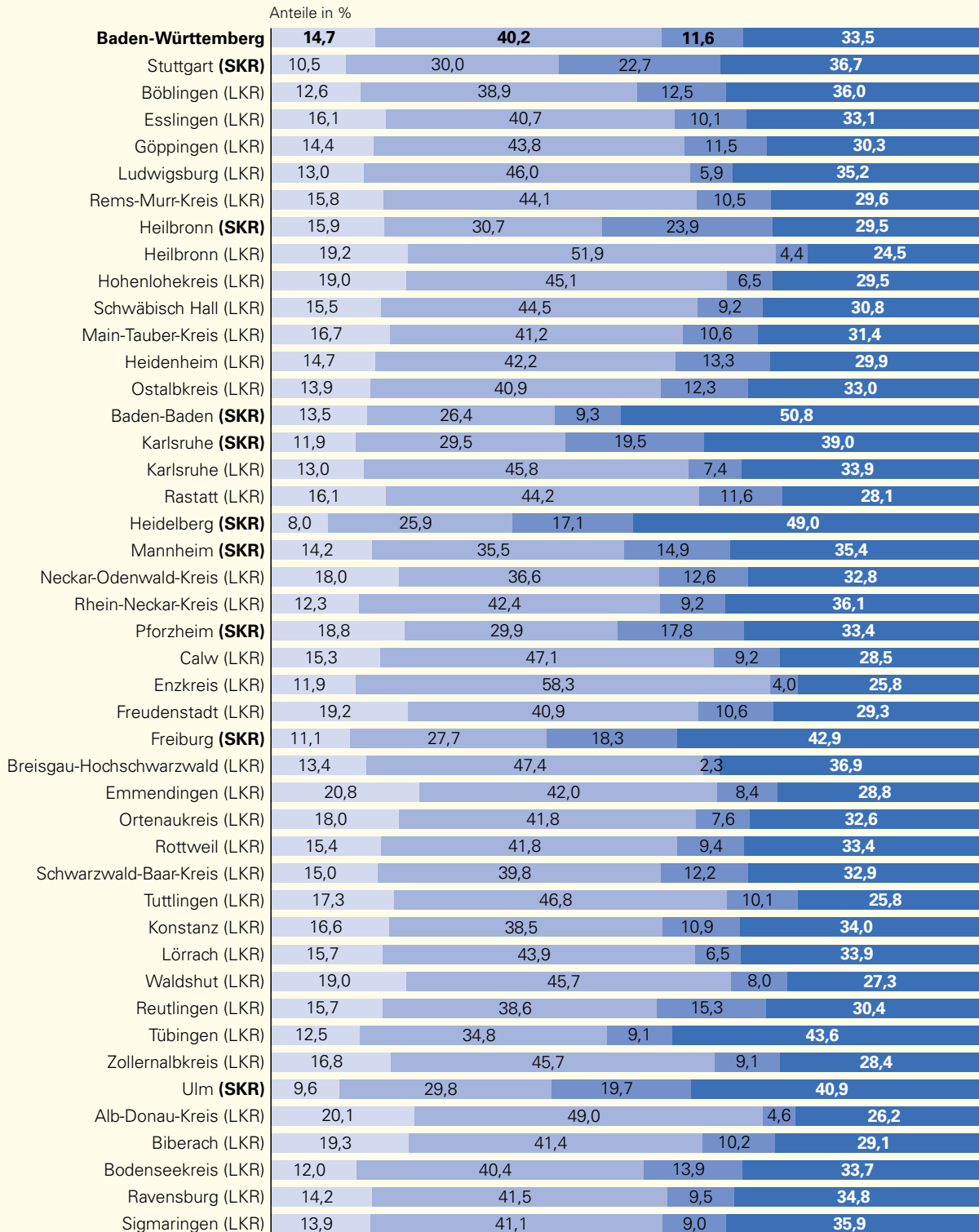
Die nach dem Anteil der Hochschulreife absteigende Sortierung in Grafik G 1.1 (G7) macht deutlich, dass in den Stadtkreisen Baden-Baden, Heidelberg, Freiburg im Breisgau, Ulm, Karlsruhe und Stuttgart sowie im Landkreis Tübingen die Hochschulreife die häufigste Abschlussart ist. Die entsprechend geringsten Anteile sind in den Landkreisen Heilbronn, Tuttlingen und im Enzkreis mit ca. jeweils 25 % bzw. 26 % zu finden, was



## G 1.1 (G7)

### Schulabgängerinnen und -abgänger mit allgemein bildenden Abschlüssen in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs 2017 nach Abschlussarten

mit Hauptschulabschluss    mit mittlerem Abschluss    mit Fachhochschulreife    mit Hochschulreife



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

einem leichten Anstieg seit 2013 entspricht. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Landkreise Heilbronn und Enzkreis jeweils um einen Stadtkreis liegen und angenommen werden kann, dass Jugendliche dieser Kreise häufig Gymnasien der Städte Pforzheim und Heilbronn aufsuchen und entsprechend dort als Absolventin oder Absolvent gezählt werden. Die Abhängigkeit vom jeweiligen Angebot zeigt sich auch bei der Fachhochschulreife. Mit Ausnahme von Baden-Baden liegen hier alle Stadtkreise deutlich über dem Landesdurchschnitt von 11,6 %. Die Spitzenwerte sind mit ca. 24 % bzw. 23 % in Heilbronn und Stuttgart zu finden.

### Mittlerer Abschluss in den Landkreisen am häufigsten

Sortiert man die Stadt- und Landkreise nach den Anteilen des mittleren Bildungsabschlusses ergibt sich 2017 eine deutliche Trennung. Die geringsten Anteile weisen mit Ausnahme von Mannheim die Stadtkreise auf (von 25,9 % in Heidelberg bis 35,5 % in Mannheim). Die Anteilsbreite der Landkreise reicht von 34,8 % in Tübingen bis zu 58,3 % im Enzkreis.

### Hauptschulabschlüsse in allen Stadt- und Landkreisen unter 20 %, Ausnahmen sind Emmendingen und der Alb-Donau-Kreis

Die geringsten Anteile an Hauptschulabschlüssen gab es in den Universitätsstädten Heidelberg (8,0 %) und Ulm (9,6 %). Auch bei den Schulabgängen ohne Abschluss zeigen sich deutliche regionale Unterschiede (Web-Tabelle G 1.1 (T7)).

Da beim Erwerb allgemein bildender Abschlüsse an beruflichen Schulen nur die Absolventinnen und Absolventen gezählt werden, die dort tatsächlich einen höherwertigen Abschluss erlangt haben, wurden für die Web-Tabelle G 1.1 (T6) nur die Abgänge der allgemein bildenden Schulen herangezogen.

Betrachtet man zunächst nur den prozentualen Anteil der Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss an allen Abgängen von allgemein bildenden Schulen, liegen der Stadtkreis Freiburg im Breisgau und der Enzkreis mit 11,3 % bzw. 10,7 % weit über dem Landesdurchschnitt von 6,4 %. Die geringsten Anteile weisen der Landkreis Karlsruhe (3,8 %) und der Hohenlohekreis (3,9 %) auf.

Nimmt man die in den Anteilen enthaltenen Beiträge der Abgänge aus SBBZ und Vorbereitungsklassen heraus, ergeben sich für die dann noch verbliebenen Abgänge ohne Hauptschulabschluss nicht nur geringere Anteile (Landesdurchschnitt 2,9 %) sondern auch

zum Teil andere regionale Verteilungen: Die geringsten Anteile finden sich im Hohenlohekreis (0,4 %), im Neckar-Odenwald-Kreis und im Stadtkreis Baden-Baden (jeweils 1,1 %). Die höchsten Anteile ergeben sich im Landkreis Heidenheim (5,8 %) und im Stadtkreis Freiburg im Breisgau (5,3 %).

## G 1.2 Erwerb berufsqualifizierender Abschlüsse

Berufsqualifizierende Abschlüsse können – oft zusammen mit dem Erwerb eines formal höherwertigen allgemein bildenden Abschlusses – an den beruflichen Schularten (vgl. **Kapitel E**) Berufsschule, Berufsfachschule, Berufskolleg, Fachschule sowie an den Schulen für Berufe des Gesundheitswesens erlangt werden.

Berufsschulen, Berufsfachschulen und Berufskollegs bieten darüber hinaus Bildungsgänge an, die in Kombination mit der Vermittlung berufsfachlicher Kompetenz oder einer beruflichen Grundbildung insbesondere auf den Erwerb eines allgemein bildenden Abschlusses abzielen. Das Ziel der Bildungsangebote bildet die Grundlage für die Systematik der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE<sup>15</sup>), die es erlaubt, diejenigen Abschlüsse auszuweisen, die eine formal anerkannte berufliche Qualifikation vermitteln und auf die im Folgenden Bezug genommen wird.

Im Rahmen der iABE werden vier übergeordnete Bildungsbereiche (*Sektoren*) unterschieden (I Berufsausbildung, II Integration in Ausbildung (Übergangsbereich), III Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (Sekundarstufe II) und IV Studiengänge). Diese Sektoren werden in sogenannte Konten untergliedert. Für die weitere Darstellung ist insbesondere der Sektor I Berufsausbildung relevant, der unter anderem<sup>16</sup> folgende Konten aufweist:

- I 01 Berufsausbildung im dualen System,
- I 02 Vollqualifizierende Berufsabschlüsse an Berufsfachschulen nach Bundesberufsbildungsgesetz/Handwerksordnung (BBiG/HwO),
- I 03 Berufsfachschulen und Berufskollegs vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO,

<sup>15</sup> Vgl. **Kapitel E2** sowie Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015), S. 188 ff.

<sup>16</sup> Das Konto I 06 *Berufsausbildung in einem öffentlichen Ausbildungsverhältnis (Beamtenausbildung mittlerer Dienst)*, wird an dieser Stelle nicht betrachtet.

- I 04 Bildungsgänge an Berufskollegs, die einen Berufsabschluss und eine Hochschulzugangsberechtigung vermitteln und
- I 05 Landes- oder bundesrechtlich geregelte Ausbildung in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens.

Der schulische Teil der klassischen dualen Berufsausbildung (Konto I 01) wird in der Regel an den Berufsschulen und an den dualen Berufskollegs absolviert. Vollqualifizierende Berufsabschlüsse innerhalb (I 02) und außerhalb (I 03) der durch BBiG/HwO geregelten Bereiche bieten Berufsfachschulen und Berufskollegs an. Bildungsgänge, die einen Berufsabschluss in Verbindung mit einer Hochschulzugangsberechtigung vermitteln (I 04), können in Baden-Württemberg an Berufskollegs belegt werden. Der Erwerb beruflicher Qualifikationen in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens (I 05) ist an Berufsfachschulen, Berufskollegs, Fachschulen und den im Zuständigkeitsbereich des Sozialministeriums liegenden Schulen für Berufe des Gesundheitswesens möglich.

**Die Zahl der Abgänge aus berufsqualifizierenden Bildungsangeboten der beruflichen Schulen ist seit dem Jahr 2011 rückläufig**

Seit dem Jahr 2011, in dem noch 104 546 Abgänge verzeichnet wurden, ist ein Rückgang auf 95 794 Ab-

gänge im Jahr 2017 feststellbar, davon erfolgten 80 247 mit einem Abschlusszeugnis (Grafik G 1.2 (G1)). Von diesen an beruflichen Schulen ausgestellten 80 247 berufsqualifizierenden Abschlusszeugnissen (Web-Tabelle G 1.2 (T1)) wurden wie in der Vergangenheit knapp drei Viertel (ca. 72 %) an Berufsschulen erworben.

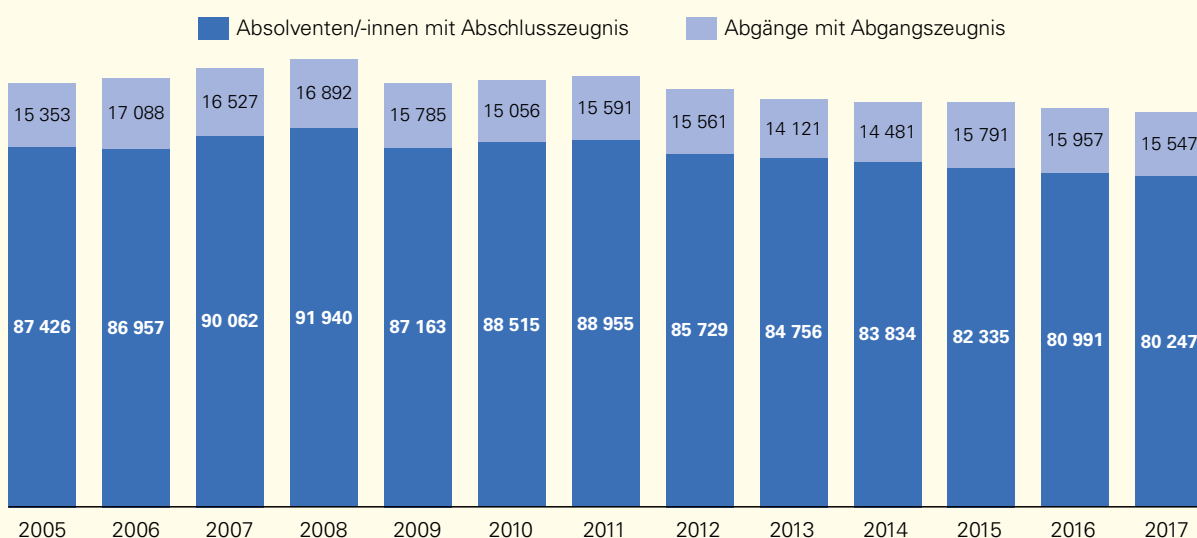
**Die Quote der erfolgreichen Abschlüsse lag im Jahr 2017 bei 83,8 %**

Die Quote der erfolgreichen Abschlüsse, ermittelt als Verhältnis von Abgängen insgesamt zur Zahl der Absolventinnen und Absolventen mit Abschlusszeugnis, lag im Zeitraum von 2005 bis 2017 zwischen 83,5 % im Jahr 2016 und 85,7 % im Jahr 2013. Zuletzt lag sie im Jahr 2017 bei 83,8 %. Differenziert man nach einzelnen Schularten, zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen (Web-Tabelle G 1.2 (T2)).

Die Zahl der Abgänge mit Abgangs- oder Abschlusszeugnis von Berufsschulen ist ebenfalls seit dem Jahr 2011 rückläufig (Grafik G 1.2 (G2)). Im dargestellten Zeitraum wurde im Jahr 2011 mit insgesamt 79 277 Abgängen der höchste Wert erreicht. Im Jahr 2017 liegt er um ca. 13 % niedriger bei 68 794. Die Berufsschulen haben mit ca. 72 % im Jahr 2017 den höchsten Anteil an allen Abgängen im Sektor I. Die Quote der erfolgreichen Abschlüsse an Berufsschulen schwankt zwischen 81,4 % im Jahr 2006 und 86 % im Jahr 2013. Im Jahr 2017 lag sie bei 83,6 %.

G 1.2 (G1)

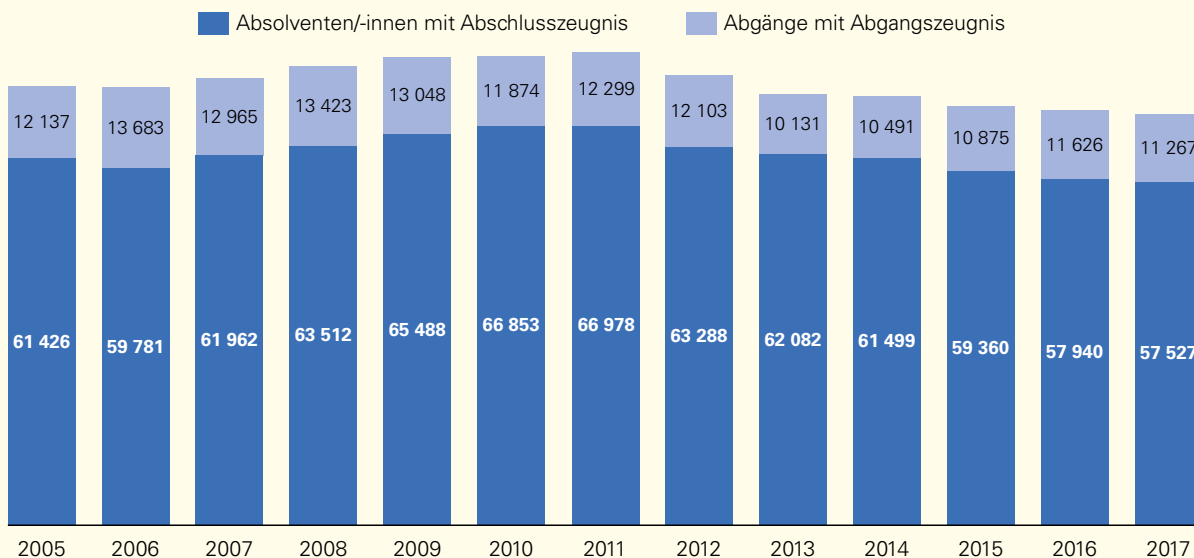
**Abgänge\*) und Abschlüsse im Sektor I „Berufsausbildung“ in Baden-Württemberg seit 2005**



\*) Einschließlich Abgängen aus der Berufsschule von Schülerinnen und Schülern ohne Ausbildungsvertrag.  
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

G 1.2 (G2)

Abgänge und Abschlüsse an Berufsschulen\*) in Sektor I in Baden-Württemberg seit 2005



\*) Einschließlich Abgängen aus der Berufsschule von Schülerinnen und Schülern ohne Ausbildungsvertrag.  
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

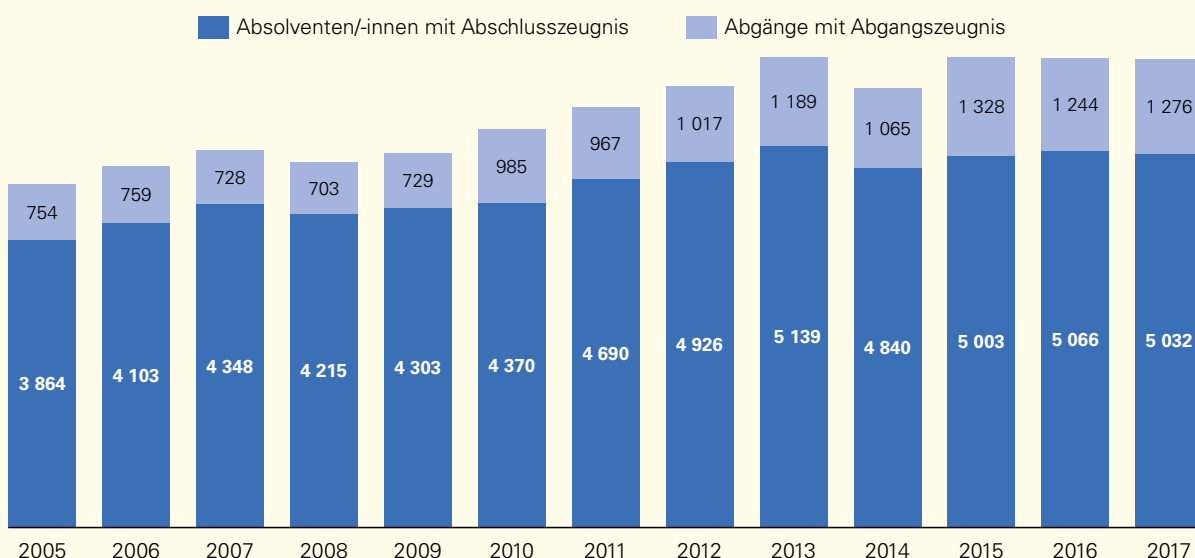
1052 18

Von den an beruflichen Schulen ausgestellten 80 247 berufsqualifizierenden Abschlusszeugnissen (Web-Tabelle G 1.2 (T1)) wurden wie in der Vergangenheit knapp drei Viertel an Berufsschulen erworben.

Wie in Grafik G 1.2 (G3) dargestellt, stieg bei den Berufsfachschulen die Gesamtzahl der Abgänge von 4 618 Abgängen im Jahr 2005 bis im Jahr 2015 auf den seitherigen Höchstwert von 6 331 Abgängen deutlich

G 1.2 (G3)

Abgänge und Abschlüsse an Berufsfachschulen in Sektor I in Baden-Württemberg seit 2005



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1053 18



an und hat sich seither mit rund 6 300 Abgängen wenig verändert. Der Anteil der Abgänge von Berufsfachschulen an allen Abgängen im Sektor I erreichte im Jahr 2017 mit 6,6 % den Höchstwert im dargestellten Zeitraum, der jedoch deutlich unter dem Anteil der Berufsschulen liegt. Die Quote der erfolgreichen Abschlüsse an Berufsfachschulen hatte mit 85,7 % im Jahr 2008 den höchsten und mit 79,0 % im Jahr 2015 den niedrigsten Wert. Im Jahr 2017 lag sie bei 79,8 %.

Bei den Berufskollegs ist der sprunghafte Wechsel der Abgangszahlen zwischen den Jahren 2008 und 2009 auffällig (Grafik G 1.2 (G4)), der auf eine Veränderung der rechtlichen Rahmenbedingungen zurückzuführen ist. Lag der Schwerpunkt einiger Berufskollegs zuvor beim Erwerb eines beruflichen Abschlusses (so beim Kaufmännischen BK II, dem BK Fremdsprachen, dem BK Wirtschaftsinformatik, dem Technischen BK II und dem BK Gesundheit und Pflege II), ist seither der Erwerb der Fachhochschulreife das vorrangige Ziel dieser Bildungsgänge, die deshalb nicht mehr im Sektor I, sondern im Sektor III geführt werden. Der Anteil der Abgänge von Berufskollegs an allen Abgängen im Sektor I liegt im Jahr 2017 bei 14,0 %. Die Quote der erfolgreichen Abschlüsse an Berufskollegs schwankt zwischen 80,0 % im Jahr 2015 und 88,7 % im Jahr 2005. Im Jahr 2017 lag sie bei 83,2 %.

Die Fachschulen haben mit insgesamt 1 684 Abgängen im Jahr 2017 den geringsten Anteil (1,8 %) an allen Abgängen des Sektor I. Auffällig bei den Fachschulen ist die durch-

gehend hohe Erfolgsquote, die im dargestellten Zeitraum lediglich zwischen 98,5 % (im Jahr 2014) und 99,4 % (im Jahr 2015) schwankt und im Jahr 2017 bei 98,6 % lag. Die Abgangszahlen sind seit dem Jahr 2011 relativ stabil bei ca. 1 700 Abgängen (siehe auch Grafik G 1.2 (G5)).

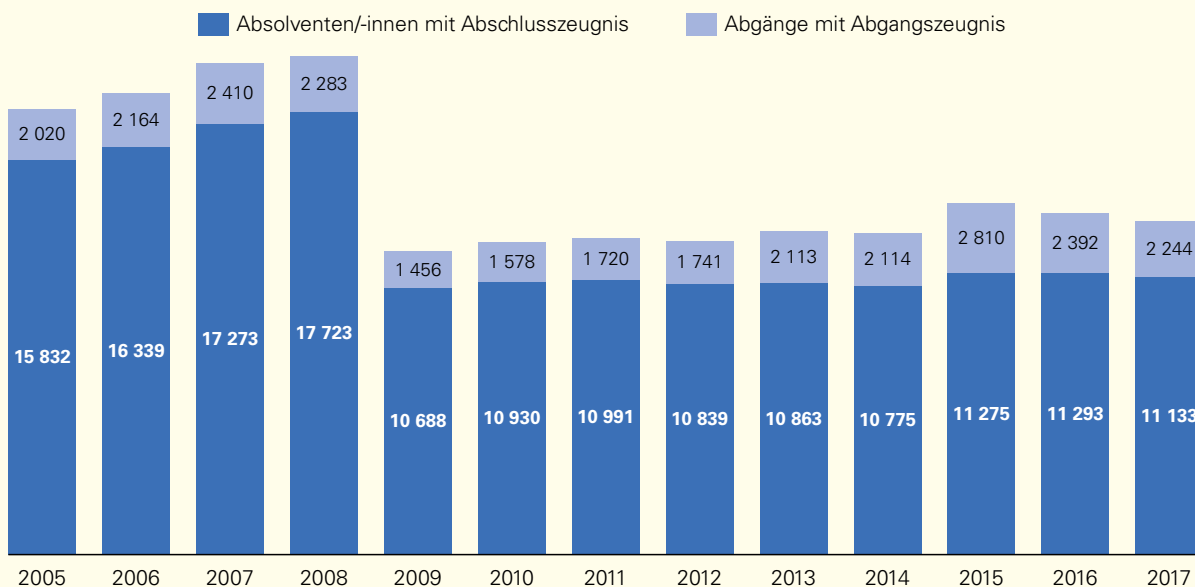
Der Anteil der Abgänge von Schulen für Berufe des Gesundheitswesens (die dem Ministerium für Soziales und Integration unterstellt, und weder den öffentlichen noch den privaten Schulen zugeordnet sind) an allen Abgängen aus berufsqualifizierenden Schulen liegt mit ca. 6 % ähnlich hoch wie der entsprechende Anteil der Berufsfachschulen. Die Zahl der Abgänge schwankt zwischen 5 221 (im Jahr 2007) und 5 823 (im Jahr 2014) und lag im Jahr 2017 bei 5 631 (s. Grafik G 1.2 (G6)). Die Quote der erfolgreichen Abschlüsse an Schulen für Berufe des Gesundheitswesens, die im Jahr 2017 bei 86,9 % lag, hatte im Jahr 2007 mit 92,3 % den höchsten und im Jahr 2014 mit 86,5 % den niedrigsten Wert.

### Schwerpunkt der Berufsqualifikationen liegt im dualen System der Berufsausbildung

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Schwerpunkt der Berufsqualifikationen auf dem dualen System der Berufsausbildung (Konto I 01) liegt. Der schulische Teil der dualen Ausbildungen wird überwiegend an Berufsschulen und mit einem deutlich geringeren Anteil an Berufskollegs absolviert. Die nachfolgende Grafik

G 1.2 (G4)

#### Abgänge und Abschlüsse an Berufskollegs in Sektor I in Baden-Württemberg seit 2005



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

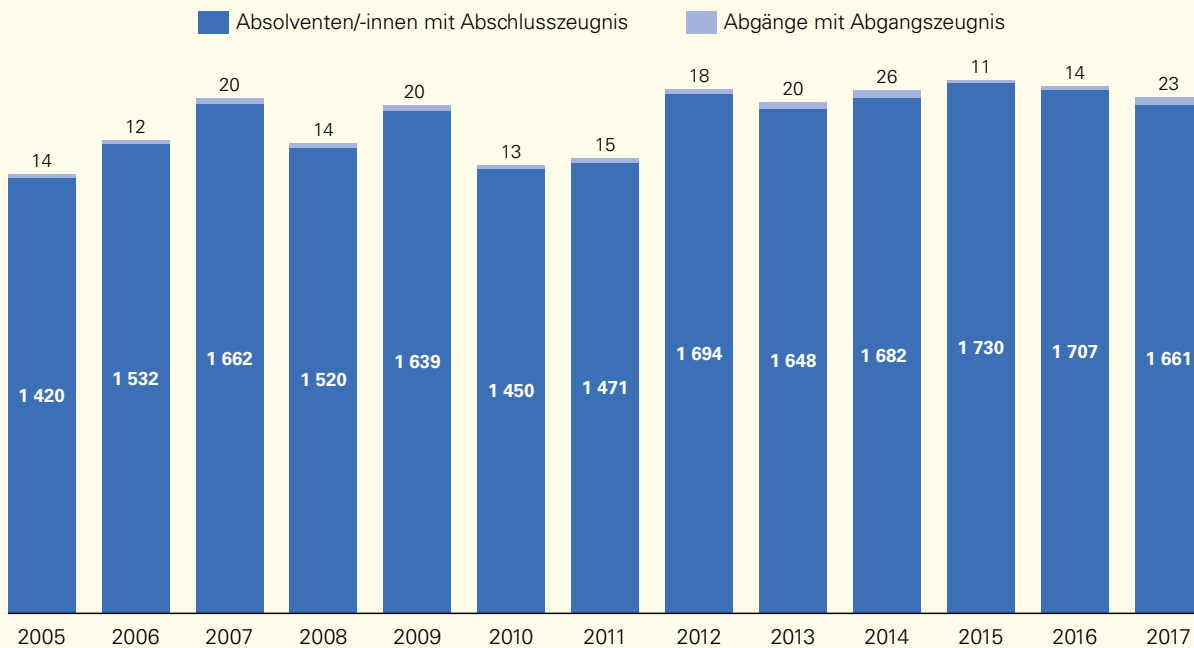
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1054 18



G 1.2 (G5)

Abgänge und Abschlüsse an Fachschulen in Sektor I in Baden-Württemberg seit 2005



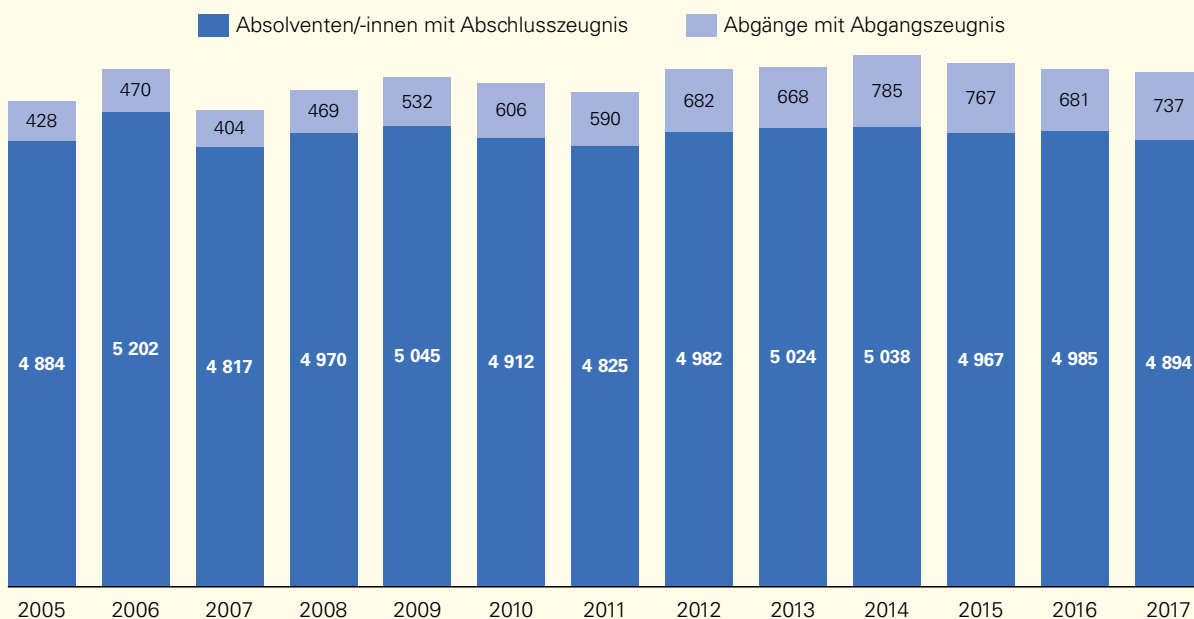
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1055 18

G 1.2 (G6)

Abgänge und Abschlüsse an Schulen für Berufe des Gesundheitswesens in Baden-Württemberg seit 2005



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1056 18



G 1.2 (G7) stellt die nach Konten gegliederten Abgänge sowie die erfolgreichen berufsqualifizierenden Abschlüsse für das Abgangsjahr 2017 dar.

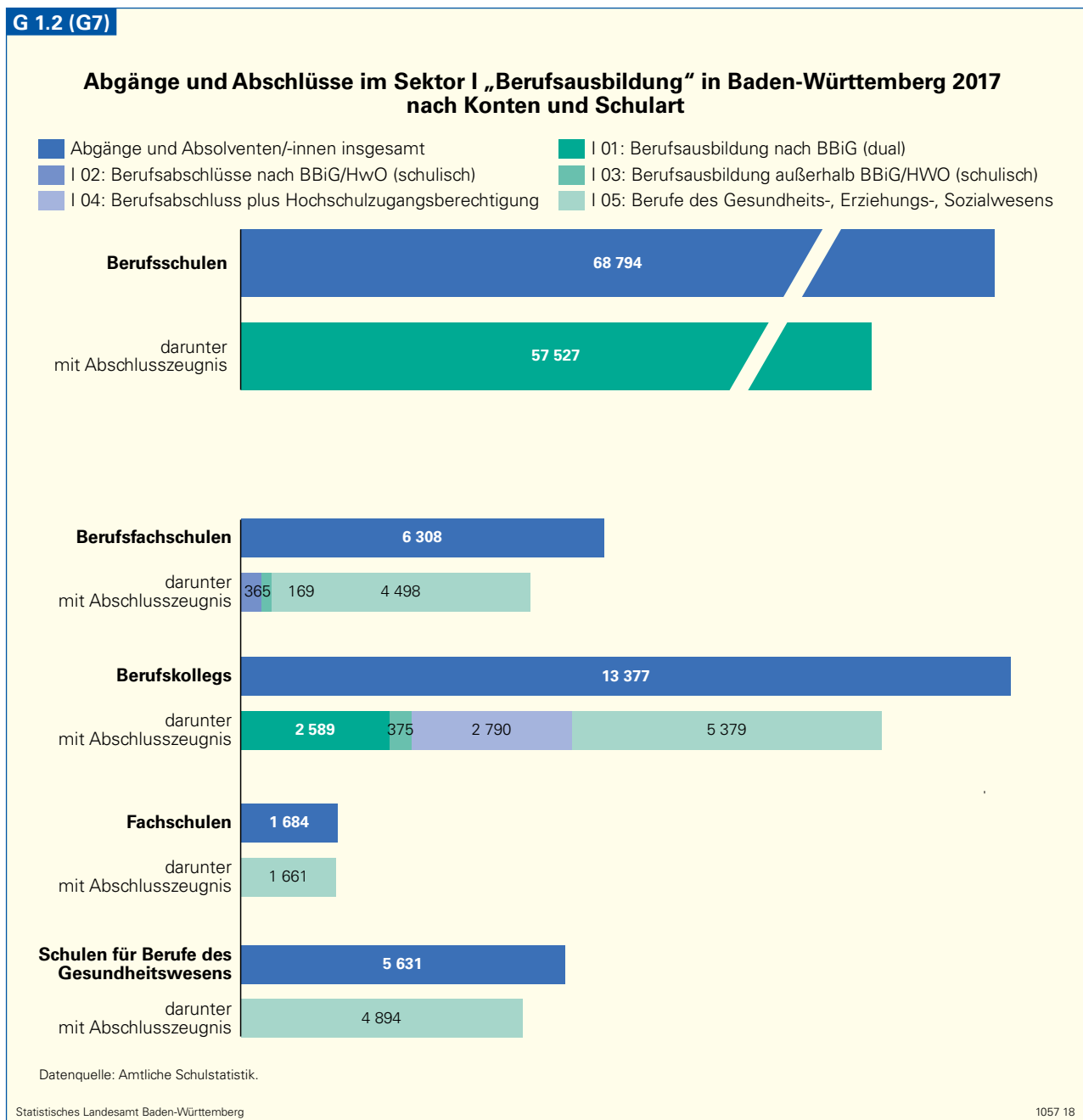
Die Übernahmequote ist in Baden-Württemberg stark schwankend. Mit 78 % wurde im zuletzt erfassten Jahr 2016 der seitherige Höchstwert registriert

Die Übernahmequote, das heißt der Anteil der erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen, die nach ihrer Ausbildung vom Betrieb übernommen werden, ist in Baden-Württemberg stark schwankend. Die nied-

rigsten Anteile seit 2001 gab es mit 59 % in den Jahren 2003 und 2004. Mit 78 % wurde im zuletzt erfassten Jahr 2016 der seitherige Höchstwert registriert (nach 68 % im Jahr 2015).

Die Übernahmequoten unterscheiden sich hinsichtlich der Betriebsgrößenklassen und Branchen relativ stark. Am höchsten sind sie in Betrieben mit 500 und mehr Beschäftigten sowie beim verarbeitenden Gewerbe/Baugewerbe.<sup>17</sup>

17 Vgl. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW), 2017b, S. 29 ff.



Von den insgesamt 5 032 an Berufsfachschulen berufsqualifizierenden Abschlüssen entfällt der größte Anteil (4 498) auf Ausbildungen für Berufe des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens (Konto I 05). Weitere 365 an Berufsfachschulen erzielte berufliche Qualifikationen werden Konto I 02 und 169 Konto I 03 zugeordnet.

An den Berufskollegs wurden insgesamt 11 133 erfolgreiche berufsqualifizierende Abschlüsse erlangt, wobei der größte Anteil (5 379) im Bereich des Kontos I 05 erworben wurde. Die Möglichkeit, eine berufliche Qualifikation in Verbindung mit einer Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, nutzten 2 790 Personen erfolgreich. Weitere 2 589 erfolgreiche (dem Konto I 01 zuzurechnende) Abschlüsse wurden an den dualen Berufskollegs gezählt. Eine vergleichsweise geringe Anzahl von 375 Abschlusszeugnissen wurde im Konto I 03 gezählt.

Fachschulen dienen als Einrichtung der beruflichen Weiterbildung normalerweise der Qualifizierung von Personen mit bereits abgeschlossener Berufsausbildung für künftige anspruchsvollere Tätigkeiten. Bei Fachschulen im Bereich Sozialwesen ist es jedoch auch möglich, berufsqualifizierende (dem Konto I 05 zurechenbare) Abschlüsse zu erwerben. Im Jahr 2017 nutzten diese Möglichkeit 1 661 Personen.

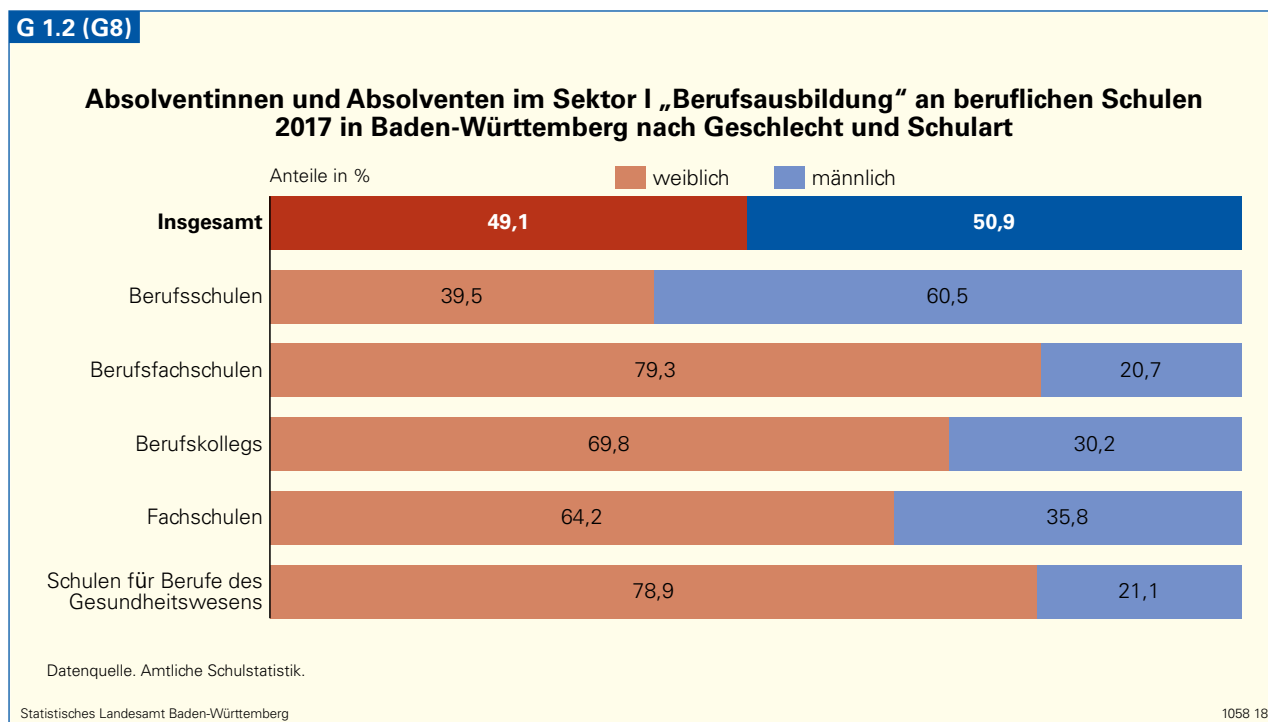
An den Schulen für Berufe des Gesundheitswesens erwarben 4 894 Absolventinnen und Absolventen ein berufsqualifizierendes Abschlusszeugnis.

**Insgesamt ausgewogenes Verhältnis der Anteile von Frauen (49,1 %) und Männern (50,9 %) mit deutlichen Unterschieden bei Differenzierung nach einzelnen Schularten und Bildungsgängen**

Die geschlechtsspezifische Betrachtung der berufsqualifizierenden Abschlüsse zeigt insgesamt ein ausgewogenes Verhältnis der Anteile von Frauen (49,1 %) und Männern (50,9 %). Bei näherer Betrachtung der einzelnen Bildungsgänge zeigt sich, dass die Berufsschulen mit 60,5 % einen deutlich höheren Anteil von Männern unter den erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen haben, während in den anderen beruflichen Schularten der Frauenanteil jeweils deutlich höher ist (Grafik G 1.2 (G8)). Dies trifft insbesondere zu für die Berufsfachschulen mit einem Absolventinnenanteil von 79,3 % und bei den Schulen für Berufe des Gesundheitswesens, die einen Frauenanteil von 78,9 % aufweisen.

Differenziert man weiter nach Bildungsgängen (Web-Tabelle G 1.2 (T3)), zeigt sich bei den Berufsfachschulen, dass der Anteil erfolgreicher Absolventinnen insbesondere bei den landes-/bundesrechtlich geregelten Ausbildungen in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens mit 81,1 % sehr hoch liegt. Diese Bildungsgänge weisen mit 88,2 % auch bei den Berufskollegs einen sehr hohen Frauenanteil auf, dieser liegt bei den Berufskollegs insgesamt bei 69,8 %.

Bei den vollqualifizierenden Ausbildungen außerhalb BBiG/HWO ohne Erwerb der Hochschulzugangsbere...



reichtigung entspricht der Frauenanteil an den Berufsfachschulen mit 49,1 % genau dem Gesamtanteil im Sektor I, wohingegen der entsprechende Frauenanteil an den Berufskollegs mit 47,7 % sogar noch darunter liegt.

Die Berufsschule ist die einzige berufsqualifizierende Schulart, an der mit einem Anteil von 60,5 % die männ-

lichen Absolventen in der Überzahl sind. Da an den Berufsschulen die Mehrzahl der Abschlüsse erlangt wird, ist insgesamt betrachtet das Verhältnis zwischen den Geschlechtern beim Erwerb beruflicher Qualifikationen relativ ausgeglichen.

## G 2 Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Abschlussart, Bildungsgang, Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit

Im Folgenden wird der Bildungserfolg im Sinne von erreichten bzw. nicht erreichten Abschlüssen hinsichtlich des Migrationsstatus der Absolventinnen und Absolventen sowohl für allgemein bildende als auch für berufsbildende Abschlüsse näher betrachtet. Da das Merkmal Migrationshintergrund erst zum Schuljahr 2012/13 in die amtliche Schulstatistik eingeführt wurde<sup>18</sup>, ist erstmals eine Differenzierung nicht ausschließlich nach Staatsangehörigkeit, sondern Migrationshintergrund mit deutscher Staatsangehörigkeit und nach Migrationshintergrund mit ausländischer Staatsangehörigkeit möglich. Im zeitlichen Verlauf sind aktuell die Schulabgänge der Jahre 2015 bis 2017 darstellbar.

Wie schon bei der geschlechtsspezifischen und der regionalisierten Betrachtung von Bildungsabschlüssen (vgl. **Kapitel G 1**) ergibt sich auch hier ein hinsichtlich der Schularten und Bildungsgänge differenziertes Bild.

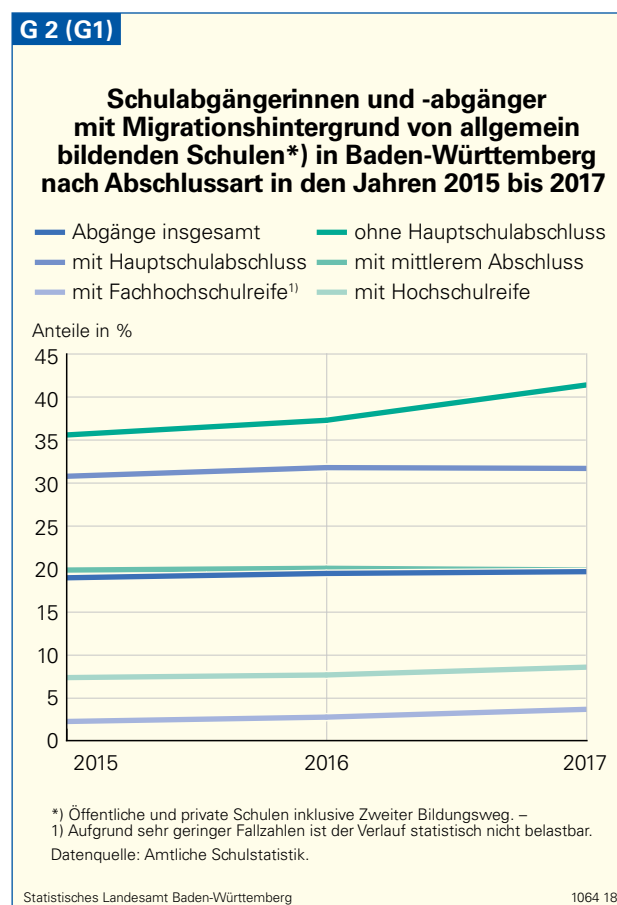
Von den insgesamt 113 011 Schülerinnen und Schülern<sup>19</sup>, die zum Schuljahresende 2016/17 eine allgemein bildende Schule verlassen haben, hatten 22 291 (19,7 %) Migrationshintergrund, davon hatten mit 11 064 knapp die Hälfte (9,8 % aller Abgängerinnen und Abgänger) nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Diese Anteile sind regional sehr unterschiedlich (Web-Tabelle G 2 (T1)). Die höchsten Anteile von Schulabgängerinnen und Schulabgängern mit Migrationshintergrund finden sich in den Stadtkreisen Mannheim und Stuttgart (37,7 % bzw. 36,0 %), die niedrigsten im Neckar-Odenwald-Kreis und im Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald (10,9 % bzw. 11,1 %). Die höchsten Anteile von Schulabgängerinnen und Schulabgängern ohne deutsche Staatsangehörigkeit verzeichnen die Stadtkreise Stuttgart und Heilbronn (20,6 % bzw. 17,6 %), die niedrigsten wiederum der Neckar-Odenwald-Kreis sowie der Landkreis Ravensburg (3,9 % bzw. 4,7 %).

Bei der Betrachtung der erzielten Abschlüsse zeigen sich für die Schülergruppen mit Migrationshintergrund

im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund deutliche Unterschiede (vgl. Grafiken G 2 (G1) und G 2 (G2)).

### Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert bei formal höherwertigen Abschlüssen

Wie die Grafik G 2 (G1) zeigt, liegt im Jahr 2017 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei allen Abgängen ohne Hauptschulabschluss mit 41,4 % deutlich über ihrem Anteil an der gesamten Schülerschaft von 19,7 %. Auch bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist der entsprechende Anteil mit 29,7 % deutlich über dem Anteil von 9,8 % (Grafik G 2 (G2)), den sie an allen Schülerinnen und Schülern ausmachen. Auch beim Hauptschulabschluss sind beide Gruppen über Erwarten häufig vertreten. Umgekehrt sind sie bei höheren Abschlüssen deutlich unterrepräsentiert (8,6 % bzw. 3,8 % bei der Hochschulreife).

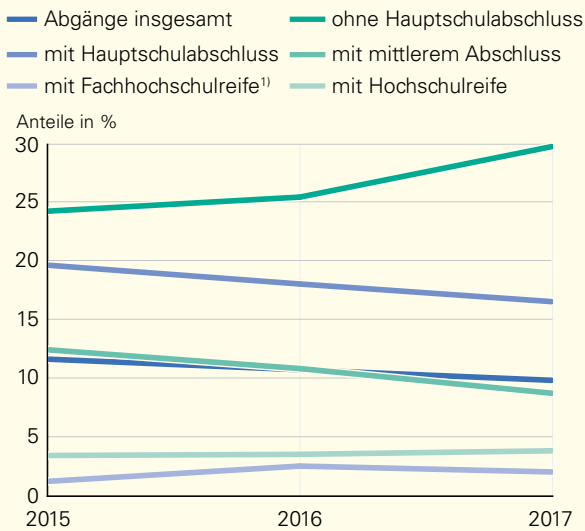


18 In der amtlichen Schulstatistik wird für das Merkmal Migrationshintergrund die Definition der Kultusministerkonferenz zugrundegelegt. Vgl. KMK (2017c), S. 32.

19 Inklusive eines geringen Anteils von Schülerinnen und Schülern, die die Fachhochschulreife an Freien Walddorfschulen erworben haben. Im **Kapitel G 1** wurden diese in die Zahlen des berufsbildenden Systems integriert.

G 2 (G2)

**Schulabgängerinnen und -abgänger ohne deutsche Staatsangehörigkeit von allgemein bildenden Schulen\*) in Baden-Württemberg nach Abschlussart in den Jahren 2015 bis 2017**



\*) Öffentliche und private Schulen inklusive Zweiter Bildungsweg. –  
1) Aufgrund sehr geringer Fallzahlen ist der Verlauf statistisch nicht belastbar.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1065 18

Lediglich beim mittleren Abschluss entsprechen die Anteile mit 19,9 % bzw. 8,7 % annähernd denen, die in der Grundgesamtheit der Schulabgängerinnen und -abgänger vorliegen.

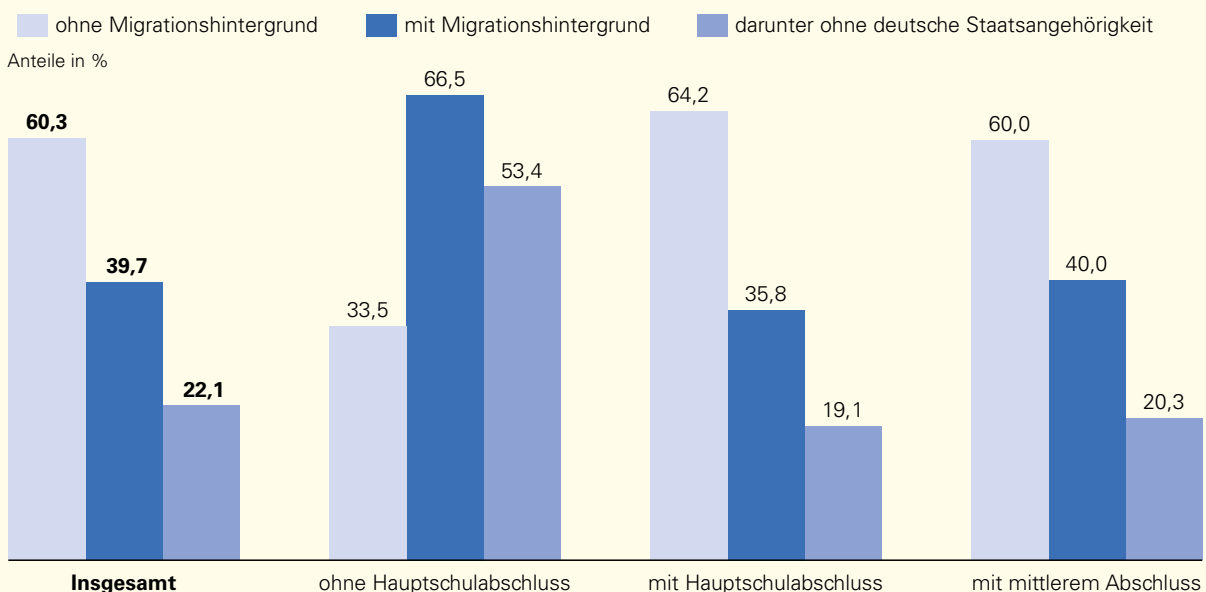
Mit Blick auf die Entwicklung seit 2015 ist zunächst festzuhalten, dass der Anteil von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund an allen Schulabgängen von 2015 bis 2017 leicht angestiegen ist (von 19,0 % auf 19,7 %). Beim Anteil der Personen mit Migrationshintergrund ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist im selben Zeitraum hingegen ein Rückgang zu verzeichnen (von 11,6 % auf 9,8 %).

**Für junge Menschen mit Migrationshintergrund ist generell ein deutlicher Anstieg der Anteile bei den Schulabgängen ohne Hauptschulabschluss erkennbar**

Lag der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund unter denjenigen, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, im Jahr 2015 noch bei 35,8 %, stieg er bis zum Jahr 2017 auf 41,4 % an. Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit stellen dabei die größere Untergruppe, die ebenfalls im Beobachtungszeitraum angewachsen ist: Sie bildeten 2015 noch einen Anteil von 24,2 % unter allen

G 2 (G3)

**Schulabgängerinnen und -abgänger von Werkreal-/Hauptschulen\*) in Baden-Württemberg nach Migrationsstatus und Abschlussart im Jahr 2017**



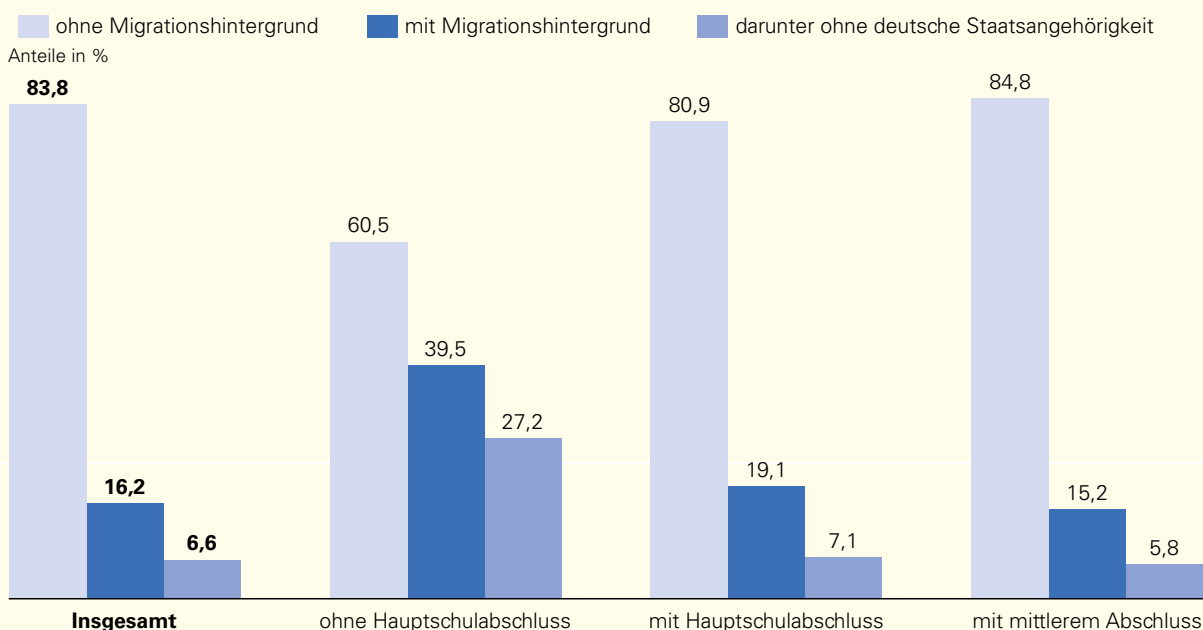
\*) Öffentliche und private Schulen.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1066 18

G 2 (G4)

**Schulabgängerinnen und -abgänger von Realschulen\*) in Baden-Württemberg nach Migrationsstatus und Abschlussart im Jahr 2017**



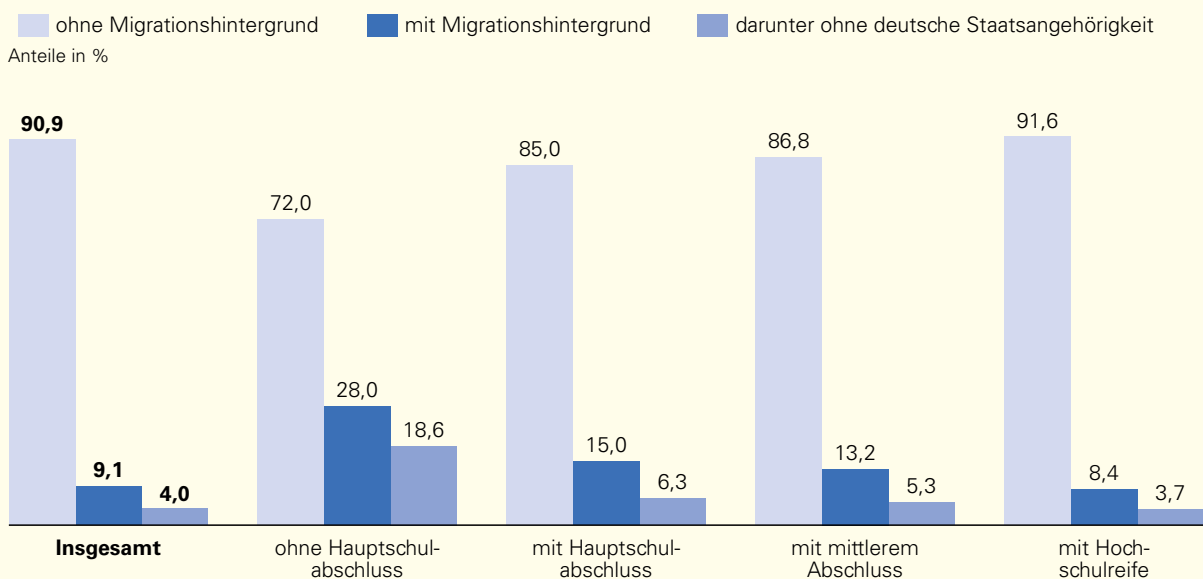
\*) Öffentliche und private Schulen.  
 Datenquelle: Bevölkerungsstatistik, amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1067 18

G 2 (G5)

**Schulabgängerinnen und -abgänger von Gymnasien\*) in Baden-Württemberg nach Migrationsstatus und Abschlussart im Jahr 2017**



\*) Öffentliche und private Schulen.  
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

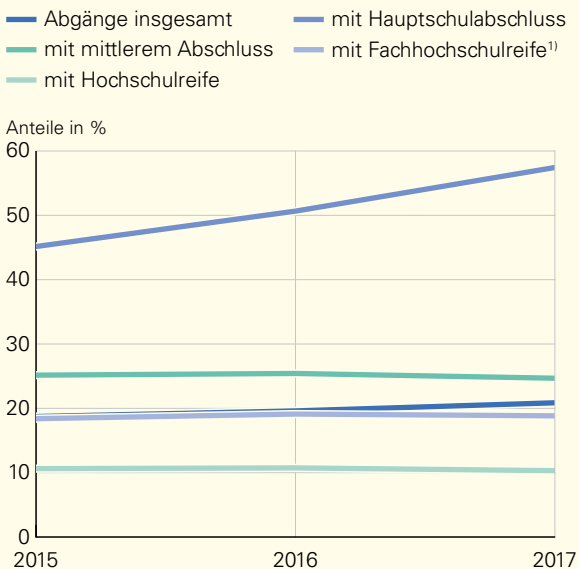
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1068 18



**G 2 (G6)**

**Schulabgängerinnen und -abgänger mit Migrationshintergrund von beruflichen Schulen in Baden-Württemberg in den Jahren 2015 bis 2017 nach allgemein bildenden Abschlussarten**



1) Ohne Erwerb des schulischen Teils der Fachhochschulreife an beruflichen Gymnasien.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 1069 18

denjenigen, die von der Schule ohne Hauptschulabschluss abgingen; bis zum Jahr 2017 war dieser auf 29,7 % angestiegen.

Beim Hauptschulabschluss spiegelt sich diese Entwicklung wider. Während der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund insgesamt (das heißt mit deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit) leicht anstieg (von 30,8 % im Jahr 2015 auf 31,7 % im Jahr 2017), ging der Anteil von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit zurück (von 19,6 % im Jahr 2015 auf 16,5 % im Jahr 2017). Auch beim mittleren Abschluss sank der Anteil der Migrantinnen und Migranten ohne deutsche Staatsangehörigkeit, während er bei allen Personen mit Migrationshintergrund konstant blieb.

**Leichte Anstiege bei Schulabgängen mit Hochschulreife für junge Menschen mit Migrationshintergrund**

Sowohl für junge Menschen mit Migrationshintergrund insgesamt als auch bei der Teilgruppe derjenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist der Anteil

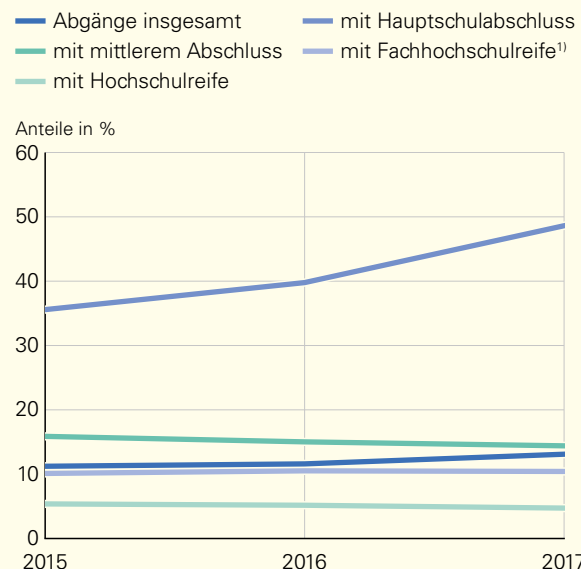
derjenigen, die die Schule mit einer Hochschulzugangsberechtigung abschließen konnten, zwischen 2015 und 2017 angestiegen. Er lag für alle Migrantinnen und Migranten zuletzt bei 8,6 %, bei denjenigen mit ausländischer Staatsangehörigkeit bei 3,8 %.

Wie in Kapitel G 1.1 dargestellt, erreichen nicht alle Schülerinnen und Schüler das Ziel des jeweiligen Bildungsgangs. Die Differenzierung hinsichtlich des Migrationsstatus der Schulabgängerinnen und -abgänger macht bezüglich einzelner Bildungsgänge ebenfalls deutliche Unterschiede sichtbar (Grafiken G 2 (G3), G 2 (G4) und G 2 (G5)).

Bei den Werkreal-/Hauptschulen zeigt sich, dass sich mit Blick auf den jeweiligen Anteil an der gesamten Schülerschaft überproportional viele junge Menschen mit Migrationshintergrund in der Gruppe befinden, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben (66,5 %). Das trifft mit einem Anteil von 53,4 % an allen Abgängen ohne Hauptschulabschluss besonders stark für diejenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit zu. Jugendliche ohne Migrationshintergrund machen nur einen Anteil von 33,5 % aus. Ebenfalls überproportional, jedoch deutlich weniger ausgeprägt, trifft dies

**G 2 (G7)**

**Schulabgängerinnen und -abgänger ohne deutsche Staatsangehörigkeit von beruflichen Schulen\* in Baden-Württemberg in den Jahren 2015 bis 2017 nach allgemein bildenden Abschlussarten**



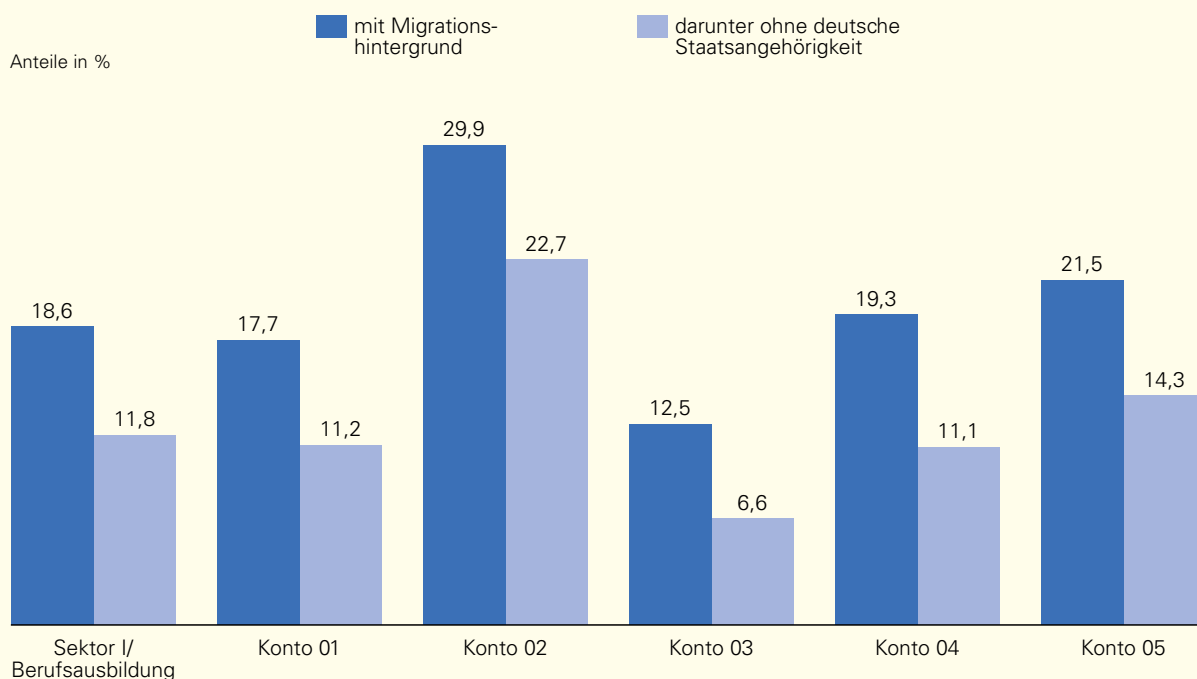
\*) Ohne Schulen für Berufe des Gesundheitswesens. –1) Ohne Erwerb des schulischen Teils der Fachhochschulreife an beruflichen Gymnasien.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 1070 18



## G 2 (G8)

### Absolventinnen und Absolventen beruflicher Schulen in Sektor I „Berufsausbildung“ der integrierten Ausbildungsberichterstattung in Baden-Württemberg im Jahr 2017 nach Migrationsstatus und Konten



Konto 01 = Berufsausbildung im dualen System nach BBiG  
 Konto 02 = Vollqualifizierende Berufsabschlüsse an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO  
 Konto 03 = Berufsfachschulen und Berufskollegs vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO (ohne Erwerb HZB)  
 Konto 04 = Bildungsgänge an Berufskollegs, die einen Berufsabschluss und eine HZB vermitteln  
 Konto 05 = Landes-/bundesrechtlich geregelte Ausbildung in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs-, Sozialwesens

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1071 18

auch auf die vergleichbaren Anteile an den Schülergruppen zu, die die Realschule und das Gymnasium ohne Hauptschulabschluss verlassen.

Bei den Realschulen und Gymnasien zeigt sich, dass der Anteil der Schülergruppe ohne Migrationshintergrund mit der Höhe des erfolgreich erreichten formalen Abschlusses steigt, wohingegen die Anteile der Schülergruppen mit Migrationshintergrund bzw. ohne deutsche Staatsangehörigkeit entsprechend sinken.

Mit Bezug zu den Bildungszielen von Realschulen und Gymnasien sind Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. ohne deutsche Staatsangehörigkeit jeweils leicht unterdurchschnittlich vertreten. Befinden sich unter allen jungen Menschen, die die Realschule verlassen haben, 16,2 % mit Migrationshintergrund insgesamt und 6,6 % ohne deutsche Staatsangehörigkeit, liegen die entsprechenden Anteile an der Gruppe, die die Schule mit dem mittleren Abschluss verlassen hat, mit 15 % bzw. 5,8 % darunter.

Bei den Gymnasien zeigt sich ein vergleichbares Bild. Von allen jungen Menschen, die das Gymnasium verlassen haben, verfügen 9,1 % über einen Migrationshintergrund bzw. 4,0 % besitzen keine deutsche Staatsangehörigkeit. Die entsprechenden Anteile an der Gruppe, die das Gymnasium mit der Hochschulreife verlässt, betragen jedoch nur 8,3 % bzw. 3,7 %.

#### Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unter Schulabgängerinnen und Schulabgängern mit allgemein bildendem Abschluss aus beruflichen Schulen höher im Vergleich zu allgemein bildenden Schulen

Von den insgesamt 50 002 Schülerinnen und Schülern, die von einer beruflichen Schule mit einem zusätzlich erworbenen allgemein bildenden Abschluss abgingen, hatten 10 433 (20,9 %) einen Migrationshintergrund, darunter waren 6 552 (13,1 % aller Abgänge)

ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Die Anteile liegen jeweils über denen der allgemein bildenden Schulen (19,7 % bzw. 9,8 %).

Auch bei diesen Anteilen ist wieder auf eine große regionale Bandbreite aufmerksam zu machen, die an dieser Stelle nicht differenziert dargestellt werden kann. Die höchsten Anteile von jungen Menschen mit Migrationshintergrund unter den Schulabgängerinnen und -abgängern von beruflichen Schulen, die einen allgemein bildenden Abschluss erwarben, finden sich in den Stadtkreisen Mannheim (31,9 %) und Pforzheim (30,5 %) – die niedrigsten in den Landkreisen Emmendingen (8,8 %) und dem Main-Tauber-Kreis (11,5 %). Dort findet sich auch der entsprechende geringste Anteil von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit (5,1 %) gefolgt vom Alb-Donau-Kreis (5,5 %). Die höchsten Anteile von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit unter den Schulabgängerinnen und abgängern von beruflichen Schulen, die einen allgemein bildenden Abschluss erwarben, finden sich im Landkreis Ludwigsburg (22,4 %) und im Stadtkreis Mannheim (21,1 %) (Web-Tabellen [G 2 \(T2\)](#), [G 2 \(T3\)](#) und [G 2 \(T4\)](#)).

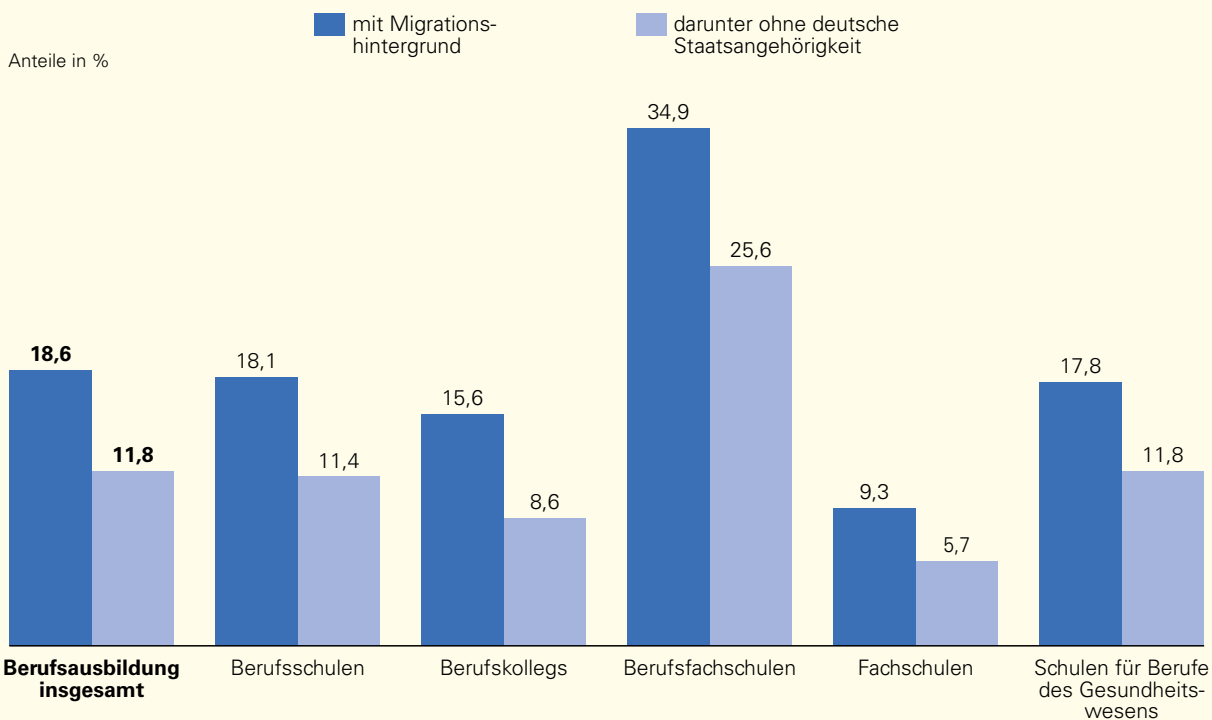
Die landesweite Entwicklung der Anteile an den jeweiligen allgemein bildenden Abschlüssen, die an beruflichen Schulen erreicht wurden, zeigt ähnliche Muster wie bei den allgemein bildenden Schulen (Grafiken [G 2 \(G6\)](#) und [G 2 \(G7\)](#)).

Wie bei den allgemein bildenden Schulen sind auch bei den beruflichen Schulen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und darunter Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit beim Hauptschulabschluss deutlich über- und bei der Hochschulreife unterrepräsentiert.

Während die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und die der Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit an den Gruppen, die den mittleren Abschluss, die Fachhochschulreife oder die Hochschulreife erwarben, seit dem Jahr 2015 leicht sank, stiegen die entsprechenden Anteile in der Gruppe, die den Hauptschulabschluss (erst) im Rahmen der Berufsbildung erlangt, auffällig stark an. Für Personen mit Migrationshintergrund von 45,2 % im Jahr 2015 auf 57,4 % im Jahr 2017 und für Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit im sel-

## G 2 (G9)

### Anteil von Personen mit Migrationshintergrund bzw. nicht deutscher Staatsangehörigkeit an den erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen in Sektor I „Berufsausbildung“ der integrierten Ausbildungsberichterstattung in Baden-Württemberg 2017 nach Schularten



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1072 18

ben Zeitraum von 35,6 % auf 48,6 % (von allen an beruflichen Schulen erworbenen Hauptschulabschlüssen).

### Junge Menschen mit Migrationshintergrund bei den erfolgreichen Abschlüssen im dualen System leicht unterrepräsentiert

Im Kontext des Erwerbs berufsqualifizierender Abschlüsse (vgl. **Kapitel G 1.2**) ergibt sich bei der Unterscheidung nach Migrationshintergrund folgendes Bild: Im Jahr 2017 haben insgesamt 80 247 junge Erwachsene die beruflichen Schulen erfolgreich mit einem Abschlusszeugnis entsprechend dem Sektor I „Berufsausbildung“ der integrierten Ausbildungsberichterstattung verlassen. Davon haben 14 906 einen Migrationshintergrund (18,6 %), unter diesen besitzen 9 492 besitzen keine deutsche Staatsangehörigkeit (11,8 % aller Abschlüsse) (Web-Tabelle **G 2 (T5)** und Grafik **G 2 (G8)**).

Im Konto 01 „Berufsausbildung im dualen System nach BBiG“, in welches mit ca. 60 000 Abschlüssen fast

75 % aller Abschlüsse fallen, sind Personen mit Migrationshintergrund (mit 17,7 %), darunter Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit (mit 11,2 % aller Abschlüsse) leicht unterrepräsentiert. Mit Anteilen von 29,9 % bzw. 22,7 % sind Personen mit Migrationshintergrund bzw. ohne deutsche Staatsangehörigkeit im Konto 02 „Vollqualifizierende Berufsabschlüsse an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO“ deutlich stärker vertreten, allerdings trägt dieses Konto mit lediglich 365 Abschlüssen nur minimal zur Gesamtzahl der erfolgreichen Abschlüsse bei. Überdurchschnittliche Anteile finden sich auch im Konto 05 „Landes-/bundesrechtlich geregelte Ausbildung in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens“, welches mit ca. 20 % auch einen hohen Beitrag an der Gesamtzahl der erfolgreichen Abschlüsse ausmacht.

Nimmt man die einzelnen Schularten in den Blick (Grafik **G 2 (G9)**), zeigen sich überdurchschnittlich hohe Anteile lediglich bei den Berufsfachschulen, an denen ca. 6 % aller Absolventinnen und Absolventen ihren erfolgreichen Abschluss erlangt haben.

## G 3 Bildungsstand der Bevölkerung

Mit den Ergebnissen des Mikrozensus lassen sich Aussagen über den Bildungsstand der Bevölkerung treffen. Da seit dem Berichtsjahr 2005 zusätzlich Angaben zum Migrationshintergrund der Bevölkerung erhoben werden, sind auch für diese Personengruppen Analysen zum schulischen und beruflichen Bildungshintergrund möglich.

### Höhere schulische Abschlüsse bei jüngeren Menschen

Im Jahr 2017 hatten annähernd 33 % aller Baden-Württemberger ab 25 Jahren die Fachhochschulreife bzw. das Abitur, rund 26 % verfügten über einen Real- oder vergleichbaren Abschluss<sup>20</sup> (Grafik G 3 (G1)). Mit 37 % war der Hauptschulabschluss die am häufigsten vorkommende schulische Qualifikation, 4,3 % der gesamten Bevölkerung ab 25 Jahren gab an, über keinen Schulabschluss zu verfügen. Je nach Alter der Bevölkerung zeigen sich deutliche Unterschiede in der schulischen Qualifikation. Die jüngste hier betrachtete Altersgruppe konnte deutlich höhere schulische Bildungsabschlüsse vorweisen als die älteren Jahrgänge. So verfügten fast 46 % der 25- bis unter 45-jährigen Personen über die Hochschul- oder Fachhochschulreife, während es bei den 65-Jährigen und Älteren annähernd 18 % waren. In dieser Altersgruppe dominierte mit gut 60 % der Hauptschulabschluss.

### Trend zu höheren schulischen Bildungsabschlüssen bei Frauen etwas stärker ausgeprägt – bei beruflichen Bildungsabschlüssen sind Frauen und Männer im Alter von 25 bis unter 45 Jahren auf ähnlichem Niveau

Der Trend zu höheren schulischen Bildungsabschlüssen zeigte sich sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen. Er war bei den Frauen etwas stärker ausgeprägt als bei den Männern. Hatten von den älteren Frauen (65 Jahre und älter) annähernd 12 % eine Hochschulreife erreicht, waren es in der jüngeren Altersgruppe der 25- bis unter 45-Jährigen fast 46 %. Auch unter den Männern dieser jüngeren Altersgruppe hatten rund 46 % den höchsten schulischen Abschluss erworben. Von den 65-Jährigen und älteren Männern

konnte aber auch bereits fast ein Viertel eine Hochschulreife vorweisen. Annähernd ein Drittel der jüngeren Frauen zwischen 25 bis unter 45 Jahren verfügte über einen mittleren Abschluss, bei den Männern waren es über 24 %. Bei beiden Geschlechtern konnten weniger als 4 % keinen Abschluss vorweisen. Die jüngeren Frauen in Baden-Württemberg haben mittlerweile ein etwas höheres schulisches Bildungsniveau als Männer dieser Altersgruppe.

Auch bei den beruflichen Bildungsabschlüssen war bei den jüngeren Frauen ein deutlich höheres Bildungsniveau erkennbar als bei den älteren Altersgruppen (Web-Tabelle G 3 (T1)). 7,7 % der Frauen im Alter von 65 Jahren und älter hatten 2017 einen Hochschulabschluss und 5 % eine Meister-/Technikerausbildung, bei den 25- bis unter 45-Jährigen waren es jeweils 28 % (Hochschulabschluss) und über 10 % (Meister/Techniker/Fachschulabschluss). Sowohl bei Frauen der jüngeren als auch der älteren Generation war die Lehrausbildung die am häufigsten vorkommende Abschlussart. Deutliche Unterschiede zwischen den Altersgruppen waren bei den Frauen bei der Kategorie „Ohne beruflichen bzw. Hochschulabschluss“ zu erkennen. Von den älteren Frauen ab 65 hatten noch nahezu 42 % keinen beruflichen Abschluss, in den jüngeren Altersgruppe der 25- bis unter 45-Jährigen waren es nur etwa 15 %. In dieser Altersgruppe hat sich das berufliche Bildungsniveau zwischen Männern und Frauen mittlerweile weitgehend angeglichen (Grafik G 3 (G2)).

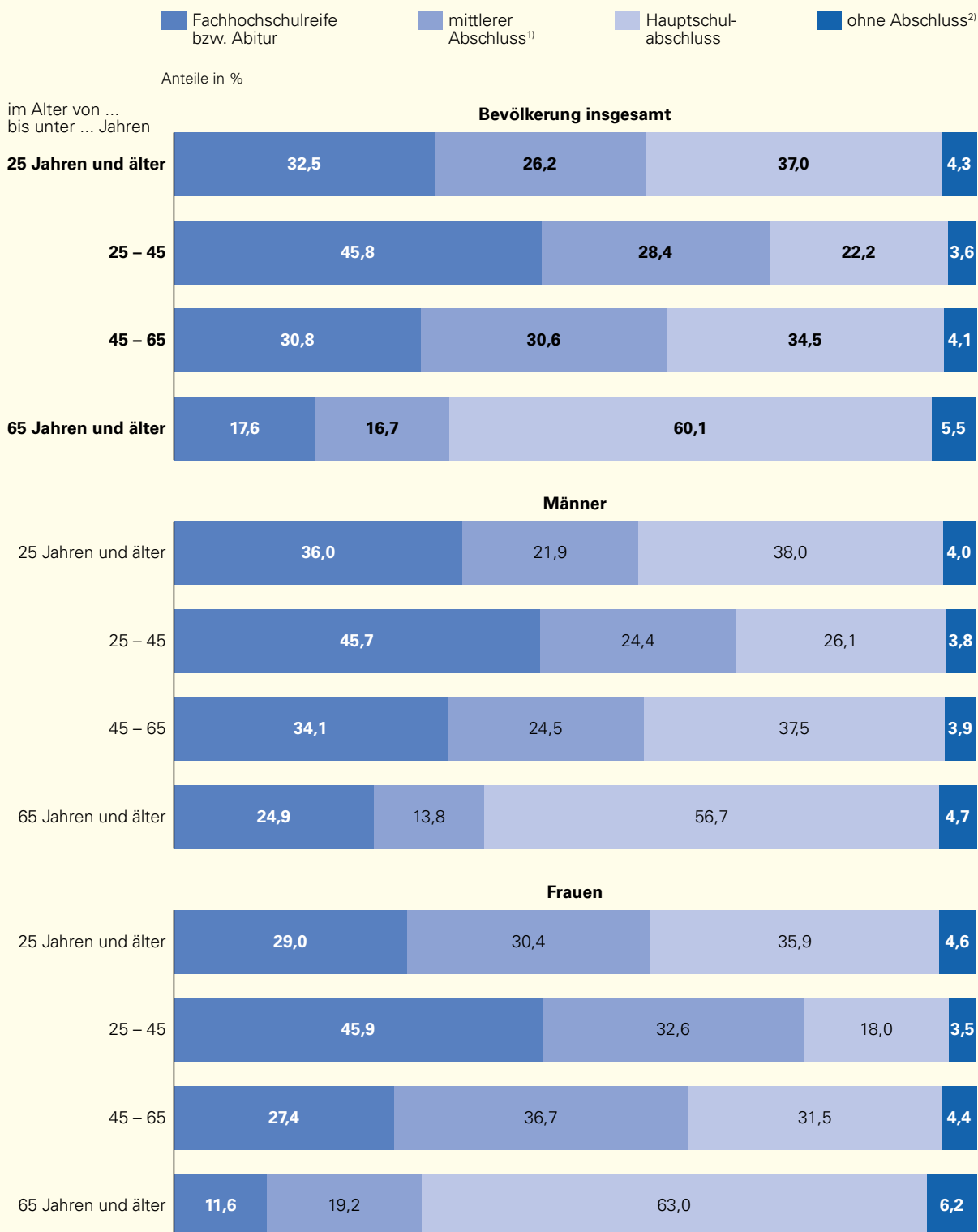
### Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ebenfalls höheres schulisches Bildungsniveau bei jüngeren Altersgruppen

Sowohl bei der Bevölkerung mit als auch ohne Migrationshintergrund sind ähnliche Tendenzen zu beobachten. In beiden Bevölkerungsgruppen konnten jüngere Altersgruppen höhere schulische Bildungsabschlüsse vorweisen als die älteren Jahrgänge, wenngleich dieser Trend bei den Personen ohne Migrationshintergrund etwas stärker ausgeprägt war. Rund 17 % der Bevölkerung ohne und annähernd 20 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ab 65 Jahren hatten eine Fachhochschulreife bzw. Abitur (Grafik G 3 (G3)). Bei den Personen ohne Migrationshintergrund der jüngeren Altersgruppe von 25 bis unter 45 Jahren waren es rund 50 %, bei den Baden-Württembergern mit Migrationshintergrund dieser Altersgruppe circa 39 %. Bei beiden Bevölkerungsgruppen waren bei den jüngeren Menschen die Anteile derer, die einen Hauptschulabschluss erworben hatten, geringer als bei den

<sup>20</sup> Bezogen auf Personen mit Angaben zum Vorhandensein und zur Art des allgemeinen Schulabschlusses. Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden, wurden nicht berücksichtigt.

G 3 (G1)

**Bevölkerung in Baden-Württemberg 2017 nach Altersgruppen und allgemein bildendem Schulabschluss\*)**



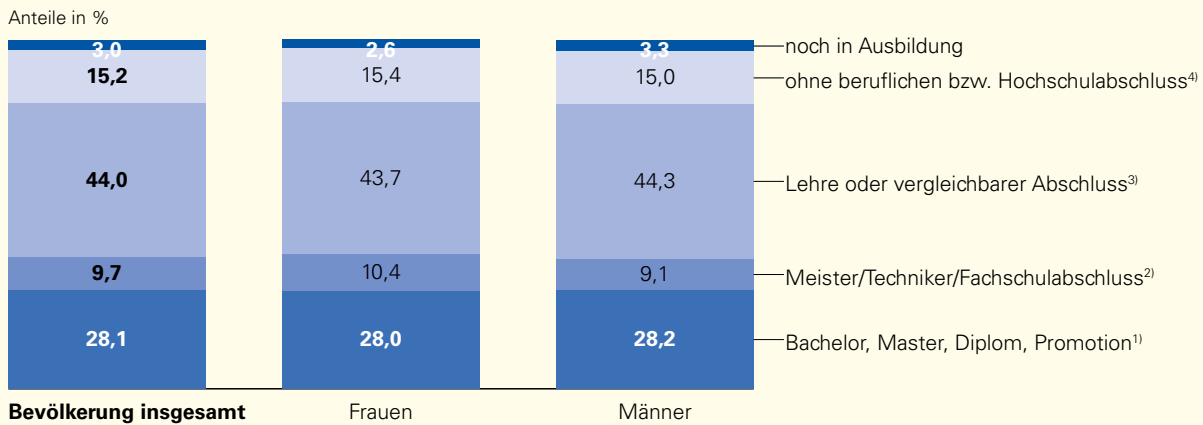
\*) Personen mit Angaben zum Vorhandensein und zur Art des allgemeinen Schulabschlusses. Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden, wurden nicht berücksichtigt. – 1) Einschließlich Abschluss der allgemein bildenden polytechnischen Oberschule der ehemaligen DDR. – 2) Einschließlich Personen mit Schulabschluss nach höchstens 7 Jahren Schulbesuch.

Datenquelle: Mikrozensus 2017.



**G 3 (G2)**

**Beruflicher Bildungsabschluss der 25- bis unter 45-jährigen Baden-Württemberger\*) im Jahr 2017**

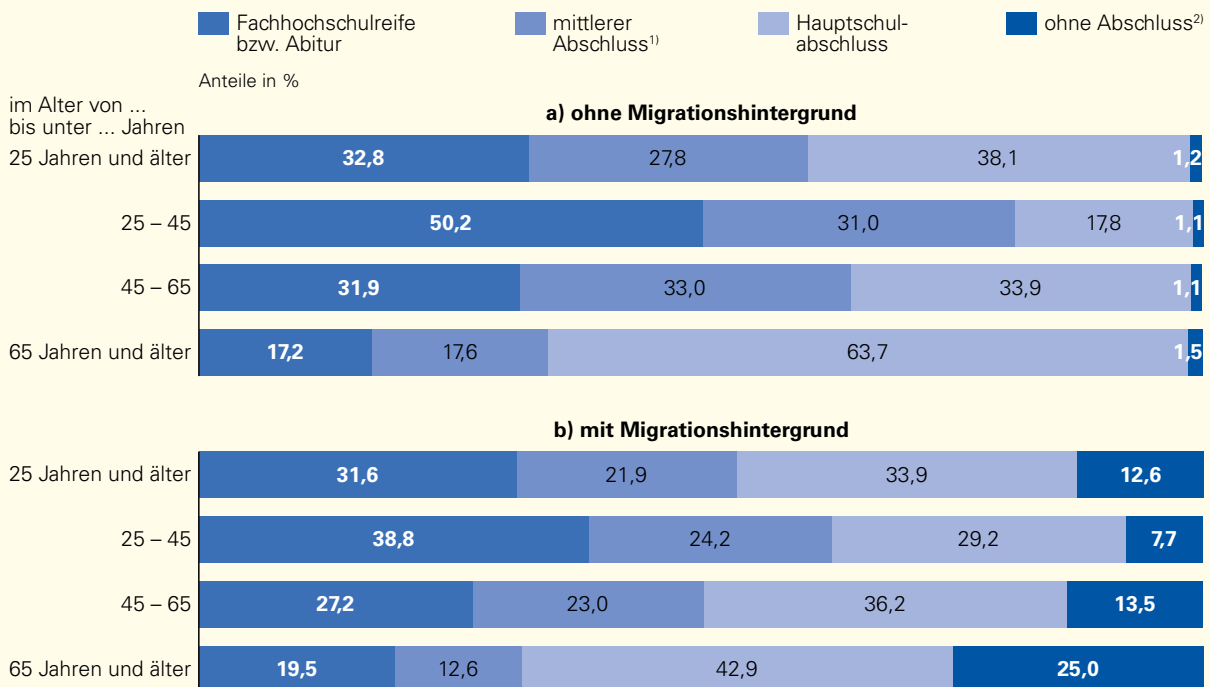


\*) Mit Angaben zum Vorhandensein eines beruflichen Ausbildungsabschlusses und zur Art des Abschlusses. – 1) Einschließlich Magister und Staatsexamen. – 2) Einschließlich Fachschulabschluss in der DDR, Abschluss an einer 2- oder der 3-jährigen Schule des Gesundheitswesens, Abschluss einer Fachakademie, Abschluss an einer Ausbildungsstätte/Schule für Erzieherinnen und Erzieher. – 3) Abschluss einer Lehre/Berufsausbildung im dualen System, einschließlich Vorbereitungsdienskes für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung, berufsqualifizierender Abschluss einer Berufsfachschule/Kollegschule, Abschluss einer 1-jährigen Schule des Gesundheitswesens, Anlernausbildung. – 4) Einschließlich eines beruflichen Praktikums und Berufsvorbereitungsjahres.

Datenquelle: Mikrozensus 2017.

**G 3 (G3)**

**Bevölkerung in Baden-Württemberg im Jahr 2017 nach Altersgruppen und allgemein bildendem Schulabschluss\*)**



\*) Personen mit Angaben zum Vorhandensein und zur Art des allgemeinen Schulabschlusses. Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden, wurden nicht berücksichtigt. – 1) Einschließlich Abschluss der allgemein bildenden polytechnischen Oberschule der ehemaligen DDR. – 2) Einschließlich Personen mit Schulabschluss nach höchstens 7 Jahren Schulbesuch.

Datenquelle: Mikrozensus 2017.

älteren Baden-Württembergern. Von den 25- bis unter 45-jährigen Personen ohne Migrationshintergrund hatten nur noch fast 18 % einen Hauptschulabschluss, von den Personen mit Migrationshintergrund derselben Altersgruppe waren es rund 29 %. Deutliche Unterschiede zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen zeigten sich bei den Personen, die keinen schulischen Abschluss erworben hatten. Während sich bei der

Bevölkerung ohne Migrationshintergrund die Anteile in allen untersuchten Altersgruppen zwischen 1,0 % und 1,5 % bewegten, hatten von den 65-jährigen und älteren Personen mit Migrationshintergrund 25 % keinen schulischen Bildungsabschluss. Bei den 25- bis unter 45-Jährigen dieser Gruppe waren es 7,7 %, die keinen Abschluss vorweisen konnten.

## G 4 Voraussichtliche Entwicklung der Schulabgängerzahlen nach Abschlussarten

Der Erwerb eines allgemein bildenden Schulabschlusses ist aus individueller Sicht ein entscheidender Schritt auf dem Weg zu einer beruflichen Qualifikation. Aus gesellschaftlicher Perspektive ist das Ausmaß des Erwerbs von Bildungsabschlüssen eine Bestimmungsgröße für das Potenzial an qualifiziertem Nachwuchs auf dem Arbeitsmarkt.

### Hochschulzugangsberechtigungen bleiben auf hohem Niveau

Im Jahr 2017 wurden in Baden-Württemberg 52 095 Zeugnisse der Hochschulreife ausgestellt, fast 1 200 weniger als im Jahr zuvor. Von diesen wurden 18 142 an einer beruflichen Schule – also an einem beruflichen Gymnasium oder einer Berufsoberschule – erworben.

Nach einem zunächst moderaten Rückgang auf 51 600 Absolventinnen und Absolventen im Jahr 2019, dürfte die Absolventenzahl bis 2021 auf 46 500 absinken. Im Jahr 2022 könnte sie dann wieder leicht auf 48 100 ansteigen. Auf diesem Niveau würde sie bis 2025 mit leichten Schwankungen bleiben (Grafik G 4 (G1)). Ursache für diese „Delle“ ist die Wiedereinführung des

9-jährigem Gymnasialbildungsgangs in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 an jeweils 22 Gymnasien. Durch die längere Schulzeit wird in den Jahren 2020 und 2021 die Absolventenzahl verringert. Ab 2022 verlassen wieder vollständige Schülerjahrgänge die Gymnasien.

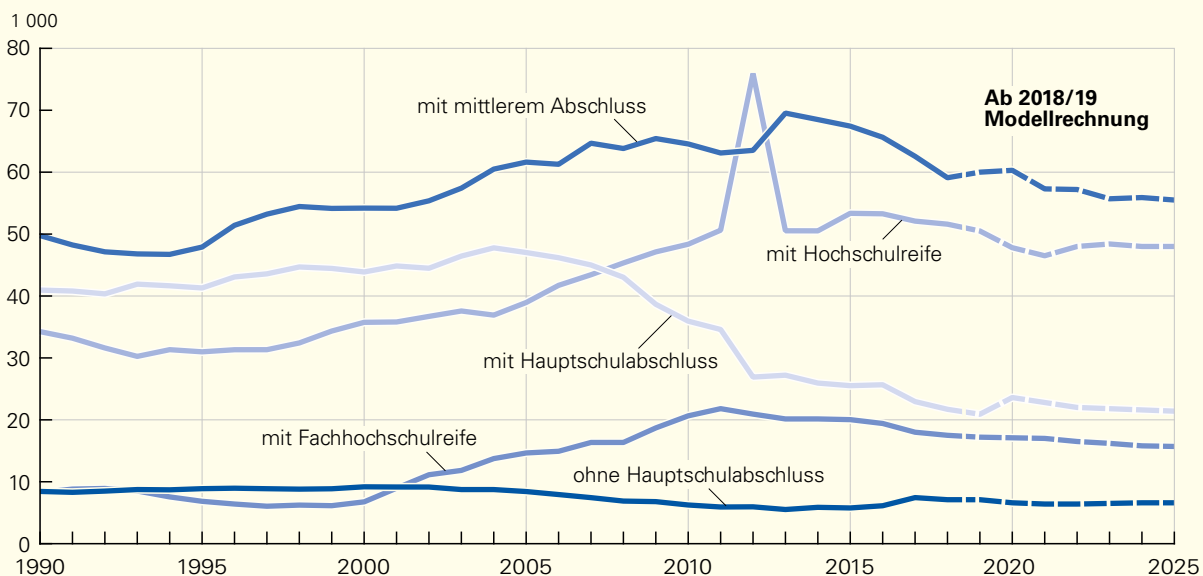
Zeugnisse der Fachhochschulreife werden weit überwiegend von beruflichen Schulen ausgestellt. Ihre Zahl könnte ausgehend von 17 999 im Jahr 2017 bis 2025 auf 15 600 absinken. Dann würden insgesamt 63 700 Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung die Schulen in Baden-Württemberg verlassen, was gegenüber 2017 einen Rückgang von 9 % bedeuten würde.

Die Quote der Hochschulzugangsberechtigten<sup>21</sup> lag im Jahr 2017 bei gut 56 %. Bis 2025 sind Werte im Bereich

21 Aus methodischen Gründen werden bei der Modellrechnung die Absolventenquoten nicht auf Grundlage des Quotensummenverfahrens berechnet, sondern unter Bezug auf die Bevölkerungszahlen fester Altersjahrgänge, vgl. Web-Anlage G 4 (A1). Die hier zum Vergleich für das Jahr 2016 genannte Quote weicht daher etwas von dem in Kapitel G 1.1 genannten Wert ab.

### G 4 (G1)

Schulabsolventinnen- und Schulabsolventenzahlen von öffentlichen und privaten Schulen in Baden-Württemberg seit 1990 und Modellrechnung bis 2025 nach Abschlussart



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik, Modellrechnung der Schulabgängerzahlen.



von gut 56 % bis gut 58 % zu erwarten. Auch in den kommenden Jahren dürfte rund die Hälfte der Fachhochschul- und Hochschulreifezeugnisse an beruflichen Schulen erworben werden (Web-Tabelle G 4 (T1)).

### Mittlere Bildungsabschlüsse weisen eine rückläufige Tendenz auf

Im Jahr 2017 wurden an den Schulen in Baden-Württemberg 62 557 mittlere Abschlüsse erworben, gut 14 % hiervon an einer beruflichen Schule. Im Jahr 2018 dürfte die Absolventenzahl aus vorrangig demografischen Gründen zunächst auf 59 100 absinken, bevor bis 2020 wieder auf 60 300 ansteigt (Grafik G 4 (G1)). Dieser Anstieg hängt mit der Annahme zusammen, dass über die Gemeinschaftsschulen ein größerer Anteil der Schülerinnen und Schüler zum mittleren Bildungsabschluss gelangt. Für 2021 wird ein relativ starker Rückgang der Zahl der mittleren Abschlüsse auf 57 300 erwartet. Dies ist auf die Einschätzung zurückzuführen, dass die neu geschaffene Möglichkeit des regulären Erwerbs des Hauptschulabschlusses an Realschulen nach Klassenstufe 9 auch von einem gewissen Teil der Realschülerinnen und -schüler genutzt werden wird. Wenn allerdings künftig vermehrt Schülerinnen und Schüler auf Realschulen statt auf Werkreal- und Hauptschulen wechseln sollten, dürfte dieser Rückgang schwächer ausfallen.

In den Folgejahren bis 2025 ergibt sich nur noch ein relativ leichter Rückgang der Zahl der Absolventinnen und Absolventen mit mittlerem Abschluss. Dann werden etwas über 55 000 mittlere Abschlüsse erwartet. Das wären zwar gut 11 % weniger als 2017, der mittlere Abschluss bleibt dennoch durchgängig der am häufigsten erworbene. Der Anteil der beruflichen

Schulen am Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses dürfte beständig zwischen knapp 13 % und 15 % liegen (Web-Tabelle G 4 (T1)).

### Die Zahl der Hauptschulabschlüsse dürfte nur relativ wenig zurückgehen

Die Zahl der Hauptschulabschlüsse lag 2017 bei 22 945 und damit um rund 2 700 unter dem Niveau des Vorjahrs. Etwa 23 % der Absolventinnen und Absolventen hatten diesen Abschluss an einer beruflichen Schule erworben – meist nach dem Besuch eines Vorqualifizierungsjahrs Arbeit/Beruf. Die stark rückläufige Zahl der Wechsel auf eine Werkreal- und Hauptschule nach der Aufhebung der Verbindlichkeit der Grundscholempfehlung im Jahr 2012 wird in den Jahren bis 2019 zunächst zu einem weiteren Rückgang der Zahl der Hauptschulabschlüsse auf voraussichtlich 20 900 führen. Der Anstieg auf 23 600 im Jahr 2020 ergibt sich aus den Modellannahmen zur Öffnung der Realschulen für den regulären Erwerb des Hauptschulabschlusses. Bis 2025 dürfte die Zahl der Hauptschulabschlüsse wieder leicht auf 21 400 absinken, was einem Rückgang um knapp 7 % gegenüber dem Jahr 2017 entspräche (Grafik G 4 (G1)).

Im Jahr 2017 ist die Zahl der Abgänge ohne Hauptschulabschluss deutlich angestiegen und lag mit 7 439 um rund 1 300 über dem Vorjahreswert. Den größten Beitrag zu diesem Anstieg leisteten die Abgänge aus Vorbereitungsklassen für Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Deutschkenntnisse. In der Modellrechnung ergibt sich für die kommenden Jahre bis 2025 ein Rückgang der Zahl der Abgänge ohne Hauptschulabschluss auf 6 600 (Web-Tabelle G 4 (T1)).





### H 1 Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Baden-Württemberg

#### H 1.1 Bedeutung und Trends

Wo sind aktuelle thematische Herausforderungen im Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens erkennbar?

#### H 1.2 Rechtliche Grundlagen und Organisation

Welche politischen Systemebenen haben maßgeblichen und regelnden Einfluss im Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens?

### H 2 Träger und Angebote des Zweiten Bildungswegs

Wie viele Personen haben an einer allgemein bildenden Schule des Zweiten Bildungswegs einen Abschluss erworben?

Wie viele Personen haben an einer beruflichen Schule des Zweiten Bildungswegs einen Abschluss erworben?

### H 3 Träger und Angebote der beruflichen Weiterbildung

#### H 3.1 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Wie engagieren sich die Betriebe in Baden-Württemberg im Bereich der Weiterbildung?

In welchem Umfang nehmen geringqualifizierte Beschäftigte an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teil?

Wie entwickelt sich die Beteiligung an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, die nicht von Betrieben gefördert werden?

Wie entwickelt sich die Maßnahmenbeteiligung im Rechtskreis des SGB?

#### H 3.2 Aufstiegsfortbildungen der Kammern und der beruflichen Schulen

Wie entwickeln sich die Zahlen (für Männer und Frauen) der erfolgreich abgelegten Fortbildungsprüfungen in Baden-Württemberg?

In welchen Bereichen gab es Schwerpunkte der Angebote an Fachschulen und wurden diese geschlechtsspezifisch unterschiedlich genutzt?

### H 4 Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Wie viele Personen studieren in weiterbildenden Studiengängen?

Wie entwickelt sich die Anzahl der Promovierenden?

### H 5 Träger und Angebote der allgemeinen Weiterbildung

#### H 5.1 Volkshochschulen und kirchliche Bildungswerke

Wie viele Personen belegen Angebote der Volkshochschulen?

Wie viele Personen belegen Angebote der kirchlichen Erwachsenenbildung?

## H 5.2 Weitere Träger der allgemeinen Weiterbildung

Wie war die Beteiligung bei anderen Trägern der Weiterbildung?

## H 6 Informelles Lernen

Welche Bereiche bieten ein großes Potenzial für informelles Lernen?

# H Weiterbildung

## H 1 Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Baden-Württemberg

Gemäß der heute noch breit akzeptierten Definition des Deutschen Bildungsrats von 1970 umfasst Weiterbildung „[...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase.“<sup>1</sup> Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn einzelne Personen ihr Lernen selbst organisieren. In der vierten Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung<sup>2</sup> wird präzisierend darauf hingewiesen, dass Weiterbildung in Präsenzform, als Fernlehre, in Form des computergestützten Lernens, als selbstgesteuertes Lernen oder in kombinierten Formen stattfinden kann. Inhaltlich werden in der Regel die allgemeine, die berufliche sowie die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen unterschieden. Zur allgemeinen Weiterbildung gehören auch die Bereiche politische und kulturelle Weiterbildung, die zum Teil allerdings gesondert ausgewiesen bzw. beschrieben werden.<sup>3</sup>

Der Begriff des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens ist breiter gefasst und von der EU wie folgt definiert: „alles [sic] Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“.<sup>4</sup> Das Lernen wird hierbei je nach Lernort, Strukturierungsgrad und Intention in formales, non-formales und informelles Lernen differenziert. Der Begriff „formales Lernen“ umfasst reguläre Bildungsgänge in Schulen, Hochschulen oder in der Berufsausbildung, die in der Regel mit einem Zertifikat abschließen. „Non-formales Lernen“ beschreibt Bildungsaktivitäten, die zwar außerhalb der formalen Bildungsgänge stattfinden, jedoch organisiert sind und mit einer Beziehung von Lehrenden und Lernenden einhergehen. „Informelles Lernen“ vollzieht sich letztlich außerhalb organisierter Bildungssysteme in den lebensweltlichen Zusammenhängen der Lernenden.

Zum informellen Lernen werden nur Aktivitäten gerechnet, die intentional erfolgen.<sup>5</sup>

Seit 1979 beobachtet das „Berichtssystem Weiterbildung (BSW)“ im Abstand von 3 Jahren das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland. Ab 2007 wurde das Erhebungsdesign an das auf europäischer Ebene eingeführte Konzept des „Adult Education Survey (AES)“ angepasst. Der AES ist seit den Jahren 2011/2012 verpflichtend alle 5 Jahre in allen Mitgliedsstaaten durchzuführen.<sup>6</sup> Die Erhebung folgt der europäischen Klassifikation der Lernbereiche getrennt nach formaler Bildung, non-formaler Bildung und informellem Lernen. Im Sinne des AES werden ausschließlich Aktivitäten der non-formalen Bildung als Weiterbildung gefasst. Für Deutschland liegen AES-Daten für die Jahre 2007, 2010, 2012, 2014 und 2016 vor, die zum Teil durch Zusatzstudien und Stichprobenerweiterungen ergänzt wurden. Im aktuellen Berichtszeitraum fand für Baden-Württemberg keine bundeslandspezifische Zusatzauswertung statt, weshalb nur Daten auf Bundesebene verfügbar sind.<sup>7</sup> Für die Quote der Teilnahme an Weiterbildung kann festgehalten werden, dass sich diese seit 2012 bundesweit nicht signifikant verändert hat. Nahmen 2012 49 % der Befragten bezogen auf die letzten 12 Monate vor der Befragung an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teil, waren dies im Jahr 2014 51 % und 2016 50 % der 18- bis 64-Jährigen.<sup>8</sup> Signifikant verändert hat sich im Jahr 2016 der Durchschnittswert der Weiterbildungsaktivitäten pro Teilnehmenden. Es nahmen deutlich mehr Personen an nur einer Weiterbildungsaktivität teil und deutlich weniger an drei oder mehr Aktivitäten. Der Durchschnittswert liegt im Jahr 2016 bei 1,7 besuchten Aktivitäten im

1 Deutscher Bildungsrat (1970), S. 197.

2 Vgl. Kultusministerkonferenz (2001), S. 4.

3 Vgl. ebd.

4 Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001), S. 9.

5 Vgl. zur Klassifikation der Lernaktivitäten (Classification of learning activities – CLA) European Commission (2006) und die mit dem Ziel der Harmonisierung der europäischen Statistiken vorgenommene Aktualisierung European Union (2016).

6 Vgl. Europäische Union (2010a).

7 Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2017).

8 Die AES Befragung erfolgt gestützt, das heißt den Befragten werden Veranstaltungsarten und Beispiele genannt, die das Erinnern und Zuordnen erleichtern.

Vergleich zu 2,0 in den Jahren 2010, 2012 und 2014.<sup>9</sup> Daten zur allgemeinen Weiterbildungsbeteiligung für Deutschland finden sich auch in den entsprechenden Ergebnisteilen des jährlich durchgeführten Mikrozensus. Aufgrund prinzipieller Unterschiede der beiden Erhebungen sind die jeweiligen Ergebnisse jedoch nur bedingt vergleichbar.

Der Gesamtbereich Weiterbildung und lebenslanges Lernen ist geprägt durch eine auch historisch gewachsene hohe Diversität der Zuständigkeiten, Organisationsformen, Zielsetzungen, Inhalte und Umsetzungsformen, dessen Teilbereiche einer differenzierten Betrachtung bedürfen. Im Kapitel H werden die Entwicklungen wesentlicher und auch für Baden-Württemberg gut beschriebener Teilbereiche dargestellt. Angaben zur Datenverfügbarkeit im jeweiligen Teilbereich erfolgen bei Bedarf jeweils zu Beginn der Beschreibung.

### H 1.1 Bedeutung und Trends

Über die bildungs- und gesellschaftspolitische sowie wirtschaftliche Bedeutung der Weiterbildung in einer durch demografischen Wandel, hohe Mobilität und



technologische Entwicklungen sich rasch verändernden Gesellschaft besteht – nicht zuletzt im Kontext der Forderung nach lebensbegleitendem Lernen – weitgehender Konsens. Schwerpunkt- und Zielsetzungen für Baden-Württemberg finden sich ausgehend von den Empfehlungen der Enquetekommission „Fit fürs Leben in

der Wissensgesellschaft“<sup>10</sup> insbesondere im Gründungsdokument des „Bündnis für Lebenslanges

Lernen“<sup>11</sup>, in den im „Weiterbildungspakt Baden-Württemberg“<sup>12</sup> genannten neuen Kernzielen sowie in den entsprechenden Schwerpunktsetzungen im Koalitionsvertrag von 2016.<sup>13</sup> Auf dieser Basis werden folgende Herausforderungen und Trends besonders hervorgehoben.

### Herausforderungen und Trends sind vor allem in den Bereichen Digitalisierung, Alphabetisierung und Grundbildung, der Integration und der Weiterbildungsberatung erkennbar

**Digitalisierung** gewinnt sowohl im Bereich der beruflichen als auch in der allgemeinen Weiterbildung stetig an Bedeutung. Im Kontext der Arbeitswelt zeichnen sich durch die zunehmende Digitalisierung (Stichworte „Industrie 4.0“ bzw. „Arbeit 4.0“) gravierende Veränderungen ab. Ausgangsfrage hierbei ist zunächst, in welchem Maß Tätigkeiten prinzipiell durch Automatisierungstechnologien ersetzbar und dadurch die dazugehörigen Beschäftigungsverhältnisse gefährdet sind. Ausgehend von differenzierten Tätigkeitsbeschreibungen einzelner Berufe kann der Anteil an Routine-Tätigkeiten bestimmt und damit das sogenannte „Substituierbarkeitspotenzial“<sup>14</sup> angegeben werden. Eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) kommt Mitte 2015 zu dem Schluss, dass in Baden-Württemberg ca. 753 400 Beschäftigungsverhältnisse ein Substituierungspotenzial von über 70 % und somit eine hohe Wahrscheinlichkeit aufweisen, durch Computer oder computergesteuerte Maschinen ersetzt zu werden.<sup>15</sup> In Bezug zu allen sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen in Baden-Württemberg entspricht dies einem Anteil von 17 %. Dieser Anteil der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisse mit einem hohen Substituierungspotenzial liegt höher als im Bundesgebiet (ca. 15 %), was im Wesentlichen durch die spezifische Wirtschaftsstruktur mit einem hohen Anteil des verarbeitenden Gewerbes und entsprechenden Produktionsberufen

9 Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2017), S. 32 ff.

10 Landtag von Baden-Württemberg (2010).

11 [https://www.fortbildung-bw.de/wp-content/uploads/2017/07/BLLL\\_Bündnisunterzeichnung\\_310111.pdf](https://www.fortbildung-bw.de/wp-content/uploads/2017/07/BLLL_Bündnisunterzeichnung_310111.pdf) [Stand: 16.07.2018].

12 <https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Weiterbildungspakt-Baden-W%C3%BCrtemberg-2015.pdf> [Stand: 6.07.2018].

13 Staatsministerium Baden-Württemberg (2016b).

14 Der Begriff „Substituierbarkeitspotenzial“ kennzeichnet den Anteil der Tätigkeiten, die schon heute potenziell von Computern oder computergesteuerten Maschinen erledigt werden könnten.

15 Vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (2016), S. 20.

bedingt ist. Besonders und im Vergleich zum Bundesgebiet ebenfalls überdurchschnittlich betroffen sind Berufe der Anforderungsniveaus<sup>16</sup> „Helfer“ (27 % bzw. 21 % im Bund) und Fachkräfte (20 % bzw. 17 % im Bund). Auf Kreisebene zeigen sich hierbei erhebliche Unterschiede, den niedrigsten Anteil hat die Stadt Heidelberg (9,1 %) und den höchsten der Landkreis Tuttlingen (32 %).<sup>17</sup> Da durch die Digitalisierung auch absehbar neue Arbeitsplätze entstehen, bedeuten diese Zahlen nicht automatisch einen Arbeitsplatzabbau. Wie die Beschäftigungsbilanz insgesamt aussehen kann, wird derzeit allerdings noch in unterschiedlichen Szenarien diskutiert.<sup>18</sup> Festzuhalten ist, dass Aus- und Weiterbildung eines der wichtigsten Handlungsfelder im Kontext der Digitalisierung sind. Neue betriebliche Kompetenzanforderungen und Qualifikationsbedarfe müssen frühzeitig identifiziert werden und in entsprechende Weiterbildungsangebote einfließen.

Neue Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), digitale Medien und immer neue Anwendungsmöglichkeiten haben unsere Gesellschaft in den letzten Jahren auch im nichtberuflichen Umfeld stark verändert. Im Kontext der Frage nach gesellschaftlicher Chancengerechtigkeit erhält Medienkompetenz, die den souveränen Umgang mit digitalen Medien und dem Internet und damit eine digitale Teilhabe ermöglicht, eine immer größere Bedeutung. In Baden-Württemberg verfügen im Jahre 2017 zwar schon 89 % der Haushalte über einen Computer und 88 % über einen Internetzugang; die Nutzung erfolgt je nach Alter, Geschlecht und Bildungsstand jedoch sehr unterschiedlich. Am häufigsten genutzt<sup>19</sup> wird das Internet von Männern (77 % gegenüber 66 % bei Frauen), in der Altersgruppe von 25 bis 54 Jahren sind es 88 % gegenüber 46 % bei den 55-Jährigen und älteren sowie von 85 % der Personen mit einem hohen Bildungsstand (gegenüber 56 % der Personen mit einem niedrigen Bildungsstand).<sup>20</sup>

16 Unterschieden werden Helfer (keine oder eine 1-jährige Ausbildung), Fachkräfte (eine mindestens 2-jährige Berufsausbildung oder einen berufsqualifizierenden oder einen Abschluss einer Berufsfach- oder Kollegschule), Spezialisten (Meister- oder Techniker Ausbildung bzw. weiterführender Fachschul- oder Bachelorabschluss) und Experten (ein mindestens 4-jähriges abgeschlossenes Hochschulstudium, vgl. ebd., S. 28).

17 Vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (2016), S. 24.

18 Vgl. z.B. Lorenz, Ph. (2017), Korge, A. & Marenbach, D. (2018) und Arntz, M., Gregory, T. & Zierahn, U. (2018).

19 Definiert durch die Antwortkategorie: „Wird fast täglich genutzt“.

20 <https://www.statistik-bw.de/PrivHaushalte/IKT/InternetZugBreitband.jsp> [Stand: 13.07.2018].

Der Ministerrat hat am 15. Dezember 2015 das „Strategiepapier Medienbildung“<sup>21</sup> beschlossen, um Medienkompetenz in Baden-Württemberg als Schlüsselkompetenz flächendeckend und nachhaltig zu stärken. In diesem Strategiepapier werden die bisherigen Angebote und Lösungsansätze zur Vermittlung von Medienkompetenzen entlang der gesamten Bildungskette zusammengefasst. Für den Bereich der allgemeinen Weiterbildung sind hier insbesondere Programme zu nennen, die sich an spezielle Zielgruppen wie zum Beispiel an Eltern<sup>22</sup> richten. Die zunehmende Digitalisierung verändert in Form von Online-Kursen, Lern-Apps etc. auch die Formate der Weiterbildung. In Baden-Württemberg existiert mit dem „Digitalen Weiterbildungscampus“ eine zentrale technische Infrastruktur, über die aktuell rund 100 Weiterbildungsträger der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung ihre digital gestützten Lehr- und Lernformate anbieten.<sup>23</sup>

Der Begriff der **Grundbildung** ist sowohl im Hinblick auf den Begründungszusammenhang und der daraus resultierenden inhaltlichen Ausgestaltung als auch in Abgrenzung zur **Alphabetisierung** und dem aus dem internationalen Kontext kommenden Begriff der „literacy“ nicht einheitlich beschrieben. Im Rahmen dieses Berichts wird auf die nachfolgende begriffliche Klärung des Bundesministeriums für Forschung und der Kultusministerkonferenz verwiesen: „Der Begriff der Grundbildung soll Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe bezeichnen, darunter: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich, Gesundheitsbildung, Finanzielle Grundbildung, Soziale Grundkompetenzen. Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag, wobei die Vermittlung von Alltagskompetenzen immer auch in der Verbesserung sinnverstehenden Lesens und Schreibens mündet. Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung stellt für Erwerbstätige eine mittlerweile vielfach erprobte Möglichkeit nachhaltiger Verbesserung der Grundkompetenzen dar.“<sup>24</sup>

Belastbare Zahlen liefern zumindest in Teilbereichen insbesondere die nationale „LEO – Level-One Studie“

21 Staatsministerium Baden-Württemberg (2016a).

22 Zum Beispiel das LandesNetzWerk für medienpädagogische Elternarbeit der Aktion Jugendschutz (<http://www.ajs-bw.de>) oder das Eltern-Medienmentorenprogramm des Landesmedienzentrums (<https://www.lmz-bw.de/emm.html>).

23 <https://www.digitaler-weiterbildungscampus.de/> [Stand: 07.08.2018].

24 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016), S. 2.

(2011)<sup>25</sup> sowie die internationale Studie Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD 2012.<sup>26</sup> Aktuellere Befunde werden voraussichtlich Anfang 2019 im Rahmen der derzeit durchgeführten „LEO Grundbildungsstudie“ vorliegen. Die Level-One Studie verfolgte 2011 das Ziel, die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus bei deutschsprachenden Erwachsenen (Alter von 18 bis 64 Jahren) zu erheben. Vom „funktionalen Analphabetismus“ wird im Rahmen der Studie beim Unterschreiten der Textebene gesprochen (das heißt eine Person kann maximal einzelne Sätze lesen oder schreiben, nicht jedoch zusammenhängende Texte). Dies betrifft bundesweit 15 % der erwerbsfähigen Bevölkerung (bzw. 7,5 Mill. Personen). In diese Gruppe eingeschlossen sind 4,5 % der erwerbsfähigen Bevölkerung (bzw. 2,3 Mill. Personen), die als Analphabeten im engeren Sinn gelten (das heißt die Satzebene wird unterschritten, eine Person kann also maximal einzelne Wörter lesen und verstehen, jedoch keine Sätze). Ausgehend von den Zahlen für das Bundesgebiet kann für Baden-Württemberg somit von einer Zahl von ca. 1 Mill. funktionaler Analphabeten ausgegangen werden.<sup>27</sup> Neben der hohen Zahl an funktionalen Analphabeten war ebenso der Befund überraschend, dass innerhalb dieser Gruppe ca. 57 % erwerbstätig sind (ca. 17 % sind arbeitslos).<sup>28</sup> Weitere 26 % (bzw. 13,3 Mill. Personen) beherrschen bundesweit die Rechtschreibung auf Grundschulniveau nicht hinreichend, können also auf Satz- und Textebene nur langsam und/oder fehlerhaft lesen und schreiben.<sup>29</sup>

Im Rahmen der PIAAC-Studie wurden ebenfalls in der erwachsenen Bevölkerung (16- bis 65-Jährige) die zentralen Grundkompetenzen im Lesen, die alltagsmathematische Kompetenz und das technologiebasierte Problemlösen international vergleichend erhoben. Ein Ergebnis lautet: „Besorgniserregend sind insbesondere die im Durchschnitt sehr niedrigen Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen von Personen, die keinen Schulabschluss oder nur einen Hauptschulabschluss haben. Über die Hälfte dieser Personen erreichen maximal die Kompetenzstufe I und sind also lediglich in der Lage, sehr einfache, elementare Aufgaben zu bewältigen.“<sup>30</sup> Der in beiden Studien erkennbare hohe Weiterbildungsbedarf zum Erwerb bzw. der Weiterentwicklung von Grundkompetenzen wird aller-

dings durch die Befunde beider Studien kontrastiert, die zeigen, dass das deutsche Weiterbildungssystem eine hohe Selektivität aufweist. Gerade die angesprochene Zielgruppe mit den geringsten Kompetenzen beteiligt sich auch am wenigsten an Weiterbildung.<sup>31</sup>



Ausgehend von den Ergebnissen der LEO Level-One Studie haben Bund und Länder gemeinsam die „Nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland (2012 bis 2016)“<sup>32</sup> initiiert, die 2016 in die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026“<sup>33</sup> (AlphaDekade) überführt wurde. In Baden-Württemberg wurde in diesem Kontext im November 2017 in Kooperation von Kultus, Sozialwissenschafts- und Wirtschaftsministerium, dem Ministerium für Ländlichen Raum und weiteren 23 Verbänden ein Landesbeirat für Alphabetisierung und Grundbildung gegründet. Die Mitglieder haben sich am Grundbildungstag Baden-Württemberg (22. November 2017) dem Ziel verpflichtet, den funktionalen Analphabetismus in Baden-Württemberg spürbar zu verringern und das Grundbildungsniveau auszubauen. Dazu sollen die Aktivitäten in allen für das Thema relevanten Bereichen durch gemeinsame Anstrengungen der Partner intensiviert und durch den Landesbeirat koordiniert werden. Zur Koordination der Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit im Projekt „Alphabetisierung und Grundbildung als Weg zu Erfolg und Teilhabe in Beruf und Gesellschaft“ des Europäischen Sozialfonds (ESF) wurde eine Fachstelle in der Trägerschaft der Technischen Akademie für berufliche Bildung Schwäbisch Gmünd e.V. eingerichtet.<sup>34</sup>

Der hohe Anteil von erwerbstätigen Personen unter den funktionalen Analphabeten macht deutlich, dass

25 Ergebnisse in: Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2012).

26 Ergebnisse in: Rammstedt, B. (2013).

27 Vgl. Landtag von Baden-Württemberg, (2015), S. 3.

28 Vgl. Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2012), S. 35.

29 Vgl. ebd., S. 19 ff.

30 Rammstedt, B. (2013), S. 15, vgl. dazu auch die Ergebnisse der IQB-Bildungstrends in **Kapitel J1** und der Lernstandserhebungen in **Kapitel J2**.

31 Vgl. zum Beispiel ebd., S. 19 und Nienkemper, B & Grotlüschen, A. (2016), S. 33.

32 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012).

33 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016).

34 <https://www.fachstelle-grundbildung.de/> [Stand: 25.05.2018].



diese Thematik sowohl im Bereich der allgemeinen als auch der beruflichen Weiterbildung eine hohe Relevanz hat. Im Rahmen einer Betriebsbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln, an der sich im Jahr 2014 1 257 Betriebe beteiligten, ging über ein Drittel der Unternehmen (38 %) von einer steigenden Notwendigkeit aus, zukünftig Maßnahmen zur arbeitsplatzbezogenen Grundbildung für Geringqualifizierte durchzuführen.<sup>35</sup>

Die seit 2013 bundesweit durchgeführte alphamonitor-Anbieterbefragung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), an der sich schwerpunktmäßig Volkshochschulen und Justizvollzugsanstalten beteiligen, macht in der aktuellen Veröffentlichung<sup>36</sup> auf folgende Entwicklungen zwischen den Jahren 2014 und 2016 aufmerksam: Im Bereich der Grundbildung stieg die Zahl der Veranstaltungen um 147 % und die der Teilnehmenden um 215 %. Mit einem Veranstaltungsanstieg von über 700 % ist der Themenschwerpunkt „Private Orientierung in der Lebenswelt“<sup>37</sup> besonders stark gewachsen.<sup>38</sup> Im Bereich der Alphabetisierungskurse für deutschsprachige Adressatinnen und Adressaten stieg die Zahl der Kurse mit 3 % nur geringfügig, wohingegen bei den Alphabetisierungsveranstaltungen für nicht-deutschsprachige Personen bzw. Migrantinnen und Migranten, die nicht vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gefördert werden, mit über 440 % sehr hohe Zuwachsraten zu verzeichnen sind.<sup>39</sup> Die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanzierten Integrationsmaßnahmen werden nachfolgend gesondert skizziert.

**Integration** ist durch das 2005 in Kraft getretene und 2007 reformierte Zuwanderungsgesetz als staatliche Aufgabe festgeschrieben und unter anderem mit der Zielformulierung der „Integration einer großen Zahl an Asylsuchenden und Flüchtlingen in Bildung, Aus- und Weiterbildung“<sup>40</sup> explizit auch im „Weiterbildungspakt Baden-Württemberg“ genannt. Mit dem Zuwanderungsgesetz wurde ein Rechtsanspruch auf und zugleich unter bestimmten Umständen eine Verpflichtung zur Teilnahme an einem Integrationskurs für ausländische Neuzugewanderte aus Drittstaaten geschaffen. Der Integrationskurs besteht aus einem Sprachkurs und einem Orientierungskurs, der rechtliche, geschichtliche und kulturelle Kenntnisse von

Deutschland vermittelt. Neben dem allgemeinen Integrationskurs gibt es spezielle und zielgruppenspezifische Kursangebote, zum Beispiel für Frauen oder Eltern oder mit Fokus auf die Alphabetisierung.

Aufgrund der insgesamt abnehmenden Zahl an einreisenden Schutz- und Asylsuchenden sank die Zahl der neuen Kursteilnehmenden 2017 gegenüber dem Vorjahr um ca. 14 % (2017: 291 911 Personen versus 2016: 339 578). In Baden-Württemberg war der Rückgang mit 17 % stärker ausgeprägt als im Bundesgebiet, die Veränderungen fallen allerdings regional sehr unterschiedlich aus. Den stärksten Rückgang in der Zahl der neuen Kursteilnehmenden verzeichnen im Jahresvergleich Baden-Baden (– 44 %) und der Main-Tauber-Kreis (– 43 %). Allerdings gibt es auch Stadt- und Landkreise mit steigenden Zahlen neuer Kursteilnehmender. Am stärksten fällt dieser Anstieg im Enzkreis und dem Landkreis Rottweil aus (39 % bzw. 22 %). Die Web-Tabelle [H 1 \(T1\)](#) bietet eine differenzierte Übersicht über die Entwicklungen auf Ebene der Stadt- und Landkreise.

Während bundesweit fast alle Integrationskursarten rückläufige Teilnehmerzahlen hatten, stiegen die Teilnahmen an „Integrationskursen mit Alphabetisierung“ um 23 % an (von 62 688 im Jahr 2016 auf 76 889 im Jahr 2017). In Baden-Württemberg verlief dieser Anstieg mit 10 % schwächer (von 7 844 im Jahr 2016 auf 8 641 im Jahr 2017). Anders als im Bundesgebiet gab es in Baden-Württemberg allerdings auch einen Anstieg der Teilnehmerzahlen bei den Eltern- bzw. Frauenintegrationskursen um 12 %. Einen genaueren Überblick über die Entwicklung der Teilnehmerzahlen nach Kursarten gibt die Web-Tabelle [H 1 \(T2\)](#).

Aufgrund der hohen Zahl von Weiterbildungs- und Fördermöglichkeiten, die für Weiterbildungsinteressierte schwer zu durchschauen sind, und der gleichzeitigen Zielsetzung, die Beteiligungsquoten an Maßnahmen der Weiterbildung zu steigern, gewinnt das Thema **Weiterbildungsberatung** zunehmend an Bedeutung. In Baden-Württemberg bietet das Weiterbildungsportal des Landes ([www.fortbildung-bw.de](http://www.fortbildung-bw.de)) neben grundlegenden Informationen eine Datenbank mit zielgruppenspezifischen Angeboten sowie Links und Hinweise zu Anbietern von Bildungsberatung. Zu diesen gehören auch die 34 regionalen „Netzwerke für berufliche Fortbildung“<sup>41</sup>, die in den 13 Regionalbüros trägerunabhängige Beratung anbieten, sowie

35 Vgl. Klein, H. E. & Schöpfer-Grabe, S. (2015), S. 127.

36 Vgl. Ambos, I. & Horn, H. (2017).

37 Umfasst z. B. Angebote zu den Themen Umgang mit Geld, Gesundheit und Ernährung, Führerschein.

38 Vgl. Ambos, I. & Horn, H. (2017), S. 23.

39 Vgl. ebd., S. 14.

40 Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg (2015), S. 1.

41 Zusammenschlüsse von regionalen Weiterbildungsträgern in allen Stadt- und Landkreisen. Das Netzwerk vereint 1 350 Bildungseinrichtungen. Vgl. <https://www.fortbildung-bw.de/fuer-anbieter/netzwerk/> [Stand: 13.07.2018].

die 172 Volkshochschulen mit 696 Außenstellen<sup>42</sup>, die als öffentlich verantwortete Bildungseinrichtungen ebenfalls Weiterbildungsberatung durchführen. Im Rahmen der Arbeit des „Bündnis für lebenslanges Lernen“ besteht ein Arbeitsschwerpunkt im weiteren Ausbau des „Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung“ ([www.lnwbb.de](http://www.lnwbb.de)), auf dessen Seiten sich regionalisiert zahlreiche Beratungsanbieter finden.

Neben dem Auf- und Ausbau des „Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung“ liegen weitere Arbeitsschwerpunkte des Bündnisses für lebenslanges Lernen in der Stärkung der Kommunikation und Kooperation zwischen den Weiterbildungsträgern in Baden-Württemberg, in der Förderung der Beteiligung benachteiligter Gruppen sowie in der Prüfung und Anwendung geeigneter multimedialer Instrumente für die Erwachsenenbildung. Dem 2011 konstituierten Bündnis gehören ca. 40 Dachverbände, Organisationen und Einzleinrichtungen aus Baden-Württemberg aus der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung sowie die sechs zuständigen Fachministerien an. Sie arbeiten seit 2012 in mehreren Arbeits- und Fachgruppen zusammen.<sup>43</sup>

## H 1.2 Rechtliche Grundlagen und Organisation

### Auf europäischer Ebene prägen Zielsetzungen und Vereinbarungen, auf Bundes- und Landesebene Gesetze und Verordnungen sowie landesspezifische Regelungen die Weiterbildung und das lebenslange Lernen

Nachfolgend werden nur grundlegende Regelungen skizziert, die zum Großteil auch die rechtliche Grundlage für die in den folgenden Unterkapiteln dargestellten Bereiche der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens bilden.

#### Europäische Ebene

Auf europäischer Ebene findet sich die Bildungsthematik in sehr grundlegender Form in § 14 der **Charta der Grundrechte der Europäischen Union**. Dort heißt es: „Jede Person hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung. Dieses Recht umfasst die Möglichkeit, unentgeltlich

am Pflichtschulunterricht teilzunehmen.“<sup>44</sup> Zur Strukturierung bereits beschlossener Ziele der europäischen Bildungszusammenarbeit wurde vom Rat der Bildungsminister der Europäischen Union im Jahr 2009 ein strategischer Rahmen („Education and Training 2020“, kurz: „ET 2020“) für die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung verabschiedet, der folgende strategische Ziele verfolgt:

- Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität,
- Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung,
- Förderung der Chancengleichheit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns,
- Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung.<sup>45</sup>

Die dort verabschiedeten und bis zum Jahre 2020 zu erreichenden Ziele sind mit Indikatoren und Benchmarks hinterlegt, die im Rahmen jährlicher Monitoringberichte überprüft werden. Die Konkretisierung und Zielvorgabe zum lebenslangen Lernen lautet, dass mindestens 15 % der 25- bis 64-Jährigen in den letzten 4 Wochen vor der Befragung an einer Maßnahme der Aus- oder Weiterbildung (bzw. formaler oder non-formaler Bildung) teilgenommen haben. Die Datenerfassung für diesen Indikator erfolgt über die „Arbeitskräfteerhebung“ (AKE<sup>46</sup>).<sup>47</sup> Mit einer Beteiligungsquote von 7,9 % im Jahr 2014 und von 8,5 % im Jahr 2016 ist in Deutschland ein Anstieg zu verzeichnen, dessen Jahreswerte jedoch jeweils unter dem EU-Durchschnitt liegen (10,7 % im Jahr 2014 und 10,8 % im Jahr 2016). In Baden-Württemberg

44 Europäische Union (2010).

45 Dieser Rahmen und das entsprechende Arbeitsprogramm werden regelmäßig überprüft und ggf. durch geänderte Prioritätensetzungen an aktuelle Entwicklungen angepasst. Vgl. zum Beispiel den Bericht des Rates und der Kommission 2015 über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020), Europäische Union (2015).

46 In der Literatur häufiger als „LFS“ (Labour force survey) bezeichnet.

47 Da sich die Erfassung der Beteiligung am lebenslangen Lernen im Rahmen der AKE in vielerlei Hinsicht vom Vorgehen des Adult Education Survey (AES) unterscheidet, sind beide Ergebnisse nicht vergleichbar. Die AES-Ergebnisse liegen deutlich über denen der AKE.

42 Vgl. [www.vhs-bw.de/jahresbericht-statistik-presse-2016.pdf](http://www.vhs-bw.de/jahresbericht-statistik-presse-2016.pdf) [Stand: 13.07.2018].

43 <https://www.fortbildung-bw.de/fuer-anbieter/buendnis-fuer-lebenslanges-lernen/> [Stand: 07.08.2018].

berg liegt der Anteil mit 10 % im Jahr 2016 deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Nehmen im europäischen Durchschnitt mehr Frauen als Männer am lebenslangen Lernen teil (im Jahr 2016 9,8 % Männer und 11,7 % Frauen), ist das Geschlechterverhältnis in Deutschland mit 8,7 % Männer und 8,3 % Frauen im Jahr 2016 annähernd ausgeglichen, wobei es allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt. In Baden-Württemberg beträgt das Verhältnis 10,5 % Männer zu 9,6 % Frauen.<sup>48</sup>

Vonseiten der EU wird die Zielerreichung durch unterschiedliche Instrumente und Programme unterstützt. Im Kontext der Zielsetzung „Lebenslanges Lernen und Mobilität“ ist ein zentrales Instrument der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), der mit seinen acht Referenzniveaus als europäischer Metarahmen für nationale Qualifikationsrahmen fungiert. In Deutschland setzt der im Jahre 2013 eingeführte Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR<sup>49</sup>) den EQR um. Weitere wichtige Instrumente sind das Europäische Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET), das Europäische Netzwerk zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (EQAVET) sowie der EUROPASS (Transparenzinstrument für Qualifikationsnachweise). Einen ebenfalls sichtbaren Beitrag der europäischen Union zur Entwicklung der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens stellen die Programme dar, über die europäische Projekte finanziert werden. Unterschiedliche Förderlinien wurden 2014 im Programm „Erasmus+“ zusammengeführt. Das mit 14,7 Mrd. Euro hinterlegte Programm richtet sich an Organisationen und Einzelpersonen und hat eine Laufzeit bis 2020. Es verfolgt das Ziel Europäerinnen und Europäern zu ermöglichen, im Ausland Lernerfahrungen zu sammeln (im Beruf, der Weiterbildung, der Freiwilligenarbeit oder dem Studium).<sup>50</sup>

## Bundesebene

Fragen der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens (zum Beispiel Finanzierung, Personal, Standards etc.) sind in Deutschland nicht in einer einheitlichen



Form, sondern durch zahlreiche Gesetze und Vorschriften geregelt, die sowohl im Bildungsrecht, aber auch im Arbeits-, Sozial- und Wirtschaftsrecht gründen. Aus der Kompetenzregelung des Art. 30 Grundgesetz (GG) ergibt sich unter anderem die primäre Zuständigkeit der Länder für das Schul-, Hochschul- und sonstige Bildungswesen. Im Art. 74 Abs. 1 GG werden jedoch Zuständigkeiten auf den Bund übertragen. Auf dieser Grundlage sind im Kontext der Weiterbildung (schwerpunktmäßig der beruflichen Weiterbildung) insbesondere folgende gesetzlichen Regelungen relevant.

Das **Berufsbildungsgesetz (BBiG)** regelt im Kontext der Weiterbildung insbesondere die „berufliche Fortbildung“ (Kapitel 2) und die „berufliche Umschulung“ (Kapitel 3)<sup>51</sup> sowie im Kapitel 4 die berufliche Fortbildung und Umschulung für behinderte Personen. Das BBiG gilt nicht für die Bereiche mit Länderzuständigkeit, wie zum Beispiel die Berufsbildung im öffentlichen Dienst oder die Berufsbildung des Handwerks. Zu letztgenanntem Bereich finden sich hingegen im **Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung – HwO)** in den Teilen 2 (Berufsbildung im Handwerk) und 3 (Meisterprüfung, Meistertitel) Angaben zur Fortbildung im Handwerk, die auch die jeweiligen Zuständigkeiten des Bundeswirtschaftsministerium und der Handwerkskammer regeln. Das BBiG und die HwO bilden die wesentliche Grundlage der Darstellungen im **Kapitel H 3.2**.

Von den insgesamt zwölf Büchern des **Sozialgesetzbuches (SGB)** sind im Kontext der beruflichen Weiterbildung insbesondere die Sozialgesetzbücher „Allgemeiner Teil“ SGB I (§ 3 Recht auf Beratung und individuelle Förderung der beruflichen Weiterbildung für Personen, die am Arbeitsleben teilnehmen oder teilnehmen wollen) und „Arbeitsförderung“ SGB III (Wei-

48 Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2015), S. 61 und (2017), S. 107.

49 Näheres zum DQR unter: <https://www.dqr.de/> [Stand: 13.07.2018].

50 Programminformationen sowie der 2017 veröffentlichte Nationale Bericht zur Zwischenevaluierung des EU-Programms „Erasmus+“ sind abrufbar auf den Seiten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung [www.bmbf.de/de/erasmus-plus-europas-beliebtes-bildungsprogramm-305.html](http://www.bmbf.de/de/erasmus-plus-europas-beliebtes-bildungsprogramm-305.html) [Stand: 13.07.2018].

51 Weitere Detailfragen zum Beispiel zu Prüfungsanforderungen und Prüfungsverfahren für die berufliche Fortbildung und Umschulung sind in insgesamt 223 Rechtsverordnungen und Regelungen des Bundes geregelt, vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2018a), S. 410.

terbildungsförderung) relevant.<sup>52</sup> Auch unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der PIAAC-Studie (vgl. **Kapitel H 1.1** Alphabetisierung und Grundbildung) wurden die Regelungen des SGB III im Jahr 2016 durch das „Arbeitslosenversicherungsschutz- und Weiterbildungsstärkungsgesetz“ (AWStG) so angepasst, dass auch insbesondere gering qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (die noch nicht über eine Berufsausbildung verfügen) und Langzeitarbeitslose unter bestimmten Bedingungen Förderleistungen zum Erwerb von Grundkompetenzen (insbesondere in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik und Informations- und Kommunikationstechnologien) erhalten können. Angaben zu Maßnahmen aus dem Rechtskreis des SGB finden sich in **Kapitel H 3**.

Für den Weiterbildungsbereich ist auch die das SGB III betreffende und seit 2012 gültige **Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV)** von hoher Relevanz, die die Zulassungserfordernisse definiert, die alle Träger, die Maßnahmen der Arbeitsförderung nach dem SGB III selbst durchführen oder durchführen lassen, erfüllen müssen. Dazu gehören bspw. der Nachweis der Leistungsfähigkeit und Zuverlässigkeit, der Einsatz qualifizierten Personals und eines Qualitätsmanagementsystems.<sup>53</sup> Die notwendige Zertifizierung betrifft auch öffentliche Schulen, die Bildungsangebote für Personen einrichten bzw. öffnen, die auf Grundlage des SGB III gefördert werden. Vor diesem Hintergrund sind in Baden-Württemberg aktuell Bildungsgänge an 98 öffentlichen beruflichen Schulen nach AZAV zertifiziert.<sup>54</sup>

Das **Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)**, besser bekannt als „Aufstiegs-Bafög“ oder vor 2016 als „Meister-Bafög“, regelt die finanzielle Förderung der Fortbildung<sup>55</sup> von angehenden Meisterinnen und Meistern, Technikerinnen und Technikern und Fachwirtinnen und Fachwirten (Voraussetzungen, Art- und Umfang der Förderung, Verfahrensregelungen). Im Jahr 2016 wurden auf dieser Grundlage in Baden-Württemberg 27 144 Personen gefördert. 12 480 Förderungen erfolgten in Vollzeit und 14 664 in Teil-

zeit. Die geschlechtsspezifische Betrachtung zeigt deutliche Unterschiede im Frauenanteil der Förderungen zwischen den Bundesländern. Der Frauenanteil bei Förderungen nach AFBG ist mit 43 % in Hamburg am höchsten und mit 22 % in Nordrhein-Westfalen am niedrigsten. In Baden-Württemberg liegt er mit 31 % nahe am Bundesdurchschnitt von 33 %.<sup>56</sup> Angaben zu den Teilnehmerzahlen der durch das AFBG geförderten Fortbildungsmaßnahmen finden sich im **Kapitel H 3.2**.

Das bereits 1976 erlassene und mehrfach geänderte **Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG)** gewinnt im Kontext der Digitalisierung und den daraus resultierenden zahlreichen Alternativen zum Präsenzunterricht an Bedeutung. Das FernUSG regelt unter anderem die vertraglichen Grundlagen zwischen Teilnehmenden und Veranstalter und bildet die Rechtsgrundlage zur Zulassung von Fernlehrgängen.

Auf Bundesebene ist weiterhin das **Hochschulrahmengesetz (HRG)** zu nennen, welches den Hochschulen neben Forschung und Lehre den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (siehe **Kapitel H 4**) zuordnet, sowie das **Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG)** und das **Bundespersonalvertretungsgesetz (BPersVG)**, die beide unter anderem die Fragen zur Fortbildung von Betriebs- bzw. Personalräten regeln und die jeweiligen Beteiligungsrechte bei Fragen zur Weiterbildung behandeln.



### Landesebene

Auf Landesebene ist in Baden-Württemberg in Art. 22 der **Landesverfassung** festgehalten, dass die Weiterbildung (dort bezeichnet als Erwachsenenbildung) sowohl vom Land als auch von den Gemeinden und Landkreisen zu fördern sei.

52 Über den § 16 des SGB II finden die Regelungen zur Weiterbildungsförderung auch in der Grundsicherung für Arbeitsuchende Anwendung.

53 Ein aktueller Überblick über gängige Qualitätsmanagementsysteme und deren quantitative Verbreitung bei Weiterbildungsträgern findet sich in: Bundesinstitut für Berufsbildung (2018b).

54 Vgl. <https://azav.kultus-bw.de/> [Stand 13.07.2018].

55 Fortbildung ist im BBIG § 1 folgendermaßen definiert: „Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.“

56 Vgl. Statistisches Bundesamt (2017).

Das **Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens (WeitBiFöG)** sowie die dazugehörige **Verordnung der Landesregierung zur Durchführung des Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens** regeln bzw. definieren ressortübergreifend unter anderem Förderungsgrundsätze von Einrichtungen und Maßnahmen. Das WeitBiFöG sichert unter anderem die Unabhängigkeit von Trägern und weist Weiterbildung als eigenständigen und den Schulen, Hochschulen und der Berufsausbildung gleichberechtigten Teil des Bildungswesens aus.

Das **Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (LHG)**, welches zuletzt im März 2018 wesentlich geändert wurde, schreibt im § 31 den Hochschulen die Aufgabe zu, wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung in Form von weiterbildenden Studiengängen (Bachelor und Master) und Kontaktstudien anzubieten. Die weiterbildenden Bachelorstudiengänge richten sich an Personen, die bereits über eine im sekundären Bildungsbereich erworbene Berufsausbildung verfügen, und sollen zum Beispiel durch digitale Angebote und Angebote in Randzeiten so ausgestaltet sein, dass sie berufsbegleitend absolviert werden können.

Mit der Ratifizierung des Übereinkommens Nr. 140 der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) im Jahr 1976 verpflichtete sich die Bundesrepublik Deutschland, unter anderem die Gewährung von bezahltem Bildungsurlaub zum Zwecke der Berufsbildung, der allgemeinen und politischen Bildung und der gewerkschaftlichen Bildung zu fördern.<sup>57</sup> Mit Ausnahme von Bayern und Sachsen wurden zwischenzeitlich in allen Bundesländern entsprechende gesetzliche Regelungen verabschiedet – in Baden-Württemberg am 1. Juli 2015 in Form des Bildungszeitgesetzes (BzG

BW). Dieses regelt für Beschäftigte in Baden-Württemberg einen Anspruch auf bezahlte Freistellung zur Weiterbildung von ihrem Arbeitgeber an bis zu 5 Tagen pro Jahr. Die Bildungszeit kann für Maßnahmen der beruflichen oder der politischen Weiterbildung sowie seit 2016 ebenfalls für die Qualifizierung zur Wahrnehmung ehrenamtlicher Tätigkeiten beansprucht werden. Aktuelle Zahlen zur Inanspruchnahme von Bildungszeit liegen nicht vor.<sup>58</sup> Die Zahl der vom zuständigen Regierungspräsidium Karlsruhe zugelassenen Träger zur Durchführung der Bildungsmaßnahmen stieg in den Jahren deutlich an, von 353 im Jahr 2015 auf 532 im Jahr 2016 und bis auf 659 im Jahr 2017.<sup>59</sup> Über die Hälfte der zugelassenen Träger hat den Geschäftssitz in Baden-Württemberg. Die Zahl der zugelassenen Träger für Maßnahmen im Bereich des Ehrenamts liegt mit 58 im Jahr 2017 deutlich niedriger.<sup>60</sup>

58 Im BzG BW ist eine Überprüfung der Auswirkungen dieses Gesetzes nach 4 Jahre, aber keine regelmäßige Erfassung der Inanspruchnahme von Bildungszeit vorgesehen. Eine im Koalitionsvertrag 2016 vereinbarte Evaluation des BzG BW nach 2 Jahre, in deren Verlauf auch Zahlen zur Inanspruchnahme von Bildungszeit erfasst werden, begann zum Jahresende 2017, entsprechende Ergebnisse werden zum Jahresende 2018 erwartet. Vgl. Landtag von Baden-Württemberg (2017a), S. 3 und Landtag von Baden-Württemberg (2017b), S. 2, und <https://wm.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse-und-oeffentlichkeitsarbeit/pressemitteilung/pid/positive-bilanz-zur-halbzeit-bei-evaluation-bildungszeitgesetz-institut-startet-nachbefragung-be/> [Stand: 13.07.2018].

59 Es ist darauf hinzuweisen, dass bei Bildungseinrichtungen mit mehreren Standorten die Zulassung für alle Standorte gilt.

60 Vgl. [https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Bildung/Bildungszeit/02a\\_liste\\_anerk\\_bildungstraeger.pdf](https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Bildung/Bildungszeit/02a_liste_anerk_bildungstraeger.pdf) und [https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Bildung/Bildungszeit/02b\\_liste\\_anerk\\_traeger\\_ehrenamt.pdf](https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Bildung/Bildungszeit/02b_liste_anerk_traeger_ehrenamt.pdf) [Stand 13.07.2018].

57 Vgl. [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---normes/documents/normativeinstrument/wcms\\_c140\\_de.htm](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/normativeinstrument/wcms_c140_de.htm) [Stand: 13.07.2018].

## H 2 Träger und Angebote des Zweiten Bildungswegs

Mit dem Zweiten Bildungsweg bieten sich in Baden-Württemberg für Weiterbildungswillige, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen, weitere Möglichkeiten, ihren mittleren Abschluss, die Fachhochschulreife oder eine fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Zweiten Bildungswegs müssen je nach Einrichtung verschiedene gesetzlich festgelegte Aufnahmevoraussetzungen erfüllen, wobei eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine mehrjährige Berufstätigkeit die gemeinsame Voraussetzung aller Einrichtungen ist.

Im Schuljahr 2017/18 haben rund 8 700 Personen eine dieser Einrichtungen besucht: 3 300 eine Abendrealschule, ein Abendgymnasium oder ein Kolleg der allgemein bildenden Schulen und 5 400 eine berufliche Schule des Zweiten Bildungswegs. Den mit Abstand größten Anteil an den Teilnehmerzahlen hatten dabei die Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife mit 44 % gefolgt von den Abendgymnasien mit 23 % und den Abendrealschulen mit 12 %.

### 2017 mehr als 360 Abschlüsse an Abendgymnasien oder Kollegs, etwas weniger mittlere Abschlüsse an Abendrealschulen

Unter den allgemein bildenden Schulen des Zweiten Bildungswegs waren im Schuljahr 2017/18 die 23 Abendgymnasien mit 1 964 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (darunter rund 49 % Frauen) am stärksten vertreten. 843 Teilnehmerinnen und Teilnehmer bzw. 43 % hatten einen Migrationshintergrund (Web-Tabelle H2 (T1)).

An den 31 Abendrealschulen gab es im Schuljahr 2017/18 zusammen 1 051 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, darunter 43 % Frauen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund lag an dieser Schulart bei 47 %. Sowohl die Abendrealschulen als auch die Abendgymnasien befinden sich komplett in privater Trägerschaft.

293 Erwachsene besuchten im Schuljahr 2017/18 eines der fünf allgemein bildenden Kollegs des Landes. Der Frauenanteil an den Kollegs lag bei gut 46 %, der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei gut 20 % – also deutlich niedriger als an den Abendrealschulen und Abendgymnasien.

345 Schülerinnen und Schüler konnten im Jahr 2017 eine Abendrealschule mit dem Realschulabschluss verlassen. Der Anteil der ausländischen Absolventin-

nen und Absolventen lag bei rund 22 %. An den Abendgymnasien legten 280 Prüflinge ihre Abschlussprüfung mit Erfolg ab und erlangten somit die Hochschulreife. Unter ihnen waren gut 14 % Ausländerinnen und Ausländer. Weitere 84 Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Zweiten Bildungswegs erwarben die Hochschulreife nach erfolgreich abgelegter Abschlussprüfung an einem Kolleg.

Seit dem Schuljahr 2000/01 zeigt sich eine unterschiedliche Entwicklung an den Abendrealschulen, Gymnasien und Kollegs in Baden-Württemberg. Zunächst stieg die Teilnehmerzahl kontinuierlich und erreichte im Schuljahr 2005/06 mit 6 572 Personen den Höchstwert. Ab diesem Zeitpunkt sanken die Teilnehmerzahlen: Im Schuljahr 2017/18 waren nur noch 3 308 Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemeldet (Grafik H2 (G1)).

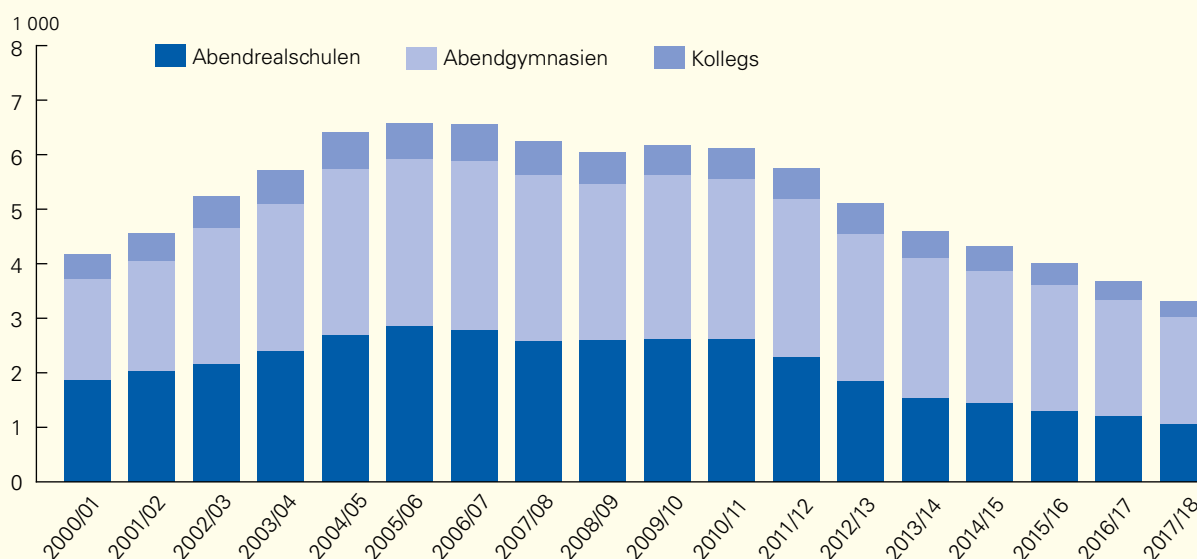
Verglichen mit dem Schuljahr 2005/06 haben die Abendrealschulen am deutlichsten an Teilnehmerinnen und Teilnehmern verloren (– 63 %). Die Abendgymnasien verzeichneten nach dem Höchstwert aus dem Schuljahr 2006/07 mit 3 113 Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen Verlust von 37 % bzw. gut 1 000 Schülerinnen und Schülern. An den Kollegs lernten im Schuljahr 2017/18 nur noch 44 % der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zum Schuljahr 2004/05.

### Trotz rückläufiger Schülerzahlen erlangten 2017 über 4 000 Personen an Berufsoberschulen und Berufskollegs des Zweiten Bildungswegs eine Hochschulzugangsberechtigung

Nach einer andauernden Phase mit hohen Schülerzahlen – 9 695 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10 – ist seitdem ein spürbarer Rückgang der Schülerzahl an den beruflichen Schulen des Zweiten Bildungswegs zu verzeichnen. Mit 5 406 Weiterbildungswilligen im Schuljahr 2017/18 waren dies gut 4 000 Schülerinnen und Schüler weniger als 2009/10 bzw. 12 % weniger als im vorangegangenen Schuljahr. 71 % der Teilnahmen entfielen auf ein Berufskolleg zum Erwerb der Fachhochschulreife. Gut ein Viertel der Schülerinnen und Schüler (27 %) besuchte eine 2-jährige Berufsoberschule, um die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Vergleichsweise gering war dagegen die Nachfrage nach dem Besuch einer Berufsaufbauschule. Lediglich 2 % aller Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen des Zweiten Bildungswegs besuchten eine solche Einrichtung mit dem Ziel, einen mittleren Schulabschluss zu erwerben (Grafik H2 (G2)).

## H 2 (G1)

### Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen des Zweiten Bildungswegs in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2000/01



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

657 18

Berufsaufbauschulen bieten die Möglichkeit, in einem 1-jährigen Vollzeitunterricht mit der Fachschulreife einen mittleren Bildungsabschluss zu erwerben. Die Schülerzahl lag im Schuljahr 2017/18 auf dem niedrigsten bislang verzeichneten Wert: Nur noch 118 Schülerinnen und Schüler wurden an den acht öffentlichen Berufsaufbauschulen unterrichtet. 29 % der Teilnehmenden waren weiblich. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler hatte einen Migrationshintergrund.

Die Schülerzahlen der Berufsaufbauschulen weisen eine sinkende Tendenz auf. Sie folgen damit der Entwicklung der Zahl der Hauptschulabschlüsse. Die Werkrealschule und die Gemeinschaftsschule dürften den Trend, bereits an einer allgemein bildenden Schule einen mittleren Abschluss zu erwerben weiter verstärken. Darüber hinaus bietet die zur Fachschulreife führende Berufsfachschule im Bereich der beruflichen Schulen einen geradlinigeren Weg zum mittleren Abschluss. Auch wer die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf erfolgreich abgeschlossen hat, kann unter bestimmten Voraussetzungen ein dem Realschulabschluss gleichgestelltes Zeugnis ausgestellt bekommen.

Aufbauend auf einem mittleren Bildungsabschluss und einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer damit vergleichbaren Berufserfahrung können Weiterbildungswillige an der Oberstufe einer Berufsoberschule die fachgebundene oder allgemeine Hoch-

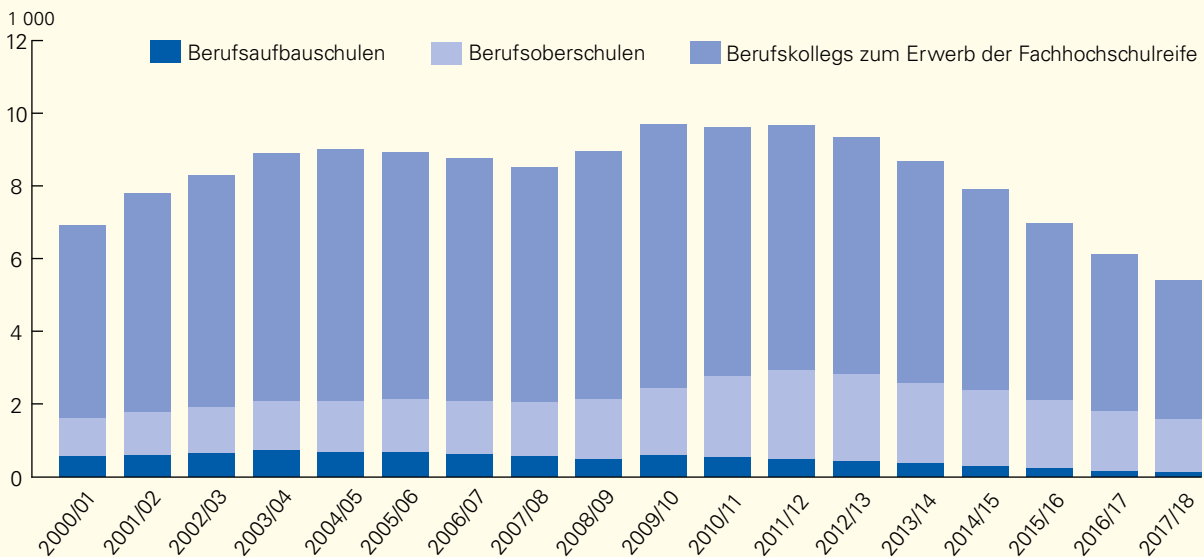
schulreife erwerben. Im Schuljahr 2017/18 strebten dies 687 Schülerinnen und Schüler an einer der 14 Wirtschaftsoberschulen, 528 an einer der zwölf Technischen Oberschulen und 252 an einer der neun Oberschulen für Sozialwesen an. Mit insgesamt 1 467 Schülerinnen und Schülern gab es auch an dieser Schulart einen rückläufigen Trend. Im Vergleich zum Schuljahr 2011/12 zählte man knapp 1 000 Schülerinnen und Schüler weniger.

Im Durchschnitt waren 41 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer weiblich. Während an den Technischen Oberschulen der Frauenanteil bei gut 11 % lag, waren an den Oberschulen für Sozialwesen 69 % der Schülerschaft weiblich. Relativ ausgeglichen war das Geschlechterverhältnis an den Wirtschaftsoberschulen, an denen die Schülerinnen mit einem Anteil von 53 % nur knapp in der Überzahl waren (Web-Tabelle H2 (T1)).

Das Berufskolleg zum Erwerb der Fachhochschulreife bietet Weiterbildungswilligen mit mittlerem Bildungsabschluss sowie einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer entsprechenden Berufserfahrung die Möglichkeit, durch 1-jährigen Vollzeitunterricht oder 2-jährigen Teilzeitunterricht die Fachhochschulreife zu erlangen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können sich entsprechend ihrer Berufsausbildung für einen gewerblichen, gestalterischen, kaufmännischen oder hauswirtschaftlichen/land-

H 2 (G2)

**Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen des Zweiten Bildungswegs seit dem Schuljahr 2000/01**



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

658 18

wirtschaftlichen/sozialpädagogischen Schwerpunkt entscheiden.

Die Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife waren auch im Schuljahr 2017/18 mit 3821 Schülerinnen und Schülern der mit Abstand größte Teilbereich des Zweiten Bildungsweges. Seit dem Schuljahr 2009/10 konnte aber die damals höchste Schülerzahl von 7 264 Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht mehr erreicht werden. Der seitdem rückläufige Trend der Schülerzahlen könnte damit zu tun haben, dass nun auch an anderen Berufskollegs der Erwerb der Fachhochschulreife im Vordergrund steht und dort bereits im Rahmen der beruflichen Erstausbildung erworben wird.

Die Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife werden überwiegend von Männern genutzt. Im Schul-

jahr 2017/18 waren nur 35 % der Schülerschaft weiblich. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund lag bei 16 % und war somit etwa mit dem entsprechenden Wert an den zur Hochschulreife führenden Berufsoberschulen (17 %) vergleichbar.

Die meisten Weiterbildungswilligen konnten auch im Jahr 2017 ihr Ziel erfolgreich verfolgen und einen höheren Bildungsabschluss erwerben. An der Oberstufe der Berufsoberschulen und an Abendgymnasien erreichten über 1 000 Absolventinnen und Absolventen die Hochschulreife. An den Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife legten 3 225 Schülerinnen und Schüler erfolgreich ihre Abschlussprüfung ab.



## H 3 Träger und Angebote der beruflichen Weiterbildung<sup>61</sup>

In Deutschland ist der Bereich der Weiterbildung insgesamt stark segmentiert (vgl. **Kapitel H 1**). Dies gilt auch für die berufliche Weiterbildung. Unter anderem aufgrund der unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen, institutioneller Trennungen und zum Teil unterschiedlicher Datengrundlagen werden bei der Darstellung der beruflichen Weiterbildung in der Regel die Bereiche „betriebliche Weiterbildung“, „individuelle berufsbezogene Weiterbildung“ und „Weiterbildung für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer“ unterschieden.

### H 3.1 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

#### Betriebliche Weiterbildung

Mit Blick auf die erwerbstätige Bevölkerung spielen im Bereich der beruflichen Weiterbildung neben öffentlichen und privaten Bildungsanbietern und Förderungen insbesondere die Betriebe eine wesentliche Rolle. Diese können Weiterbildung für ihre Beschäftigten nicht nur fördern (zum Beispiel durch Freistellung und/oder Kostenübernahme), sondern auch eigene Weiterbildungsangebote anbieten und durchführen. Auf europäischer Ebene wurde das Weiterbildungsverhalten der Betriebe im Jahr 2016 zum fünften Mal im Rahmen des „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS5)<sup>62</sup> untersucht. Da die Datenlage keine Differenzierung nach Bundesländern zulässt und eine in Auftrag gegebene Zusatzstudie für Deutschland<sup>63</sup> noch nicht abgeschlossen ist, können diese Ergebnisse hier nicht berücksich-

tigt werden. Im Folgenden werden einige Befunde des im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) durchgeführten Betriebspanels<sup>64</sup> vorgestellt, die das Engagement der Betriebe aus Baden-Württemberg bei der beruflichen Weiterbildung differenziert darstellen.

#### Der Anteil der Betriebe in Baden-Württemberg, die Weiterbildung fördern, bleibt auf hohem Niveau

Mit 59 %<sup>65</sup> liegt der Anteil der Betriebe, die Weiterbildung fördern<sup>66,67</sup>, indem sie Arbeitskräfte zur Teilnahme an inner- oder außerbetrieblichen Maßnahmen freistellen bzw. Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen ganz oder teilweise übernehmen, deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 53 % (Grafik H 3.1 (G1)). Die häufigsten Formen der betrieblichen Weiterbildung sind externe (84,4 % der Weiterbildungsbetriebe) sowie interne (63,6 %) Kurse, Lehrgänge und Seminare, ferner die Weiterbildung am Arbeitsplatz (56,8 %) und die Teilnahme an Vorträgen, Fachtagungen und Messeveranstaltungen etc. (47,4 %). Andere Formen, wie selbstgesteuertes Lernen, Qualitätszirkel, Arbeitsplatzwechsel etc., werden von den Weiterbildungsbetrieben seltener genannt.<sup>68</sup>

Neben der Weiterbildungsbeteiligung werden auch die „Weiterbildungsquote“ (Anteil der weitergebildeten Beschäftigten an allen Beschäftigten im 1. Halbjahr

61 Die Trennung in allgemeine und berufliche Weiterbildung ist aufgrund unterschiedlicher Gesetzes- und Datengrundlagen als gängiges Klassifikationsmuster sinnvoll. Aus der Sicht von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Weiterbildungsmaßnahmen ist es jedoch oft nur schwer möglich, zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung zu unterscheiden, zumal sich viele Bildungsinhalte sowohl im beruflichen als auch im privaten Umfeld nutzen lassen. Auch einzelne Weiterbildungsträger lassen sich in der Regel nicht eindeutig dem allgemeinen oder beruflichen Bereich zuordnen, da Bildungsträger vermehrt sowohl allgemein bildende als auch berufs-bildende Weiterbildungsinhalte anbieten.

62 Zur Ergebnisdarstellung für Deutschland vgl. Statistisches Bundesamt (2017b).

63 Diese wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt, vgl. [https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/at\\_78168.pdf](https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/at_78168.pdf) [Stand:13.07.2018].

64 Das IAB-Betriebspanel ist eine repräsentative Befragung von Arbeitgebern in Deutschland mit mindestens einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten. Die Grundgesamtheit ist nicht auf einzelne Branchen beschränkt. Die Zahl der in Baden-Württemberg befragten Betriebe wird im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau auf rund 1 200 Betriebe aufgestockt, um ein repräsentatives Landesergebnis zu erhalten, welches vom Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW) veröffentlicht wird.

65 Jeweils im 1. Halbjahr und bezogen auf die Gesamtzahl der Betriebe.

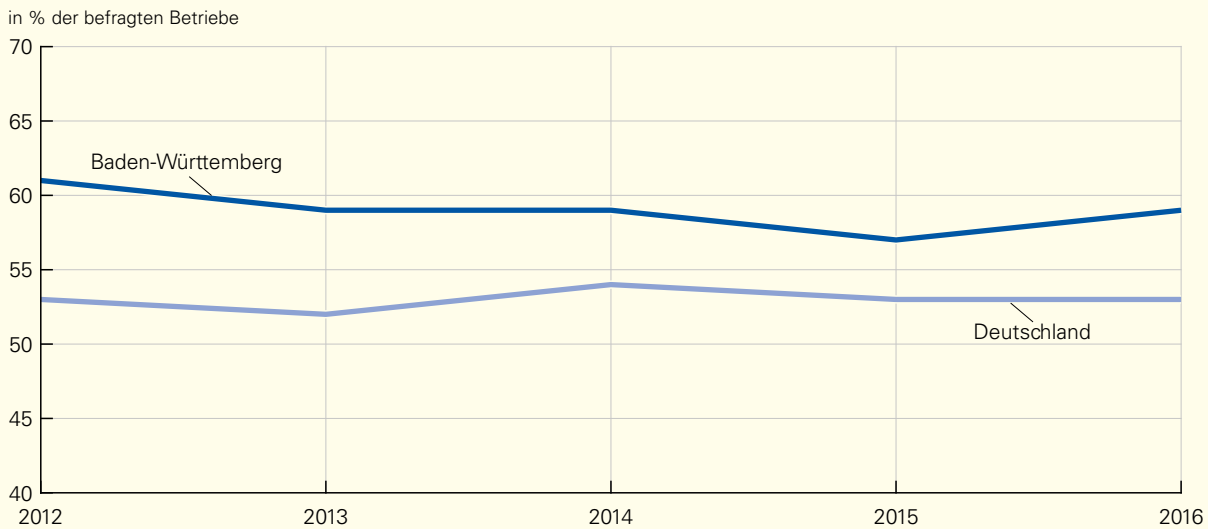
66 Vgl. zur Definition Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2018), S. 41 f.

67 Diese Definitionsmerkmale entsprechen auch den Merkmalen des Segments „betriebliche Weiterbildung“ im Rahmen der „Adult Education Survey (AES).“ Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2017), S. 18.

68 Vgl. Institut für angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW) (2017), S. 4. und S. 11 ff.

## H 3.1 (G1)

## Betriebliche Förderung der Weiterbildung in Deutschland und Baden-Württemberg seit 2012



Datenquelle: IAW 2017 auf Basis der IAB-Betriebspaneldaten.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

634 18

eines Jahres) und die sogenannte „Weiterbildungsintensität“ (Anteil der weitergebildeten Beschäftigten an allen Beschäftigten der Weiterbildungsbetriebe im 1. Halbjahr eines Jahres) berechnet. In Baden-Württemberg betrug die Weiterbildungsquote im Jahr 2016 39,4 % (in Deutschland 33,2 %). Die Weiterbildungsintensität lag im Jahr 2016 bei 47 %.<sup>69</sup>

Bei der Betrachtung nach Branche und Betriebsgröße zeigen sich deutliche Unterschiede in den Weiterbildungsaktivitäten. Mit 80 % ist die betriebliche Förderung der Weiterbildung im Branchensegment „Gesundheits- und Sozialwesen“ am höchsten und mit 50 % im Baugewerbe am niedrigsten.<sup>70</sup>

Erwartungsgemäß finden sich Weiterbildungsbetriebe hauptsächlich unter den Betrieben ab 250 Beschäftigten, von denen sich fast alle im Bereich der Weiterbildung engagieren. Aber auch über 50 % der Klein- und Kleinstbetriebe (mit bis zu 19 Beschäftigten) förderten im Jahr 2016 in Baden-Württemberg die Weiterbildung der Belegschaft<sup>71</sup> und dies mit einer sehr hohen Intensität, das heißt sie bildeten einen hohen Anteil ihrer Belegschaft weiter.

69 Vgl. Institut für angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW) (2017), S. 5 f.

70 Die Angabe für das Baugewerbe ist aufgrund geringer Fallzahlen (N<100) statistisch nur eingeschränkt belastbar.

71 Vgl. ebd., S. 6 ff.

### Geringqualifizierte Beschäftigte nehmen seltener an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teil als höher Qualifizierte

Im Hinblick auf die Qualifikation der Beschäftigten, die an Weiterbildungen teilnehmen, wird der Befund bestätigt, dass insbesondere Personen an einer Weiterbildung teilnehmen, die bereits gut qualifiziert sind.<sup>72</sup> Im Rahmen des IAB-Betriebspanels wird unterschieden in einfache Tätigkeiten (für Geringqualifizierte), qualifizierte Tätigkeiten (die einen Berufsabschluss erfordern) und hochqualifizierte Tätigkeiten (die einen Hochschulabschluss erfordern). Die Weiterbildungsquoten für Geringqualifizierte in Baden-Württemberg lagen im Jahr 2016 mit 22 % deutlich unter denen der Qualifizierten und Hochqualifizierten (51 % bzw. 52 %).<sup>73</sup>

Für eine branchenspezifische Betrachtung der Beteiligung von Geringqualifizierten an der Weiterbildung im Jahr 2016 liegen aufgrund geringer Fallzahlen keine belastbaren Ergebnisse für Baden-Württemberg vor. Für ganz Deutschland zeigen sich für Geringqualifizierte besonders niedrige Weiterbildungsquoten im Gastgewerbe (9 %), im Baugewerbe (11 %), in der Land- und Forstwirtschaft (12 %) sowie in der öffentlichen Verwaltung (12 %). Mit 42 % liegt die Weiterbildungsquo-

72 Vgl. zum Beispiel Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, (2017), S. 46 ff.

73 Vgl. ebd., S. 19.

te auch für Geringqualifizierte im Gesundheits- und Sozialwesen am höchsten.<sup>74</sup>

Im Rahmen der Auswertung der IAB-Betriebspaneldaten wird auch ersichtlich, dass Betriebe, die ihre Ausstattung mit Digitalisierungstechnologie im Vergleich zu anderen Betrieben ihrer Branche als überdurchschnittlich einschätzen, mit 46,6 % eine deutlich höhere Weiterbildungsquote haben, als Betriebe, die sich als unterdurchschnittlich ausgestattet einschätzen (36,2 %). Diese höheren Weiterbildungsquoten finden sich bei qualifikationspezifischer Betrachtung in allen drei Qualifikationsniveaus.<sup>75</sup> Es ist zu vermuten, dass den in der Digitalisierung begründeten besonderen betrieblichen Anforderungen (vgl. **Kapitel H 1.1**) durch verstärktes Engagement im Weiterbildungsbereich begegnet wird.

Neben der Anrechnung der Weiterbildung auf die Arbeitszeit und der Übernahme der Weiterbildungskosten beeinflusst insbesondere die Perspektive, sich durch die Weiterbildung auch finanziell zu verbessern, die Weiterbildungsbereitschaft der Beschäftigten positiv.<sup>76</sup>

### Individuelle berufsbezogene Weiterbildung

Für dieses Teilsegment des Bereichs der beruflichen Weiterbildung liegen insbesondere über den Adult Education Survey (AES) (vgl. **Kapitel H 1**) Daten auf Bundesebene vor.

Im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung werden im AES Teilnahmen erfragt, bei denen ein berufsbezogener Grund vorliegt, die jedoch im Gegensatz zur oben dargestellten betrieblichen Weiterbildung überwiegend auf Grundlage einer individuellen Weiterbildungsentscheidung erfolgen, das heißt nicht durch Betriebe in Form von Freistellungen bzw. Kostenübernahmen gefördert werden.

Im Rahmen der Befragung werden Erwerbspersonen erfasst, also Personen, die jünger als 65 Jahre und entweder erwerbstätig sind oder dem Arbeitsmarkt prinzipiell zur Verfügung stehen, also Arbeitslose und zum Beispiel Hausfrauen und Hausmänner.<sup>77</sup>

### Die Beteiligung an Maßnahmen der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist rückläufig

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Beteiligung an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung (41 %) deutlich über der an individueller berufsbezogener Weiterbildung (6 %) liegt. Vergleicht man die AES-Daten von 2016 mit den Jahren 2012 (9 %) und 2014 (9 %), zeigt sich darüber hinaus ein deutlicher Rückgang der Beteiligung an Maßnahmen der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung.

Am niedrigsten liegt die Beteiligung mit 5 % bei den Erwerbstätigen und am höchsten bei den Arbeitslosen mit 16 %. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Personengruppen mit einem höheren Risiko für diskontinuierliche Erwerbsbiografien überrepräsentiert sind. Frauen nehmen häufiger an Maßnahmen der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung teil (8 %) als Männer (5 %). Dasselbe gilt für Personen mit Migrationshintergrund (8 %) gegenüber Maßnahmeteilnahmen von Personen ohne Migrationshintergrund (6 %).

Die in der Teilstichprobe der Erwerbspersonen im AES mit erfasste Personengruppe, die eine Weiterbildungsförderung nach dem Sozialgesetzbuch erhält, wird nachfolgend auch mit Blick auf Baden-Württemberg gesondert dargestellt.

### Weiterbildung für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer

Auf Grundlage der Regelungen des Sozialgesetzbuches (vgl. **Kapitel H 1.2**) fördert die Bundesagentur für Arbeit unter bestimmten Bedingungen die berufliche Weiterbildung, wenn diese der dauerhaften Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt dient. Neben der Möglichkeit, Weiterbildungsinteressierten über einen sogenannten Bildungsgutschein die Wahl des Trägers<sup>78</sup> zu überlassen, können die Agenturen für Arbeit und Jobcenter Träger auch mit der Durchführung von Weiterbildungen beauftragen. Dies gilt für Maßnahmen zum Erwerb von Grundkompetenzen, Umschulungen in Kombination mit Maßnahmen zum Erwerb von Grundkompetenzen und für umschulungsbegleitende Hilfen bei betrieblichen Umschulungen.

74 Vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2018), S. 48.

75 Vgl. Institut für angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW) (2017), S. 26 ff.

76 Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2018).

77 Vgl. zum Folgenden Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2017), S. 75 ff.

78 Zugelassene Maßnahmen finden sich auf dem Weiterbildungsportal KURSNET der Arbeitsagentur ([www.arbeitsagentur.de](http://www.arbeitsagentur.de)).

**Die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ist relativ konstant**

In den letzten Jahren blieben die Teilnahmezahlen<sup>79</sup> an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung relativ konstant. Im Jahr 2017 gab es bundesweit mit insgesamt 314 389 Maßnahmeneintritten 3,5 % weniger als im Vorjahr (325 842). In Baden-Württemberg kam es im Vergleichszeitraum zu einem Anstieg um 2,9 % von 27 812 im Jahr 2016 auf 28 627 Maßnahmeneintritte im Jahr 2017.<sup>80</sup> In Baden-Württemberg führen 2017 ca. 16 % der begonnenen Maßnahmen zu einem anerkannten Abschluss (Umschulungen). Die Entwicklung der Maßnahmeneintritte in Baden-Württemberg zeigt Grafik H 3.1 (G2).

Von den insgesamt 28 627 Maßnahmeneintritten im Jahr 2017 in Baden-Württemberg entfielen rund 41 % auf Frauen und 59 % auf Männer. 7 % der Personen, die eine Maßnahme begannen, waren bei Eintritt unter

25 Jahren alt und 8,3 % mindestens 55 Jahre alt. Der Anteil der schwerbehinderten Personen betrug 2,6 %, der der alleinerziehenden 7,1 % und der Ausländeranteil 32 %. Auffällig sind die Anstiege im Vergleich zum Vorjahr bei Ausländerinnen und Ausländern (+ 12,8 %; im Bund + 6 %) und bei den unter 25-Jährigen (+ 7,2 %; im Bund – 4,8 %). Der stärkste Rückgang ist in Baden-Württemberg bei der Gruppe der Schwerbehinderten zu verzeichnen (– 5,9 %).

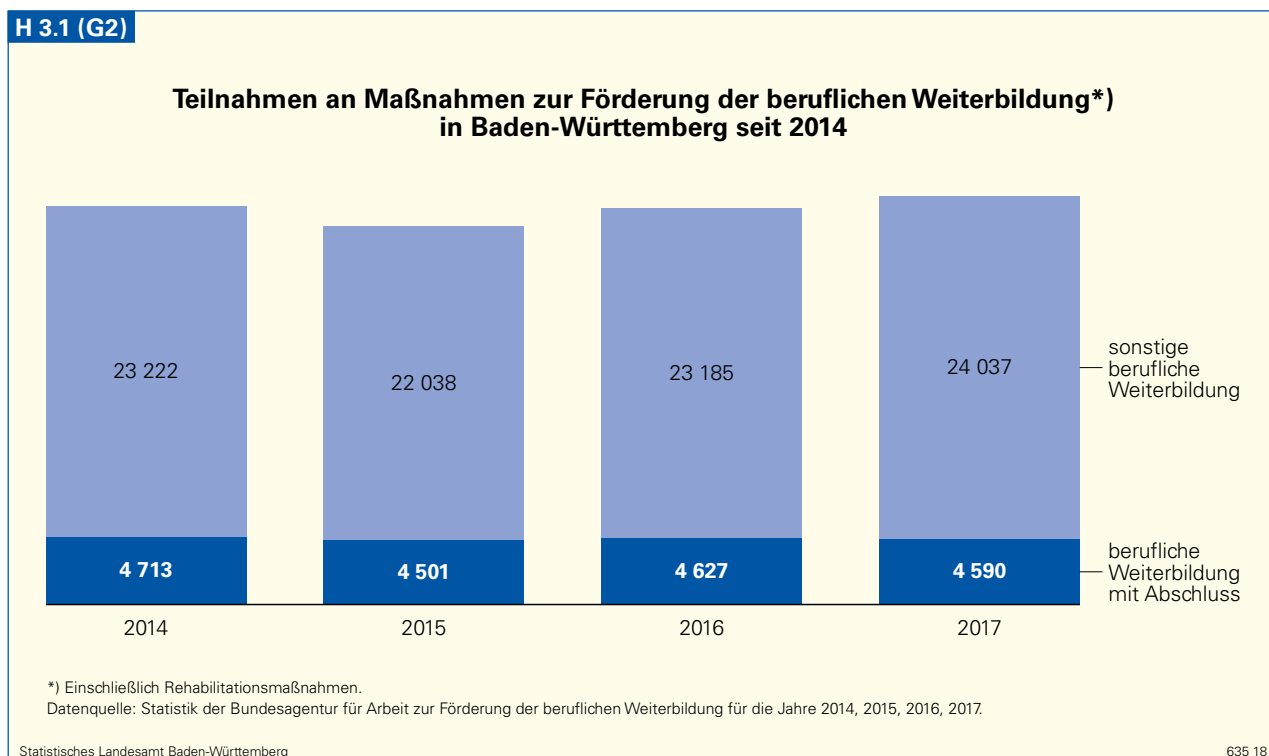
Die statistische Auswertung des Bundesinstituts für Berufsbildung weist darüber hinaus für das Bundesgebiet die Anteile von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung und die der Langzeitarbeitslosen an allen Maßnahmeneintritten aus. Diese betragen für das Jahr 2016 35,2 % bzw. 12,6 %.<sup>81</sup>

Mit der sogenannten „Eingliederungsquote“ wird in der Statistik der Bundesagentur erfasst, wieviel Prozent der Teilnehmenden 6 Monate nach Ende einer Maßnahme sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind. Dieser Wert liegt für Baden-Württemberg bezogen auf Maßnahmenaustritte zwischen April 2016 und März 2017 mit 57,6 % etwas über dem Bundesdurchschnitt von 55,6 %.

79 Im Rahmen der Statistik der Bundesagentur für Arbeit werden Teilnahmefälle und keine Personen erfasst, das heißt eine Person kann an mehreren Maßnahmen teilgenommen haben.

80 <http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Statistik-nach-Themen-Nav.html> [Stand: 13.07.2018].

81 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2018), S. 391.



### H 3.2 Aufstiegsfortbildungen der Kammern und der beruflichen Schulen

Der Begriff Aufstiegsfortbildung kennzeichnet berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten, die unter anderem auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) einen beruflichen Aufstieg ermöglichen und im Rahmen des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) (vgl. **Kapitel H 1.2** finanziell gefördert werden können. Zahlreiche der möglichen Abschlüsse der geregelten Aufstiegsfortbildung sind den Qualifikationsniveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) (vgl. **Kapitel H 1.2**) zugeordnet. So findet sich zum Beispiel der „Meister“ auf dem DQR-Niveau 6 (dem auch der Bachelorabschluss zugeordnet ist) und der Abschluss „geprüfter Betriebswirt“ (nach dem BBiG oder der HwO) auf dem DQR-Niveau 7 (auf dem sich auch der Masterabschluss findet).

Der Bereich der Aufstiegsfortbildungen wird nachfolgend zunächst anhand der Prüfungszahlen an den dafür zuständigen Stellen und anschließend auf Grundlage der Zahl der Schülerinnen und Schüler an den Fachschulen, die auf die Fortbildungsprüfungen vorbereiten, vorgestellt.

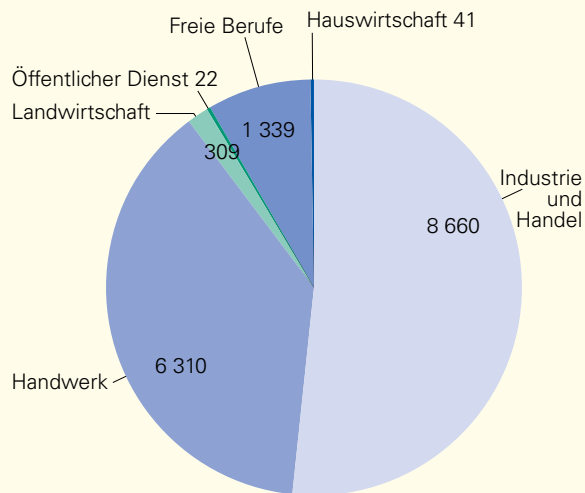
#### Fortbildungsprüfungen der Kammern

#### Gesamtzahl der erfolgreich abgeschlossenen Prüfungen relativ stabil

In den meisten Fällen werden die Fortbildungen durch Prüfungen an einer Handwerkskammer (HwK) oder

#### H 3.2 (G1)

### Erfolgreich abgeschlossene Fortbildungs-/Meisterprüfungen\*) in Baden-Württemberg im Jahr 2016 nach Ausbildungsbereichen



\*) Nach BBiG oder HwO einschließlich Banken, Versicherungen, Gast- und Verkehrsgewerbe. Ohne Prüfungen, die nach dem BBiG bei anderen zuständigen Stellen (Kammern) außerhalb dieses Ausbildungsbereichs registriert werden.  
Datenquelle: Berufsbildungsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

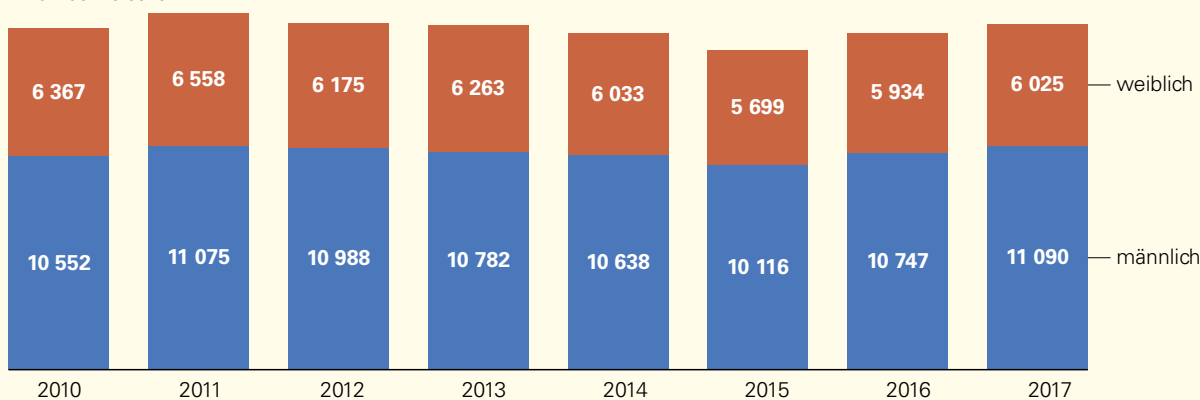
636 18

einer Industrie- und Handelskammer (IHK) abgeschlossen. Daneben gibt es aber auch andere zuständige Stellen, etwa für die Bereiche Landwirtschaft, öffentlicher Dienst, Hauswirtschaft und für die freien Berufe

#### H 3.2 (G2)

### Erfolgreich abgeschlossene Fortbildungs-/Meisterprüfungen\*) in Baden-Württemberg seit 2010 nach Geschlecht

Anzahl der Personen



\*) Nach BBiG oder HwO einschließlich Banken, Versicherungen, Gast- und Verkehrsgewerbe. Ohne Prüfungen, die nach dem BBiG bei anderen zuständigen Stellen (Kammern) außerhalb dieses Ausbildungsbereichs registriert werden.  
Datenquelle: Berufsbildungsstatistik.

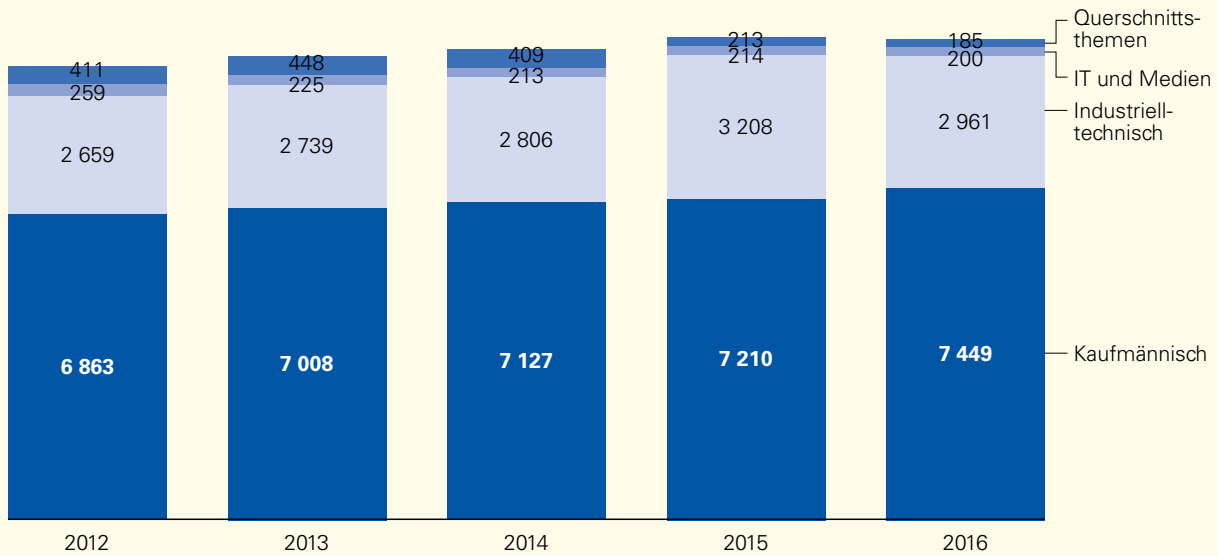
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

637 18



H 3.2 (G3)

**Teilnahmen an IHK-Fortbildungsprüfungen\*) der Höheren Berufsbildung in Baden-Württemberg in den Jahren 2012 bis 2016**



\*) Ohne Ausbildereignungsprüfungen.

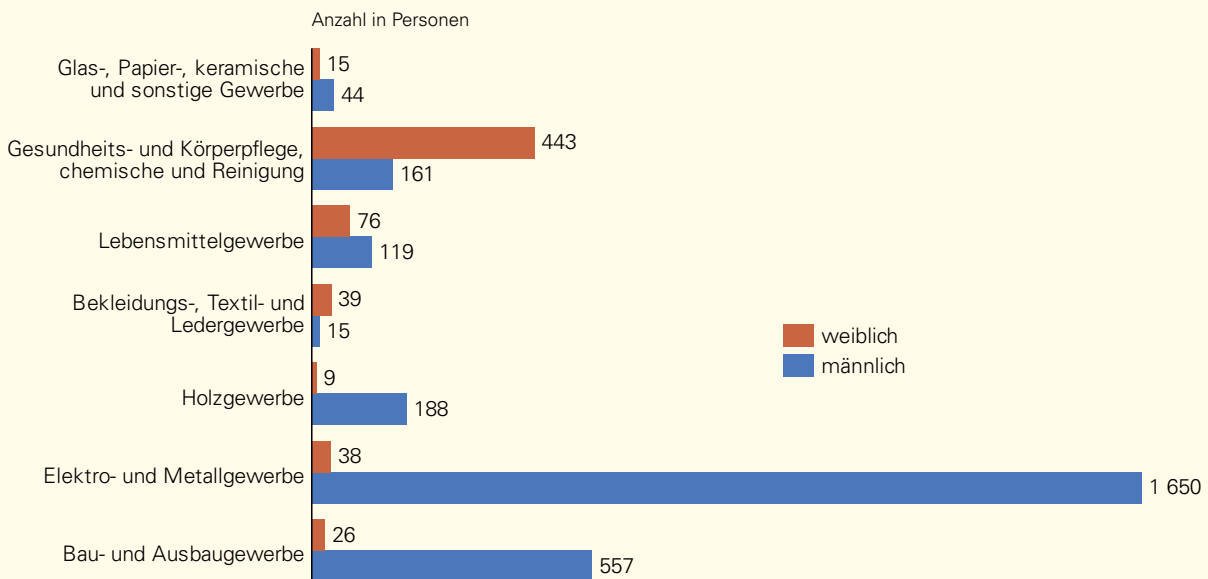
Datenquelle: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHT).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

639 18

H 3.2 (G4)

**Erfolgreich abgeschlossene Meisterprüfungen\*) im Handwerk in Baden-Württemberg im Jahr 2017 nach Gewerbe und Geschlecht**



\*) Ohne Wiederholungsprüfungen.

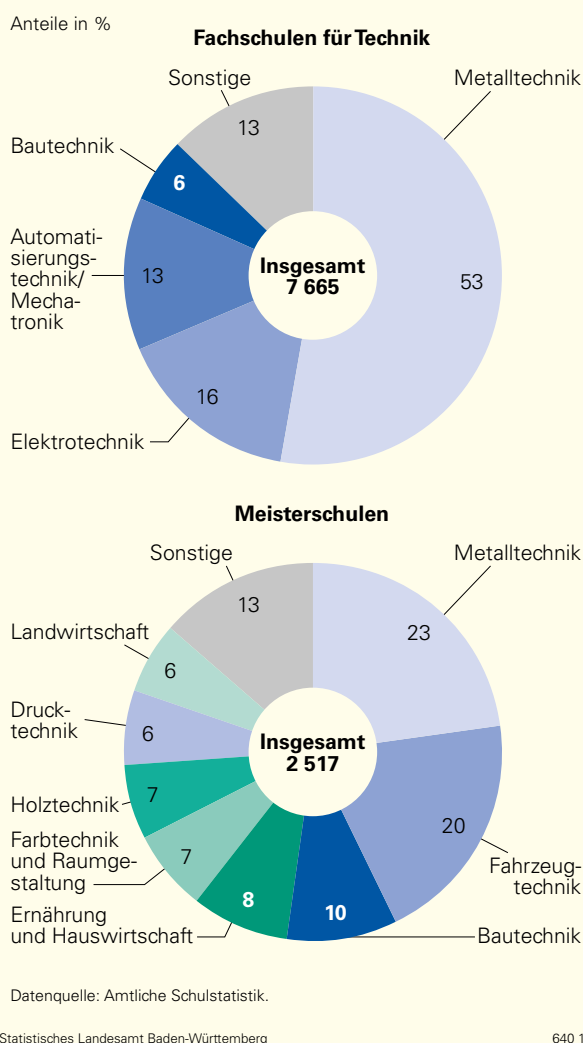
Datenquelle: Zentralverband des Deutschen Handwerks e.V. (ZDH).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

639 18

## H 3.2 (G5)

### Schülerinnen und Schüler an Fachschulen für Technik und Meisterschulen im Schuljahr 2017/18 nach Berufsfeld



(vgl. Grafik H 3.2 (G1)). Wie Grafik H 3.2 (G2) zeigt, ist die Gesamtzahl der erfolgreich abgeschlossenen Prüfungen relativ stabil.

#### Es nehmen mehr Männer als Frauen an Fortbildungsprüfungen teil

Auch das Zahlenverhältnis von Männern und Frauen, die Prüfungen erfolgreich abgeschlossen haben (insgesamt ca. zwei Drittel Männer zu einem Drittel Frauen), unterliegt nur leichten Schwankungen. Am niedrigsten (ca. 20 %) ist der Frauenanteil in den Bereichen „Landwirtschaft“ und „Handwerk“ und am höchsten (über 95 %) in den Bereichen „freie Berufe“ und „Hauswirtschaft“.

#### Die Zahl der IHK-Prüfungen ist leicht ansteigend

Die Gesamtzahl der Teilnahmen an Fortbildungsprüfungen, die von den zwölf Industrie- und Handelskammern (IHK) in Baden-Württemberg angeboten werden, ist seit Jahren insgesamt leicht ansteigend (Grafik H 3.2 (G3)). Am häufigsten werden Prüfungen im kaufmännischen Bereich (zum Beispiel Fachwirt/Fachwirtin) durchgeführt (69 %), gefolgt vom industriell-technischen Bereich (zum Beispiel Industriemeister/Industriemeisterin) (27 %).

#### Die Zahl der Meisterprüfungen im Handwerk ist leicht rückläufig

Die längste Tradition im Bereich der Fortbildungen haben die Meisterprüfungen im Handwerk. Ihre Zahl ist in Deutschland seit 2014 rückläufig, wobei der Rückgang in Baden-Württemberg deutlich moderater ausfällt als im Bundesgebiet. Während im Bundesgebiet in den Jahren von 2015 bis 2016 ein Rückgang von ca. 8 % zu verzeichnen ist (von 22 428 auf 20 495), beträgt dieser in Baden-Württemberg lediglich ca. 0,8 % (von 3 406 auf 3 380).

Auch im Bereich der Meisterprüfungen im Handwerk zeigt die Betrachtung nach Gewerbebereichen deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Der Frauenanteil ist mit über 70 % beim Gewerbebereich „Gesundheits- und Körperpflege, chemische und Reinigung“ am höchsten und mit rund 2 % im „Elektro- und Metallgewerbe“ am niedrigsten (Grafik H 3.2 (G4)).

#### Aufstiegsfortbildungen an Fachschulen

#### Meister- und Technikerschulen am meisten nachgefragt, Frauen bevorzugen Angebote im sozialen oder kaufmännischen Bereich

Fachschulen bereiten auf Fortbildungsprüfungen vor, die bei den Kammern oder anderen Behörden abzulegen sind. Zum Angebot der Fachschulen zählen zum Beispiel die Meister- und die Technikerschulen, Angebote in den Richtungen Betriebswirtschaft, Hotel- und Gaststättengewerbe, Gestaltung, Pflege oder Führung und Organisation mit Schwerpunkt Sozialwesen. Nicht alle Fachschulen sind dem Kultusministerium zugeordnet, so gehören die meisten landwirtschaftlichen Fachschulen zum Bereich des Ministeriums Ländlicher Raum. Eine Sonderstellung nehmen die Fachschulen für Sozialwesen im Bereich des Sozialministeriums ein, an denen nicht alle Bildungsgänge den Nachweis von Berufserfahrung erfordern, sodass hier zum Teil eine berufliche Erstausbildung stattfindet.

Im Schuljahr 2017/18 nutzten 19 854 Fortbildungswillige die Angebote der Fachschulen. Die Zahl der Neueintritte lag in den letzten 10 Jahren jeweils um 10 000. Damit leisten die Fachschulen einen wesentlichen Beitrag dazu, einem Fachkräftemangel durch Qualifizierungsmaßnahmen zu begegnen. Knapp 31 % der Neueintritte entfielen im Schuljahr 2017/18 auf die Fachschulen für Technik. Dahinter folgten die Fachschulen für Sozialwesen mit einem Anteil von 25 % und die Meisterschulen mit gut 22 %. Der Rest verteilte sich auf eine Vielzahl weiterer Bildungsgänge (Web-Tabelle [H 3.2 \(T1\)](#)).

Sowohl an Fachschulen für Technik wie auch an Meisterschulen war das Berufsfeld *Metalltechnik* am stärksten nachgefragt, an Meisterschulen dicht gefolgt vom Berufsfeld *Fahrzeugtechnik* (Grafik [H 3.2 \(G5\)](#)). An Fachschulen für Technik entfielen sieben Achtel der Teilnehmerzahl auf nur vier Berufsfelder. An Meisterschulen waren die Kurse auf eine größere Zahl von Berufsfeldern verteilt, in denen verschiedene Bildungsgänge auf die Meisterprüfung in einem Beruf vorbereiten.

Gut ein Drittel der Fortbildungswilligen waren im Schuljahr 2017/18 Frauen. Je nach Bildungsgang va-

rierte der Frauenanteil allerdings stark (Web-Tabelle [H 3.2 \(T2\)](#)). An den überwiegend gewerblich-technisch geprägten Meister- und Technikerschulen war der Frauenanteil mit gut 13 % bzw. 6 % gering. Bei den eher sozial oder hauswirtschaftlich orientierten Angeboten sind dagegen Frauen deutlich in der Mehrheit. So waren an den Fachschulen für Organisation und Führung sowie für Pflege mehr als 80 % der Fortbildungswilligen weiblich. Im kaufmännischen Bereich stellten an den Fachschulen für Betriebswirtschaft und Unternehmensmanagement Frauen mit einem Anteil von knapp 66 % ebenfalls die Mehrheit.

Im Schuljahr 2017/18 besuchten fast die Hälfte der 19 854 Fortbildungswilligen einen Bildungsgang, der berufsbegleitend in Teilzeitform angeboten wurde. Fachschulen für Organisation und Führung, Fachschulen für Pflege und Fachschulen für Landwirtschaft existieren ausschließlich in Teilzeitform. An den Fachschulen für Technik besuchten fast 35 % und an den Meisterschulen knapp 28 % der Fortbildungswilligen einen Teilzeit-Lehrgang (Web-Tabelle [H 3.2 \(T2\)](#)).



## H 4 Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Hochschulen sind gemäß § 31 des Landeshochschulgesetzes (LHG)<sup>82</sup> beauftragt, wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung in Form von weiterbildenden Studiengängen und Kontaktstudien anzubieten. Curriculare und didaktische Konzepte knüpfen an die Berufserfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an.

Weiterbildende Bachelorstudiengänge richten sich entsprechend an Personen, die über eine im sekundären Bildungsbereich erworbene Berufsausbildung verfügen und ihre dort erworbenen Kompetenzen erweitern möchten. Weiterbildende Masterstudiengänge und sonstige weiterbildende Studiengänge wenden sich hingegen an Personen, die bereits einen ersten Studienabschluss in einem grundständigen Studiengang erlangt haben und ebenfalls bereits Berufserfahrung gesammelt haben.

Darüber hinaus kann im Rahmen der Weiterbildung nach § 31 LHG ein *Kontaktstudium* durchlaufen werden, welches berufspraktische Erfahrungen wissenschaftlich oder künstlerisch vertiefen und ergänzen soll. Die Absolventinnen und Absolventen erhalten ein Zertifikat.

Neben den in der Hochschulstatistik des Statistischen Landesamtes in der Kategorie *Weiterbildungsstudium* erhobenen Daten, können auch die in der Statistik als *Ergänzungs-, Erweiterungs- und Zusatzstudiengänge*<sup>83</sup> geführten Studiengänge zu den weiterbildenden Studiengängen gezählt werden.

Zusammen spiegeln diese Kategorien aus statistischer Sicht die im Landeshochschulgesetz erwähnten weiterbildenden Bachelor- und Masterstudiengänge sowie sonstigen weiterbildenden Studiengänge und Kontaktstudiengänge wider.

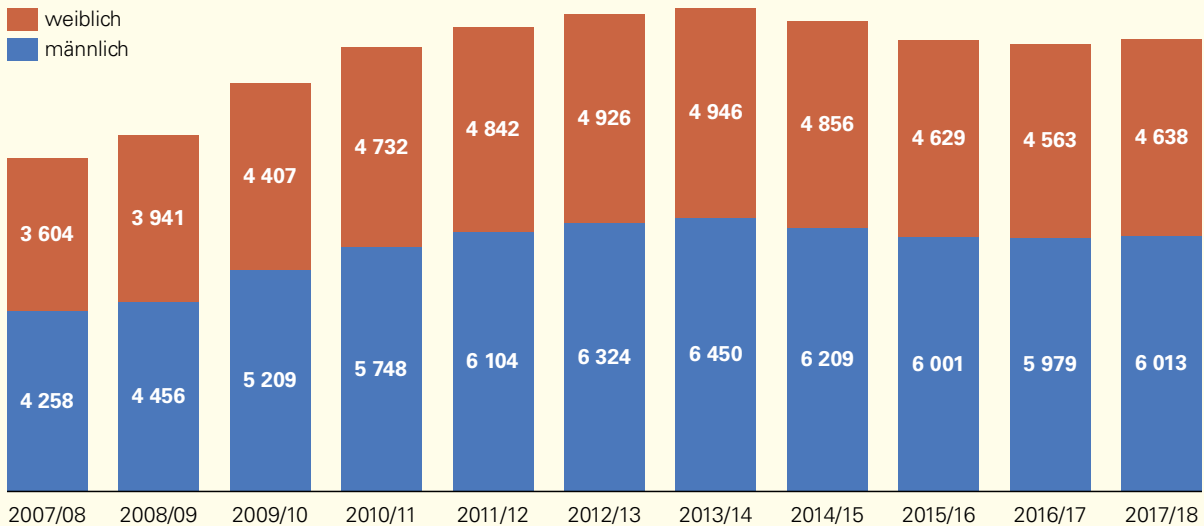
82 Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG) vom 1. Januar 2005, § 31 Weiterbildung, in der Fassung vom 13.03.2018: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&aiz=true#jlr-HSchulGBWV19P31> [Stand: 16.11.2018].

83 Statistisches Bundesamt (2018).



H 4 (G2)

**Studierende mit angestrebtem Abschluss Promotion an baden-württembergischen Hochschulen seit dem Wintersemester 2007/08 nach Geschlecht**



Datenquelle: Hochschulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

905 18

**Weit über 4 000 Personen besuchen ein Weiterbildungsstudium**

Im Wintersemester 2017/18 besuchten 4 383 Studierende einen weiterbildenden Studiengang (Grafik H4(G1)), womit rückblickend auf die letzten 10 Jahre ein Höchststand erreicht wurde. Zwischen Wintersemester 2016/17 und 2017/18 stieg die Anzahl der Studierenden um 834. Dieser deutliche Anstieg ist insbesondere auf den Zuwachs im Studiengang Betriebswirtschaftslehre zurückzuführen. Dieser nimmt unter den fünf am stärksten nachgefragten weiterbildenden Studiengängen im Wintersemester 2017/18 mit 951 Studierenden Platz 1 ein, gefolgt von Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt (293 Studierende), Maschinenbau/-wesen (196 Studierende), Erziehungswissenschaft (178 Studierende) und Volkswirtschaftslehre (136 Studierende).

Neben den hier dargestellten Studiengängen wird in der Statistik das *Aufbaustudium* ausgewiesen, es ist definiert als „Studium nach einem bereits erreichten Hochschulabschluss (...). Aufbaustudien sollen das Erststudium fachlich vertiefen oder inhaltlich ergänzen.“<sup>84</sup> Im Wintersemester 2017/18 besuchten 7 166 Studierende ein Aufbaustudium.

84 Ebd.

Die Hochschulen bieten über die hier vorgestellten Studiengänge hinaus eine Vielzahl weiterer Veranstaltungsformen der wissenschaftlich orientierten beruflichen Weiterbildung an, über die jedoch keine amtlichen Statistiken vorliegen. Eine Ausnahme bilden Angaben zu Gasthörerinnen und Gasthörern: Im Wintersemester 2017/18 bildeten sich 4 111 Gasthörerinnen und Gasthörer an einer baden-württembergischen Hochschule weiter (Web-Anlage H 4 (A1)).

**Anzahl Promovierender steigt nach leichtem Rückgang wieder an**

Die Hochschulstatistik erfasst die Promovierenden, die nach einem erlangten Hochschulabschluss neu oder weiterhin immatrikuliert sind. Im Wintersemester 2017/18 waren dies 10 651 Personen, was eine Steigerung nach leichtem Rückgang der Promovierendenzahl seit Wintersemester 2014/15 bedeutet. Der Anteil der promovierenden Männer liegt weiterhin deutlich über dem der Frauen (Grafik H 4 (G2)). Nicht erfasst werden Doktorandinnen und Doktoranden, die an ihrer Promotion ohne erneutes Hochschulstudium arbeiten – die Gesamtzahl der Promovierenden an baden-württembergischen Hochschulen ist somit deutlich höher.

## H 5 Träger und Angebote der allgemeinen Weiterbildung

Wie bereits im Kontext der beruflichen Weiterbildung (vgl. **Kapitel H 3**) dargestellt, ist die gängige Trennung in allgemeine und berufliche Weiterbildung aufgrund zum Teil unterschiedlicher Gesetzes- und Datengrundlagen zwar sinnvoll, auf die Weiterbildungspraxis jedoch nur bedingt zu übertragen. So bieten zum Beispiel zahlreiche Weiterbildungsträger vermehrt sowohl allgemein bildende als auch berufsbildende Weiterbildungsinhalte an, wodurch eine eindeutige Zuordnung zum allgemeinen oder beruflichen Bereich erschwert wird. Ebenso sind einzelne Weiterbildungsinhalte aus Sicht der Teilnehmenden nicht immer eindeutig zuzuordnen.

Auf die Ergebnisse der Adult Education Survey (AES) (vgl. **Kapitel H 1**), der die allgemeine Weiterbildung unter der Kategorie „nicht berufsbezogene“ Weiterbildung fasst, wird an dieser Stelle nicht eingegangen, zumal keine aktuellen Daten und Auswertungen für Baden-Württemberg vorliegen.

Nachfolgend werden Angebote und Teilnehmerzahlen ausgewählter und statistisch gut dokumentierter großer Weiterbildungsträger vorgestellt, deren allgemein bildende Inhalte einen großen Teil des jeweiligen Angebotsportfolios ausmachen.

### H 5.1 Volkshochschulen und kirchliche Bildungswerke

Mit ihren mehr als 248 900 Veranstaltungen im Jahr 2017 stechen die Volkshochschulen (VHS) und die kirchlichen Bildungswerke erneut als größte Träger der allgemeinen Weiterbildung hervor. Mit gut 4,7 Mill. Teilnahmen<sup>85</sup> bilden sie Menschen in den unterschiedlichsten Themengebieten auf freiwilliger Basis weiter.

#### Insgesamt 2,2 Mill. Personen nutzten 2017 Angebote der VHS, rund 3 % mehr als im Vorjahr

Im Jahr 2017 hatten sich an den 169 Volkshochschulen in Baden-Württemberg mehr als 1,9 Mill. Bürgerinnen und Bürger in 149 500 Kursen, Einzelveranstaltungen, Studienfahrten und Studienreisen angemeldet. Dies

waren rund 2,5 % mehr Belegungen als im Jahr zuvor. Außerdem wurden 299 000 Besuche in den von einer VHS veranstalteten Ausstellungen gezählt. Mit 1,3 Mill. Belegungen hatten die gut 121 000 Kurse bzw. Lehrgänge den größten Zustrom. Überdies besuchte mehr als eine halbe Million Menschen eine der über 25 500 Einzelveranstaltungen. Eine recht große Reichweite hatten auch die 420 von den Volkshochschulen selbst veranstalteten Ausstellungen mit einer durchschnittlichen Besucheranzahl von 711 Besuchen pro Ausstellung. Aufgrund der organisatorisch bedingt begrenzten Kapazität lag die Teilnehmerzahl an den rund 2 800 Studienfahrten, -reisen und Exkursionen bei knapp 51 300 und damit bei rund 18 Personen pro Fahrt.

Insgesamt weist der Trend der letzten Jahre einen leicht schwankenden Verlauf der Teilnehmerzahlen auf (Grafik H 5.1 (G1)). Während zur Jahrtausendwende knapp 2,2 Mill. Teilnehmerinnen und Teilnehmer gezählt wurden, sank die Teilnehmerzahl nur 5 Jahre später erstmals seit langer Zeit knapp unter die 2 Mill.-Marke. Erst seit dem Jahr 2013 stabilisierte sich der Wert bei über 2 Mill. Besuchen pro Jahr und erreichte im Jahr 2017 einen Höchststand von gut 2,2 Mill. teilnehmenden Personen. Dies waren rund 2,7 % mehr Belegungen als im Jahr davor.

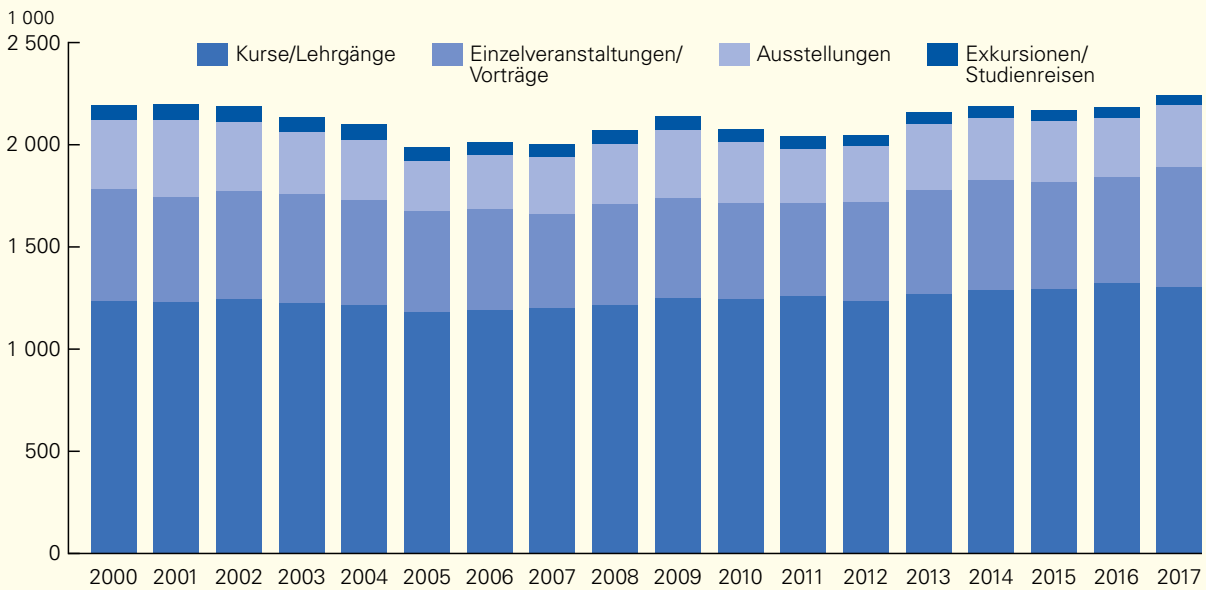
Im Programmbereich „Gesundheit“ konnten im Jahr 2017 bei rund 45 100 Kurs- bzw. Lehrgangsangeboten gut 521 100 Belegungen verbucht werden. Damit blieb dieser Bereich weiterhin der beliebteste im Kursangebot der Volkshochschulen. Allerdings stagnierte der Zuwachs in den letzten Jahren. Noch zur Jahrtausendwende besuchte etwas weniger als ein Drittel aller Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer einen „Gesundheits-Kurs“, bis 2014 wuchs der Besucheranteil in diesem Programmbereich um gut 10 Prozentpunkte auf etwa 42 % an. In den letzten 3 Jahren nahmen die Besucherzahlen jedoch um rund 4,5 % ab, womit der langjährig bestehende Aufwärtstrend umgekehrt wurde.

An zweiter Stelle der Beliebtheitsskala folgten Kurse im Programmbereich „Sprachen“. Nach einem Rückgang von 344 600 Besucherinnen und Besuchern im Jahr 2002 auf 307 800 im Jahr 2012, gewannen Sprachkurse seit 2013 rapide an Zulauf. So ergab sich für das Jahr 2017 ein Höchststand von knapp 418 500 Belegungen. Dies stellte ein Plus von rund 1,8 % im Vergleich zum Vorjahr dar (Grafik H 5.1 (G2)).

<sup>85</sup> Bei allen Angaben zu Belegungen von Weiterbildungsveranstaltungen der Volkshochschulen und der kirchlichen Bildungswerke handelt es sich um Fallzählungen und nicht um Personenzählungen.

H 5.1 (G1)

Teilnahmen an Angeboten der Volkshochschulen in Baden-Württemberg seit 2000



Datenquelle: Volkshochschulverband Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

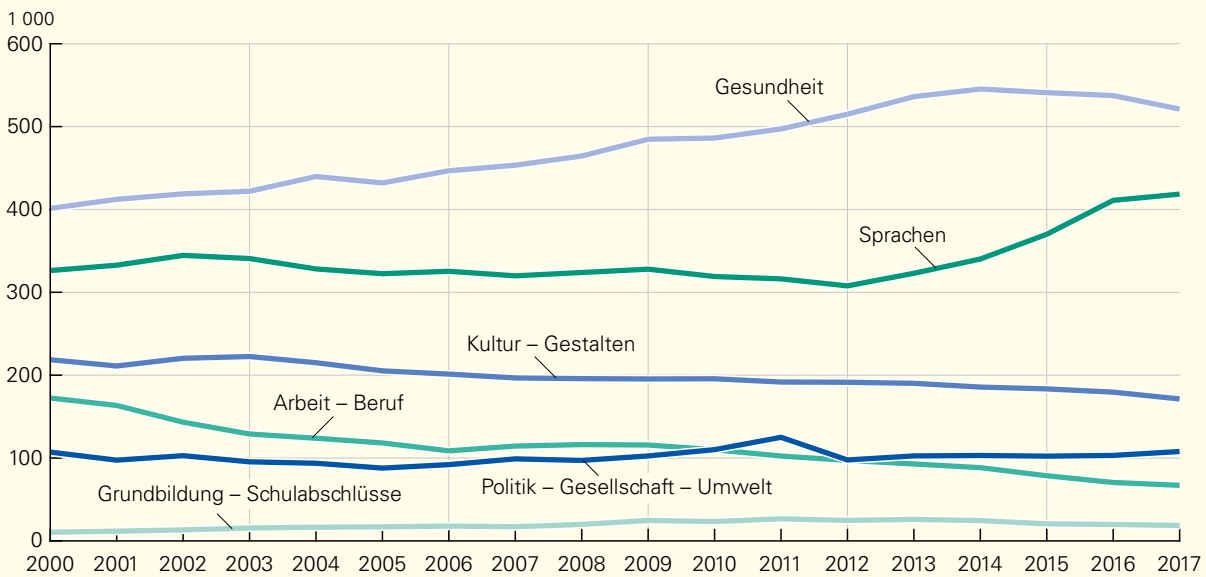
909 18

Dahinter folgten Kursangebote im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ mit einem seit 2003 anhalten-

den Abwärtstrend in den Besucherzahlen. Die 171 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Jahr

H 5.1 (G2)

Belegungen von Kursen der Volkshochschulen in Baden-Württemberg seit 2000 nach Programmbereichen



Datenquelle: Volkshochschulverband Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

910 18

2017 verteilten sich auf rund 19 400 Kurse. Im Vergleich zum Vorjahr nahm die Besucherzahl um rund 4,6 % ab. Auf einem etwas niedrigeren Niveau lagen die Besucherzahlen der Programmbereiche „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ und „Arbeit – Beruf“ mit rund 107 900 bzw. gut 67 000 Belegungen.

Mit knapp 18 600 Bildungsinteressierten hatten die rund 2 100 Kurse zur Vermittlung von Grundbildung und der Erlangung von Schulabschlüssen den geringsten Zulauf. Bei einer durchschnittlichen Stundenzahl von etwa 125 Stunden pro Kurs waren sie am zeitaufwändigsten.

Mit insgesamt annähernd 13 500 organisierten Kursen und etwas mehr als 217 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Jahr 2017 blieb der Sprachkurs „Deutsch als Fremdsprache“ weiterhin am häufigsten besucht. Dies waren etwa 9 % mehr Besuche im Vergleich zum Vorjahr und rund sieben Mal so viele Belegungen als zur Jahrtausendwende. Hauptursache dieser Entwicklung sind die sogenannten Integrationskurse, welche seit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005, als staatlich geförderte Sprachkurse an ausgewählten VHS-Standorten angeboten werden und besonders für Einwanderinnen und Einwanderer sowie Asylsuchende eine elementare Eingliederungsmaßnahme darstellen.

Die ehemals besucherstärksten Englischkurse haben dagegen in den letzten 17 Jahren etwa 47 % an Belegungen verloren und lagen mit rund 69 300 Interessierten an zweiter Stelle. Auch die Kurse, in denen die populären Fremdsprachen Französisch, Spanisch und Italienisch unterrichtet werden, haben im selben Zeitraum zwischen 15 % und 40 % an Zulauf eingebüßt und lagen zwischen etwa 28 400 und 32 000 Besuchen (Web-Grafik H 5.1 (G3)).

### Annähernd 2,5 Mill. Personen nahmen 2017 Angebote der kirchlichen Erwachsenenbildung in Anspruch, rund 1 % mehr als im Vorjahr

Im Jahr 2017 wurden annähernd 2,5 Mill. Besuche bei etwas mehr als 99 000 Veranstaltungen<sup>86</sup> gezählt, die von den Bildungseinrichtungen der kirchlichen Erwachsenenbildung organisiert wurden. Den größten Anteil von gut 66 % hatten die knapp 65 600 Einzelveranstaltungen und Vorträge, an denen rund 1,9 Mill. Menschen teilnahmen. Die knapp 33 000 Kurse, Lehrgänge und Seminare wurden von annähernd 624 400 Bildungswilligen besucht, was 25 % der Gesamtteilnehmerzahl entspricht. An den 454 Studienfahrten und -reisen im Jahr 2017 beteiligten sich gut 13 500 Personen.

Die Entwicklung der Teilnehmerzahl an Veranstaltungen der kirchlichen Erwachsenenbildung weist in den letzten 17 Jahren einen schwankenden Verlauf auf. Noch zur Jahrtausendwende wurden rund 2,65 Mill. Besuche gezählt, welche bis 2008 um gut 7 % auf 2,88 Mill. anstiegen. Seit 2009 ist ein negativer Trend zu beobachten, wobei im Jahr 2016 erstmals die 2,5 Mill.-Besucher-Marke unterschritten wurde. Im direkten Vergleich zum Vorjahr ist die Beteiligtenanzahl im Jahr 2017 allerdings um rund 1 % gestiegen. Trotz gleichzeitigem Rückgang der angebotenen Veranstaltungen um rund 1,5 % wurden damit steigende Besucherzahlen registriert (Grafik H 5.1 (G4)).

Die von den kirchlichen Bildungswerken organisierten knapp 65 600 Einzelveranstaltungen und Vorträge hatten erneut ihren Schwerpunkt bei philosophisch-theologischen Themen (Web-Grafik H 5.1 (G5)). So besuchte im Jahr 2017 ein Drittel aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Einzelveranstaltungen und Vorträgen (rund 607 100 Personen) eine oder mehrere der etwa 21 900 Angebote zum Stoffgebiet<sup>87</sup> „Philosophie, Theologie, Religion“. An zweiter Stelle folgte das Stoffgebiet „Literatur, Kunst, Musik, Länderkunde u.a.“ mit einem Angebotsvolumen von knapp 13 600 und einer Teilnehmerzahl von gut 489 300 Personen. Zu den rund 9 700 Einzelveranstaltungen und Vorträgen über „Erziehungsfragen, Familienbildung u.a.“ kamen etwas mehr als 12 % aller Teilnehmenden (etwa 225 900 Personen). Das Stoffgebiet „Zeitgeschehen, Politik, Geschichte“ folgte mit einem Angebotsvolumen von gut 6 500 Veranstaltungen und einem Teilnehmeranteil von etwa 12 % (gut 219 200 Personen) an vierter Stelle. Ebenfalls zu den besucherstarken Themengebieten zählte das Stoffgebiet „Gesundheit, Haushaltsführung u.a.“ mit knapp 5 500 Veranstaltungen und einem Besucheranteil von gut 8 % (rund 129 100 Personen).

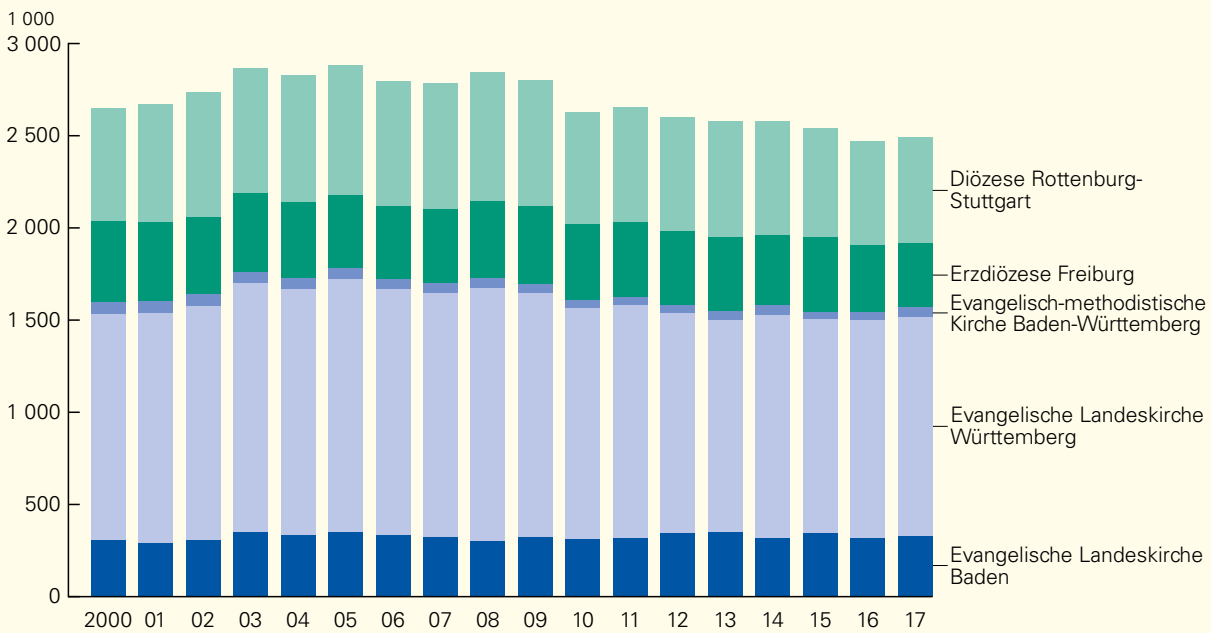
Die knapp 33 000 Kurse, Lehrgänge und Seminare an kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen im Jahr 2017 wurden von insgesamt etwa 623 800 Personen besucht. An erster Stelle in der Beliebtheitskala standen anders als bei den Einzelveranstaltungen Kurse zum Themengebiet „Erziehungsfragen, Familienbildung u.a.“. Rund 27 % aller Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer besuchten eines oder mehrere der annähernd 10 500 Angebote in diesem Themenbereich. Dahinter folgten die knapp 6 400 Kurse und Lehrgänge im Stoffgebiet „Philosophie, Theologie, Religion“ mit einem Besucherstrom von gut 150 300 Personen. Mit einer Angebotsstärke von rund 8 100 Veranstaltungen und etwa 115 700 Teilnah-

86 Ohne Mitarbeiterfortbildungen.

87 Stoffgebietsnamen wurden gekürzt.

H 5.1 (G4)

**Belegung von Veranstaltungen\*) der kirchlichen Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg seit 2000 nach Anbietern**



\*) Ohne Mitarbeiterfortbildungen.  
Datenquelle: Kirchliche Bildungswerke Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

911 18

men erreichte das Stoffgebiet „Gesundheit, Gymnastik, Körperpflege u.a.“ einen recht hohen Zulauf und stand somit an dritter Stelle der Beliebtheitsskala. Ebenfalls gut besucht waren die Kurse in den Themenbereichen „Literatur, Kunst u.a.“ und „Kreatives Gestalten u.a.“ mit etwas mehr als 89 700 bzw. rund 42 400 Belegungen und einem Angebotsvolumen von circa 3 000 bzw. knapp 2 700 Veranstaltungen.

### H 5.2 Weitere Träger der allgemeinen Weiterbildung

#### Knapp 67 700 Teilnehmende an Veranstaltungen der Landeszentrale für politische Bildung, rund 940 000 Personen in der ländlichen Erwachsenenbildung

Die politische Bildung zählt zu den Kernbereichen der Weiterbildung. Unter den zahlreichen Stiftungen, Vereinen, Parteien und Initiativen, die Angebote der politischen Bildung bereitstellen, nimmt die Landeszentrale für politische Bildung (LpB) eine besondere Stellung ein. Seit 2013 gehört sie zum Geschäftsbereich des Landtags. Sie hat die Aufgabe, die politische Bildung in Baden-Württemberg auf überparteilicher

Grundlage zu fördern und zu vertiefen.<sup>88</sup> Hauptzielgruppen sind junge Menschen in Bildung und Ausbildung sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Bildungsarbeit.

Im Jahr 2017 nahmen 67 659 Bürgerinnen und Bürger an den 1 268 Veranstaltungen der LpB teil. In den letzten Jahren war hier eine steigende Tendenz erkennbar. Im Jahr 2017 nahmen die Themen „Demokratie“ und „Politisches System“ mit 188 bzw. 181 Veranstaltungen den breitesten Raum ein. „Europa“ stand mit 157 Veranstaltungen an dritter Stelle vor dem Themenbereich „Integration und Migration“ mit 111 Veranstaltungen (Grafik H 5.2 (G1)). Die Zahl der Nutzerinnen und Nutzer der Internetangebote der LpB stieg 2017 auf fast 10 Mill., die Zahl der Seitenzugriffe auf knapp 19 Mill..<sup>89</sup>

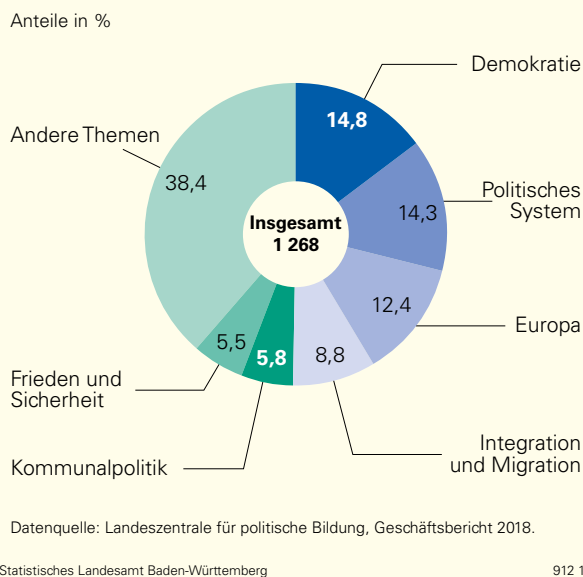
Im Dachverband Arbeitsgemeinschaft ländliche Erwachsenenbildung Baden-Württemberg e.V. (ALEB) haben sich 23 Institutionen zusammengeschlossen,

<sup>88</sup> Bekanntmachung des Präsidenten des Landtags von Baden-Württemberg über die Errichtung einer Landeszentrale für politische Bildung vom 20. März 2013 (GBl. S. 60).

<sup>89</sup> Landeszentrale für politische Bildung (2018).

## H 5.2 (G1)

### Veranstaltungen der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2017 nach Themen



zum Beispiel ländliche Heimvolkshochschulen, Bildungs- und Sozialwerke der Landfrauenverbände, kirchliche Bildungseinrichtungen und Landjugendverbände. Deren Bildungsangebot gliedert sich in die Themenbereiche Fachausbildung, Landwirtschaft, Dorfentwicklung, Familienleben und Lebenshilfe.

Die Mitglieder der ALEB beschäftigen etwa 130 hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und rund 1 100 Honorarkräfte. Durchschnittlich

werden nach Selbstauskunft des Verbands die rund 116 500 Unterrichtseinheiten pro Jahr von über 940 000 Personen besucht.<sup>90</sup>

Familienbildung hat zum Ziel, Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung zu stärken und damit verbundene Konflikte besser lösen zu können. Die Angebote orientieren sich am Alltag von Familien und berücksichtigen die Besonderheiten unterschiedlicher Familienformen.

Eine Bestandsaufnahme der Familienbildung ist schwierig, da neben etablierten Institutionen auch Selbsthilfeinitiativen Bildungsmaßnahmen für Familien anbieten. Einen Überblick bietet die vom Arbeitsbereich Familienbildung des Bundesverbands der Arbeiterwohlfahrt e.V. gepflegte Adressenliste, die für Baden-Württemberg 63 Einrichtungen auflistet.<sup>91</sup> Daneben gibt es auch Familienbildungsangebote, die von Mütter- und Familienzentren organisiert werden. Im Mütterforum Baden-Württemberg e.V. haben sich 48 Zentren zusammengeschlossen, die zum Teil auch in der erstgenannten Adressenliste enthalten sind.<sup>92</sup> Damit gibt es in weiten Bereichen des Landes ein Angebot an Familienbildungseinrichtungen.<sup>93</sup>

90 <https://aleb.info/ueber-aleb/wer-wir-sind/> [Stand: 18.09.2018].

91 [http://www.familienbildung.info/einrichtungen\\_adresen\\_bw.php](http://www.familienbildung.info/einrichtungen_adresen_bw.php) [Stand: 11.04.2018].

92 <http://www.muetterforum.de/> [Stand: 11.04.2018].

93 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2013), S. 110 f.

## H 6 Informelles Lernen

„Informelles Lernen“ ist sowohl im deutschen als auch im europäischen Kontext noch nicht einheitlich definiert.<sup>94</sup> Weitgehender Konsens besteht darin, dass sich dieser Lernbereich durch ein hohes Maß an Selbststeuerung und das Fehlen eines institutionalisierten Kontextes auszeichnet. Unterschiede gibt es insbesondere bei der Frage der Intentionalität des Lernens.<sup>95</sup> Basierend auf der „Klassifikation der Lernaktivitäten“<sup>96</sup> wird die Intentionalität zum Beispiel beim Adult Education Survey (AES) (siehe Kapitel H1) als Kriterium für informelles Lernen vorausgesetzt, das heißt alles unbewusste und beiläufige Lernen wird nicht erfasst. Die enorme Bandbreite an Möglichkeiten für informelles Lernen wird im Rahmen des deutschen AES anhand der Kategorien

- „Lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen“,
- „Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften“,
- „Nutzung von Lehrangeboten am Computer oder im Internet“,
- „Wissenssendungen im Fernsehen, Radio oder auf Video, CD, DVD“,
- „Führungen in Museen oder historischen Orten, Naturdenkmälern oder Industrieanlagen“ und
- „Besuche von Büchereien oder offenen Lernzentren“ eingegrenzt.<sup>97</sup>

Die aktuellen AES-Ergebnisse im Jahr 2016 zeigen, dass bundesweit 43 % der 18- bis 64-Jährigen in den

letzten 12 Monaten vor der Befragung informelle Lernaktivitäten unternommen haben. Während sich hinsichtlich des Alters und des Geschlechts kaum Unterschiede in der Beteiligung zeigen, erweist sich der Bildungshintergrund auch beim informellen Lernen als robuster Prädiktor. 32 % der Befragten mit Hauptschulabschluss lernten auf informellem Weg, bei denjenigen mit einem mittleren Abschluss waren es 40 % und bei Personen mit Hochschulzugangsberechtigung 57 %. Auch bei den Berufsabschlüssen zeigen sich signifikante Unterschiede. So liegt die Teilnahmequote an informellen Lernaktivitäten bei Personen mit Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss bei 61 % und damit deutlich über der Quote von 37 % bei Personen mit Lehr- bzw. Berufsfachschulabschluss<sup>98</sup>. Erwartungsgemäß am höchsten sind die Quoten bei den Lernaktivitäten „Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften“ (29 %) und „Nutzung von Lehrangeboten am Computer oder im Internet“ (21 %).

Da eine Gesamtbetrachtung aller denkbaren informellen Lernaktivitäten nicht möglich ist, werden für Baden-Württemberg nachfolgend aus struktureller Sicht besonders relevante Bereiche dargestellt, die Gelegenheiten zum informellen Lernen bieten und hinsichtlich ihrer Nutzung und Entwicklung gut dokumentiert sind.

### Freiwilliges Engagement bietet ein hohes Bildungspotenzial

Freiwilliges Engagement<sup>99</sup> rückt in seinen vielfältigen Erscheinungsweisen nicht nur als eine zentrale Form der sozialen Teilhabe und aufgrund seiner hohen Bedeutung für die Demokratie in den Fokus des gesellschaftlichen Interesses, sondern wird auch zunehmend hinsichtlich des damit verbundenen Bildungspotenzials thematisiert.<sup>100</sup> Eine wesentliche Datengrundlage in diesem Themenfeld liefert

94 Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2017), S. 185.

95 Diese Unterschiede in der Begriffsbestimmung sind nicht nur im wissenschaftlichen Kontext von Interesse, sondern prägen auch maßgeblich das Design von Erhebungen und deren Ergebnisse sowie die Diskussion über mögliche Formen der Dokumentation und Anerkennung auch informell erworbener Kompetenzen.

96 Vgl. zur Klassifikation der Lernaktivitäten (Classification of learning activities – CLA) European Commission (2006) und die mit dem Ziel der Harmonisierung der europäischen Statistiken vorgenommene Aktualisierung European Union (2016).

97 Vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2017), S. 186.

98 Vgl. ebd. S. 188.

99 Zur speziellen Thematik der „Jugendfreiwilligendienste“ vgl. Kapitel K4.

100 Bildung wird dabei sowohl als Voraussetzung wie auch als mögliche Folge von Engagement diskutiert. Vgl. zum Beispiel „Zweiter Engagementbericht“ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017a), S. 80 und „Engagement und Zivilgesellschaft“ Klie, T., Klie, A. (Hrsg.) (2018), S. 107 ff.



der **Deutsche Freiwilligensurvey (FWS)**<sup>101</sup>, der zuletzt im Jahr 2014<sup>102</sup> durchgeführt wurde und zu dem auch umfangreiche Themenauswertungen vorliegen.<sup>103</sup>

Im FWS wird zwischen „gemeinschaftlich aktiven“ (erfragt wird das „Mitmachen“) und „freiwillig engagierten“<sup>104</sup> Personen (erfragt wird das Engagement, welches durch Übernahme konkreter Aufgaben oder Arbeiten über das „Mitmachen“ hinausgeht) unterschieden.

Insgesamt beträgt der Anteil freiwillig Engagierter an der Wohnbevölkerung ab 14 Jahren in Deutschland 43,6 %. In Baden-Württemberg liegt dieser Wert mit 48,2 % deutlich höher.<sup>105</sup> Männer engagieren sich in Baden-Württemberg etwas häufiger (49,8 %) als Frauen (46,6 %). Der Anteil der Engagierten mit hoher Bildung (zum Beispiel Fachhochschulreife, Abitur) ist fast doppelt so hoch wie bei Personen mit niedriger Bildung (zum Beispiel Hauptschulabschluss) (58 % gegenüber 32,6 %). Am häufigsten sind Personen im Bereich „Sport und Bewegung“ freiwillig engagiert (19,2 %), gefolgt von „Kultur und Musik“ (12,4 %). Mit jeweils 9,6 % folgen der „soziale“ und der „kirchliche oder religiöse“ Bereich. 55,9 % der Engagierten geben an, bis zu 2 Stunden pro Woche für ihr Engagement aufzuwenden, und 17,2 % sind mindestens 6 Stunden pro Woche freiwillig tätig. Über die Hälfte der freiwillig Engagierten (52,2 %) übt ihre Tätigkeit im Rahmen

eines Vereins oder Verbandes aus. Der Anteil der Beteiligten in individuell organisierten Gruppen liegt bei 15,3 %.

Bundesweit übt fast ein Viertel (22,6 %) der freiwillig Engagierten eine Tätigkeit aus, für die eine spezielle Aus- bzw. Weiterbildung nötig ist.<sup>106</sup> Dies betrifft insbesondere Tätigkeiten im Rahmen der Rettungsdienste oder Freiwilligen Feuerwehr (72,3 %), ist aber auch im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit oder der Bildungsarbeit mit Erwachsenen (38,1 %) relevant.

Freiwilliges Engagement bietet neben diesen Lernmöglichkeiten, die dem non-formalen Lernen zuzuordnen sind, auch zahlreiche Möglichkeiten des informellen Lernens.

Der Erwerb von Fähigkeiten außerhalb einer non-formalen Aus- oder Weiterbildung wurde im FWS in den Bereichen „Fachkenntnisse“, „soziale Fähigkeiten“ (zum Beispiel Teamfähigkeit, Zuhören können), und persönliche Fähigkeiten (zum Beispiel Selbstständigkeit, Zeitmanagement) erfasst. Lediglich 14,7 % gaben an, im Rahmen ihrer Tätigkeit keine Fähigkeiten erworben zu haben. 73,7 % der Engagierten haben nach eigener Einschätzung soziale Fähigkeiten erworben, 57,7 % persönliche Fähigkeiten und 52,8 % neue Fachkenntnisse.<sup>107</sup> Ein Großteil der Engagierten gibt an, davon auch in anderen Bereichen zu profitieren.

Im Rahmen des FWS wird bei den freiwillig Engagierten auch nach dem Verbesserungsbedarf auf Seiten der Organisationen und auf Seiten des Staates und der Öffentlichkeit gefragt. Im Kontext der Weiterbildungsthematik werden folgende Ergebnisse hervorgehoben.<sup>108</sup> Freiwillig Engagierte in Baden-Württemberg sehen auf Ebene der Organisationen unter anderem Verbesserungsbedarf in den Bereichen „Fachliche Unterstützung der Tätigkeit“ (42,7 %), „Weiterbildungsmöglichkeiten (41,4 %) sowie bei der „Anerkennung der Tätigkeit in Form von Zeugnissen, Ausweisen oder Ähnlichem“ (30 %).

101 Der FWS ist eine von dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte repräsentative Studie zum freiwilligen Engagement in Deutschland, die seit 1999 jeweils im Abstand von 5 Jahren durchgeführt wird. Zur aktuellen Hauptstudie vgl. (Simonson, J., Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2017).

102 Das gestiegene Engagement in der Flüchtlingshilfe ist in diesem Freiwilligensurvey noch nicht erfasst.

103 Unter anderem zu den Themen: „Freiwilliges Engagement älterer Menschen“, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017c), „Freiwilliges Engagement junger Menschen“, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017d), „Freiwilliges Engagement von Frauen und Männern“, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017b) und „Freiwilliges Engagement in Kultur“, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2017).

104 Der Begriff des „freiwilligen Engagements“ im FWS ist breit gefasst, orientiert sich aber dennoch an den Kriterien der Enquete Kommission „Bürgerschaftliches Engagement“. Stichworte sind: freiwillig, unentgeltlich (bis auf Aufwandsentschädigungen), öffentlich, gemeinwohlorientiert und kooperativ. Vgl. Simonson, J., Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2017), S. 34 ff.

105 Vgl. zum Folgenden Kausmann, C. u.a. (2017), S. 82 ff.

106 Vgl. Simonson, J., Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (2016), S. 358.

107 Vgl. ebd. S. 369.

108 Vgl. zum Folgenden Kausmann, C. u.a. (2017), S. 86.

Auf der Ebene „Staat und Gesellschaft“ werden in Baden-Württemberg<sup>109</sup> die Bereiche „Information und Beratung über Gelegenheiten zum ehrenamtlichen oder freiwilligen Engagement“ (60 %), „Absicherung durch Haftpflicht- und Unfallversicherung“ (54,8 %), „steuerliche Freistellung von Aufwandsentschädigungen“ und „steuerliche Absetzbarkeit von Kosten“ (53,8 % und 50,8 %) sowie „Anerkennung ehrenamtlicher Tätigkeit als berufliches Praktikum oder als berufliche Weiterbildung“ (50,7 %) genannt.

Neben dem in den Antworten deutlich gewordenen hohen Informationsbedarf (der im gesamten Weiterbildungsbereich sichtbar ist), zeigt sich in den oben beschriebenen Befunden somit insbesondere der Wunsch, auch informell erworbene Kompetenzen in weiterverwendbaren Formen zu dokumentieren. Weniger bedeutsam erscheinen Anerkennungen in Form von finanzieller Vergütung oder Ehrungen.

## Bibliotheken

Das Aufgabengebiet und die umfangreichen selbstgesetzten Themenschwerpunkte der 789<sup>110</sup> öffentlichen Bibliotheken in kommunaler Trägerschaft in Baden-Württemberg im gesamten Bildungsbereich werden unter anderem im „Gemeinsamen Positionspapier der Kommunalen Landesverbände Baden-Württemberg und des Landesverbandes Baden-Württemberg im Deutschen Bibliotheksverband (dbv)“<sup>111</sup> aus dem Jahr 2012 ersichtlich. Über die Erschließung und Bereitstellung von Medien hinausgehend sind die Bibliotheken hier als wesentlicher

Partner in den Themenfeldern „Mediale Informationskompetenz“, „Lebenslanges Lernen, einschließlich beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung“, „Integration“, „Kulturelle Bildung“, „Frühkindliche Bildung“ sowie als „Kooperationspartner für Schule“ benannt. Die Zielsetzungen im Kooperationsbereich mit Schulen und Kindertageseinrichtungen wurden im Jahr 2016 in einer Rahmenvereinbarung beschrieben.<sup>112, 113</sup>

Auch im Kontext der Herausforderungen im Weiterbildungsbereich (vgl. Kapitel H 1) spielen die Bibliotheken eine wesentliche Rolle. Der Landesverband Baden-Württemberg im Deutschen Bibliotheksverband e.V. ist unter anderem Mitunterzeichner des „Weiterbildungspakt Baden-Württemberg“<sup>114</sup> und der „Verpflichtungserklärung der Mitglieder des Landesbeirates Alphabetisierung und Grundbildung Baden-Württemberg 2017“.<sup>115</sup>

## Bibliotheken bieten eine umfangreiche und zielgruppenspezifische Angebotsstruktur für informelles Lernen

Die 789<sup>116</sup> öffentlichen Bibliotheken in kommunaler Trägerschaft verzeichneten im Jahr 2017 einen Medienbestand (ohne elektronische Medien) von weit über 15 Mill. Medieneinheiten. Bezogen auf die Einwohnerzahl von Baden-Württemberg entspricht dies 1,67 Medien je Einwohner. Entscheidend für die Nutzungsmöglichkeiten ist jedoch die regionale Verteilung und somit Erreichbarkeit, bei der es deutliche Unterschiede zwischen den Regierungsbezirken gibt. Am höchsten ist der Wert für Medien

109 Informationen zum Bürgerengagement und Ehrenamt in Baden-Württemberg finden sich unter anderem auf folgenden Seiten: <http://www.buergerengagement.de> [Stand: 13.07.2018], <http://www.engagementnachweis-bw.de> [Stand: 13.07.2018] (Bereitstellung eines Musterantrages zur Dokumentation ehrenamtlichen Engagements) und <http://www.echt-gut-bw.de> [Stand: 14.06.2018] (Ehrenamtspreis). Grundlegende Zielsetzung sind unter anderem in der 2014 veröffentlichten „Engagementstrategie Baden-Württemberg“ dokumentiert ([https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/EngagementstrategieBW\\_01.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/EngagementstrategieBW_01.pdf)) [Stand: 13.07.2018].

110 Vgl. Bibliotheksstatistiken für das Jahr 2017 der vier Fachstellen für das öffentliche Bibliothekswesen an den Regierungspräsidien.

111 [https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Landesverbaende/Baden-Wuerttemberg/2012\\_11\\_06\\_PositionspapierKLVdbvBW.pdf](https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Landesverbaende/Baden-Wuerttemberg/2012_11_06_PositionspapierKLVdbvBW.pdf) [Stand: 13.07.2018].

112 [https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Landesverbaende/Baden-Wuerttemberg/Rahmenvereinbarung\\_22\\_02\\_2016.pdf](https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Landesverbaende/Baden-Wuerttemberg/Rahmenvereinbarung_22_02_2016.pdf) [Stand 13.07.2018].

113 Praktische Umsetzungsbeispiele der Kooperationsvereinbarung finden sich unter anderem in: Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Wege zur Bildungspartnerschaft. Kooperationen von Bibliotheken, Schulen und Kindertagesstätten innovativ und kreativ gestalten, 2017 [https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/SE-12-Wege\\_zur\\_Bildungspartnerschaft.pdf](https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/SE-12-Wege_zur_Bildungspartnerschaft.pdf) [Stand:13.07.2018].

114 Vgl. Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg (2015).

115 [https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Landesverbaende/Baden-Wuerttemberg/2017-11-22\\_Verpflichtungserklaerung.pdf](https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Landesverbaende/Baden-Wuerttemberg/2017-11-22_Verpflichtungserklaerung.pdf) [Stand: 13.07.2018].

116 Datenquellen des Folgenden: Bibliotheksstatistiken für das Jahr 2017 der vier Fachstellen für das öffentliche Bibliothekswesen an den Regierungspräsidien.

pro Einwohner im Regierungsbezirk Tübingen (2,12) und am niedrigsten im Regierungsbezirk Karlsruhe (1,29). Einen bis auf Gemeindegröße differenzierten Überblick über das Medienangebot der kommunalen öffentlichen Bibliotheken, der auch Gebiete ohne Bibliotheksversorgung ausweist, findet sich in der Webgrafik [H 6 \(G1\)](#).

Insgesamt verzeichneten die Bibliotheken im Jahr 2017 fast 19 Mill. Besuche und über 57 Mill. Ausleihen von gedruckten und elektronischen Medien. Dies entspricht 6,11 Entleihungen pro Einwohner in Baden-Württemberg, wobei auch hier deutliche regionale Unterschiede erkennbar sind. Am höchsten ist der Wert wiederum im Regierungsbezirk Tübingen (7,34) und am niedrigsten im Regierungsbezirk Karlsruhe (4,08).

Im Kontext der Digitalisierung wird auf folgende Kennzahlen hingewiesen: Der Anteil von E-Medien bei den Entleihungen liegt bei ca. 8 % und ist nach Aussage des Bibliotheksverbands Baden-Württemberg stetig ansteigend. Laut Statistik des Bibliotheksverbandes<sup>117</sup> verfügt ca. ein Drittel der Bibliotheken im Land über W-LAN. Ca. zwei Drittel der Bibliotheken bieten einen über das Internet zugänglichen elektronischen Bestandsnachweis und ca. 60 % onlinebasierte Servicefunktionen (wie zum Beispiel Anmeldung, Vormerkung, Kontoabfrage). Fast die Hälfte der Bibliotheken stellt Internet-Angebote mit verschiedenen digital abgespeicherten Dokumenten (Aufsätze, Berichte, Bücher) und Datenbanken bereit. Von den über 16 000 Benutzerarbeitsplätzen sind ca. 2 500 mit EDV ausgestattet und ca. 1 500 bieten kostenfreien Zugang zum Internet. Anfang 2017 starteten 120 Bibliotheken<sup>118</sup> mit E-Learning Angeboten (unter anderem auch Sprachkurse im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“) unterschiedlicher Anbieter.<sup>119</sup>

Informelle Lerngelegenheiten bieten auch die zahlreichen Veranstaltungen, die in Bibliotheken stattfinden. Von den über 50 000 Veranstaltungen im Jahr 2017 entfielen ca. 26 % auf Einführungsveranstaltungen, über 50 % auf spezielle Veranstaltungen für die Zielgruppe der Kinder- und Jugendlichen und ca. 11 % für die Zielgruppe der Erwachsenen. Zu den Veranstaltungen zählt auch die Nutzung von Bibliotheken für Ausstellungen (ca. 4 %).

117 Zur Verfügung gestellt vom Bibliotheksverband Baden-Württemberg mit Daten für das Jahr 2017.

118 Vgl. <https://www.bibliotheksverband.de/landesverband/baden-wuerttemberg/presse/presse-details/archiv/2017/february/article/120-oeffentliche-bibliotheken-starten-mit-e-learning-angeboten.html> [Stand: 13.07.2018].

119 Das E-Learning Portal ist erreichbar unter: <http://www.elearning-bibbw.de> [Stand: 13.07.2018].

## Museen sind gut besuchte und für das informelle Lernen vorbereitete Lernorte

Museen bieten ebenfalls zahlreiche informelle Lerngelegenheiten, die in der Regel in Form von Museums- und Ausstellungskonzeptionen zielgruppenspezifisch und den Sammlungsobjekten angepasst museumspädagogisch arrangiert sind.<sup>120</sup>

Die Museumsstatistik der Bundesrepublik Deutschland<sup>121</sup> gibt sowohl einen Einblick in das Museumsangebot als auch in dessen Nutzung. In der Erhebung von 2016 konnten die Daten von 6 712 Museen, Museumskomplexen und Museumseinrichtungen bundesweit erfasst werden. Davon lagen mit 1 140 (17,0 %) überproportional viele in Baden-Württemberg. Von diesen baden-württembergischen Museen meldeten 794 die Anzahl ihrer Besucher an das „Institut für Museumsforschung“ zurück. Insgesamt lag die Besuchszahl der einbezogenen Museen in Baden-Württemberg bei über 15,5 Mill.<sup>122</sup>

In der Museumsstatistik werden die Museen nach Sammlungs- bzw. Ausstellungsinhalt kategorisiert. In Baden-Württemberg machen die „Volkskunde- und Heimatkundemuseen“ den größten Anteil mit 49,5 % in der Museumlandschaft von Baden-Württemberg aus. Darauf folgen die „Kulturgeschichtlichen Spezialmuseen“ mit 14,9 % sowie die „Kunstmuseen“ (10,5 %) und die „naturwissenschaftlich-technischen Museen“ (10,3 %). Weniger stark sind die „historisch-archäologischen Museen“ (7,1 %) sowie die „Schloss- und Burgmuseen“ (3,7 %) und „Naturkundemuseen“ (2,9 %) vertreten. Mit acht Museumskomplexen (0,7 %) und drei Sammelmuseen mit komplexen Beständen (0,3 %) wird das Museumsangebot ergänzt.<sup>123</sup>

Ein Blick auf die fünf Fachgruppen des „Bundesverbandes für Museumspädagogik“ macht auf folgende aktuelle Themen und Herausforderungen aufmerksam: „Barrierefreie Museen“, „Generation 60plus“,

120 Eine Übersicht über entsprechende Ansätze findet sich zum Beispiel in: Nettke, T.: Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen“: <https://www.kubi-online.de/artikel/was-museumspaedagogik-bildung-vermittlung-museen> [Stand: 13.07.2018].

121 Vgl. zum Folgenden Institut für Museumsforschung (2017).

122 Da die Angaben freiwillig erfolgen und sich die Rücklaufquoten ändern, werden an dieser Stelle keine Vergleichszahlen zu früheren Jahren genannt.

123 Institut für Museumsforschung (2017).

„Internationales“, „Kinder und Jugendliche im Museum“ und „Digitale Bildung“.<sup>124</sup>

Im Kontext der Digitalisierung<sup>125</sup> ist für die Museen neben der Inventarisierung und Dokumentation der

---

124 <https://www.museumspaedagogik.org>

125 Vgl. zu den Herausforderungen im Kontext der Digitalisierung auch das Coaching-Programm „Museen 2.0“ der MFG Medien- und Filmgesellschaft. <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/museen-20-erfahrungen-erkenntnisse-ergebnisse/> [Stand: 13.07.2018].

umfangreichen Sammlungsbestände in digitaler Form, die öffentliche Bereitstellung von digitalen Informationen eine Herausforderung. In der aktuellen Museumsstatistik wird deutlich, dass bisher wenige Museen die digital vorhandenen Informationen über ihre Sammlungsobjekte online veröffentlicht haben. Als Gründe werden neben fehlenden technischen Möglichkeiten und Ressourcen auch urheberrechtliche Einschränkungen genannt.<sup>126</sup>

---

126 Vgl. Institut für Museumsforschung (2017), S. 65 f.



## Pädagogisches Personal

### I 1 Personal in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

#### I 1.1 Personal in Kindertageseinrichtungen

Wieviel Personal steht in Kindertageseinrichtungen zur Verfügung?

#### I 1.2 In der Kindertagespflege tätige Personen

Wie viele Tagespflegepersonen gibt es?

#### I 1.3 Ausbildung des Personals an Kindertageseinrichtungen

Wie entwickeln sich die Ausbildungszahlen in erzieherischen Berufen?

### I 2 Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen

Wie viele Lehrkräfte unterrichten mit welchem Beschäftigungsumfang an den einzelnen Schularten und wie groß ist jeweils die Anzahl der Vollzeitlehreinheiten an den einzelnen Schularten?

Wie unterscheiden sich die Anteile von weiblichen und männlichen Lehrkräften zwischen den Schularten?

Wie sieht die Altersstruktur der Lehrkräfte in den Schularten aus?

In welchen Regionen stehen altersbedingt überdurchschnittlich viele Nachbesetzungen an?

Wie viele Neueinstellungen sind an den Schularten erfolgt, wie viele Lehrkräfte sind ausgeschieden?

Wie hat sich das Verhältnis zwischen Schülerzahl und Vollzeitlehreinheiten in den Schularten entwickelt?

### I 3 Lehrkräfte an öffentlichen beruflichen Schulen

Wie viele Lehrkräfte unterrichten an öffentlichen beruflichen Schulen und wie groß ist die Anzahl der Vollzeitlehreinheiten (VZLE)?

Wie unterscheiden sich die Anteile von weiblichen und männlichen Lehrkräften?

Wie sieht die Altersstruktur der Lehrkräfte aus?

In welchen Regionen stehen altersbedingt überdurchschnittlich viele Nachbesetzungen an?

Wie viele Neueinstellungen sind erfolgt, wie viele Lehrkräfte sind ausgeschieden?

### I 4 Professionalisierung des Lehrpersonals

Wie ist die Ausbildung zur Lehrkraft aufgebaut?

#### I 4.1 Studium/Ausbildung

Welche Änderungen gab es in der Lehrerausbildung?

Wie hat sich die Anzahl der Lehramtsstudierenden im Verhältnis zu den Schülerzahlen entwickelt?

Wie hoch ist der Frauenanteil unter den Lehramtsstudierenden?

Wie verteilen sich die Studierendenzahlen auf die angestrebten Abschlussarten?

#### I 4.2 Vorbereitungsdienst

Wie ist der Vorbereitungsdienst für die Lehramtstätigkeit in Baden-Württemberg charakterisiert?

Wie entwickelte sich die Anzahl der Anwärterinnen und Anwärter je Seminartyp?

Wie stellt sich das Geschlechterverhältnis der Lehramtsanwärter/-innen nach Seminartyp dar?

Wie hoch ist der Anteil der Lehramtsanwärter und -anwärterinnen, die den Vorbereitungsdienst erfolgreich abschließen?

### I 4.3 Lehrkräftefortbildung

Wie ist die Lehrkräftefortbildung strukturiert?

Wie viele Fortbildungsangebote werden von der Landesakademie durchgeführt, wie hoch sind die Teilnehmerzahlen?

Wie viele Lehrkräfte nehmen an regionalen Fortbildungen teil?

Wie hoch ist der Anteil der Lehrkräfte, die an Fortbildung teilnehmen?

# I Pädagogisches Personal

Dem pädagogischen Personal wird in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Qualitätsdebatten eine Schlüsselfunktion für das Gelingen von Bildungsprozessen zugeschrieben. In den folgenden Abschnitten wird unter dem Oberbegriff „Pädagogisches Personal“

beschrieben, welches Personal in der Kindertagesbetreuung als sogenanntes Fachpersonal im pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungsbereich in Kindertagesstätten oder als Kindertagespflegeperson tätig ist. In den Schulen sind dies die Lehrkräfte.

## I 1 Personal in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung der öffentlichen und freien Träger

Besondere Aufmerksamkeit hat in den vergangenen Jahren das Personal im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung erfahren. Dabei geht es nicht allein um strukturelle Merkmale des Personals, wie zum Beispiel Geschlecht oder Beschäftigungsumfang, sondern auch um die Anzahl der von einer Fachkraft betreuten Kinder oder um die Qualifikation des Personals.<sup>1</sup>

Knapp 69 % des Fachpersonals waren im März 2017 Erzieherinnen und Erzieher (Grafik I 1.1 (G2)). Der Anteil dieser Berufsgruppe ist somit erstmals seit 2013 wieder gestiegen. Zuvor war der Anteil auf 66 % zurückgegangen. Gemessen am Vorjahr ist vor allem die Zahl der staatlich anerkannten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen (+ 25 %) gestiegen.

### I 1.1 Personal in Kindertageseinrichtungen

#### Gut 100 600 Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen

2017 waren in Baden-Württemberg insgesamt 100 644 Personen in den Kindertageseinrichtungen der öffentlichen und freien Träger Baden-Württembergs beschäftigt. Im Vergleich zum Vorjahr stieg die Beschäftigtenzahl um 3 505 Personen (+ 3,6 %). 88 346 Beschäftigte waren im pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungsbereich (kurz: Fachpersonal) tätig, weitere 12 298 in hauswirtschaftlichen und technischen Bereichen. Unter anderem durch den Ausbau der Kleinkindbetreuung und längere Betreuungszeiten ist die Anzahl der Beschäftigten seit einigen Jahren steigend.

Der Personalschlüssel<sup>3</sup> beschreibt, wie viele ganztagsbetreute Kinder von einer vollzeitbeschäftigten pädagogischen Fachkraft betreut werden. Er ist eine rein rechnerische Größe und basiert auf einem Konzept des Statistischen Bundesamtes. Die tatsächlichen Betreuungskonstellationen vor Ort können von den ermittelten Werten abweichen – zum Beispiel aufgrund von Ausfallzeiten wegen Krankheit.

Mehr als die Hälfte (59 %) des Fachpersonals hatte einen Beschäftigungsumfang unter 38,5 Wochenstunden und war demnach teilzeitbeschäftigt (Grafik I 1 (G1)). Insgesamt ergaben sich 68 233 Vollzeitäquivalente.<sup>2</sup>

Der Personalschlüssel in Gruppen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder) war in Baden-Württemberg 2017 mit 1:6,9 bundesweit am besten. Demnach betreute eine pädagogisch vollzeittätige Person rechnerisch rund sieben Ganztagskinder. Deutschlandweit lag der Personalschlüssel für diese Altersgruppe bei 1:8,6. Auch in Gruppen mit Kindern im Alter von 0 bis unter 3 Jahren verfügte Baden-Württemberg mit 1:3,1 über das beste Betreuungsverhältnis; deutschlandweit lag der Personalschlüssel bei 1:4,3. Fasst man die Gruppen für Kinder von 0 bis unter 8 Jahren zusammen, lag Baden-Württemberg mit einem Verhältnis von 1:4,2 auf dem dritten Platz hinter Bremen und Bayern (1:3,5 und 1:4,0) und unter dem Bundesdurchschnitt mit 1:4,6.

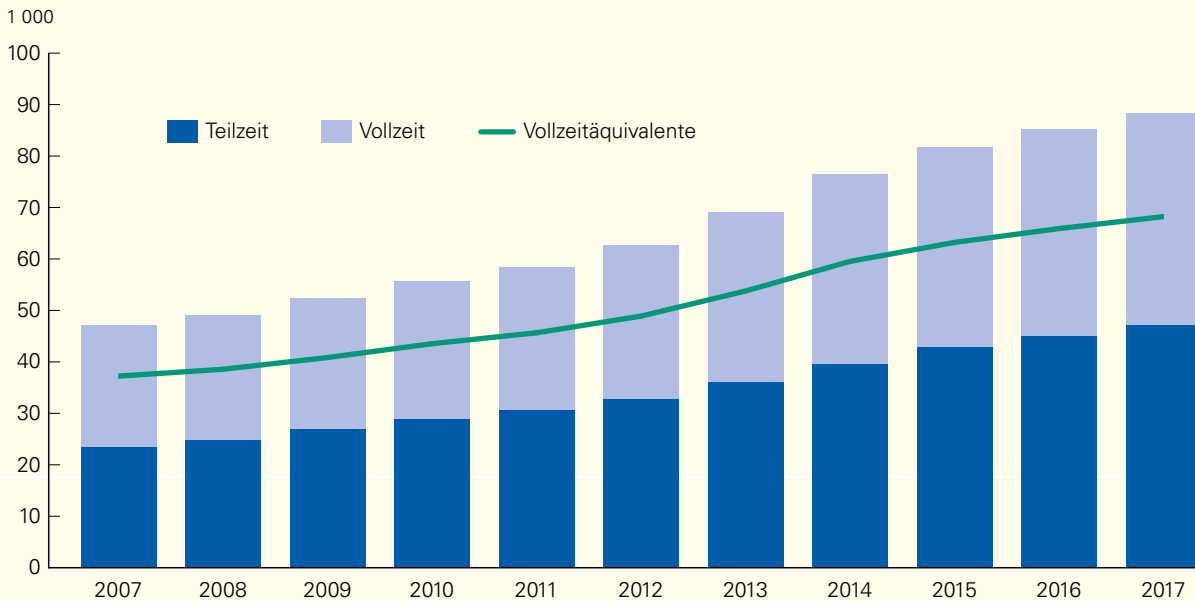
1 Die Qualifikation des Personals ist auch ein Thema des am 26. Juli 2018 vorgestellten „Pakts für gute Bildung und Betreuung“, vgl. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/pakt-fuer-gute-bildung-und-betreuung/> [Stand: 15.10.2018].

2 Die Vollzeitäquivalente ergeben sich aus der Summe der Vollzeitbeschäftigten und der Teilzeitbeschäftigten, gewichtet mit ihrem tatsächlichen Arbeitszeitfaktor.

3 <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/Kindertageseinrichtungen-Personalschluesel.html> [Stand: 15.10.2018].

I 1.1 (G1)

**Pädagogisches, Leitungs- und Verwaltungspersonal in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg seit 2007 nach Arbeitszeit**



Datenquelle: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

698 18

I 1.2 In der Kindertagespflege tätige Personen

Zahl der Tagespflegepersonen, die Kinder betreuen, mit 6 683 im Wesentlichen stabil

Zum Stichtag 1. März 2017 waren insgesamt 6 683 Tagespflegepersonen (6 497 Tagesmütter und 186 Tagesväter) in der öffentlich geförderten Tagespflege in Baden-Württemberg tätig. Die Zahl der aktiven Tagespflegepersonen hat sich in den letzten Jahren kaum verändert. 2007 waren es mit 6 692 nur neun Personen mehr.

Im Durchschnitt betreute 2017 eine Tagespflegeperson rund drei Kinder<sup>4</sup> (Grafik I 1.2 (G1)). Dieser Wert lag 2007 noch bei zwei Kindern. Etwas mehr als jede fünfte Person betreute 2017 lediglich ein Kind. Dieser Anteil ist seit einigen Jahren rückläufig.

24 % der Tagespflegepersonen hatten 2017 einen (nicht akademischen) fachpädagogischen Berufsabschluss. Einen entsprechenden Hochschulabschluss besaßen knapp 4 %. Weitere 63 % verfügten über einen

nicht pädagogischen Berufsausbildungsabschluss. Die übrigen 9 % hatten keine Berufsausbildung oder befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Ausbildung. Bei den Personen ohne pädagogische Berufsqualifikation wird das Qualifizierungsniveau durch den Umfang der absolvierten Qualifizierungskurse bestimmt. Die Verwaltungsvorschrift zur Kindertagespflege<sup>5</sup> trifft Aussagen zur Qualifizierung von Tagespflegepersonen in Baden-Württemberg, so unter anderem auch darüber, welche Grundqualifikation mindestens vor einer Vermittlung als Tagespflegeperson zu absolvieren ist, wenn die restlichen Unterrichtseinheiten praxisbegleitend absolviert werden.“

Insgesamt verfügten 75 % der in der Kindertagespflege tätigen Personen über eine Qualifizierung, die dem fachlich geforderten Standard entspricht – also über einen Qualifizierungskurs von 160 Stunden und mehr und/oder über eine fachpädagogische Ausbildung. 2007 waren dies nur gut 34 %, 2016 bereits 73 %. Alles in allem ist damit das Qualifikationsniveau der Tagespflegepersonen weiter gestiegen.

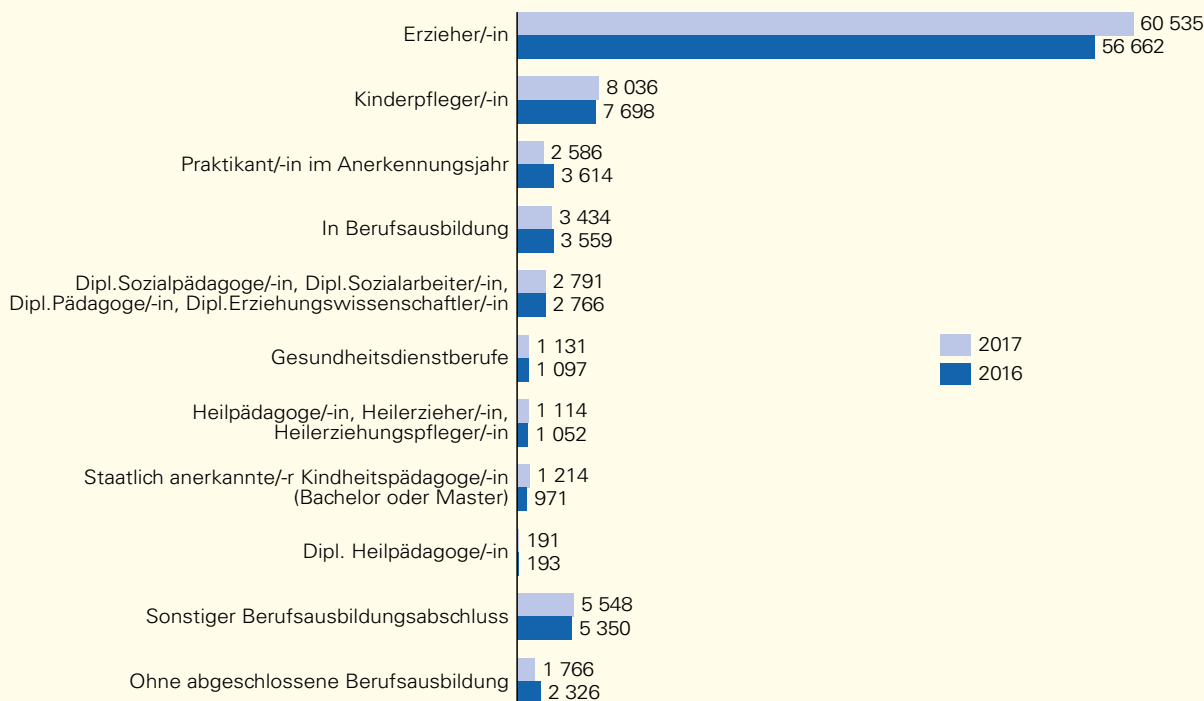
4 Grundlage für die Berechnung sind die betreuten Kinder im Alter von 0 bis unter 14 Jahren. Eine Ausweisung für Kinder unter 6 Jahren ist auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht möglich.

5 Verwaltungsvorschrift Kindertagespflege des Kultusministeriums vom 4. Dezember 2017 – Az.: 31-6930.181. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=VVBW-VVBW000026723&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 15.10.2018].



I 1.1 (G2)

**Höchster Berufsausbildungsabschluss des Pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungspersonals in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs 2016 und 2017**



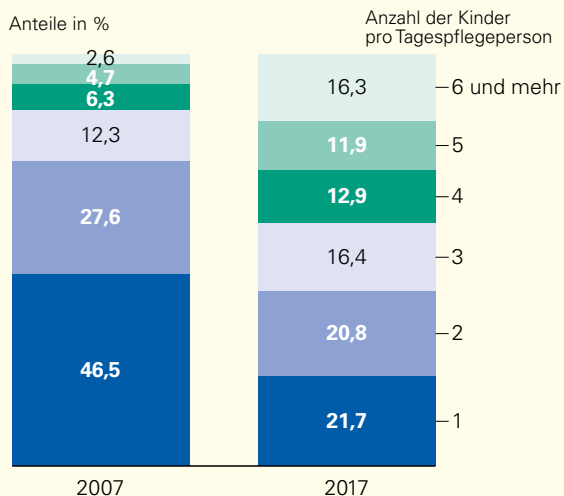
Datenquelle: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

699 18

I 1.2 (G1)

**Tagespflegepersonen nach der Anzahl der betreuten Kinder in Baden-Württemberg 2007 und 2017**



Datenquelle: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

700 18

**I 1.3 Ausbildung des Personals in Kindertageseinrichtungen**

Der weitere Ausbau der Betreuungsplätze vor allem für Kinder im Alter von unter 3 Jahren führte in den vergangenen Jahren zu einem Anstieg des Bedarfs an Fachpersonal in der Kinderbetreuung. Daneben stellen auch die vielfältigen pädagogischen und organisatorischen Anforderungen an die Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung hohe Ansprüche an die Qualifikation des dort tätigen Personals.

**Deutlicher Zuwachs in der Erzieherausbildung bei steigendem Anteil der praxisintegrierten Ausbildung, leichter Rückgang in der Kinderpflege-Ausbildung**

*Erzieherausbildung*

Der bei weitem größte Anteil des Personals in Kindertageseinrichtungen sind ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher (vgl. **Kapitel I 1.1**). Die Erzieherausbildung findet an Fachschulen für Sozialpädagogik (Berufskollegs) statt. Bewerberinnen und Bewerber um einen

Platz in diesem Berufskolleg müssen mindestens einen mittleren Bildungsabschluss besitzen und in der Regel das 1-jährige Berufskolleg für Sozialpädagogik erfolgreich absolviert haben. Dieses vermittelt fachliche Grundlagen für die Erzieherausbildung und umfasst auch große praktische Ausbildungsanteile. Im Schuljahr 2017/18 besuchten 3 211 Schülerinnen und Schüler das 1-jährige Berufskolleg für Sozialpädagogik. Seit dem Höchststand von 3 463 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2013/14 ist somit ein leichter Rückgang in diesem vorbereitenden Bildungsgang zu verzeichnen (Web-Tabelle I 1.3 (T1)).

Auf das 1-jährige Berufskolleg für Sozialpädagogik baut die weitere Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik (Berufskollegs) auf, – einschließlich des Berufspraktikums – 3 Jahre (in Teilzeitform 4 Jahre) dauert. Seit dem Schuljahr 2012/13 gibt es die Möglichkeit, die Erzieherausbildung auch in einer vergüteten, praxisintegrierten Form zu absolvieren. Kernelemente dieses Ausbildungsmodells sind eine enge Verzahnung schulischer und praktischer Ausbildungsphasen sowie die Zahlung einer Ausbildungsvergütung durch den Träger der praktischen Ausbildung. Voraussetzung für die Aufnahme in die praxisintegrierte Form der Ausbildung ist unter anderem das Vorliegen eines Ausbildungsvertrags mit einer Kindertageseinrichtung.

Im Schuljahr 2017/18 befanden sich insgesamt 10 421 Schülerinnen und Schüler in der Erzieherausbildung, von denen 3 926 die praxisintegrierte Form der Ausbildung gewählt hatten. Die Teilzeit-Form war zahlenmäßig mit 337 Teilnehmerinnen und Teilnehmern von eher geringerer Bedeutung. Gegenüber dem vorangegangenen Schuljahr war zwar nur ein leichter Anstieg um 125 Schülerinnen und Schüler zu verzeichnen. Verglichen mit dem Schuljahr 2010/11 lag die Schülerzahl jedoch um 70 % über dem damaligen Niveau (Grafik I 1.3 (G1)). Zu dieser Entwicklung hat die praxisintegrierte Form der Ausbildung einen erheblichen Beitrag geleistet. Ihr Anteil an der Gesamtschülerzahl in der Erzieherausbildung ist mittlerweile auf knapp 38 % angestiegen. Dagegen weist die Schülerzahl der „klassischen“ Vollzeit-Ausbildung seit dem Schuljahr 2013/14 eine eher leicht sinkende Tendenz auf (Web-Tabelle I 1.3 (T1)).

Die Schülerschaft in der Erzieherausbildung ist weitgehend weiblich. Der Anteil an Männern lag im Schuljahr 2017/18 bei lediglich 13 %, wobei dieser von nur 6 % im Schuljahr 2005/06 zugenommen hat. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist in den letzten Jahren leicht angestiegen. Im Schuljahr 2017/18 besaßen gut 17 % der Auszubildenden einen Migrationshintergrund, knapp 3 Prozentpunkte mehr als im Schuljahr 2013/14. Gut 11 % der Schülerinnen und

Schüler waren Ausländerinnen und Ausländer, rund 6 % waren Deutsche mit Migrationshintergrund. Die ausländischen Auszubildenden stammten aus 92 Staaten, wovon türkische Schülerinnen und Schüler mit einem Anteil von knapp 19 % die größte Gruppe bildeten. Rund 14 % der Auszubildenden hatte die italienische Staatsangehörigkeit und gut 8 % die griechische.

Ein großer Teil der Kindertageseinrichtungen wird von freien Trägern geführt (vgl. **Kapitel C 1.1**). Daher ist es naheliegend, dass es auch viele Schulen in privater Trägerschaft gibt. Im Schuljahr 2017/18 besuchten 5 051 Schülerinnen und Schüler eine Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskollegs) in freier Trägerschaft, was knapp der Hälfte aller Auszubildenden entspricht. Dieser Anteil hat sich in den letzten Jahren nur wenig verändert.

Der Anstieg der Schülerzahlen führte auch zu einem entsprechenden Anstieg der Absolventenzahlen. Im Jahr 2017 hatten 3 946 Schülerinnen und Schüler diesen Abschnitt ihrer Erzieherausbildung erfolgreich absolviert. Dies waren knapp 37 % mehr als 5 Jahre zuvor. Von diesen nutzten 906 die Möglichkeit, mit der Fachhochschulreife einen zusätzlichen allgemein bildenden Abschluss zu erwerben. 567 Schülerinnen und Schüler hatten die Ausbildung im Schuljahr 2017/18 vorzeitig beendet ohne sie abzuschließen.

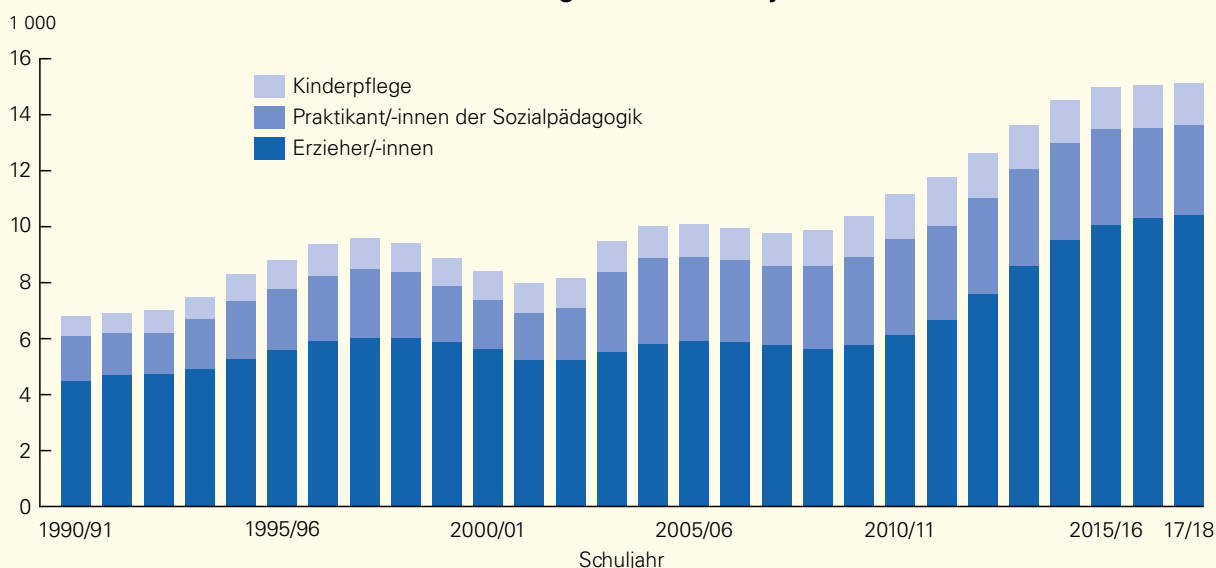
Für Personen mit einschlägiger Berufserfahrung, aber ohne formale Berufsausbildung, gibt es die Möglichkeit, sich berufsbegleitend an einer 2-jährigen Berufsfachschule für Zusatzqualifikation auf die Schulfremdenprüfung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher vorzubereiten. Dieses Angebot wurde im Schuljahr 2017/18 von 622 Personen in Anspruch genommen. Deren Zahl lag somit etwas unter den Werten der vorangegangenen 3 Jahre, als jeweils mehr als 700 Schülerinnen und Schüler gezählt wurden (Web-Tabelle I 1.3 (T2)).

### *Kinderpflegeausbildung*

Die Ausbildung an Berufsfachschulen für Kinderpflege steht auch Jugendlichen ohne mittleren Bildungsabschluss offen. Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger arbeiten als Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Wie in der Erzieherausbildung schließt sich nach dem Absolvieren der schulischen Ausbildung ein 1-jähriges Anerkennungspraktikum an. Im Schuljahr 2017/18 wurden an den Berufsfachschulen für Kinderpflege 1 466 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, 58 weniger als im Jahr zuvor. Damit setzte sich der leicht rückläufige Trend fort, seitdem im Schuljahr 2011/12 mit 1 758 Schülerinnen und Schülern der Höchstwert erreicht worden war (Grafik I 1.3 (G1)).

## I 1.3 (G1)

### Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung erzieherischer Berufe in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1990/91



1) Bis 2002/03: Praktikantinnen und Praktikanten im Vorpraktikum der Erzieherausbildung, ab 2003/04 Schülerinnen und Schüler an Berufskollegs für Praktikantinnen und Praktikanten der Sozialpädagogik.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

701 18

Die Geschlechterverteilung und deren Entwicklung in den letzten Jahren ähnelt derjenigen in der Erzieherausbildung. An Berufsfachschulen für Kinderpflege betrug der Männeranteil im Schuljahr 2017/18 knapp 12 %, hat aber gegenüber dem Schuljahr 2005/06 deutlich um 9 Prozentpunkte zugelegt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund war dagegen mit 30 % deutlich höher als in der Erzieherausbildung. Gut 11 % der Schülerinnen und Schüler waren Deutsche mit Migrationshintergrund, knapp 19 % besaßen eine ausländische Staatsangehörigkeit. Der Anteil der an Schulen in freier Trägerschaft unterrichteten Schülerinnen und Schüler ist in den letzten Jahren weiter angestiegen und lag im Schuljahr 2017/18 bei annähernd 41 %.

Im Jahr 2017 hatten 581 Absolventinnen und Absolventen die Kinderpflegeausbildung an einer Berufsfachschule erfolgreich abgeschlossen. Relativ hoch war mit 257 die Zahl derer, die die Schulen ohne Abschluss des Bildungsgangs verlassen haben.

Auch in der Kinderpflegeausbildung gibt es für berufserfahrene Personen ohne formalen Abschluss die Möglichkeit über die Schulfremdenprüfung diesen Abschluss zu erwerben und sich an einer Berufsfachschule für Zusatzqualifikation darauf vorzubereiten. Im Schuljahr 2017/18 besuchten 128 Personen eine solche Berufsfachschule.

#### Weiterbildungsangebote

Neben den bereits genannten Möglichkeiten zur Vorbereitung auf die Schulfremdenprüfung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher sowie zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger bieten die 2-jährigen Berufsfachschulen für Zusatzqualifikation im Bereich Erziehung auch Kurse zur Weiterbildung von in Kindertageseinrichtungen tätigem Personal an. Diese Angebote wurden im Schuljahr 2017/18 von 122 Weiterbildungswilligen genutzt. Einen entsprechenden Lehrgang hatten im vorangegangenen Jahr 2017 insgesamt 136 Personen erfolgreich abgeschlossen.

Ein anderes Weiterbildungsangebot für das pädagogische Personal sind die Fachschulen für Organisation und Führung. Hier bereiten sich Fachkräfte aus dem sozialpädagogischen, pflegerischen oder hauswirtschaftlichen Bereich auf die Übernahme einer Leitungsfunktion in einer entsprechenden Einrichtung vor. Im Schuljahr 2017/18 nahmen 851 Weiterbildungswillige dieses Angebot war. In den 10 vorangegangenen Schuljahren schwankte die Teilnehmerzahl zwischen 728 und 924.

#### Studiengänge der frühkindlichen Bildung

An den Hochschulen in Baden-Württemberg waren im Wintersemester 2017/18 insgesamt 6 036 Studierende im Studienbereich Erziehungswissenschaften einge-

schrieben. Unter diesen befanden sich 297 Studierende der Fachrichtung Pädagogik der frühen Kindheit. Studiengänge in dieser Fachrichtung wurden in den letzten Jahren an den Pädagogischen Hochschulen sowie an einigen weiteren Hochschulen im Land ein-

gerichtet. Fast 10 % der Studierenden der Fachrichtung Pädagogik der frühen Kindheit waren männlich. Im Prüfungsjahr 2016 absolvierten 60 Studierende erfolgreich die Prüfungen in dieser Fachrichtung.

## I 2 Lehrkräfte an öffentlichen allgemein bildenden Schulen

### Gut 94 300 Lehrkräfte unterrichten an öffentlichen allgemein bildenden Schulen, was mehr als 71 400 Vollzeitlehrereinheiten entspricht

An den öffentlichen allgemein bildenden Schulen unterrichteten im Schuljahr 2017/18 insgesamt 94 348 Lehrkräfte.<sup>6</sup> Im Vergleich zum Vorjahr verringerte sich die Zahl des Lehrpersonals minimal um rund 0,1 %. Mit einem Personalanteil von rund 35 % beschäftigten die Grund- und Werkreal-/Hauptschulen<sup>7</sup> gut jede dritte Lehrkraft an öffentlichen allgemein bildenden Schulen. Dahinter folgten Gymnasien, Realschulen und Gemeinschaftsschulen<sup>8</sup> mit 27 %, 17 % bzw. 11 %. Letztere erfuhren entsprechend dem Fortschritt ihres Aufbaus auch in diesem Jahr einen rapiden Anstieg des Lehrpersonals um rund 19 % im Vergleich zum Vorjahr, während sich die Lehreranzahl bei allen anderen Schularten nur mäßig veränderte. An den öffentlichen Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) lehrten etwa 10 % aller Lehrerinnen und Lehrer und an den Integrierten Schulformen<sup>9</sup> war nur ein sehr geringer Teil der Lehrerschaft beschäftigt (Web-Tabelle I 2 (T1)).

Insgesamt hatten knapp 46 % der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen einen vollen Lehrauftrag, gut 36 % waren Teilzeitbeschäftigte mit mindestens einem halben Lehrauftrag. Die übrigen knapp 18 % waren stundenweise beschäftigte Lehrkräfte bzw. kirchliche Lehrkräfte, Lehramtsanwärter und -anwärterinnen mit selbstständigem Unterricht. Innerhalb der einzelnen Schularten variierten die Beschäftigungsanteile. So waren gut 39 % aller Lehrkräfte an Grund- und Werkreal-/Hauptschulen vollzeitbeschäftigt, während an Gemeinschaftsschulen mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer einen vollen Lehrauftrag hatten. Ähnlich waren auch die Unterschiede bei den Anteilen der Teilzeitbeschäftigten. Die Spanne reichte von etwas mehr als 30 % an Realschulen, bis hin zu knapp 40 % an Grund- und Werkreal-/Hauptschulen. Bei den sonstigen Beschäftigten im Angestelltenverhältnis (TV-L) waren die Grund- und

Werkreal-/Hauptschulen erneut an erster Stelle, mit einem Anteil von etwa 21 %. Damit waren rund 60 % aller TV-L-Beschäftigten an Grund- und Werkreal-/Hauptschulen entweder in einer Teilzeitanstellung oder in einem sonstigen Arbeitsverhältnis tätig. Am wenigsten sonstige Beschäftigte hatten die Gemeinschaftsschulen, mit einem Anteil von etwas mehr wie 9 %.

Ein genauerer Vergleich des eingesetzten Personals ist durch die Berechnung von Vollzeitlehrereinheiten (VZLE) möglich. Dabei handelt es sich um die Summe aller belegten Stellenanteile von voll- und teilzeit- sowie sonstig beschäftigten Lehrkräften.<sup>10</sup> Im Schuljahr 2017/18 entsprachen die 94 348 Lehrpersonen wertmäßig 71 748 VZLE. Zwischen den einzelnen Schularten blieb die Lehrkräfteverteilung auch unter Betrachtung der VZLE ähnlich, was auf eine insgesamt relativ homogene Beschäftigungsstruktur innerhalb der Lehrerschaft hindeutet. So wurden an den öffentlichen Grund- und Werkreal-/Hauptschulen 24 161 VZLE berechnet. Die öffentlichen Gymnasien folgten mit 19 406 VZLE, vor den öffentlichen Realschulen mit 12 463 VZLE. An Gemeinschaftsschulen ergaben sich 8 232 VZLE, an den SBBZ 7 085 VZLE und an den Schulen besonderer Art sowie der integrierten Orientierungsstufe zusammen 401 VZLE.

Im zeitlichen Verlauf lässt sich beobachten, dass parallel zur kontinuierlich sinkenden Schülerzahl bei nahezu allen Schularten ein leicht negativer Trend in der Entwicklung der VZLE vorliegt (Grafik I 2 (G1)). Insgesamt verminderte sich die Zahl der VZLE um knapp 6 % von ehemals 76 263 im Schuljahr 2010/11 auf 71 748 im Schuljahr 2017/18. Bei den Gymnasien verringerte sich die Anzahl der VZLE seit deren Höchststand im Schuljahr 2011/12 um etwas mehr als 9 % und bei den Realschulen ab dem Schuljahr 2012/13 um rund 8 %. An den SBBZ und den Integrierten Schulformen veränderten sich die VZLE vergleichsweise wenig. An den Grund- und Werkreal-/Hauptschulen konnte seit dem Schuljahr 2011/12 eine Verminderung von gut 27 % beobachtet werden. Die verhältnismäßig große Abnahme wird jedoch durch den annähernd gleichgroßen Anstieg der VZLE an Gemeinschaftsschulen seit dem Schuljahr 2012/13 relativiert. Darin sind ehemalige Grund- und/oder Werkreal-/Hauptschulen enthalten, welche im Zuge der Einführung der neuen Schulart Gemeinschaftsschule nun als Grundschule im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule bzw. als auslaufende Werkreal-/Hauptschule geführt werden.

6 Alle weiteren Ausführungen beziehen sich nur auf Lehrkräfte die an öffentlichen allgemein bildenden Schulen im Bereich des Kultusministeriums lehren, ohne Schulen des Zweiten Bildungswegs.

7 Ohne Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.

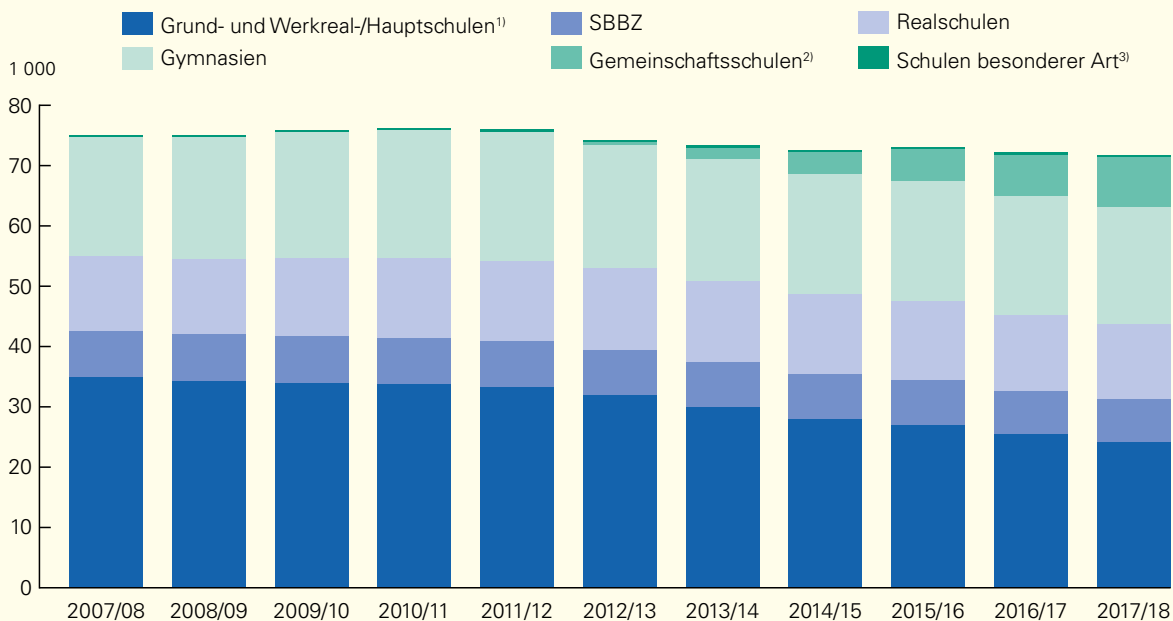
8 Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.

9 Dazu gehören: Schulartunabhängige Orientierungsstufe und Schulen besonderer Art.

10 Nähere Information zur Ermittlung der VZLE siehe Web-Anhang I 2 (A1).

I 2 (G1)

**Vollzeitlehrereinheiten (VZLE) an öffentlichen allgemein bildenden Schulen\*) Baden-Württembergs seit dem Schuljahr 2007/08**



\*) Ohne Zweiter Bildungsweg. – 1) Ohne Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 2) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 3) Einschließlich integrierte Orientierungsstufe.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

**Der Lehrerberuf bleibt weiterhin eine Frauendomäne**

Die Geschlechterverteilung in den einzelnen Schularten spiegelt wider, dass der Lehrerberuf weiterhin maßgeblich von Frauen ausgeübt wird. So waren im Schuljahr 2017/18 knapp 74 % der Lehrkräfte an öffentlichen allgemein bildenden Schulen Frauen. Besonders groß ist der Anteil weiblicher Lehrpersonen an Schulen mit Kindern jüngerer Alters sowie an Schulen mit Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. So konnte bei Grund- und Werkreal-/Hauptschulen, sowie an Gemeinschaftsschulen ein Lehrerinnenanteil von knapp 84 % bzw. 76 % festgestellt werden. Des Weiteren war das Personal an SBBZ zu 80 % weiblich. An Realschulen, Gymnasien und Integrierten Schularten war die Verteilung etwas ausgeglichener. Der weibliche Lehrkräfteanteil betrug dort zwischen 67 % und 61 % (Web-Tabelle I 2 (T1)).

Maßgebliche Unterschiede bei der Geschlechterverteilung treten auch in der Aufteilung der Beschäftigungsverhältnisse der Lehrerschaft auf. Im Schuljahr 2017/18 waren rund 89 % aller Teilzeitbeschäftigten im Beamtenverhältnis an öffentlichen Schulen Frauen, womit der Anteil im Vergleich zum Vorjahr weitestge-

hend stabil blieb. Beim sonstigen Personal waren acht von zehn Lehrkräften weiblich. Hier stieg der Anteil von weiblichen Lehrkräften um gut 5 %. Damit war annähernd jede zweite Lehrkraft weiblich und ging einer Teilzeitbeschäftigung nach.

Trotz steigender Anteile von weiblichen vollzeitbeschäftigten Lehrkräften bleibt die ungleichmäßige Aufteilung zwischen den Geschlechtern in den jeweiligen Beschäftigungsverhältnissen weiterhin bestehen. Die Lehrkräftezahlen der letzten 7 Jahre ergeben, dass der Anteil teilzeit- und sonstig beschäftigter Lehrerinnen um rund 2 Prozentpunkte anstieg (Web-Tabelle I 2 (T2)). Dies ist vor allem auf den Anstieg sonstiger Beschäftigte von ehemals 14 853 Personen im Schuljahr 2010/11 auf 16 901 Personen im Schuljahr 2017/18 zurückzuführen. Von den sonstigen Beschäftigten waren im Schuljahr 2010/11 etwas mehr als 67 % weiblich. 7 Jahre später stieg deren Anteil überproportional um 13 Prozentpunkte auf rund 80 % an.

**Das Lehrpersonal wird zunehmend jünger**

Ein Blick auf die Altersgliederung der Lehrkräfte in den vergangenen 9 Jahren zeigt, dass sich die Altersstruktur an jeder Schulart zunehmend verjüngt (Grafik

I 2 (G2)). So waren im Schuljahr 2017/18 die Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen im Schnitt circa 43 Jahre alt und erreichten den niedrigsten Wert der letzten 9 Jahre. Am jüngsten war das Personal an Gemeinschaftsschulen, mit einem Durchschnittsalter von annähernd 41 Jahren. Dahinter folgten integrierte Schulformen und Realschulen mit einem durchschnittlichen Alter der Lehrkräfte von rund 42 Jahren. Bei allen drei Schularten war rund jede zweite Lehrkraft unter 40 Jahre alt. Es folgten die Gymnasien, deren Lehrkräfte im Schnitt etwas mehr als 43 Jahre alt waren. Hier waren gut 41 % der Lehrkräfte jünger als 40 Jahre. Am ältesten waren die Lehrkräfte im Durchschnitt an Grund- und Werkreal-/Hauptschulen und an SBBZ, mit etwa 45 Jahren bzw. knapp 46 Jahren. Daraus resultierte bei beiden Schularten ein vergleichsweise niedriger Anteil an unter 40-Jährigen von rund 35 %.

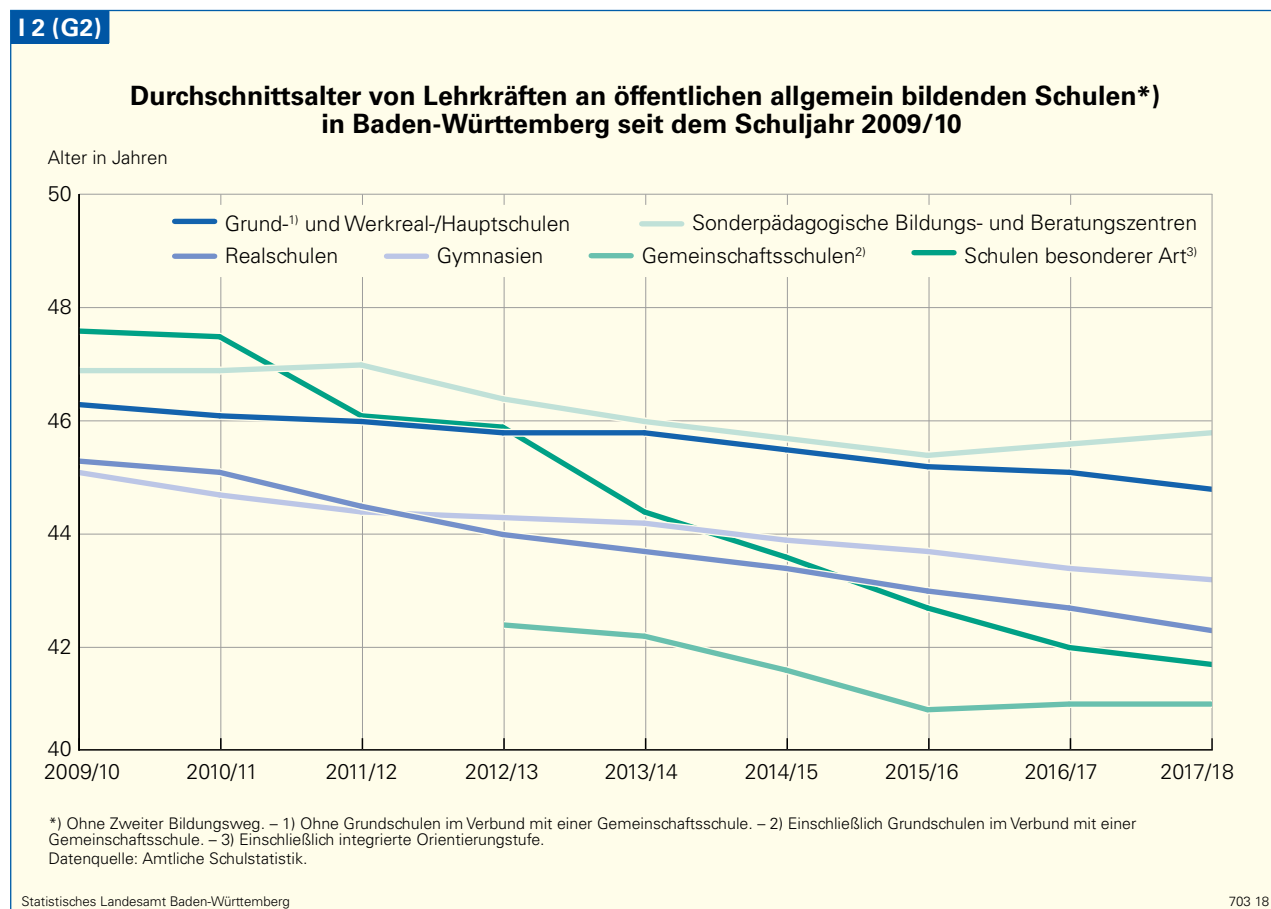
**Im Ostalbkreis und Hohenlohekreis besteht ein Viertel der Lehrerschaft aus über 55-Jährigen**

Regional lassen sich für die Bestimmung des Lehrkräftebedarfs der kommenden Jahre Unterschiede in der Altersstruktur der Lehrerschaft feststellen. Im Schuljahr 2017/18 waren rund 21 % aller Lehrkräfte (20 060 Personen) an öffentlichen allgemein bildenden Schu-

len über 55 Jahre und somit nahe dem Ausscheiden aus dem Schuldienst. Im Vergleich zum Vorjahr verringerte sich deren Zahl um knapp 9 %. Am größten war der Anteil über 55-Jähriger im Ostalbkreis und Hohenlohekreis, wo jede vierte Lehrperson dieser Altersgruppe angehörte. Am geringsten war der Anteil in Konstanz und im Rhein-Neckar-Kreis, wo annähernd 18 % der beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer über 55 Jahre alt waren (Web-Tabelle I 2 (T3)).

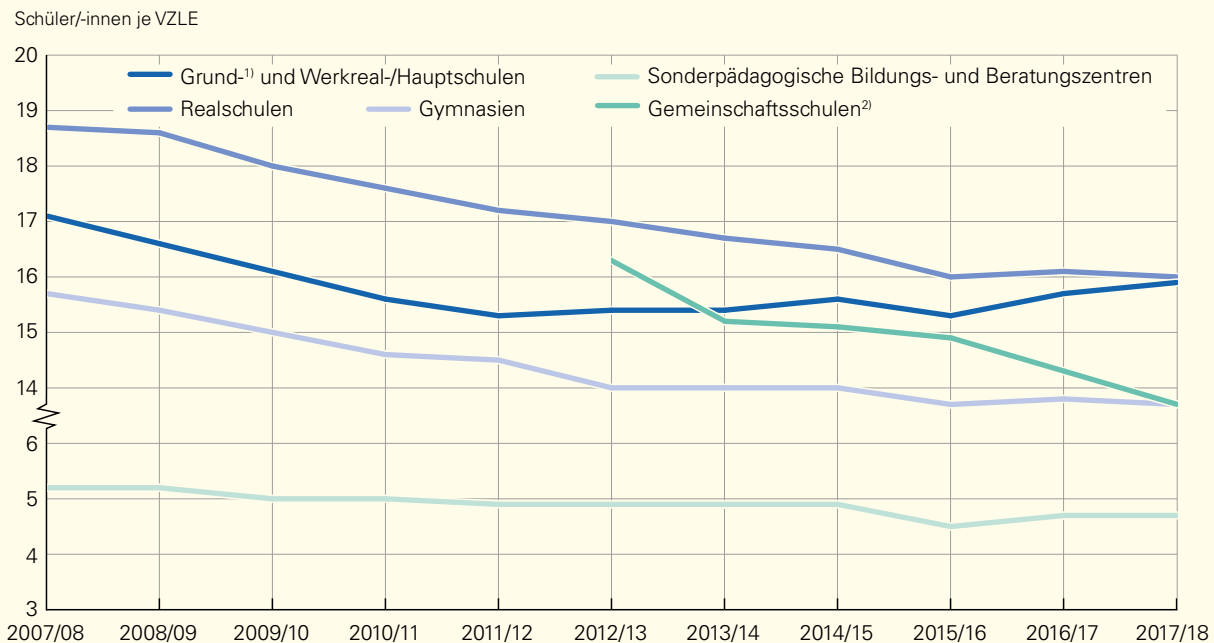
**Etwa 3 500 Neueinstellungen und 2 600 Versetzungen in den Ruhestand im Schuljahr 2017/18**

Seit dem Schuljahr 2012/13 wurden insgesamt rund 23 300 Lehrkräfte an den öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg neu eingestellt. Die Neueinstellungen schwankten dabei zwischen rund 3 300 und knapp 4 900 Personen pro Jahr (Web-Tabelle I 2 (T4)). Im Schuljahr 2017/18 wurden etwa 3 500 Neueinstellungen gezählt, wovon knapp ein Drittel von Grund- und Werkreal-/Hauptschulen gemeldet wurde. Auf Gymnasien und Realschulen entfielen rund 22 % bzw. etwa 18 % aller Neueinstellungen. Einen Anteil von ebenfalls 18 % verzeichneten die Gemeinschaftsschulen. Die wenigsten Einstellungen wurden an SBBZ getätigt. Mit 330 Einstellungen und



I 2 (G3)

**Schülerinnen und Schüler je Vollzeitlehreinheit (VZLE) an öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2007/08**



\*) Ohne Zweiter Bildungsweg. – 1) Ohne Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 2) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

704 18

einem Anteil von etwas mehr als 9 % ergaben sich hier sowohl zahlen- als auch anteilmäßig die niedrigsten Werte seit dem Schuljahr 2012/13.

Die zahlenmäßig bedeutendste Abgangsart von Lehrkräften ist die Versetzung in den Ruhestand. Im Schuljahr 2017/18 wurden etwa 2 600 Ruhestandsversetzungen gemeldet. Davon waren rund 1 000 Personen männlich und knapp 1 600 Personen weiblich. Im Vergleich zum Vorjahr verringerte sich die Zahl der Ruhestandsversetzungen um gut 5 %. Darüber hinaus wechselten rund 200 Personen in den Schuldienst eines anderen Bundeslandes. Weitere rund 300 ehemalige Lehrerinnen und Lehrer mussten wegen Dienst-, Erwerbs- oder Berufsunfähigkeit ihre Tätigkeit quittieren.

**Schüler-VZLE-Relation bei nahezu allen Schularten seit Jahren sinkend**

Zur Betrachtung der Schüler-Lehrkraft-Relation ist es sinnvoll, die VZLE als Bezugsbasis zu verwenden. Hierdurch kann eine Betrachtung der Entwicklung erfolgen, ohne dass diese durch eine Verschiebung der Anteile voll- und teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte verzerrt wird.

Am stärksten ist die Schüler-Lehrkraft-Relation an Realschulen zurückgegangen: hier sank sie in den letzten 10 Jahren von 18,7 Schülerinnen und Schüler pro VZLE um 2,7 auf einen Wert von 16,0. An Grund- und Werkreal-/Hauptschulen, die mit 17,1 einen niedrigeren Ausgangswert aufwiesen, ist die Relation zwar weniger stark, jedoch auf ein insgesamt niedrigeres Niveau von 15,9 Schülerinnen und Schülern je VZLE, gesunken, wobei in den letzten beiden Schuljahren wieder eine leicht steigende Tendenz festzustellen war. Das Verhältnis der Schülerzahl zu VZLE hat sich an Gymnasien seit 2007 um 2,0 auf 13,7 verringert. An Gemeinschaftsschulen lag die Relation bei ihrer Einführung im Schuljahr 2012/13 bei 16,3. Bereits 5 Jahre später verringerte sie sich um 2,6 auf 13,7 Schülerinnen und Schülern je VZLE und lag damit auf gleicher Höhe mit den Gymnasien. Die geringste Relation weisen aufgrund ihrer speziellen Ausrichtung die SBBZ auf. Mit einer Schüler-Lehrkraft-Relation von 4,7 im Schuljahr 2017/18 und nur einem minimalen Rückgang von 0,5 innerhalb der letzten 10 Jahre werden die SBBZ weiterhin ihrer besonderen Betreuungsfunktion gerecht, indem sie eine verhältnismäßig große Menge an Personal für ihre betreuungsintensiven Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellen (Grafik I 2 (G3)).



## I 3 Lehrkräfte an öffentlichen beruflichen Schulen

### An den öffentlichen beruflichen Schulen ergaben 22 153 Lehrkräfte insgesamt 18 487 VZLE

An den öffentlichen beruflichen Schulen unterrichteten im Schuljahr 2017/18 insgesamt 22 153 Lehrkräfte.<sup>11</sup> Damit nahm die Lehrkräftezahl im Vergleich zum Vorjahr geringfügig (266 Lehrpersonen) ab. Gut jede zweite Lehrkraft hatte einen vollen Lehrauftrag. Als Teilzeitkräfte waren rund 29 % aller Lehrerinnen und Lehrer tätig. Diese hatten mindestens einen halben Lehrauftrag und zusammen mit ihren vollzeitbeschäftigten Kollegen bildeten sie die sogenannten hauptberuflichen Lehrkräfte, deren Anteil bei 88 % lag. Die übrigen 12 % waren stundenweise beschäftigte Lehrkräfte, kirchliche Lehrkräfte oder Lehramtsanwärterinnen und -anwärter mit selbstständigem Unterricht. Diese Verteilung von Beschäftigungsverhältnissen hat sich seit der Jahrtausendwende kaum verändert. So lag der Anteil hauptberuflicher Lehrkräfte im Schuljahr 2000/01 bei gut 87 % und damit nur knapp 1 Prozentpunkt unter dem Wert im Schuljahr 2017/18.

Die 22 153 Lehrkräfte im Schuljahr 2017/18 entsprachen umgerechnet 18 487 VZLE (Vollzeitlehrereinheiten).<sup>12</sup> Damit verringerte sich die Zahl der VZLE analog zur Beschäftigtenzahl um etwas mehr als 1 % im Vergleich zum Vorjahr. Insgesamt nahm die Zahl der VZLE in den letzten 17 Jahren trotz periodischer Schwankungen um rund 13 % zu. Maßgeblich wurde dies durch den Anstieg des Lehrpersonals um gut 10 % bewirkt. Dies trug wiederum bei zur Reduzierung der Relation von Schülerzahl und VZLE von ehemals 21,1 Schülerinnen und Schülern pro VZLE im Schuljahr 2000/01 auf 19,2 im Schuljahr 2017/18 (Web-Tabelle I 3 (T1)).

### Annähernd gleichmäßige Geschlechterverteilung im Schuljahr 2017/18

Im Schuljahr 2017/18 lag der Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen beruflichen Schulen bei gut 49 %. Damit war die Geschlechterverteilung annähernd gleichmäßig. Im zeitlichen Verlauf stieg der Anteil weiblicher Beschäftigter seit der Jahrtausendwende um gut 13 Prozentpunkte an (Grafik I 3 (G1)). Maßgeb-

lich hierfür war der Zuwachs von weiblichen vollzeitbeschäftigten Lehrkräften in den letzten 17 Jahren. Deren Anteil am vollzeitbeschäftigten Personal erreichte einen Höchststand von rund 34 % im Schuljahr 2017/18, was einem Zuwachs von etwa 16 Prozentpunkten entspricht. Darüber hinaus vergrößerte sich auch der Anteil von Lehrerinnen in sonstigen Beschäftigungsverhältnissen im selben Zeitraum von ehemals rund 45 % auf gut 62 %. Männliche Lehrkräfte belegten hingegen weiterhin hauptsächlich Stellen mit vollem Deputat. So lag deren Anteil am vollzeitbeschäftigten Personal im Schuljahr 2017/18 bei rund 66 %. Beim teilzeitbeschäftigten und sonstigen Lehrpersonal waren sie mit knapp 25 % bzw. mit etwa 38 % vertreten (Web-Tabelle I 3 (T1)).

### Der Altersdurchschnitt ist in den letzten Jahren leicht gesunken, annähernd drei von zehn Lehrkräften im Schuljahr 2017/18 über 55 Jahre alt

Das Durchschnittsalter von Lehrkräften an öffentlichen beruflichen Schulen betrug im Schuljahr 2017/18 etwa 47 Jahre. Männliche Lehrkräfte waren im Schnitt 48 Jahre alt und ihre Kolleginnen waren im Mittel rund 3 Jahre jünger. Insgesamt sank das Durchschnittsalter der Lehrerschaft in den letzten 8 Jahren um etwas mehr als 1 Jahr, wobei sich die Durchschnittswerte des Schuljahres 2017/18 im Vergleich zum Vorjahr nur minimal verringerten. Die am stärksten besetzte Altersgruppe im Schuljahr 2017/18 war die Gruppe der 50- bis 54-Jährigen mit einem Anteil von rund 16 %. Zusammen mit den angrenzenden 55- bis 59-Jährigen machten sie rund 30 % aller Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen beruflichen Schulen aus. Die jüngeren Altersgruppen der unter 40-Jährigen erreichten einen Anteil von 31 %. Der Anteil über 55-Jähriger lag bei etwas mehr als 29 %, womit in den kommenden Jahren etwas weniger als ein Drittel des Lehrpersonals nahe der Versetzung in den Ruhestand sein wird.

### Höchste Anteile über 55-jähriger Lehrkräfte in den Landkreisen Göppingen, Reutlingen und Zollernalbkreis

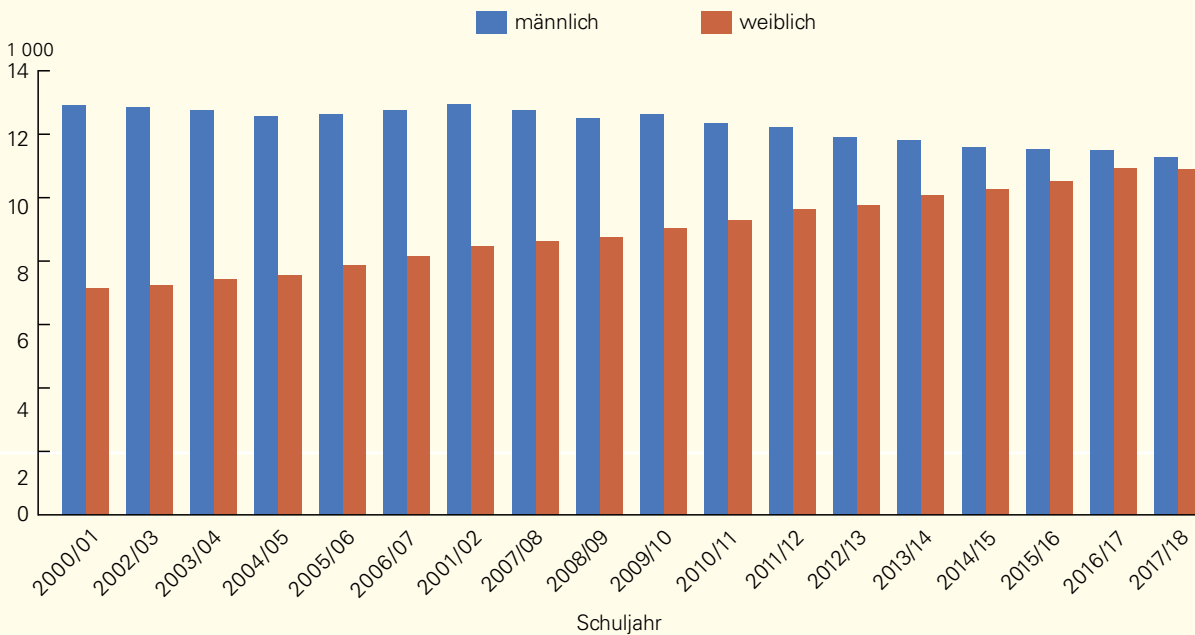
Regional betrachtet werden in den kommenden Jahren in den Landkreisen Göppingen, Reutlingen und Zollernalbkreis vermehrt Nachbesetzungen von Stellen altersbedingt ausscheidender Lehrkräfte erfolgen müssen. In diesen Landkreisen bestand im Schuljahr

11 Diese und alle weiteren Angaben beziehen sich ausschließlich auf Lehrkräfte an öffentlichen beruflichen Schulen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport.

12 Zur Berechnung von VZLE vgl. Web-Anlage I 2 (A1).

I 3 (G1)

**Lehrkräfte an öffentlichen beruflichen Schulen\*)  
seit dem Schuljahr 2000/01 nach Geschlecht**



\*) Im Geschäftsbereich des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport.  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

821 18

2017/18 mehr als ein Drittel der Lehrerschaft an öffentlichen beruflichen Schulen aus über 55-Jährigen. An den Schulen im Alb-Donau-Kreis und im Landkreis Heilbronn gehörte dagegen nur jede fünfte Lehrkraft zu dieser Altersgruppe (Web-Tabelle I 3 (T2)).

**Rund 700 Neueinstellungen bei gut 470 Ruhestandsversetzungen im Schuljahr 2017/18**

Seit 2012 wurden 5 280 Neueinstellungen an öffentlichen beruflichen Schulen getätigt. Im Schnitt waren es 880 Neueinstellungen pro Jahr, welche sich aus wissenschaftlichen und technischen Lehrkräften zusammensetzten. Dabei machten die Einstellungen von wissenschaftlichen Lehrkräften mit Abstand den größten Teil von Neueinstellungen aus (Web-Tabelle

I 3 (T3)). Dies zeigte sich auch im Schuljahr 2017/18, in dem sich die insgesamt 705 Neueinstellungen aus knapp 91 % wissenschaftlichen Lehrkräften und gut 9 % technischen Lehrkräften zusammensetzten. Im Vergleich zum Vorjahr nahm die Zahl der Neueinstellungen um gut 29 % ab.

Im Schuljahr 2017/18 traten insgesamt 474 Personen aus Altersgründen in den Ruhestand. Davon waren etwa 40 % Frauen und gut 60 % Männer. Damit sank die Zahl der altersbedingten Ruhestandseintritte gegenüber dem Vorjahr um rund 9 %. Hinzu kamen 58 Zuruhesetzungen wegen Dienst-, Erwerbs- und Berufsunfähigkeit. Auch hierbei wurde ein Rückgang von knapp 16 % festgestellt. Der Anteil von Frauen und Männern war mit einem Verhältnis von gut 53 % zu rund 47 % etwas ausgeglichener.

## I 4 Professionalisierung des Lehrpersonals

### Hochschulstudium und Vorbereitungsdienst führen zum Lehrerberuf

Die Lehrerausbildung in Baden-Württemberg ist in der Regel schulartspezifisch in zwei Phasen unterteilt: In der ersten Phase werden im Studium die notwendigen fach- und berufswissenschaftlichen Grundlagen und zugleich erste fachpraktische Elemente vermittelt. In der zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst, erfolgt an den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung die vertiefte schulpraktische Ausbildung.<sup>13</sup>

Die Ausbildung der Lehrkräfte für das höhere Lehramt an Gymnasien und beruflichen Schulen erfolgt an Universitäten, teilweise an Pädagogischen Hochschulen und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. An den Pädagogischen Hochschulen wird das Lehramt Grundschule, das Lehramt Werkreal-, Haupt- und Realschulen und das Lehramt Sonderpädagogik gelehrt. An den Gemeinschaftsschulen werden Lehrkräfte mit einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule oder an einer Universität eingesetzt.

Neben der zweiphasigen Ausbildung durch Hochschulstudium und Vorbereitungsdienst gibt es als Ausnahmen spezielle einphasige Lehrkräfteausbildungsgänge ohne Hochschulstudium. Sie führen zur Fachlehrkraft für musisch-technische Fächer bzw. zur Fachlehrkraft Sonderpädagogik und technischen Lehrkraft Sonderpädagogik.

Wegen der Bedeutung der Lehreraus- und -fortbildung für die Unterrichtsqualität sind die Abschnitte der Lehrkräfteprofessionalisierung, die im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums liegen, Teil des Qualitätskonzepts für das Bildungssystem Baden-Württemberg. Damit soll die Lehreraus- und -fortbildung systematisch miteinander verknüpft und gestärkt werden.

#### I 4.1 Studium/Ausbildung

Als Voraussetzung für die Zulassung für ein Lehramtsstudium in Baden-Württemberg müssen alle Bewerberinnen und Bewerber einen Orientierungstest absol-

vieren.<sup>14</sup> Dieser ist als Online-Selbst-Test konzipiert und soll es ermöglichen, eine bessere Berufswahlentscheidung zu treffen und sich auf das Lehramtsstudium vorzubereiten.

Die Lehrkräfte für Grundschulen, Werkreal-, Haupt- und Realschulen sowie Sonderpädagogik werden in der ersten Phase an einer der sechs dafür eingerichteten Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Dabei sind Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie schulpraktische Elemente Bestandteile des Studiums.

Mit Beginn des Wintersemesters 2011/12 wurden statt den Lehramtsstudiengängen „Lehramt Grund- und Hauptschule“ und „Lehramt Realschule“ die Studiengänge „Lehramt Grundschule“ und „Lehramt Werkreal-, Haupt- und Realschule (Sekundarstufe I)“ eingerichtet, der Studiengang Lehramt Sonderschule durch das Studium für das Lehramt Sonderpädagogik ersetzt.

Seit dem Wintersemester 2015/16 sind die Studiengänge abgestuft in einen lehramtsbezogenen Bachelor- und daran anschließenden Masterstudiengang. Die Studiengangreform beinhaltet außerdem eine Verlängerung der Regelstudienzeit der Lehramtsstudiengänge für die Werkreal-, Haupt- und Realschule (Sekundarstufe I) und für Sonderpädagogik von 8 auf 10 Semester, die Länge des Studiengangs Lehramt Grundschule blieb mit 8 Semestern hingegen unverändert.

Ein Orientierungs- und Einführungspraktikum im Laufe des Bachelorstudiums dient zur Orientierung in den einzelnen Lehramtsstudiengängen sowie zur Reflexion von Berufswunsch und persönlicher Eignung. Ein stärkerer Bezug zur Schulpraxis wird im Studium durch ein mindestens 12-wöchiges integriertes Semesterpraktikum hergestellt. Es ermöglicht ein fundiertes Kennenlernen des gesamten Tätigkeitsfeldes Schule, insbesondere unter dem Blickwinkel der individuellen Förderung, und wird von Schule und Pädagogischer Hochschule professionell begleitet. Es umfasst unter anderem Hospitationen und angeleiteten eigenen Unterricht. Für das Lehramt Grundschule soll das Semesterpraktikum ab dem 3. Bachelorsemester und für

<sup>13</sup> Weitere Informationen unter: <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrerbildung/berufsziel-lehrerin-und-lehrer/> [Stand: 06.08.2018].

<sup>14</sup> Landeshochschulgesetz § 60, Abs. 2 Nr. 6; weitere Information unter: <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrerbildung/lehrerorientierungstest-fuer-studieninteressierte/> [Stand: 24.07.2018].

das Lehramt Sekundarstufe I zu Beginn des Masterstudiums durchgeführt werden. Studierende des Lehramts Sonderpädagogik absolvieren während des Bachelorstudiums ein Orientierungspraktikum und ein integriertes Semesterpraktikum in der ersten sonderpädagogischen Fachrichtung sowie im Masterstudium ein Blockpraktikum in der zweiten Fachrichtung oder Schulpraxisveranstaltungen.

Das Lehramt Gymnasium wird an einer Universität, einer Hochschule für Musik oder Darstellende Kunst und an 3 Standorten auch in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen studiert. Das Studium umfasst eine fachwissenschaftliche und -didaktische Ausbildung sowie ein 3-wöchiges Orientierungspraktikum im Bachelorstudium und ein Schulpraxissemester während des Masterstudiengangs. Für das Studium müssen grundsätzlich zwei Fächer als Hauptfächer gewählt werden. Ein für bestimmte Fächerkombinationen notwendiges drittes Fach wird mit einer Erweiterungsprüfung abgeschlossen. Für Bildende Kunst oder Musik gelten besondere Regelungen.

Zum höheren Lehramt an beruflichen Schulen führen – je nach Fachrichtung sehr unterschiedliche Studiengänge der Hochschulen. Es kann in technisch-gewerblichen und kaufmännischen Fachrichtungen, in sozialpädagogischer Fachrichtung oder in Kombination mit einem allgemein bildenden Fach in pflegewissenschaftlicher Fachrichtung studiert werden. Daneben kann auch ein Studium für das Lehramt an Gymnasien den Schuldienst an beruflichen Schulen ermöglichen, wenn zwei dort unterrichtete Fächer studiert wurden.

Schließlich gibt es die Möglichkeit, den Lehrerberuf auch ohne Hochschulstudium zu ergreifen. Mit einem mittleren Schulabschluss, einer abgeschlossenen Berufsausbildung, Berufserfahrung oder einer Meisterprüfung kann die einphasige Lehrkräfteausbildung zur Fachlehrerin/zum Fachlehrer oder zur technischen Lehrkraft begonnen werden<sup>15</sup> (vgl. **Kapitel I 4.2**).

### Zum Wintersemester 2015/16 wurde auf das Bachelor- und Mastersystem umgestellt

Die Umstellung allgemein bildender Lehramtsstudiengänge auf das Bachelor-/Mastersystem in Baden-Württemberg wurde im Dezember 2013 beschlossen

15 [http://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1\\_PDFS\\_2016/Beruf%20Lehrer/160805\\_Merkblatt\\_Lehrerausbildungsgaenge\\_ohne\\_Hochschulstudium.pdf](http://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1_PDFS_2016/Beruf%20Lehrer/160805_Merkblatt_Lehrerausbildungsgaenge_ohne_Hochschulstudium.pdf) [Stand: 24.07.2018].

und im April 2015 gesetzlich ratifiziert.<sup>16</sup> Ab dem Wintersemester 2015/16 entstanden demzufolge Studiengänge, die der gestuften Studiengangstruktur entsprechen. Dabei blieb die Eigenständigkeit der Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg mit ihren spezifischen Profilen erhalten. Das heißt Studiengänge für die Grundschule, für die Sekundarstufe I, für das Gymnasium und für die Sonderpädagogik bestehen weiterhin. Die neue Struktur ermöglicht es den Studierenden, sich erst nach dem Bachelor verbindlich für den Lehrerberuf zu entscheiden und sich weitere Studien- und Berufsmöglichkeiten offen zu halten. Des Weiteren wird in jedem Lehramtsstudium (BA-/MA-Studiengang) eine Grundbildung zu Fragen der Inklusion verbindlich vermittelt. Der Umfang der Fachdidaktik im Lehramt Gymnasium wurde bei unverändertem Anteil der Fachwissenschaften erhöht. Im Lehramt Sekundarstufe I wurde der Anteil der Fachwissenschaften ausgebaut. Ziel ist außerdem eine intensivere Kooperation zwischen den Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und weiteren Hochschulen.<sup>17</sup>

Insgesamt waren im Wintersemester 2015/16 4 200 Studierende in das neue System eingeschrieben. Im darauffolgenden Jahr stieg diese Zahl um mehr als das Doppelte auf 9 200 Studierende. Bis zum Wintersemester 2017/18 studierte etwa die Hälfte der Lehramtsstudierenden (rund 13 900) nach der neuen Studiengangstruktur (Grafik I 4.1 (G1)).

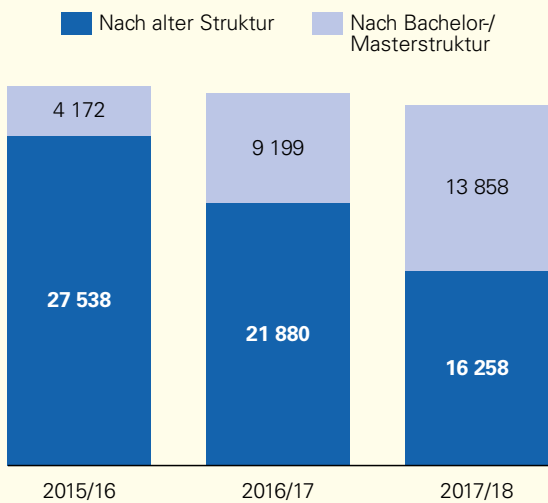
Eine weitere Neuerung bildet die Einführung des Fachs „Islamische Theologie/Religionspädagogik“ in allen gestuften Lehramtsstudiengängen seit dem Wintersemester 2015/16. Für die Lehramter Grundschule und Sekundarstufe I kann Islamische Theologie/Religionspädagogik an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Ludwigsburg, Freiburg und Weingarten studiert werden; für das Lehramt Gymnasium am Zentrum für Islamische Theologie der Universität Tübingen.

16 Vgl. Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-KM [http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrRahmenV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true;Rahmenvorgabenverordnung berufliche Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-BS-KM](http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrRahmenV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true;Rahmenvorgabenverordnung%20berufliche%20Lehramtsstudieng%C3%A4nge%20-%20RahmenVO-BS-KM) <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-BLehrRahmenVBWpELS&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 24.07.2018].

17 Vgl. <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/rueckenwind-fuer-die-neue-lehrerbildung-in-baden-wuerttemberg/> [Stand: 24.07.2018].

I 4.1 (G1)

**Lehramtsstudierende in Baden-Württemberg seit 2015/16\*) nach Studiengangstruktur**



\*) Einführung Bachelor-/Mastersystem.  
Datenquelle: Hochschulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

705 18

**Seit 2012/13 nimmt die Anzahl an Studierenden im Verhältnis zur Schülerzahl stärker ab**

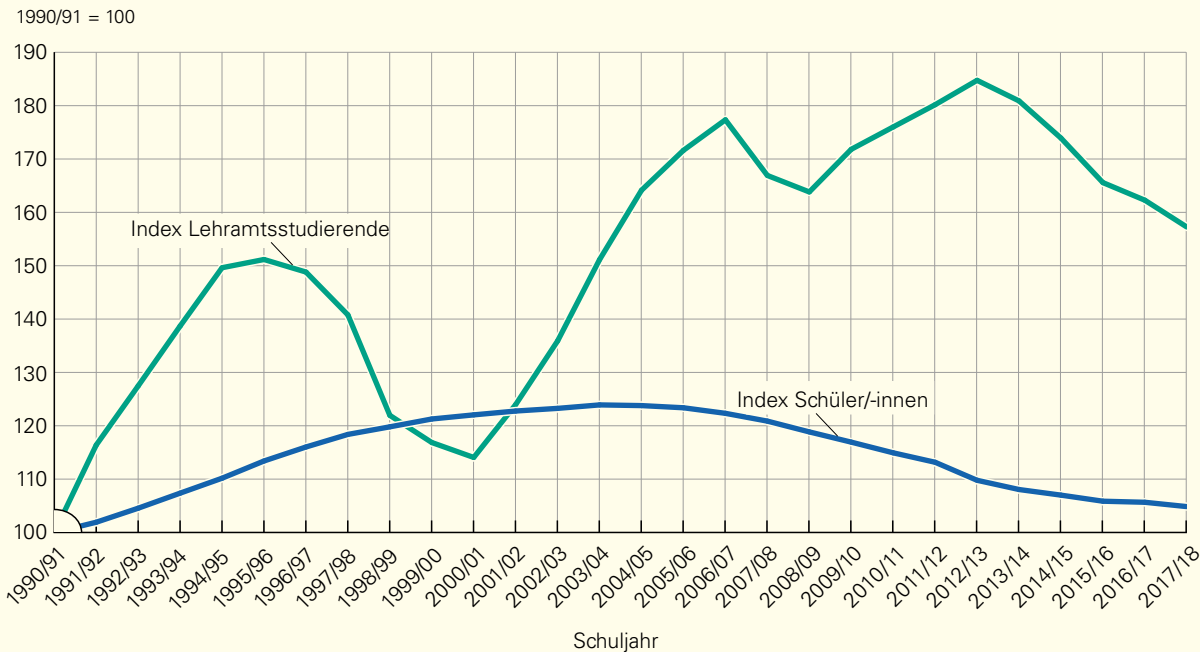
Seit 1990/91 ist die Zahl der Lehramtsstudierenden mit 57% deutlich angestiegen, wohingegen die Schülerzahl in den letzten 25 Jahren nur um etwa 6% zugenommen hat (Grafik I 4.1 (G2)). Gegenläufige Trends treten besonders deutlich seit dem Wintersemester 2000/01 hervor: Bis 2017/18 stieg die Zahl der Lehramtsstudierenden um gut 8 300 bzw. um 43 Indexpunkte<sup>18</sup> während die Zahl der Schülerinnen und Schüler um rund 181 000, das sind im Vergleich zu 2000/01 etwa 17 Indexpunkte, abgenommen hat.

Generell betrachtet lässt sich bei den Lehramtsstudierendenzahlen in den letzten 25 Jahren ein Anstieg mit zyklischem/wechselndem Verlauf beobachten. Anfang der 1990er-Jahre setzte ein starker Anstieg ein, der mit 28 950 Studierenden 1995/96 einen vorläufigen Höhepunkt erreichte. In den Folgejahren fiel die Zahl auf 21 845 im Wintersemester 2000/01. Ab dem Schuljahr 2001/02 setzte ein erneuter Anstieg ein. Im betrachteten Zeitraum erreichte die Zahl im Wintersemester 2012/13 mit rund 35 400 Studierenden ihren bisherigen Höhepunkt und fiel seither sukzessive ab. Mit rund 30 100 Studierenden erreichte die Zahl im Jahr 2017/18 schließlich ein 10-Jahrestief.

18 Zur Indexbildung vgl. Erläuterungen im Web-Anlage I 4.1 (A1).

I 4.1 (G2)

**Lehramtsstudierende\*) und Schülerinnen/Schüler an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg seit 1990/91**



\*) Erst- und Zweitstudium inklusive konsekutivem Masterstudium (nicht: Aufbau- und Ergänzungsstudiengänge)  
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik, Hochschulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

706 18

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler korrespondiert nicht mit der Entwicklung der Zahl der Lehramtsstudierenden. Seit 1990/91 stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler beständig an und erreichte im Schuljahr 2003/04 mit rund 1,3 Mill. ihren bisherigen Höhepunkt. Seither sank die Zahl deutlich ab und erreichte mit etwa 1,1 Mill. im Jahr 2017/18 einen ähnlichen Wert wie schon 1990/91.

Die rückläufige Entwicklung der Zahl der Lehramtsstudierenden muss vor dem Hintergrund des hohen Durchschnittsalters der Lehrkräfte und dem damit einhergehenden künftigen Ersatzbedarf interpretiert werden. Zudem kann für die Altersgruppe der unter 10-Jährigen mit einem Anstieg der Schülerzahlen in den kommenden Jahren gerechnet werden (vgl. **Kapitel I 2** und **B 1.1**).

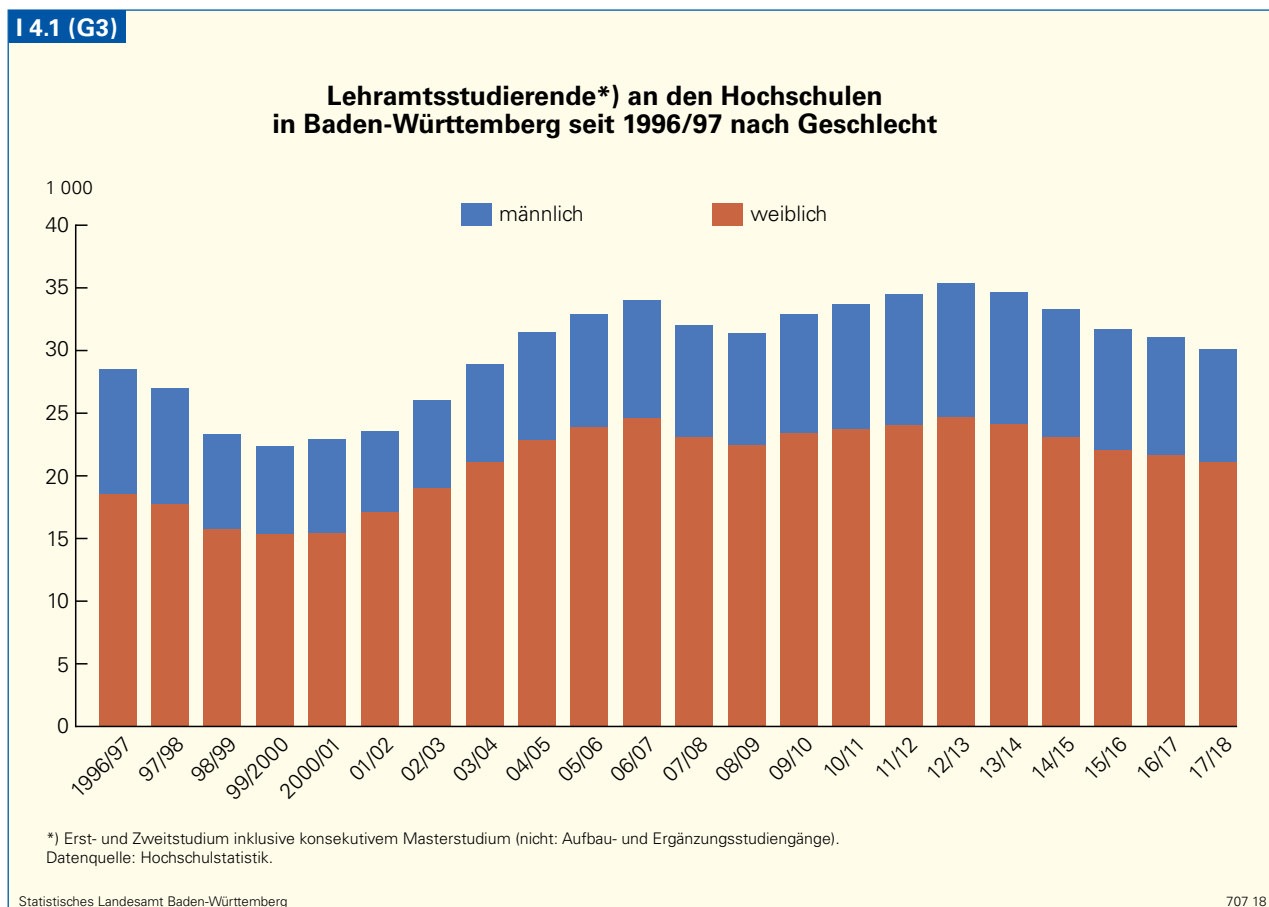
**Frauenanteil relativ konstant bei insgesamt 70 %; an Pädagogischen Hochschulen leicht rückläufig aber mit 76 % deutlich höher als an Universitäten**

Seit 1996/97 schwankt der Anteil weiblicher Lehramtsstudierender um 70 % (Grafik I 4.1 (G3)). Bis

2002/03 stieg der Anteil von 65 % auf 73 % an und fiel dann kontinuierlich ab. Im Wintersemester 2017/18 lag er nunmehr bei 70 %; bei 30 116 sind das 21 082 weibliche und 9 034 männliche Studierende.

An Universitäten stieg der Anteil der Lehramtsaspirantinnen von 1996/97 bis 2008/09 von 56 % auf über 65 % deutlich an und war seither rückläufig. Mittlerweile liegt er bei rund 62 %. Der Anteil weiblicher Lehramtsstudierender an Pädagogischen Hochschulen ging in den letzten 10 Jahren ebenfalls leicht zurück. Allerdings schwankt er in den letzten 7 Jahren um etwa 76 % und liegt damit deutlich über dem Frauenanteil an Universitäten. An Kunsthochschulen pendelt der Anteil weiblicher Lehramtsstudierender um etwa 60 %.

Entsprechend dieser Zahlen werden in den kommenden Jahren knapp zwei Drittel der Neueinstellungen für das Gymnasiallehramt weibliche Lehrkräfte sein. An den Grundschulen, den Werkreal-/Hauptschulen, den Realschulen, den SBBZ und wohl auch an den Gemeinschaftsschulen werden es voraussichtlich etwa drei Viertel sein. Dies könnte zu einem leicht rückläufigen Anteil weiblicher Lehrkräfte in den folgenden Jahren führen.



**Größten Anteil – 41 % – bilden Studierende für das Lehramt Gymnasium; 23 % aller Lehramtsstudierenden streben das Lehramt Grundschule an**

Die meisten Lehramtsstudierenden entscheiden sich für ein Studium an einer pädagogischen Hochschule und damit für die Lehramter Grundschule, Sekundarstufe I oder Sonderpädagogik (vgl. Grafik I 4.1 (G4)). Seit 2000/01 stieg ihre Zahl von knapp 13 000 auf gut 19 000 im Jahr 2005/06 und lag nach Schwankungen zuletzt bei rund 17 400.

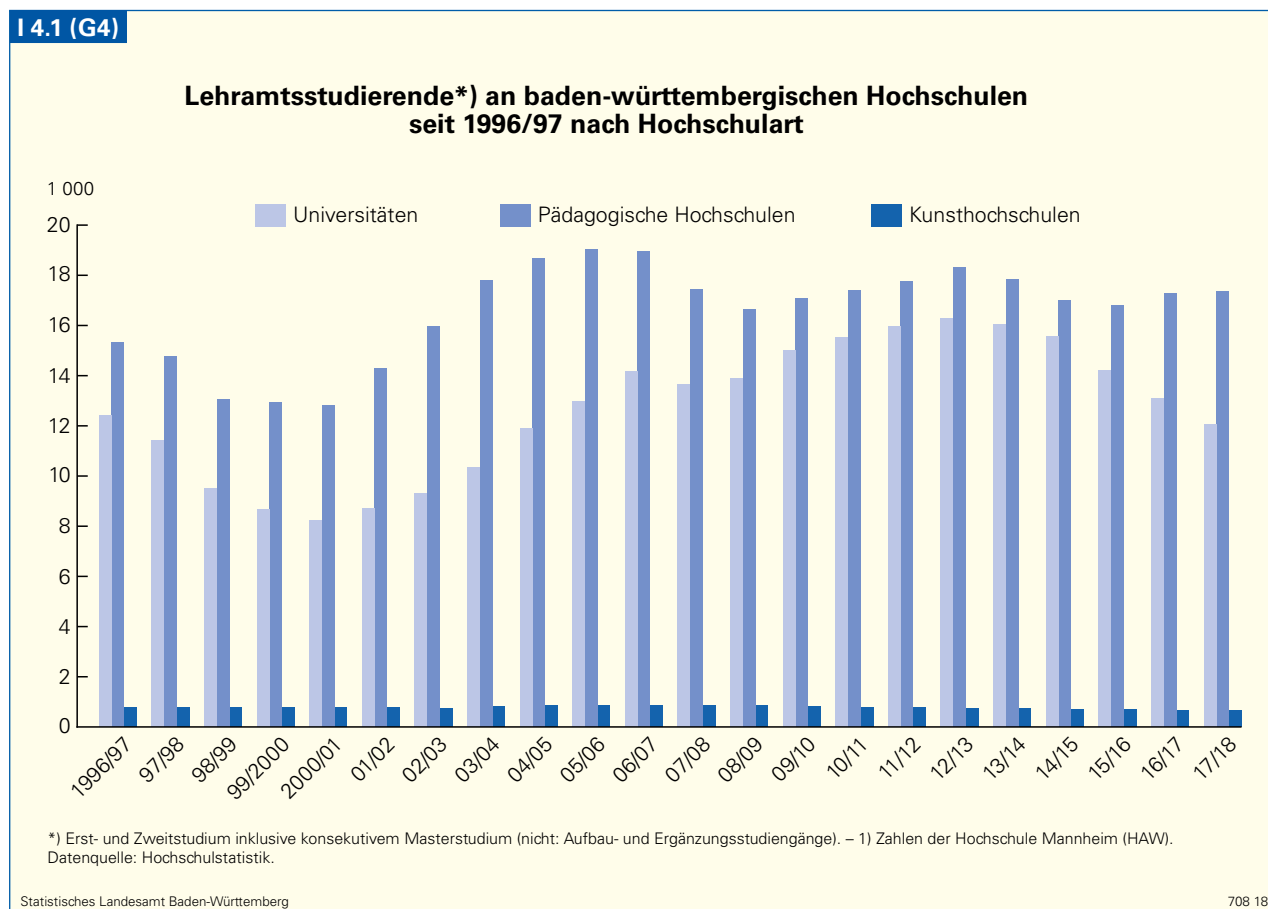
In den universitären Studiengängen für das Lehramt Gymnasium haben sich die Teilnehmerzahlen seit 2000/01 nahezu verdoppelt (Grafik I 4.1 (G4)). Von 2011/12 bis 2013/14 hat sich die Anzahl auf einem hohen Niveau stabilisiert. Seither ist ein deutlich rückläufiger Trend zu verzeichnen. Im Wintersemester 2017/18 strebten rund 12 400 Studierende das Lehramt Gymnasium an. Damit macht dieser Lehramtsstudiengang mit etwa 41 % weiterhin den größten Anteil an allen Lehramtsstudierenden aus (Grafik I 4.1 (G5)).

Die Anzahl der Studierenden für das Lehramt Grund- und Hauptschule erreichte 2006/07 mit 11 438 einen Höchststand. Bei der Betrachtung der weiteren Ent-

wicklung ist zu beachten, dass ab 2011/12 ein eigenständiger Studiengang für das Lehramt Grundschule geschaffen wurde. Gleichzeitig wurde der Studiengang Lehramt Werkreal-, Haupt- und Realschule eingeführt. Die Studierendenzahlen in diesen Studiengängen erhöhten sich bis 2015/16 konstant, während die Zahl des nunmehr auslaufenden Studiengangs Lehramt Grund- und Hauptschule deutlich abnahm (vgl. Grafik I 4.1 (G6)).

Im Wintersemester 2017/18 waren für das Lehramt Grundschule etwa 7 000 Studierende bzw. 23 % aller Lehramtsstudierenden an Baden-Württembergs Hochschulen eingeschrieben. Den drittgrößten Anteil stellen mit etwa 14 % Lehramtsstudierende für die Grund- und Hauptschulen. Rund 13 % der Lehramtsstudierenden streben einen Abschluss für die Werkreal-, Haupt- und Realschule an. Darunter fallen auch Studierende des auslaufenden Studiengangs für das Lehramt an Realschulen.

Von 2004 bis 2014 bewegte sich die Studierendenzahl des Lehramts Sonderpädagogik (vormals für Sonderschulen) relativ konstant um die 2 000 Studierende. Seit 2015 scheint dieses Lehramt an Attraktivität zu gewinnen und die Zahl angehender Sonderpädagoginnen und -pädagogen stieg merklich an. Im Wintersemester 2017/18 waren



I 4.1 (G5)

**Lehramtsstudierende\*) an Hochschulen in Baden-Württemberg im Wintersemester 2017/18 nach Studiengang**

Anteile in %

Sonstige (LA berufliche Schulen, Bachelor und Master berufliche Schulen, LA Oberstufe/Sekundarstufe II berufliche Schulen, sonstige Master)

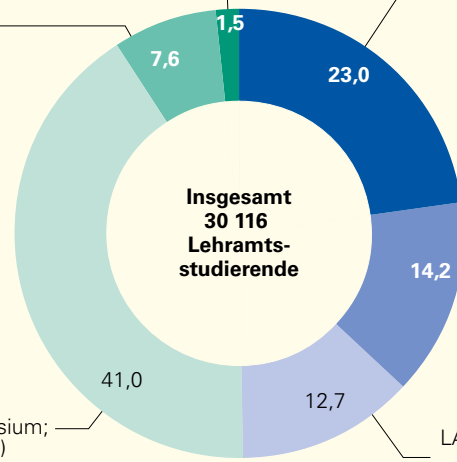
LA Sonderpädagogik (LA Bachelor Sonderschulen/Förderschulen; LA Sonderschulen/Förderschulen)

LA an Grundschulen (LA Bachelor Grundschulen; LA Grundschulen, LA Bachelor Grundstufe/Primarstufe)

LA an Grund- und Hauptschulen (LA Bachelor Grundschule/Sek I; LA Bachelor Sek I/Primarstufe; LA Grund- und Hauptschule)

LA an Werkreal-, Haupt- und Realschulen (LA Haupt- und Realschulen/Unterstufe und Mittelstufe Gymnasien; LA Realschule)

LA an Gymnasien (LA Bachelor Gymnasium; LA Gymnasium; LA Master Gymnasien)



Insgesamt  
30 116  
Lehramts-  
studierende

\*) Erst- und Zweitstudium inklusive konsekutivem Masterstudium (nicht: Aufbau- und Ergänzungsstudiengänge) – LA: Lehramt.  
Datenquelle: Hochschulstatistik.

I 4.1 (G6)

**Entwicklung der Lehramtsstudierenden\*) für das Lehramt an Grund-/und Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg seit 2008/09**

Lehramt ...

Grund- und Hauptschule

Grundschule

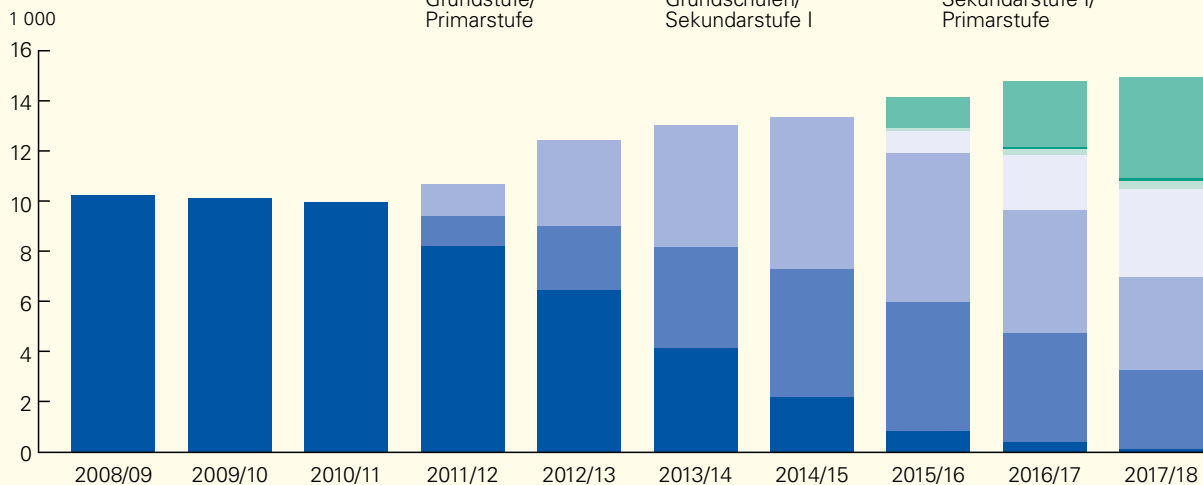
Haupt- und Realschulen/  
Unterstufe und Mittelstufe  
Gymnasium

Bachelor Grundschulen

Bachelor  
Grundstufe/  
Primarstufe

Bachelor  
Grundschulen/  
Sekundarstufe I

Bachelor  
Sekundarstufe I/  
Primarstufe



\*) Erst- und Zweitstudium inklusive konsekutivem Masterstudium (nicht: Aufbau- und Ergänzungsstudiengänge).  
Datenquelle: Hochschulstatistik.



2 300 Studierende eingeschrieben. Die Lehramtsstudierenden für Sonderpädagogik machen damit einen Anteil von 7,6 % an allen Lehramtsstudierenden aus.

Generell lässt sich festhalten, dass durch die auslaufenden und neu eingeführten Lehramtsstudiengänge sowie durch den Aufbau der gestuften Studienstruktur die Abschlussarten ausdifferenziert wurden. Infolgedessen wurden außerdem vermehrt integrierte Studiengänge aufgebaut, die eine schulartübergreifende Lehrtätigkeit ermöglichen.

## 1.4.2 Vorbereitungsdienst

An das Lehramtsstudium schließt sich ein schulartspezifischer Vorbereitungsdienst an, der als zweite Phase der Lehrkräfteausbildung insbesondere die für die Berufsausübung notwendigen pädagogischen und fachdidaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt. Voraussetzung für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst ist in der Regel die Erste Staatsprüfung oder ein lehramtsbezogener Bachelor- und Masterabschluss für das entsprechende Lehramt bzw. eine gleichartige und als gleichwertig anerkannte Prüfung.

Die Vorbereitungsdienste für die Lehrämter Grundschule, Werkreal-, Haupt- und Realschule sowie Sonderpädagogik dauern 18 Monate. Ebenfalls 18 Monate dauern die Vorbereitungsdienste für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien und das höhere Lehramt an beruflichen Schulen. Sie werden an einem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung sowie an einer Ausbildungsschule absolviert. An der Ausbildungsschule erteilen die angehenden Lehrkräfte zunächst begleiteten, später selbstständigen Unterricht.

Seit Anfang 2016 bestehen eigenständige Vorbereitungsdienste für das Lehramt Grundschule und für das Lehramt Werkreal-, Haupt- und Realschule, die den bisherigen Vorbereitungsdienst für das Lehramt Grund-, Haupt- und Werkrealschule – mit jeweiligem Schwerpunkt – ablösen. Außerdem wurde Anfang 2016 der Vorbereitungsdienst für das Lehramt Sonderschule durch den Vorbereitungsdienst für das Lehramt Sonderpädagogik ersetzt. Abgeschlossen wird der Vorbereitungsdienst mit der Zweiten Staatsprüfung, mit deren Bestehen die Lehrbefähigung für das jeweilige Lehramt erworben wird.

Fachlehrkräfte für musisch-technische Fächer arbeiten überwiegend an Werkreal-/Hauptschulen und Real- sowie Gemeinschaftsschulen. Ausgebildet werden können Personen mit mindestens mittlerem Bildungsabschluss, die nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung in einem nach dem Berufsbildungsgesetz anerkannten Ausbildungsberuf und einer mindestens 1-jährigen Berufspraxis eine Tätigkeit als Fachlehrkraft

anstreben. Die Ausbildung dauert 6 Unterrichtshalbjahre und erfolgt an einem Pädagogischen Fachseminar sowie an Schulen, in denen überwiegend nach den Bildungsplänen der Grundschule, der Werkreal-/Hauptschule und der Realschule sowie der Gemeinschaftsschule unterrichtet wird.<sup>19</sup>

Fachlehrkräfte Sonderpädagogik und technische Lehrkräfte Sonderpädagogik werden für den Einsatz in sonderpädagogischen Tätigkeitsfeldern ausgebildet und sollen den jeweiligen Erziehungs- und Bildungsauftrag an Schulen auch im Rahmen inklusiver Unterrichtsangebote wahrnehmen. Erforderlich für die Ausbildung ist ein mittlerer Bildungsabschluss. Für die Ausbildung als Fachlehrkraft mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ist eine einschlägige abgeschlossene Berufsausbildung als Physiotherapeutin/Physiotherapeut, Ergotherapeutin/Ergotherapeut oder Beschäftigungs- und Arbeitstherapeutin/-therapeut Voraussetzung. Eine abgeschlossene Ausbildung als staatlich anerkannte Erzieherin oder Heilerziehungspflegerin bzw. staatlich anerkannter Erzieher oder Heilerziehungspfleger oder eine gleichartige und gleichwertige Prüfung müssen angehende Fachlehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vorweisen. Voraussetzung für die Ausbildung als Technische Fachkraft Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist eine Meisterprüfung oder eine gleichwertige Prüfung. Die Ausbildung für Fachlehrerinnen/Fachlehrer und Technische Lehrerinnen/Lehrer für Sonderpädagogik dauert 6 Unterrichtshalbjahre. Ausbildungsstätten sind die Pädagogischen Fachseminare/Fachseminar für Sonderpädagogik sowie Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit den Förderschwerpunkten Körperliche und motorische Entwicklung oder Geistige Entwicklung.<sup>20</sup>

In Baden-Württemberg sind folgende Seminare für die Lehrkräfteausbildung eingerichtet (Web-Anlage I.4.2 (A1)):

- 14 Seminare für das Lehramt Grundschule,
- acht Seminare für das Lehramt Werkreal-, Haupt- und Realschule (Sekundarstufe I),
- neun Seminare für das Lehramt Gymnasium (teilweise als Abteilung eines Seminars),
- drei Seminare für das Lehramt Sonderpädagogik (als Abteilung eines Seminars),

19 <https://www.lehrer-online-bw.de/Lde/Startseite/vdonline/VD-Fachlehrkraefte-musisch-technische-Faecher> [Stand: 24.07.2018].

20 Vgl.: <https://www.lehrer-online-bw.de/Lde/3355647> [Stand: 24.07.2018].

- vier Seminare für das Lehramt an beruflichen Schulen (teilweise als Abteilung eines Seminars),
- zwei Pädagogische Fachseminare mit Abteilungen für Sonderpädagogik,
- ein Pädagogisches Fachseminar,
- ein Fachseminar für Sonderpädagogik.

**2018 erstmals nach 5 Jahren leichter Anstieg der Zahl der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter**

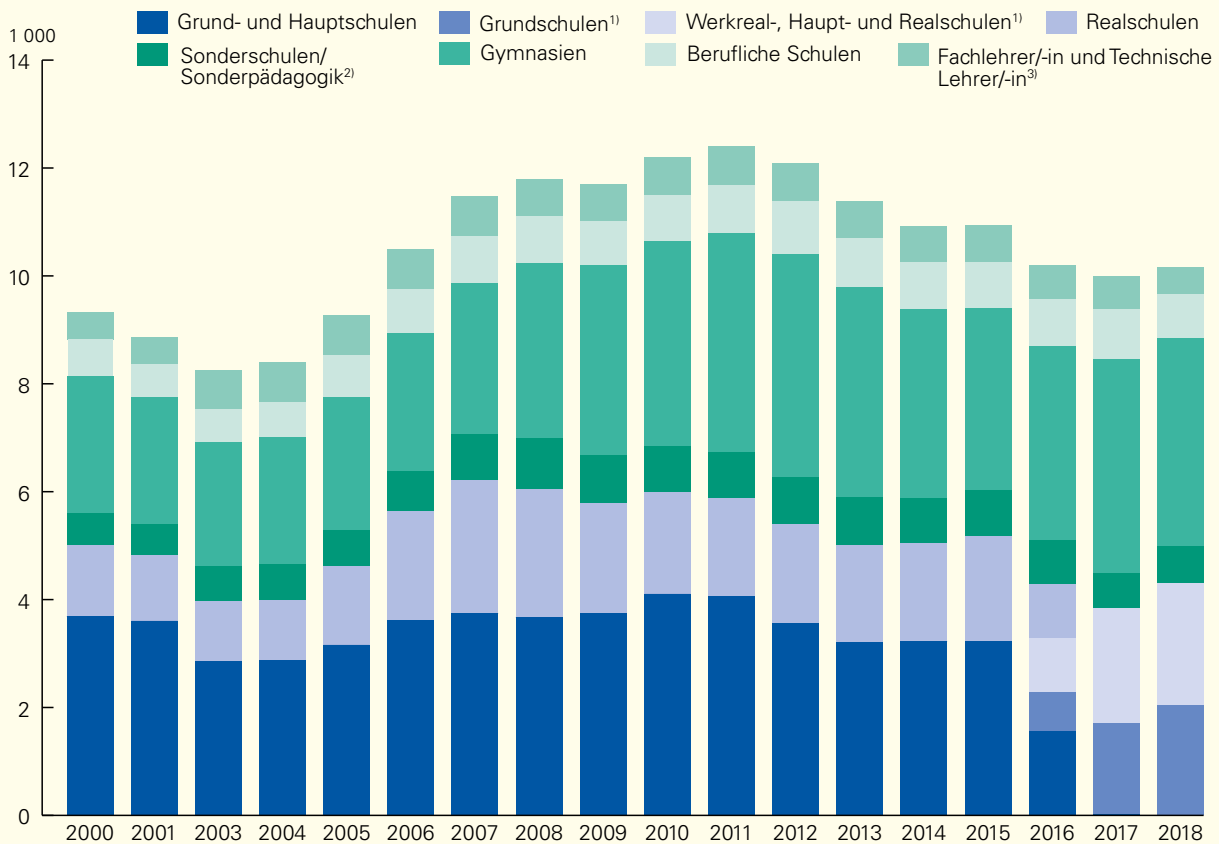
Zwischen den Jahren 2000 und 2003 ist die Gesamtzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Vorbereitungsdienst zurückgegangen. Im Jahr 2004 setzte ein starker Anstieg ein, der bis zum Jahr 2011 mit rund 12 400 Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern anhielt. Danach fand bis zum Jahr 2017 eine rückläufige Entwicklung statt.

Zum Erhebungsstichtag im März 2018 wurden mit 10 153 angehenden Lehrkräften wieder etwas mehr Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gezählt (Grafik I 4.2 (G1)).

Zwischen den einzelnen Seminararten zeigen sich Unterschiede in der Entwicklung der Anwärterzahlen. In den ehemaligen Seminaren für Grund- und Hauptschulen erreichten die Teilnehmerzahlen 2003 einen Tiefpunkt von knapp 2 900 angehenden Lehrkräften. Diese Zahl erhöhte sich bis 2010 mit 4 100 Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern deutlich und sank daraufhin bis zum Jahr 2015 auf 3 200 ab. Mit der Reform des Vorbereitungsdienstes im Jahr 2016 ging dieser Seminarartyp in den Seminaren für das Lehramt Grundschule und den Seminaren für das Lehramt Werkreal-, Haupt- und Realschule auf. Diese zwei Seminararten erfahren seither einen starken Anstieg der Teilnehmerzahlen: an Seminaren für das Lehramt Grundschule ließen sich 2018 rund 2 000 Anwärterinnen und Anwärter ausbilden. Im Vorbereitungsdienst für das Lehramt Werkreal-, Haupt- und Real-

I 4.2 (G1)

**Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in Baden-Württemberg seit 2000 nach Seminarartyp**



1) Seit 2016 neuer Bildungsgang. – 2) Vor 2016 Sonderschulen. – 3) Fachlehrer für musisch-technische Fächer, Technische Lehrer und Fachlehrer an Sonderschulen sowie ab 1985 Technische Lehrer der kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Fachrichtungen.  
Datenquelle: Seminarstatistik.

schule befanden sich im selben Jahr etwa 2 300 angehende Lehrkräfte.

Starken Veränderungen unterlag die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Seminaren für Realschulen. Zwischen 2004 und 2007 hatte sich deren Anzahl mehr als verdoppelt. Danach setzte bis 2015 eine leicht schwankende und insgesamt rückläufige Entwicklung ein. Mit den beschriebenen Änderungen setzte ab 2016 eine deutliche Abnahme der Zahlen ein, sodass im Jahr 2018 die speziellen Seminare für Realschulen keine Lehramtsanwärter und -anwärterinnen mehr ausbilden.

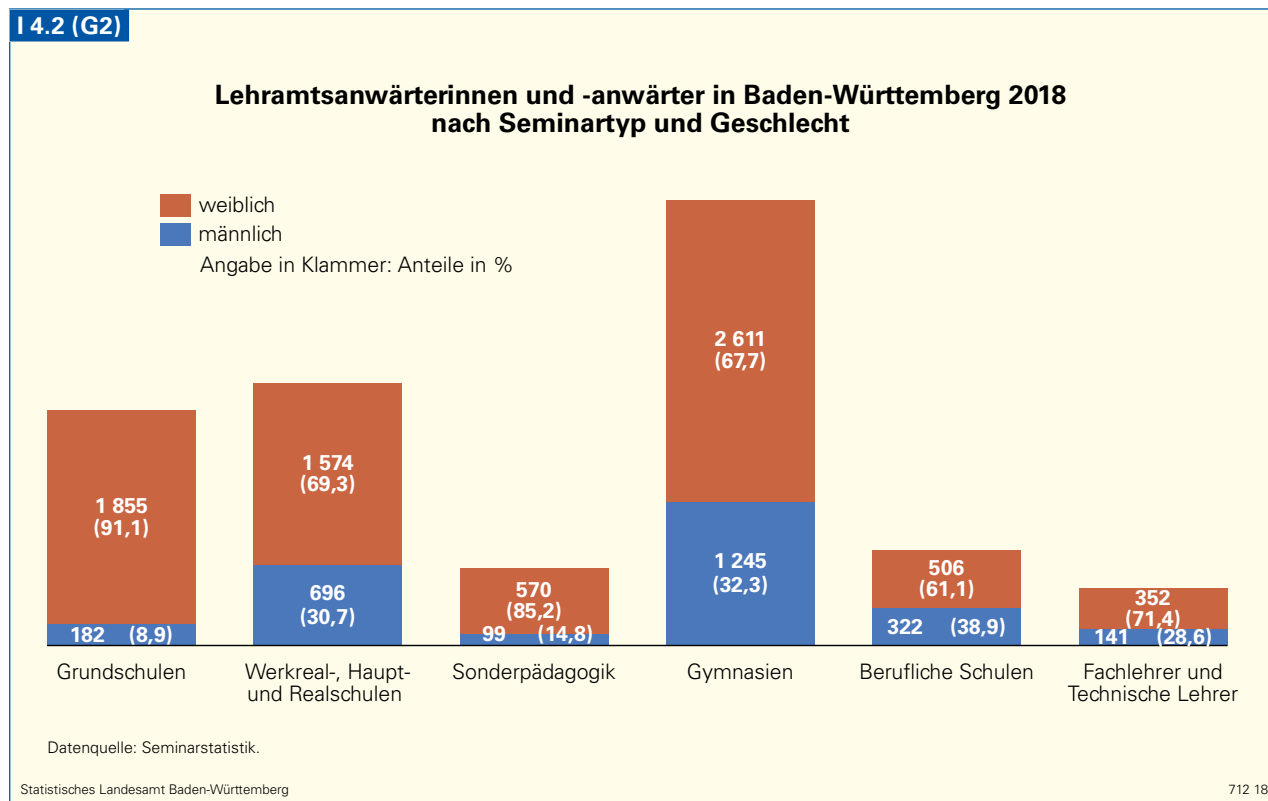
An den Seminaren für das Lehramt Gymnasium waren die Teilnehmerzahlen zwischen 2003 und 2012 auf über 4 100 kontinuierlich angestiegen, bis 2015 war ein Rückgang zu verzeichnen. Seither stieg die Zahl der Studienreferendarinnen und -referendare wieder an und liegt 2018 bei rund 3 900, das sind anteilmäßig etwa 38 % aller Anwärterinnen und Anwärter bzw. Referendarinnen und Referendare

An den Seminaren, die zum Lehramt Sonderpädagogik ausbilden, wurde 2008 der höchste Teilnehmerstand erreicht. Bis 2013 schwankte die Teilnehmerzahl um 900 Personen und entwickelte sich im Anschluss bis 2017 deutlich rückläufig. Im Jahr 2018 stieg die Zahl der angehenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den Seminaren wieder an und lag nunmehr bei 669 Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Die Zahl der Studienreferendarinnen und -referendare an Seminaren für das Lehramt an beruflichen Schulen stieg zwischen den Jahren 2003 und 2012 mit leichten Schwankungen auf deutlich über 900 an. Seitdem war die Entwicklung rückläufig. 2018 absolvierten dort 828 Personen ihre Ausbildung. An den Pädagogischen Fachseminaren waren zwischen 2003 und 2012 fast durchgehend über 700 Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingeschrieben. Erst danach ging die Anzahl der angehenden Fachlehrkräfte und Technischen Lehrkräfte zurück. Seit 2016 fiel durch die Neustrukturierung und Verlängerung der Ausbildung die Zahl deutlich bis auf 493 im Jahr 2018 ab.

### Drei von vier angehenden Lehrkräften sind weiblich

Im Durchschnitt aller Seminarbildungen sind rund drei Viertel (74 %) der angehenden Lehrkräfte Frauen. Zwischen den Seminartypen gibt es jedoch merkliche Unterschiede. Am höchsten ist der Frauenanteil mit über 90 % an den Seminaren für das Lehramt Grundschule (Grafik I 4.2 (G2)). An den Seminaren für das Lehramt Sonderpädagogik ist der Anteil männlicher Pädagogen mit etwa 15 % ähnlich niedrig. Etwas unter 70 % liegt der Frauenanteil an Seminaren für das Lehramt Werkreal-, Haupt- und Realschule und für das Lehramt Gymnasium. Lediglich an den Seminaren für das Lehramt an beruflichen Schulen ist das Verhältnis zwischen Männern und Frauen ausgeglichener.



Da diese berufstypische Geschlechterverteilung des pädagogischen Nachwuchses seit langem konstant ist, zudem bei den aus Altersgründen ausscheidenden Lehrkräften Männer prozentual stärker vertreten sind und zugleich in den Lehramtsstudiengängen weibliche Studierende dominieren, wird der Anteil der weiblichen Lehrkräfte an den allgemein bildenden Schulen auch in Zukunft deutlich über dem der männlichen Lehrkräfte liegen (vgl. **Kapitel I 1**).

### Etwa 94 % der angemeldeten Prüfungen werden bestanden

Insgesamt legten 2017 rund 4 200 Lehramtsanwärterinnen und -anwärter erfolgreich ihre zweite Lehramtsprüfung ab, das sind etwa 9 500 erfolgreiche fachspezifische Prüfungen. Damit liegt die Quote der erfolgreich abgelegten zu den angemeldeten Prüfungen bei etwa 94 %. Die Statistik erlaubt außerdem eine Aufteilung der bestanden Prüfungen nach Fächern und Lehrämtern. Für das Lehramt an Gymnasien erlangten 1 800 Personen die Lehrbefähigung; die quantitativ bedeutendsten Fächer waren dabei in dieser Reihenfolge Englisch, Deutsch, Geschichte, Mathematik und Sport. Die zweite Lehramtsprüfung für das Lehramt an Grundschulen bestanden 670 Anwärterinnen und Anwärter, wobei hier die fünf häufigsten Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie und Geografie waren. Für das Lehramt an Werkreal-, Haupt- und Realschulen erreichten 950 Personen die Lehrbefähigung; die fünf meistbelegten Fächer waren Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie und Geschichte. Den Vorbereitungsdienst Sonderpädagogik schlossen rund 340 Personen erfolgreich ab; am häufigsten mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, Lernen, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung und emotionale und soziale Entwicklung.

### I 4.3 Lehrkräftefortbildung

Die Professionalisierung von Lehrkräften ist ein kontinuierlicher Prozess, der sich über das gesamte Berufsleben erstreckt. Neben der Weiterentwicklung der beruflichen Qualifikation in Bezug auf den Unterricht, sollen Fortbildungsangebote auch dazu genutzt werden, die Schulentwicklung zu unterstützen. Deshalb gehört die Lehrkräftefortbildung in den Gesamtzusammenhang der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht.

#### Angebote auf schulischer, regionaler und zentraler Ebene

In der Regel legt eine Schule in einem jährlichen Fortbildungsplan ihre schulentwicklungsbezogenen Qualifizie-

rungsanforderungen und Qualifizierungsmaßnahmen fest.<sup>21</sup> Diese bilden die Grundlage für schulische Fortbildungsmaßnahmen und die Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungsveranstaltungen. Bisher finden Fortbildungen schulintern statt, auf regionaler Ebene durch die Staatlichen Schulämter bzw. die Regierungspräsidien und in zentralen Einrichtungen des Landes.<sup>22</sup> Bedarfsbezogen werden Lehrkräftefortbildungen auch schulintern oder schulnah angeboten. Die Anzahl dieser Veranstaltungen sowie die Zahl der teilnehmenden Lehrkräfte werden allerdings nicht erfasst, sodass hierüber keine statistischen Aussagen getroffen werden können.

Die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen dient der beruflichen Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal im fachlichen Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums. Sie ist die größte Einrichtung der zentralen Lehrkräftefortbildung. Ein Schwerpunkt liegt auf der Gestaltung und Durchführung von Fortbildungsangeboten im Bereich Personalentwicklung, insbesondere für pädagogisches Leitungspersonal sowie für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben im schulischen Bereich. Das Angebotsspektrum zielt außerdem auf die schulartübergreifende bzw. schulartspezifische pädagogische und pädagogisch-psychologische Fortbildung, die fachliche und didaktisch-methodische Fortbildung und auf den Bereich der Schulentwicklung und Schulberatung. Außerdem werden sogenannte *Wunschkurse* für Schulen angeboten, das heißt Fortbildungsveranstaltungen für das gesamte Kollegium einer Schule an einem Akademiestandort.

Es bestehen drei Standorte ausgelegt auf unterschiedliche Zielgruppen bzw. thematische Schwerpunkte: Am Standort Bad Wildbad werden vor allem Lehrkräfte aus allgemein bildenden Schulen, am Standort Esslingen vor allem Lehrkräfte aus beruflichen Schulen fortgebildet. Der Standort Comburg ist schwerpunktmäßig für die Führungsfortbildung und Personalentwicklung für Lehrkräfte aller Schularten zuständig.

Neben der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen bieten folgende vier weitere Einrichtungen zentrale Fortbildungen an:

21 Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums „Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg“ vom 24. Mai 2006, zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 11.11.2009 (K.u.U. 2009, S. 223), <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/8ih/page/bsbawueprod.psml?doc.hl=1&doc.id=VVBW-VVBW000006953&documentnumber=2&numberofresults=16&doctype=vbw&showdoccase=1&doc.part=F&paramfromHL=true#focuspoint>

22 <https://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Lehrkraeftefortbildung> [Stand: 24.07.2018].

- Die Landesakademie für Schulkunst, Schul- und Amateurtheater Schloss Rotenfels in Bad Rotenfels für die Bereiche Schulkunst und Schultheater,
- das Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik in Ludwigsburg für die Bereiche Schulsport, Verkehrs- und Mobilitätserziehung, Schulmusik und Schulkunst,
- die Landesakademie für die musizierende Jugend in Baden-Württemberg in Ochsenhausen für die Bereiche Jugend- und Schulchöre und Orchester, Jugend- und Schulmusik,
- das Landesschulzentrum für Umwelterziehung am Staatlichen Aufbaugymnasium in Adelsheim für den Bereich der Umwelterziehung an allen Schularten.

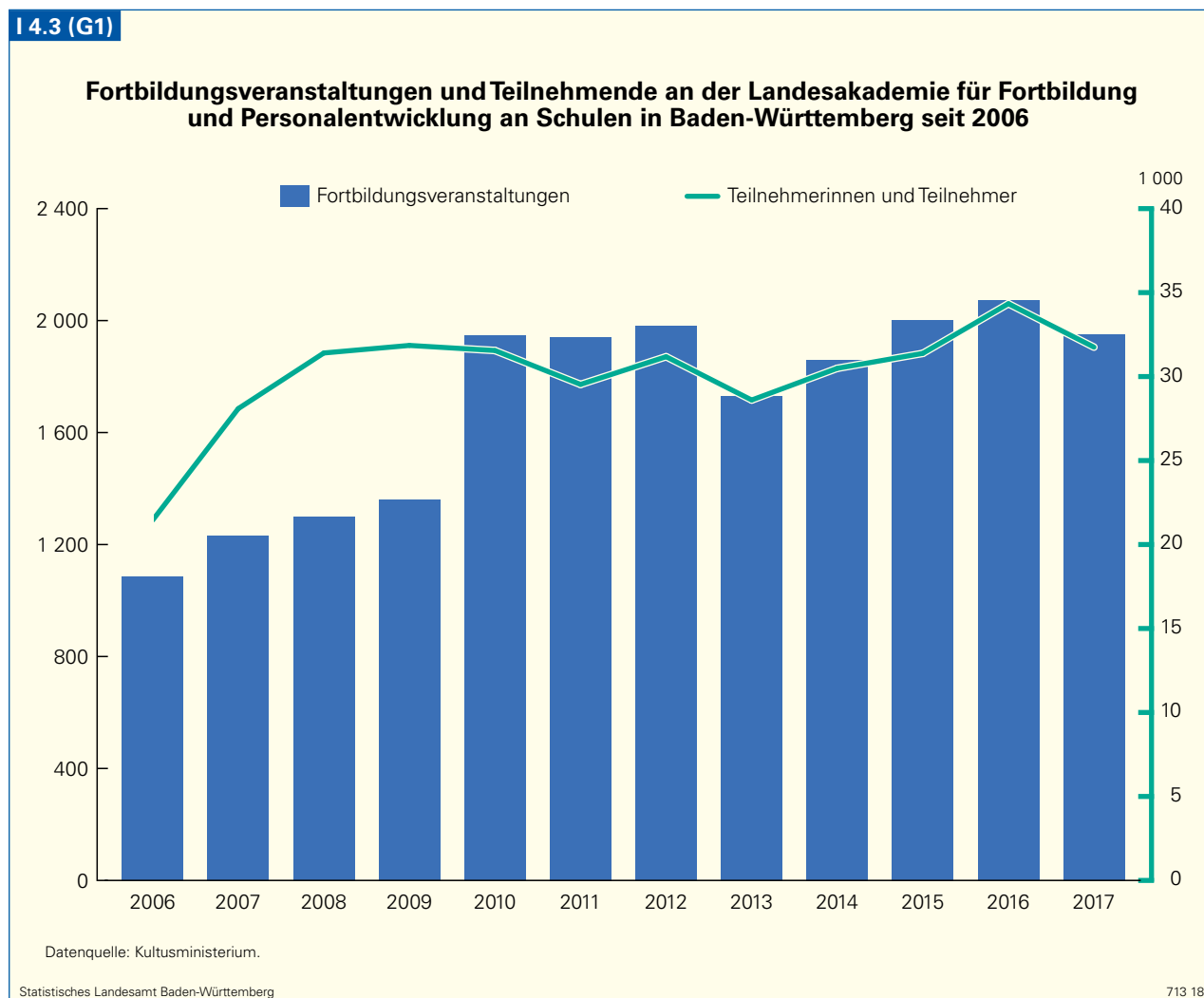
Mit dem Qualitätskonzept für das Bildungssystem Baden-Württemberg wird ab 2019 auch die Struktur der Lehrkräftefortbildung neu geordnet werden.

**Zahl der Fortbildungsveranstaltungen der Landesakademie auf konstantem Niveau; die Zahl der Teilnehmenden verhält sich dazu parallel**

Die Anzahl der Fortbildungsveranstaltungen an der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen stieg von 2006 bis 2010 deutlich von 1 084 auf 1 947 an und schwankt seitdem um rund 2 000 Kurse jährlich (Grafik I 4.3 (G1)).

Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stieg von 2006 bis 2009 stark an. Der stark gestiegenen Nachfrage an Fortbildungen folgte 2010 eine entsprechende Ausweitung der Lehrgangsangebote. Bis 2013 fiel die Teilnehmerzahl unter 29 000, um im Anschluss bis 2016 auf den bisherigen Höchstwert von über 34 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutlich anzuwachsen. Im Jahr 2017 war schließlich mit rund 31 800 Teilnehmenden eine rückläufige Entwicklung zu verzeichnen (Grafik I 4.3 (G1)). Durch den Ausbau der Fortbildungskurse verringerte sich die rechnerische Durchschnittsbelegung von knapp 23 Personen

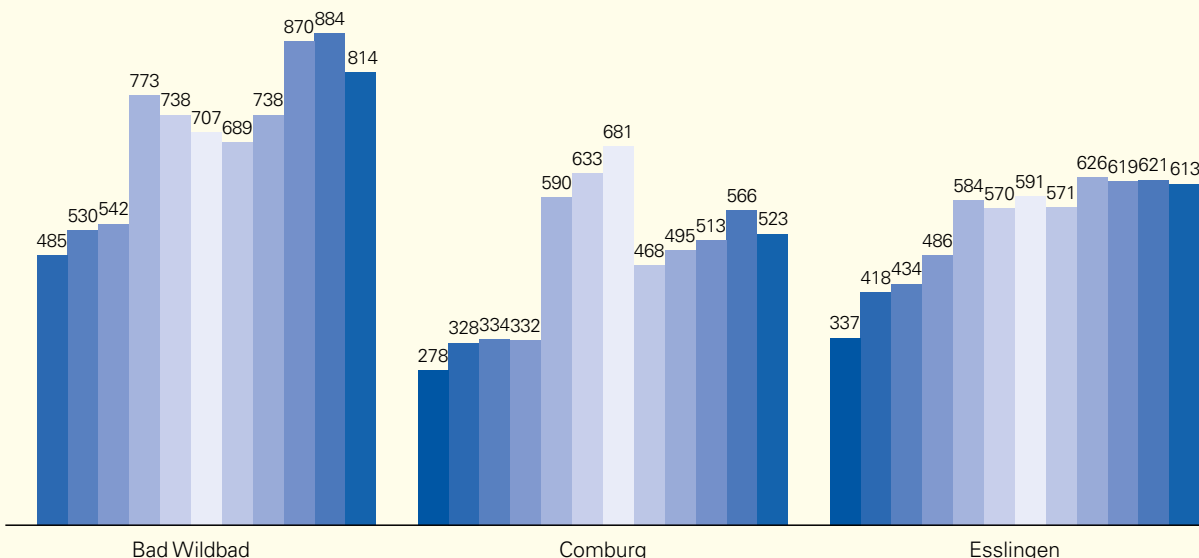
I 4.3 (G1)



I 4.3 (G2)

**Fortbildungsveranstaltungen an der Landesakademie in Baden-Württemberg seit 2006 nach Standorten**

■ 2006 ■ 2007 ■ 2008 ■ 2009 ■ 2010 ■ 2011 ■ 2012 ■ 2013 ■ 2014 ■ 2015 ■ 2016 ■ 2017



Anmerkung: Im Jahr 2006 gab es zwei weitere Standorte, die 2007 am neuen Akademiestandort Bad Wildbad zusammengelegt wurden.  
 Datenquelle: Kultusministerium.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

714 18

pro Veranstaltung im Jahr 2009 auf unter 17 Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den folgenden Jahren. Die Fortbildungen an der Landesakademie dauern in der Regel 2,5 Tage.

Die Zahl der Teilnehmenden und Lehrgangsangebote entwickelte sich in den letzten Jahren an den einzelnen Standorten der Landesakademie unterschiedlich. Am Standort Bad Wildbad stiegen die Kurszahlen bis 2010 deutlich auf über 770 an und erreichten nach einer geringfügigen Abnahme 2016 über 884 Kurse. Am Standort Comburg mit dem Schwerpunkt Führungskräftefortbildung und Personalentwicklung war 2012 die Zahl der Fortbildungen mit 681 am höchsten, seitdem pendelt die Zahl um 500 Kurse im Jahr. Die Anzahl der Angebote am Standort Esslingen nahm bis zum Jahr 2010 kontinuierlich zu und verblieb seitdem auf einem relativ konstanten Niveau – zuletzt waren es 613 Lehrgänge (Grafik I 4.3 (G2)).

An der Landesakademie werden – größtenteils am Standort Comburg – spezielle Führungskräftefortbildungen angeboten. Darunter fallen Einführungsfortbildungen für neu bestellte Schulleiterinnen und Schulleiter, berufsbegleitende Seminarangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter und Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleiter sowie Orientierungs-

kurse für die Übernahme von Leitungsaufgaben. Die Teilnehmerzahl an diesem Fortbildungstyp stieg bis 2012 kontinuierlich an und halbierte sich 2013 schließlich. Seit 2015 schwankt die Zahl um etwa 3 500 Teilnehmende pro Jahr (vgl. Grafik I 4.3 (G3)).

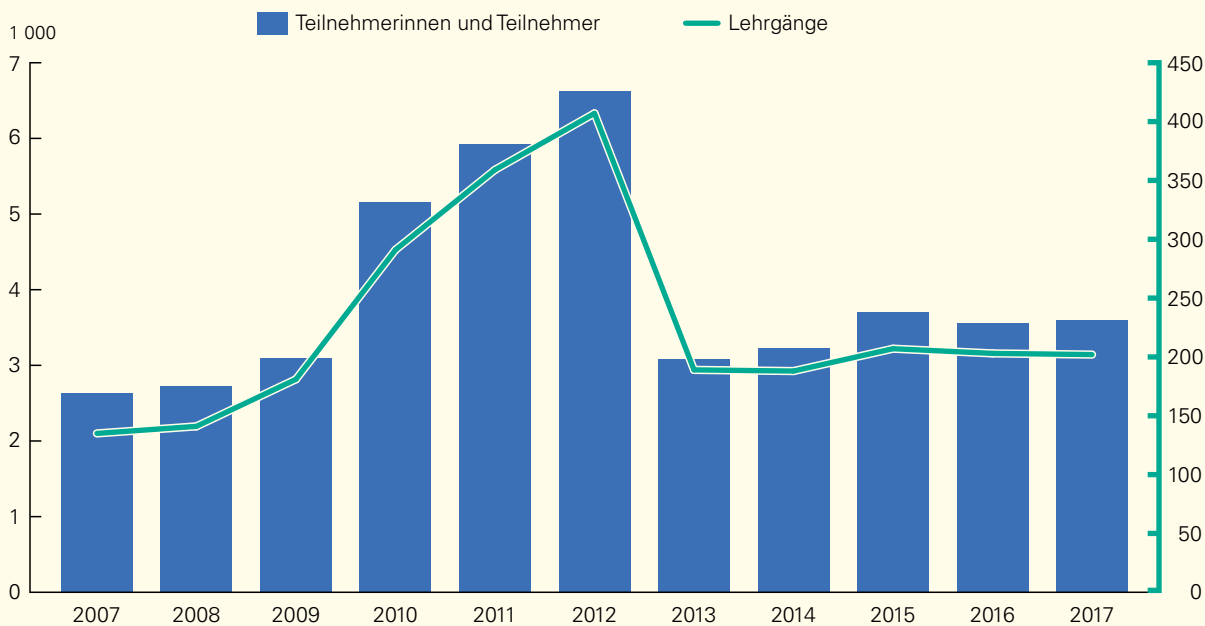
Die zentralen Fortbildungsangebote des Landesinstituts für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik, des Landes-schulzentrums für Umwelterziehung, der Landesakademie für die musizierende Jugend in Baden-Württemberg und der Landesakademie für Schulkunst, Schul- und Amateurtheater wurden 2017 von rund 3 400 Lehrkräften in 188 Lehrgangsangeboten besucht. Den größten Anteil hatten dabei das Landesinstitut in Ludwigsburg und die Landesakademie in Rotenfels (Grafik I 4.3 (G4)).

**Rund 111 000 Lehrkräfte nahmen im Jahr 2017 an regionalen Lehrkräftefortbildungen teil**

Regionale Fortbildungsanbieter sind die vier Regierungspräsidien Stuttgart, Karlsruhe, Freiburg und Tübingen, die für die Fortbildung von Lehrkräften an Gymnasien, beruflichen Schulen und im schulartübergreifenden Bereich verantwortlich sind. Daneben bieten die 21 Staatlichen Schulämter regionale Fortbildungen für Lehrkräfte an Grund-, Haupt-, Werkreal-,

I 4.3 (G3)

**Teilnehmende und Lehrgänge der Führungsfortbildungen an der Landesakademie in Baden-Württemberg seit 2007**



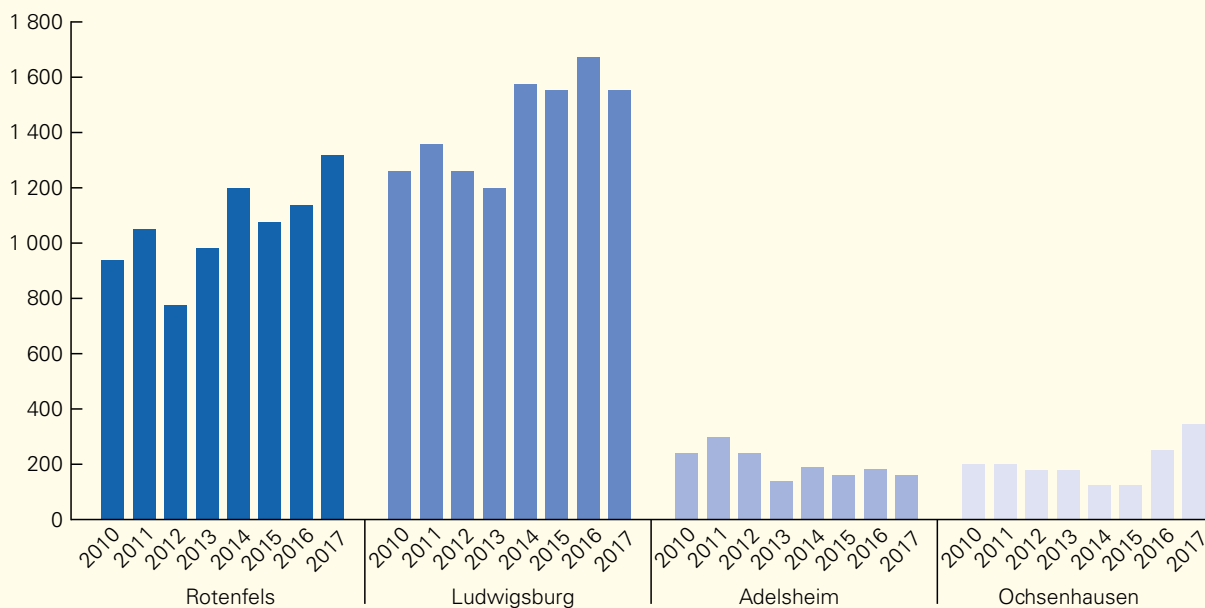
Datenquelle: Kultusministerium.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

715 18

I 4.3 (G4)

**Teilnehmende an Fortbildungsveranstaltungen der zentralen Einrichtungen in Ludwigsburg, Adelsheim, Ochsenhausen und Rotenfels in Baden-Württemberg seit 2010**



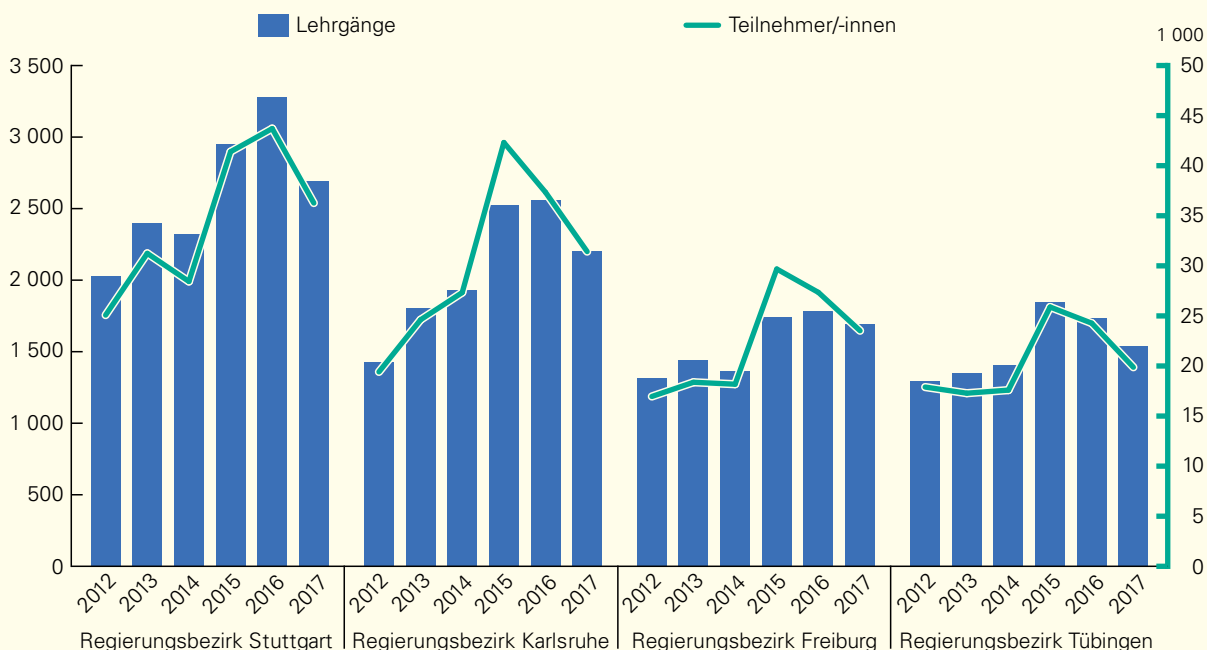
Datenquelle: Kultusministerium.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

716 18

I 4.3 (G5)

**Anzahl der Lehrgänge und Teilnehmenden der regionalen Lehrkräftefortbildung\*  
in Baden-Württemberg seit 2012**



\*) Angebote der vier Regierungspräsidien und der Staatlichen Schulämter im jeweiligen Regierungsbezirk.  
Datenquelle: Kultusministerium.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

717 18

Real-, Gemeinschaftsschulen und Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren in ihrem Einzugsbereich an.

Im Jahr 2017 nahmen rund 111 000 Lehrkräfte an 8 100 Lehrgängen der regionalen Fortbildung teil und damit weitaus mehr als an den zentralen Lehrkräftefortbildungen.

Zwischen den einzelnen Regierungsbezirken unterscheiden sich die Zahlen der absolvierten Fortbildungen und entsprechen in etwa der Verteilung der Lehrkräfte zwischen den Regierungsbezirken (vgl. Grafik I 4.3 (G5)). Der Anteil der Teilnehmerinnen bei den regionalen Fortbildungsangeboten betrug von 2014 bis 2017 im Mittel 70 %. Die mittlere Belegungsstärke von 2012 bis 2017 lag bei 14 Personen pro Lehrgang.

**Der Anzahl der Fortbildungsteilnehmenden steht eine etwa gleich große Zahl von Lehrkräften gegenüber**

Insgesamt wurden 2017 mehr als 146 200 Teilnehmerinnen und -teilnehmer an den Fortbildungsange-

boten des Landes gezählt. Rechnerisch hat somit jede der rund 143 500 Lehrkräfte<sup>23</sup> an allgemein bildenden und beruflichen Schulen mindestens eine zentrale oder regionale Fortbildung innerhalb eines Jahres besucht.<sup>24</sup> Laut einer Befragung des Kultusministeriums zur Lehrfortbildung aus dem Jahr 2017, nahmen über 90 % der Antwortenden im vorherigen Schuljahr mindestens an einer Fortbildung teil, über 40 % an drei und mehr.<sup>25</sup>

23 Die Anzahl der Lehrkräfte bezieht sich auf das Schuljahr 2017/18.

24 Selbstverständlich können einzelne Lehrkräfte an mehreren Fortbildungen teilnehmen, sodass eine valide Aussage über den Anteil an Lehrkräften, die mindestens eine Fortbildung absolviert haben, mit den vorhandenen Daten nicht möglich ist.

25 Vgl. [https://www.km-bw.de/Lde\\_DE/131491\\_131594\\_344885\\_3962731\\_3962746\\_4695135?QUERYSTRING=Lehrerfortbildung](https://www.km-bw.de/Lde_DE/131491_131594_344885_3962731_3962746_4695135?QUERYSTRING=Lehrerfortbildung) [Stand: 24.07.2018].





### J 1 Die IQB-Bildungstrends

#### J 1.1 Ergebnisse der Studie IQB-Bildungstrend 2015 in der Sekundarstufe I

Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg auf die Kompetenzstufen in den Fächern ...

- ... Deutsch,
- ... Englisch und
- ... Französisch?

Wie unterscheiden sich die Leistungen von den Vergleichswerten für Deutschland insgesamt? Welche Leistungsunterschiede gibt es zwischen Gymnasien und allen Schularten der Sek I insgesamt?

Wie haben sich die Leistungen zwischen 2009 und 2015 entwickelt?

Welchen Einfluss hat die soziale Herkunft?

Welche geschlechtsspezifischen und migrationsspezifischen Unterschiede liegen vor?

#### J 1.2 Ergebnisse der Studie IQB-Bildungstrend 2016 in der vierten Jahrgangsstufe

Welche Ergebnisse erzielen Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg in den getesteten Fächern?

Wie unterscheiden sich die Leistungen von den Vergleichswerten für Deutschland insgesamt?

Wie haben sich die Leistungen zwischen 2011 und 2016 (GS) entwickelt?

Wie haben sich die sozialen Disparitäten entwickelt?

Welche geschlechtsspezifischen und migrationsspezifischen Unterschiede liegen vor?

### J 2 Lernstandserhebungen

#### J 2.1 Vergleichsarbeiten in der Primarstufe (VERA 3)

Welche Ziele verfolgt VERA 3?

Welche Fächer und Kompetenzbereiche wurden bei VERA 3 – 2018 getestet?

Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen der getesteten Bereiche ...

- ... im Fach Deutsch?
- ... im Fach Mathematik?

Gibt es Leistungsunterschiede in Abhängigkeit ...

- ... vom Geschlecht?
- ... von der Alltagssprache?

#### J 2.2 Vergleichsarbeiten in der Sekundarstufe (VERA 8)

Welche Ziele verfolgt VERA 8?

Welche Fächer und Kompetenzbereiche wurden bei VERA 8 – 2018 getestet?

Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen der getesteten Bereiche ...

- ... im Fach Deutsch?
- ... im Fach Englisch?
- ... im Fach Französisch?
- ... im Fach Mathematik?

Welche Ergebnisse erzielen Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen differenziert nach Niveaustufen?

Gibt es Leistungsunterschiede in Abhängigkeit ...

... vom Geschlecht?

... von der Alltagssprache?

### J 2.3 Lernstand 5

Welche Ziele verfolgt Lernstand 5?

Welche Fächer und Basiskompetenzen werden getestet?

Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler bei Lernstand 5 – 2017 auf die Lernstufen der getesteten Bereiche und in den einzelnen Schularten ...

... im Fach Deutsch?

... im Fach Mathematik?

## J Bildungsergebnisse

Entsprechend der im Juni 2015 überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring<sup>1</sup> der Kultusministerkonferenz (KMK) werden in Baden-Württemberg verschiedene Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Schule und Unterricht umgesetzt: die Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen<sup>2</sup> (PISA, TIMSS, IGLU), die zentrale Überprüfung zum Erreichen der Bildungsstandards im Rahmen der IQB-Bildungstrend Studien (früher als Ländervergleiche bezeichnet), die landesweit durchgeführten Lernstandserhebungen (VERA 3, VERA 8 und Lernstand 5)<sup>3</sup>

1 Vgl. <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsmonitoring.html> [Stand: 19.06.2018].

2 Vgl. <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche.html> [Stand: 19.06.2018].

3 Vgl. **Kapitel J 2**.

sowie die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern. Darüber hinaus hat Baden-Württemberg – wie andere Bundesländer – ein länderspezifisches System der schulischen Qualitätssicherung aufgebaut. Es befindet sich derzeit im Rahmen des Qualitätskonzepts<sup>4</sup> für das Bildungssystem Baden-Württembergs in der Weiterentwicklung.

Das **Kapitel J 1** stellt die Resultate der IQB-Bildungstrends 2015 und 2016 für Baden-Württemberg zur Überprüfung der Bildungsstandards dar. In **Kapitel J 2** werden wichtige Ergebnisse der Lernstandserhebungen VERA 3, VERA 8 und Lernstand 5 berichtet.

4 Vgl. <https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Qualitaetskonzept> [Stand: 19.06.2018].

### J 1 Die IQB-Bildungstrends<sup>5</sup>

Ziel der Ländervergleichsstudien im Rahmen der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring ist es festzustellen, inwieweit Schülerinnen und Schüler in Deutschland die für alle Bundesländer verbindlichen Bildungsstandards<sup>6</sup> erreichen und in welchen Bereichen Steuerungsbedarf besteht. Bildungsstandards sind als Leistungsstandards zu verstehen, die Ziele der pädagogischen Arbeit in den Schulen definieren und darüber hinaus festlegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Sie formulieren Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und anschlussfähiges Lernen ermöglichen. Bildungsstandards liegen derzeit vor

- für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) für die Fächer Deutsch und Mathematik,
- für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch),

5 Vgl. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt> [Stand: 19.06.2018].

6 Vgl. <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [Stand: 19.06.2018].

- für den mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik,
- für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch).

Bei den Bildungsstandards werden folgende Niveauanforderungen unterschieden:

- *Mindest- oder Minimalstandards* beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler zu einem vorher festgelegten Zeitpunkt in ihrer Schullaufbahn erreicht haben müssen. Ein Unterschreiten des definierten Minimalniveaus würde mit erheblichen Schwierigkeiten dieser Schülerinnen und Schüler beim Übergang in den nächsten Bildungsabschnitt oder das Berufsleben einhergehen.
- *Regelstandards* beschreiben Kompetenzen, die in der Regel von den Schülerinnen und Schülern einer Jahrgangsstufe erreicht werden sollen. Am Ende der Schullaufbahn kennzeichnen Regelstandards entsprechend das Ausmaß an Kompetenz und Wissen,

über das zum Beispiel ein durchschnittlicher Zehntklässler verfügen sollte.

- Als höchste Niveaustufe der Bildungsstandards werden *Maximalstandards* definiert. Die im oberen Leistungsniveau angesiedelten Kompetenzen beziehen sich darauf, was die besten Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Jahrgangsstufen können sollten.

Die entsprechenden Erhebungen im Rahmen der Ländervergleiche finden im Bereich der Primarstufe (vierte Jahrgangsstufe) alle 5 Jahre in den Fächern Deutsch und Mathematik, im Bereich der Sekundarstufe I (neunte Jahrgangsstufe) alle 3 Jahre abwechselnd in den Fächergruppen Deutsch, Englisch und Französisch (erste Fremdsprache) einerseits sowie Mathematik, Biologie, Chemie und Physik andererseits statt. Mit den Ländervergleichsstudien, die das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in den Jahren 2009 (Sekundarstufe I: Deutsch, erste Fremdsprache Englisch/Französisch<sup>7</sup>), 2011 (Primarstufe: Deutsch, Mathematik) und 2012 (Sekundarstufe I: Mathematik, Biologie, Chemie und Physik) durchgeführt hat, konnte der erste Zyklus der Überprüfungen des Erreichens der Bildungsstandards abgeschlossen werden. 2015 begann der zweite Zyklus der Untersuchungen mit der Ländervergleichsstudie *IQB-Bildungstrend 2015 in der Sekundarstufe I* (Deutsch, erste Fremdsprache Englisch/Französisch). Somit war es erstmalig möglich, in Bezug auf das Erreichen der Bildungsstandards Entwicklungstrends auf Basis der Erhebung im Jahr 2009 zu beschreiben. Es folgten im Rahmen des zweiten Zyklus die beiden Studien *IQB-Bildungstrend 2016 in der Primarstufe* (Deutsch und Mathematik) und *IQB-Bildungstrend 2018 in der Sekundarstufe I* (Mathematik, Biologie, Chemie und Physik). Die Ergebnisse der letztgenannten Studie werden voraussichtlich im Herbst 2019 durch das IQB veröffentlicht.

## Berichtsmetrik

Um Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungszeitpunkten miteinander vergleichen zu können und damit Darstellungen von Trends zu ermöglichen, wurden in den jeweiligen Studien die gewonnenen Kompetenz-

werte auf einer gemeinsamen Skala bzw. Metrik abgebildet. Grundlage ist, wie in anderen Ländervergleichsstudien auch, eine Normierung auf einen Mittelwert von  $M = 500$  Punkten und eine Streuung von  $SD = 100$  Punkten.<sup>8</sup>

### J 1.1 Ergebnisse der Studie IQB-Bildungstrend 2015 in der Sekundarstufe I

Für den IQB-Bildungstrend 2015 in der Sekundarstufe I wurde in allen Ländern eine Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe gezogen.<sup>9</sup> Deutschlandweit wurden in den Fächern Deutsch und Englisch 33 110 Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an insgesamt 1 513 Schulen getestet. Die für Baden-Württemberg gezogene repräsentative Stichprobe umfasste 2 296 Jugendliche, die aus 107 Schulen stammen. 25 beteiligte Schulen waren Werkreal-/Hauptschulen, 39 Realschulen, 37 Gymnasien, vier Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ); ebenfalls beteiligt waren zwei integrierte Schulen mit mehreren Bildungsgängen (eine Freie Waldorfschule und eine Schule besonderer Art). Die Kompetenzen im Fach Französisch wurden in einer zweiten, unabhängigen Stichprobe untersucht, die 3 989 Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an insgesamt 201 Schulen umfasste, die spätestens seit der fünften Jahrgangsstufe durchgehend Französischunterricht erhielten. In die Untersuchung für das Fach Französisch wurden lediglich sechs Länder einbezogen (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland). Aus Baden-Württemberg nahmen 1 145 Jugendliche aus 55 Schulen, darunter vier Realschulen, 50 Gymnasien und einer integrierten Schule mit mehreren Bildungsgängen (Freie Waldorfschule) teil. Die Erhebung fand von Anfang Mai bis Mitte Juni 2015 statt.

Um die erzielten Ergebnisse anschaulich darstellen zu können, werden die Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler nicht allein anhand einer kontinuierlichen Kompetenzskala in Form von Punktwerten, sondern zusätzlich in Bezug auf Kompetenzstufenmodelle dar-

7 Die Testungen im Fach Französisch fanden bereits 2008 statt. Beteiligt waren Schülerinnen und Schüler aus den Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland, die Französisch als erste Fremdsprache gewählt hatten und darin ab der fünften Jahrgangsstufe durchgehend unterrichtet wurden.

8 Vgl. IQB-Bildungstrend 2015, S.121: [https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/bt/BT2015/BT\\_2015\\_Bericht.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/bt/BT2015/BT_2015_Bericht.pdf); IQB-Bildungstrend 2016, S.108: [https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/bt/BT2016/Bericht/BT2016\\_Bericht.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/bt/BT2016/Bericht/BT2016_Bericht.pdf) [Stand:13.08.2018].

9 Einschließlich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Von den Analysen wurden lediglich Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen, die zieldifferent unterrichtet werden.

**J 1.1 (T1)** Integriertes Kompetenzstufenmodell im Fach Deutsch

Stufe	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss
V	Optimalstandard	Optimalstandard
IV		Regelstandard plus
III	Regelstandard plus	Regelstandard
II	Regelstandard	Mindeststandard
Ib	Mindeststandard	Unter Mindeststandard
Ia	Unter Mindeststandard	

gestellt. Tabelle J 1.1 (T1) enthält die Zuordnung der jeweiligen Kompetenzstufe zu den eingangs beschriebenen KMK-Bildungsstandards in Mindest-, Regel- und Maximalstandard. Beim integrierten Kompetenzstufenmodell ist eine entsprechende Zuordnung sowohl für den Hauptschulabschluss (HSA), als auch den mittleren Schulabschluss (MSA) möglich (vgl. ausführlichere Darstellung in Web-Anlage J 1.1 (A1)).

Für das Fach Deutsch (*Lesen, Zuhören, Orthografie*) umfasst das integrierte Kompetenzstufenmodell sechs Stufen, im Fach Englisch (*Leseverstehen, Hörverstehen*) basierend auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) des Europarats<sup>10</sup> neun Stufen, einschließlich sogenannter Unterstufen (Tabelle J 1.1 (T2)).

<sup>10</sup> Mehr Informationen zum GER vgl. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm> [Stand: 19.06.2018].

Die Kompetenzstufenmodelle für das *Lese- und Hörverstehen* im Fach Französisch basieren auf den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den MSA und umfassen einschließlich Unterstufen insgesamt acht Stufen (Tabelle J 1.1 (T2)). Da vergleichsweise wenige Schülerinnen und Schüler, die den HSA anstreben, Unterricht im Fach Französisch erhalten, ist die Entwicklung integrierter Kompetenzstufenmodelle für HSA und MSA vom IQB nicht vorgesehen.

Unter die *Lesekompetenzen* im Fach Deutsch fallen Fähigkeiten wie bspw. Lesestrategien zu kennen und anzuwenden und literarische sowie Sach- und Gebrauchstexte zu verstehen und zu nutzen.<sup>11</sup> Die Fähig-

<sup>11</sup> Für weitergehende Ausführungen vgl.: [https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM\\_Lesen\\_2016\\_.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Lesen_2016_.pdf) [Stand: 14.09.2018].

**J 1.1 (T2)** Integriertes Kompetenzstufenmodell in den Fächern Englisch und Französisch\*<sup>\*)</sup> auf Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)

Niveaustufe	Unterstufe	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss
C1	B2.2 B2.1 B1.2 B1.1 A2.2 A2.1 A1.2 A1.1	Optimalstandard	Optimalstandard
B2			Regelstandard plus
B1			Regelstandard
		Mindeststandard	
A2		Regelstandard plus	Unter Mindeststandard
A1		Regelstandard	
	Mindeststandard		
	A1.1	Unter Mindeststandard	

<sup>\*)</sup> Für das Fach Französisch liegt kein integriertes Kompetenzstufenmodell vor, die Kompetenzstufen beziehen sich ausschließlich auf den MSA.

keit verstehend zuhören zu können wird unter dem Kompetenzbereich *Zuhören* subsumiert: zum Beispiel Gesprächsbeiträge anderer zu verfolgen und aufzunehmen, wesentliche Aussagen zu verstehen und wiederzugeben.<sup>12</sup> Der Bereich *Orthografie* beinhaltet zum Beispiel die Kompetenzen richtig zu schreiben, die sprachliche Richtigkeit zu überprüfen und Laut-Buchstaben-Beziehungen zu kennen und zu reflektieren.<sup>13</sup> Unter das *Lese-* und *Hörverstehen* in den Fächern Englisch und Französisch werden bspw. das Erfassen spezifischer lokaler Details in einem Text bis hin zum Ziehen globaler Schlüsse aus einem Text subsumiert. Es sollen grundlegende Hör- und Lesefertigkeiten angewendet und kohärente Situationsmodelle unterschiedlicher Komplexität gebildet werden.<sup>14</sup>

- 12 Für weitergehende Ausführungen vgl.: [https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM\\_Zuhoeren\\_20\\_1.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Zuhoeren_20_1.pdf) [Stand: 14.09.2018].
- 13 Für weitergehende Ausführungen vgl.: [https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM\\_Ortho\\_2016\\_.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Ortho_2016_.pdf) [Stand: 14.09.2018].
- 14 Für weitergehende Ausführungen vgl.: [https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM\\_Englisch\\_Le.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Englisch_Le.pdf) und [https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM\\_Sekl\\_MSA\\_Fra.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Sekl_MSA_Fra.pdf) [Stand: 14.09.2018].

Im *Lesen* erreichen etwas weniger als die Hälfte, im *Zuhören* und *Orthografie* rund 60 % mindestens den Regelstandard; den Mindeststandard verfehlen im *Lesen* rund ein Viertel; im *Zuhören* 23 % und in *Orthografie* 15 %

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Niveauforderung des integrierten Kompetenzstufenmodells für den mittleren Schulabschluss (MSA) (Tabelle J 1.1 (T1)).

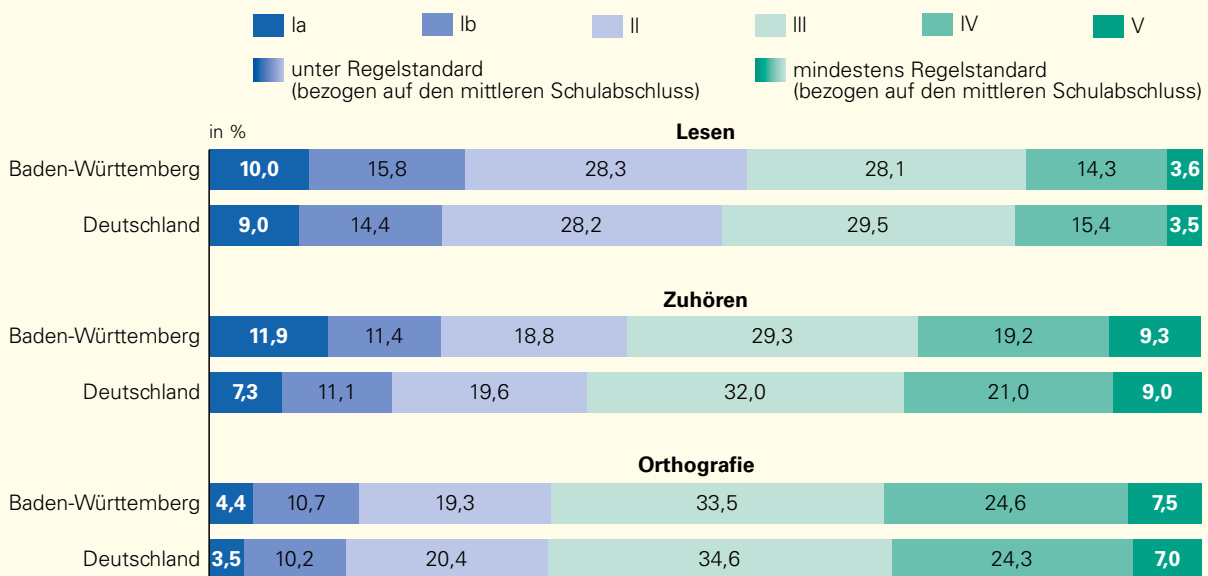
In den *Lesekompetenzen* im Fach Deutsch erreichen 46 % der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aus Baden-Württemberg mindestens den Regelstandard des MSA. Mehr als ein Viertel aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler weisen *Lesekompetenzen* auf, die nicht den Minimalanforderungen des MSA entsprechen (Grafik J 1.1 (G1)).

Im Kompetenzbereich *Zuhören* zeigen 58 % Leistungen, die mindestens den Regelnforderungen gleichkommen. Wie auch schon im Bereich *Lesen*, erreicht ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler – 23 % – nicht den Mindeststandard des MSA.

In den im Fach Deutsch getesteten *Orthografiekompetenzen* weisen etwa zwei von drei Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe Leistungen auf, die dem Regelstandard oder einem höheren Niveau

**J 1.1 (G1)**

**Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch für Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, in Baden-Württemberg und Deutschland im Bildungstrend 2015 nach Kompetenzbereich**



Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

754 18

entsprechen. Der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard verfehlen, liegt bei rund 15 %.

**Im Fach Englisch zeigen rund 40 % mindestens Leistungen des Regelstandards; 27 % unterschreiten im *Leseverstehen*, 17 % im *Hörverstehen* den Mindeststandard**

Wie bereits bei der Ergebnisdarstellung im Fach Deutsch werden auch für das Fach Englisch die Anforderungsniveaus des integrierten Kompetenzstufenmodells für den mittleren Schulabschluss (MSA) herangezogen (Grafik J 1.1 (T2)).

Im *Leseverstehen* im Fach Englisch zeigen etwas weniger als 40 % der Schülerschaft Leistungen auf dem Regelniveau oder darüber. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit englischen Leseleistungen unter dem Mindeststandard liegt bei rund 27 % (Grafik J 1.1 (G2)).

Ähnlich groß wie im *Leseverstehen* ist der Anteil derjenigen, die im *Hörverstehen* den Regelstandard erreichen oder überschreiten, rund 43 %. Das Minimalniveau verfehlen fast 17 % der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler.

**In Französisch erreichen rund 60 % im *Leseverstehen* und 65 % im *Hörverstehen* mindestens den Regelstandard; um die 4 % erreichen den Mindeststandard nicht**

Im Fach Französisch existiert ausschließlich ein Kompetenzstufenmodell für den mittleren Abschluss. Im

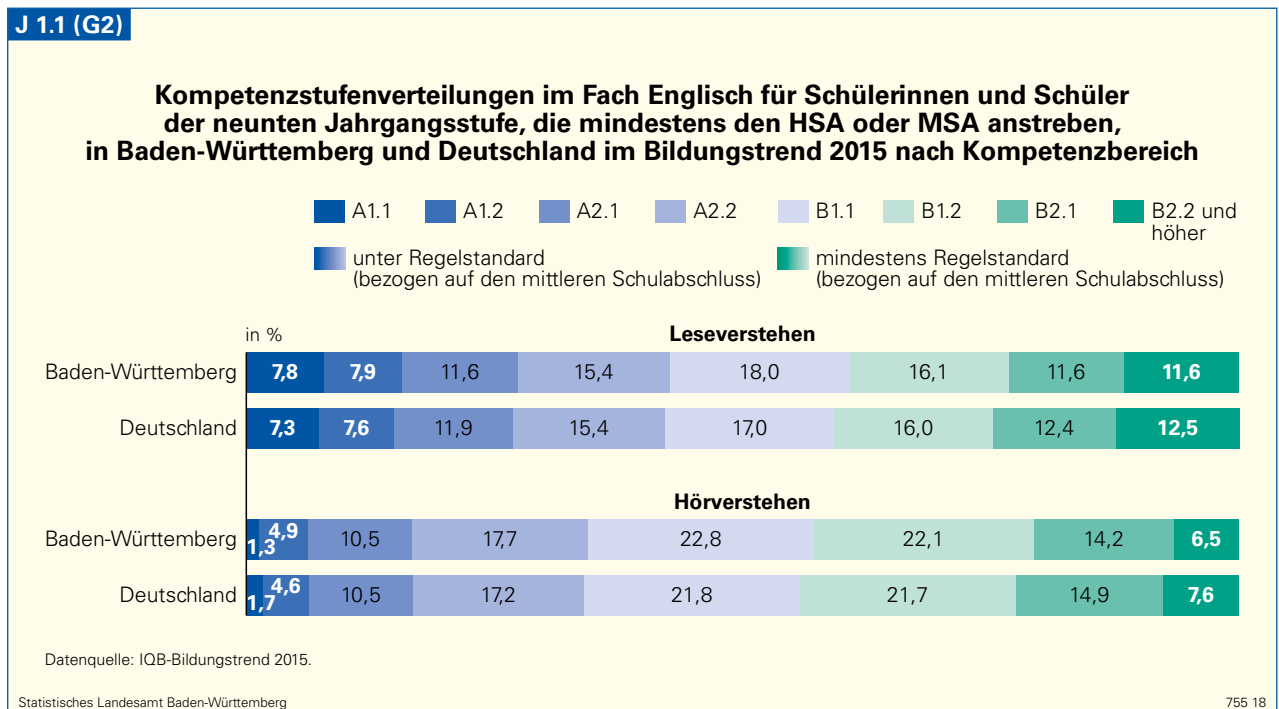
*Leseverstehen* und *Hörverstehen* erreichen oder überschreiten rund 60 % bzw. rund 65 % den Regelstandard, wohingegen etwa 4 % im *Leseverstehen* und knapp 3 % im *Hörverstehen* nur Leistungen auf der Kompetenzstufe A.2.1 zeigen und somit den Mindeststandard verfehlen (Grafik J 1.1 (G3)).

**Schülerleistungen entsprechen den durchschnittlichen Leistungen für Deutschland insgesamt; einzig im *Zuhören* liegen sie darunter**

Der durchschnittliche Wert in den *Lesekompetenzen* im Fach Deutsch der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aus Baden-Württemberg weicht mit 496 Punkten nur geringfügig vom gesamtdeutschen Wert (500 Punkte) ab. Auch in Bezug auf den Regelstandard und das Unterschreiten des Minimalstandards können keine signifikanten Differenzen beobachtet werden (Grafik J 1.1 (G1)).

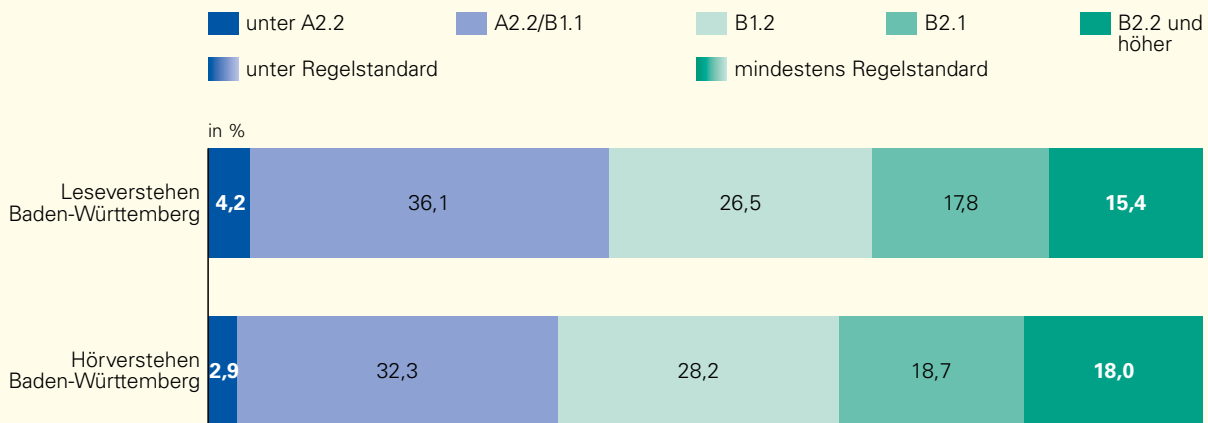
Im Gegensatz zu den *Lesekompetenzen* liegen Neuntklässlerinnen und Neuntklässler aus Baden-Württemberg im *Zuhören* mit 488 Punkten deutlich unter dem Mittelwert für Deutschland insgesamt (500 Punkte). Dies zeigt sich auch bei den Leistungen auf dem Regelstandard oder darüber: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist in Baden-Württemberg mit 4 Prozentpunkten statistisch signifikant niedriger. Des Weiteren verfehlt ein um 5 Prozentpunkte größerer Anteil die Mindestanforderungen im *Zuhören*.

Wie schon bei den *Lesekompetenzen* entsprechen im Bereich *Orthografie* die Leistungen der Schülerinnen



**J 1.1 (G3)**

**Kompetenzstufenverteilungen im Fach Französisch für Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe, die mindestens den MSA anstreben, in Baden-Württemberg nach Kompetenzbereich**



Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

756 18

und Schüler aus Baden-Württemberg denen aller Schülerinnen und Schüler aus Deutschland. Auch die Kompetenzstufenbesetzungen unterscheiden sich nicht.

Im Fach Englisch weichen die Leistungen der baden-württembergischen Neuntklässlerinnen und Neuntklässler weder im *Leseverstehen* noch im *Hörverstehen* merklich von den gesamtdeutschen ab (Grafik J 1.1 (G2)). Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder überschreiten, und derer, die den Minimalstandard verfehlen, ist kongruent.

Da die Kompetenzen im Fach Französisch nur in wenigen Bundesländern getestet wurden, ist hier kein Vergleich mit den gesamtdeutschen Ergebnissen möglich.

**Im Fach Deutsch erreichen zwischen 80 % und 90 %, im Fach Englisch zwischen 75 % und 80 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Regelstandard**

Im IQB-Bildungstrend 2015 können ausschließlich gesonderte Analysen mit den Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien durchgeführt werden. Diese verdeutlichen große Leistungsdifferenzen zwischen den Schularten.

Im Fach Deutsch erreichen Gymnasiasten in Baden-Württemberg im Kompetenzbereich *Lesen* zu über 80 % mindestens den Regelstandard des MSA, darunter sind etwa 8 %, die den Optimalstandard erfüllen.

Im Vergleich zu den getesteten Schülerinnen und Schülern aller Schularten sind diese Anteilswerte annähernd doppelt so groß. Zu etwa 89 % erreichen Schülerinnen und Schüler an Gymnasien den Regelstandard im *Zuhören*. Fast 24 % erreichen hier den Optimalstandard. Im Kompetenzbereich *Orthografie* erreichen nahezu alle Gymnasiasten der neunten Jahrgangsstufe den Regelstandard (95 %). Rund 19 % davon zeigen Leistungen, die dem Optimalstandard entsprechen (Grafik J 1.1 (G4)).

Im Fach Englisch entsprechen die Anteile der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien, die den Regelstandard bzw. Optimalstandard erreichen, etwa den Anteilswerten im Fach Deutsch (Grafik J 1.1 (G5)).

Da im Fach Französisch nahezu alle getesteten Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium besuchen, ist hier ein Vergleich nicht sinnvoll.

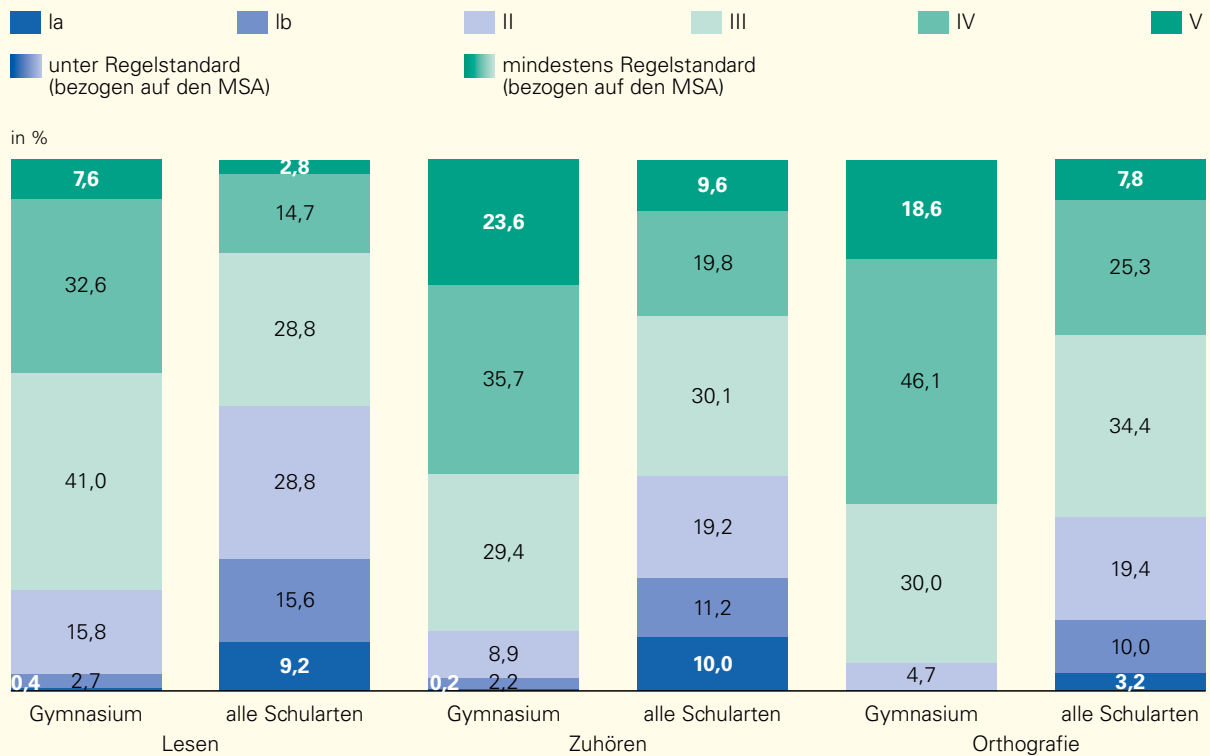
**Beträchtliche Abnahme der Kompetenzen im Fach Deutsch; leichter Anstieg im Fach Englisch; leichter Rückgang im Fach Französisch**

Mit den Daten des IQB-Bildungstrends 2015 und des Ländervergleichs 2009 lassen sich Trends für Baden-Württemberg über den Zeitraum von 6 Jahren in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch betrachten. Um die Vergleichbarkeit zum IQB-Ländervergleich 2009 zu gewährleisten, wurden in die Trendanalysen nur Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einbezogen. Die hier untersuchte



## J 1.1 (G4)

### Vergleich der Kompetenzen im Fach Deutsch zwischen Schülerinnen und Schülern, die ein Gymnasium besuchen, und den Schülerinnen und Schülern insgesamt



Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.  
 Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

757 18

Population unterscheidet sich somit leicht von der Schülerpopulation, auf die sich die oben berichteten Analysen zum Jahr 2015 beziehen. Die Darstellung erfolgt nicht allein nach Kompetenzstufen, sondern auch anhand von Punktwerten.

Im Kompetenzbereich *Lesen* gingen die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe statistisch signifikant um rund 23 Punkte zurück (Grafik J 1.1 (G6)). Außerdem können Abnahmen um etwa 7,6 Prozentpunkte im Anteil derjenigen, die mindestens den Regelstandard (MSA) erreichen, und ein Anstieg um etwa 7 Prozentpunkte beim Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die den Mindeststandard verfehlen, verzeichnet werden (Grafik J 1.1 (G7)). Die Abnahme in den Leseleistungen im Fach Deutsch folgt dem gesamtdeutschen Trend, wengleich dieser in Baden-Württemberg stärker ausgeprägt ist.

Ähnliche Entwicklungen wie im Kompetenzbereich *Lesen* lassen sich für den Bereich *Zuhören* beobachten. Auch hier kam es zu einer deutlichen Verschlechterung der mittleren Leistungen: Diese sank um 27 Punkte

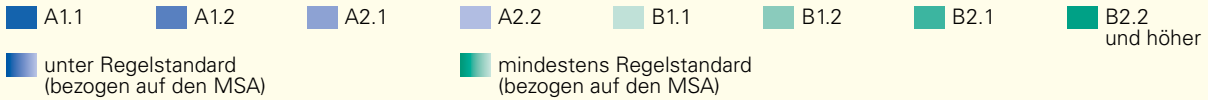
(Grafik J 1.1 (G6)). Außerdem reduzierte sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Regelstandard und darüber, und der Anteil der Jugendlichen, die den Minimalanforderungen im *Zuhören* nicht entsprechen, stieg um rund 9 Prozentpunkte an (Grafik J 1.1 (G7)). Zwar entspricht dieser rückläufige Trend dem für Deutschland insgesamt, ist aber in seiner quantitativen Dimension in Baden-Württemberg wesentlich ausgeprägter.

Nur im Bereich *Orthografie* sind die Kompetenzen nicht signifikant abgefallen, wengleich tendenziell eine Abnahme zu verzeichnen ist.

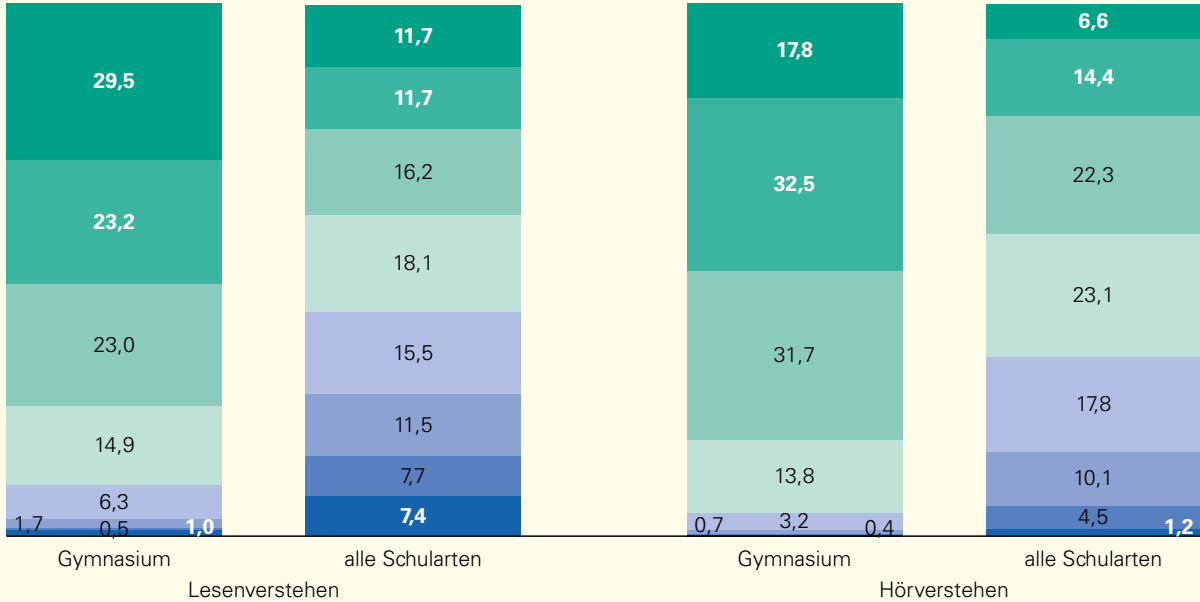
Im Unterschied zu den Entwicklungen im Fach Deutsch zeichnen sich im Fach Englisch positive Trends ab. Das durchschnittliche Kompetenzniveau ist sowohl im *Lese-* wie auch im *Hörverstehen* leicht angestiegen (Grafik J 1.1 (G6)). In beiden Kompetenzbereichen wuchs außerdem der Anteil der Jugendlichen, die den Regelstandard des MSA erreichen oder übertreffen, signifikant an. Bei den Anteilen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die den Mindeststandard verfehlen, zeigen sich hingegen keine Differenzen im Vergleich zu 2009 (Grafik J 1.1 (G8)).

**J 1.1 (G5)**

**Vergleich der Kompetenzen im Fach Englisch zwischen Schülerinnen und Schülern, die ein Gymnasium besuchen, und den Schülerinnen und Schülern insgesamt**



in %



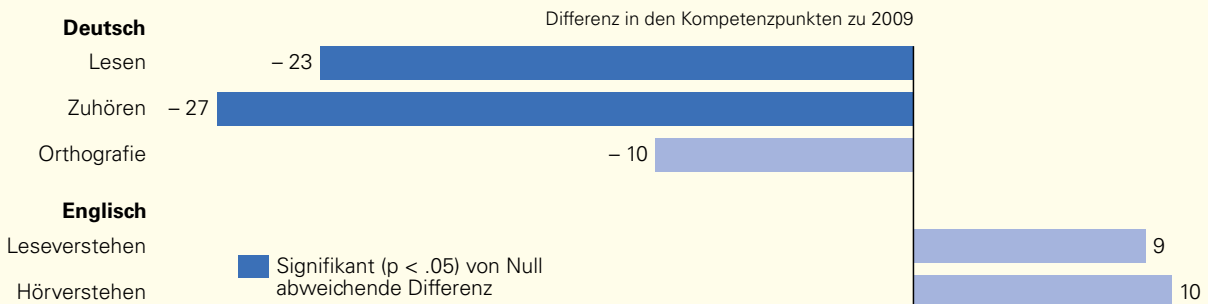
Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.  
Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

Mit Blick auf das Erreichen oder Übertreffen des Regelstandards sind im Fach Französisch die Anteile um fast 8 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um knapp

6 Prozentpunkte im *Hörverstehen* gesunken. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA noch nicht erreichen, hat sich im

**J 1.1 (G6)**

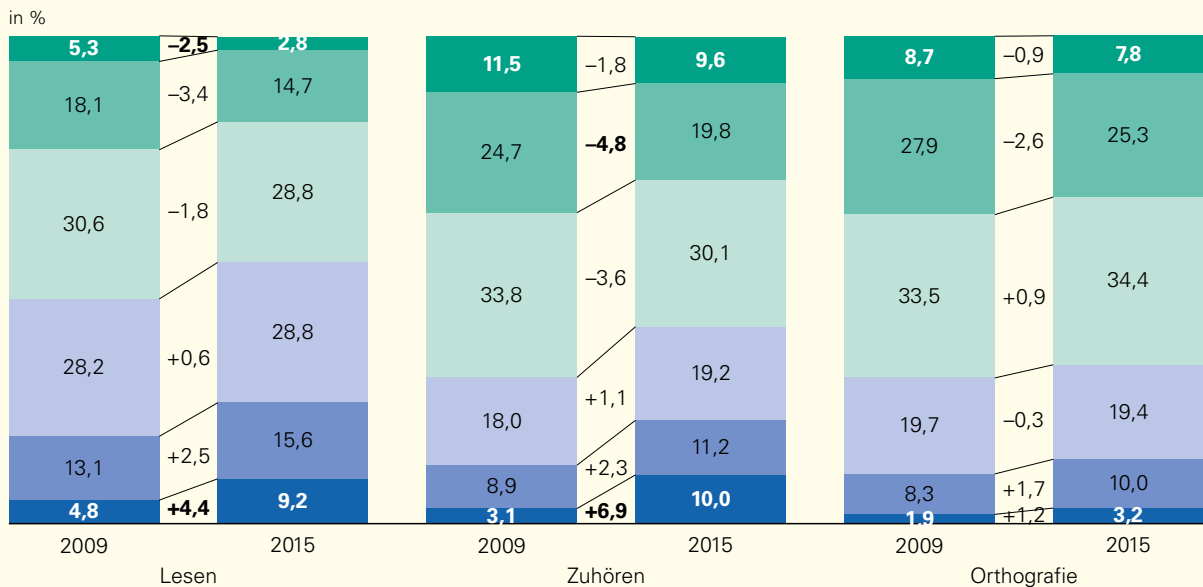
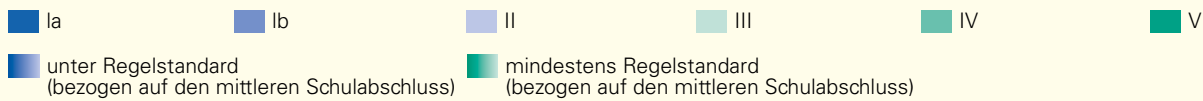
**Abweichung der erreichten mittleren Kompetenzpunkte von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe in Baden-Württemberg 2015 von den Werten 2009 in den Fächern Deutsch und Englisch**



Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.  
Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

J 1.1 (G7)

**Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch für Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, in Baden-Württemberg von 2009 bis 2015 nach Kompetenzbereich**



Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Abweichungen in den Summen durch Runden der Zahlen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).  
 Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

759 18

Vergleich zu 2008 dagegen nicht bedeutend verändert. Im *Leseverstehen* hat außerdem der Anteil derjenigen, die herausragende Leistungen zeigen um 6 Prozentpunkte verringert (Grafik J 1.1 (G9)).

**Soziale Herkunft hat bedeutenden Einfluss auf die Kompetenzen in Deutsch und Englisch**

Im IQB-Bildungstrend 2015 kann – im Einklang mit einer Vielzahl großer Schulleistungsstudien – ein deutlicher, statistisch positiver Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe beobachtet werden.

Als Indikator für soziale Herkunft wird die siebenstufige EGP-Klassifikation<sup>15</sup> herangezogen, die den sozioökonomischen Status verschiedener sozialer Gruppen nach Art der Tätigkeit (manuell, nichtmanuell, land-

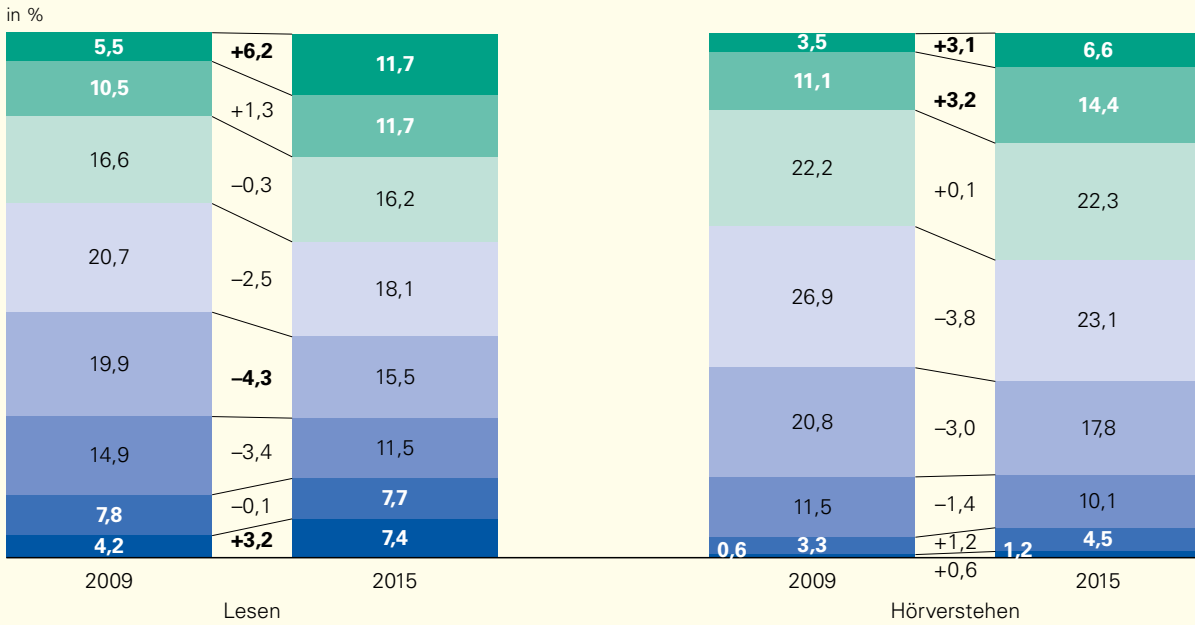
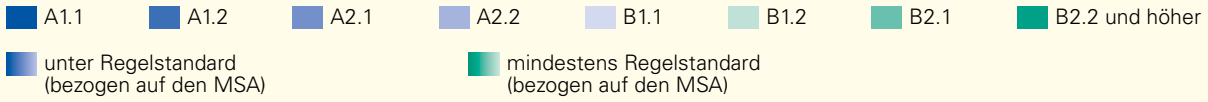
wirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt), der Weisungsbefugnis (keine, niedrige, hohe) sowie der erforderlichen Qualifikation (keine, niedrige, hohe) bestimmt. Anhand dieser Merkmale werden sieben Klassen von der „oberen Dienstklasse“ bis zu „un- und angelernten Arbeitern“ unterschieden. Den Schülerinnen und Schülern wird jeweils die höchste EGP-Klasse der Eltern zugeordnet. Zur anschaulicheren Darstellung werden nicht die Kompetenzwerte aller EGP-Klassen berichtet, sondern zwei Gruppen gebildet. In der einen Gruppe sind Neuntklässlerinnen und Neuntklässler zusammengefasst, deren Eltern bspw. in freien akademischen Berufen, als führende Angestellte oder Beamte im höheren Dienst arbeiten (EGP-Klassen I – II). Der anderen Gruppe werden dagegen Jugendliche zugeordnet, deren Eltern manuellen Arbeitsprozessen oder Dienstleistungstätigkeiten nachgehen (EGP-Klassen V – VII). Die Informationen zum Beruf und zur beruflichen Stellung wurden im IQB-Bildungstrend 2015 über die Schülerfragebögen und über die Elternbefragung erhoben.

15 Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klasse (Indikator für die soziale Herkunft).

Im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen* unterscheiden sich die durchschnittlichen Leistungen zwi-

J 1.1 (G8)

**Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch für Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, Baden-Württemberg nach Kompetenzbereich von 2009 bis 2015**



Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Abweichungen in den Summen durch Runden der Zahlen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).  
 Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

schen den beiden EGP-Gruppen um 55 Punkte zugunsten der Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Sozialstatus (EGP-Klassen I – II) (Grafik J 1.1 (G10)). Die Bedeutsamkeit des Leistungsunterschieds wird deutlich, wenn der mittlere jährliche Kompetenzzuwachs im *Lesen* als Vergleichsmaßstab herangezogen wird: Dieser beträgt am Ende der Sekundarstufe I etwa 15 bis 20 Punkte. Ein ähnliches Bild wie im *Lesen* zeigt sich in den Bereichen *Zuhören* und *Orthografie*. Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit hohem sozioökonomischem Status erreichen im Mittel 87 bzw. 76 Punkte mehr als die Vergleichsgruppe. Die sozialen Leistungsdifferenzen in diesen beiden Bereichen sind vor dem Hintergrund eines geschätzten jährlichen Leistungszuwachses von 10 bis 15 Punkten besonders gravierend.

Im Fach Englisch lassen sich ebenfalls deutliche Disparitäten nach sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler beobachten (Grafik J 1.1 (G11)). Deutliche Vorteile im *Leseverstehen* haben Kinder, deren Eltern einen hohen sozioökonomischen Hintergrund aufweisen: Sie erreichen im Durchschnitt 62 Punkte mehr als solche mit niedrigem Sozialstatus. Im *Hörverstehen* sind die Unterschiede mit

72 Punkten ebenfalls sehr deutlich ausgeprägt. Die Differenzen entsprechen dem zu erwartenden Leistungszuwachs von knapp eineinhalb Schuljahren am Ende der Sekundarstufe I (jährlicher Zuwachs etwa 40 Punkte).

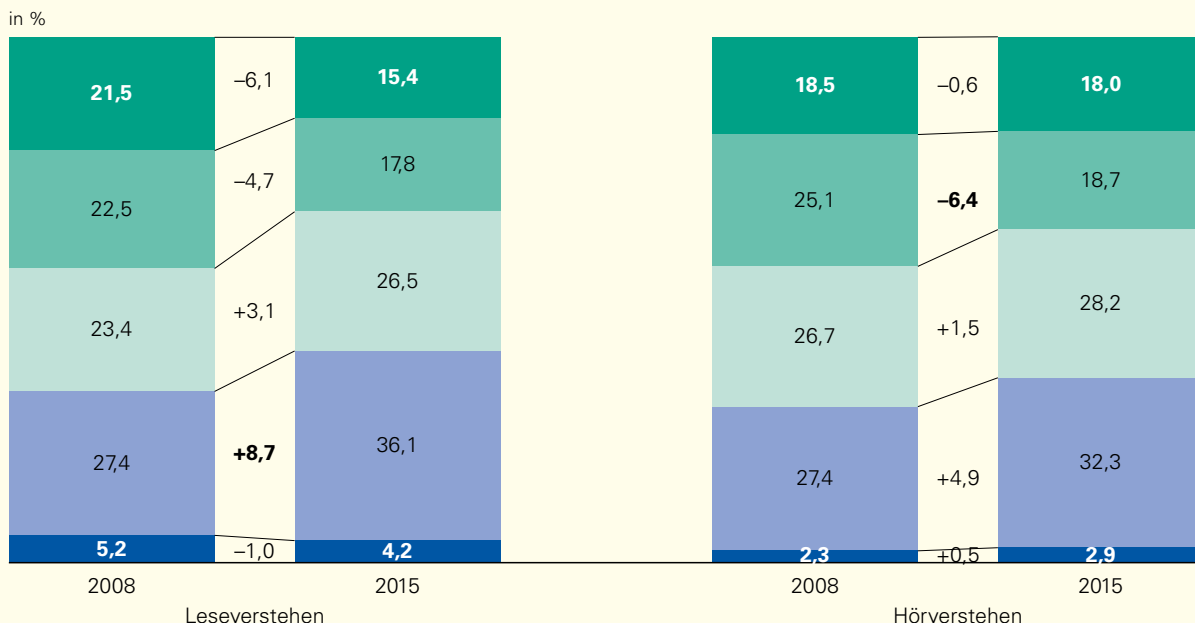
**Mädchen schneiden in den Fächern Deutsch und Englisch besser ab als Jungen; große zuwanderungsbedingte Disparitäten im Fach Deutsch, etwas geringere im Fach Englisch**

Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Disparitäten erreichen Mädchen im Fach Deutsch in allen Kompetenzbereichen höhere Leistungswerte als Jungen. Insbesondere im Bereich *Orthografie* im Fach Deutsch wird dies deutlich: Mädchen erreichen hier im Mittel 525 Punkte, Jungen dagegen 473 Punkte. Im untersten Kompetenzbereich „unter Mindeststandard“ sind Jungen dagegen deutlich stärker als Mädchen vertreten. Im Fach Englisch ist die Situation ähnlich: sowohl im Kompetenzbereich *Leseverstehen* (514 vs. 483 Punkte), als auch *Hörverstehen* (510 vs. 488 Punkte) schneiden Mädchen im Vergleich zu Jungen deutlich besser ab.

J 1.1 (G9)

**Kompetenzstufenverteilungen im Fach Französisch für Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, in Baden-Württemberg von 2008 bis 2015 nach Kompetenzbereich**

■ unter A2.2      ■ A2.2/B1.1      ■ B1.2      ■ B2.1      ■ B2.2 und höher  
■ unter Regelstandard      ■ mindestens Regelstandard



Anmerkung: Ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Abweichungen in den Summen durch Runden der Zahlen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).  
 Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

761 18

Zur Erfassung zuwanderungsbedingter Disparitäten werden im Bildungstrend 2015 Schülerinnen und Schüler in drei Gruppen unterteilt: Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden;

Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Schülerinnen und Schüler mit im Ausland geborenen Eltern. Nach dieser Definition haben etwa 34 % der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in

J 1.1 (G10)

**Abweichung der erreichten mittleren Kompetenzpunkte im Fach Deutsch der EGP-Klassen I-II im Vergleich zu den Klassen V-VII in Baden-Württemberg im Bildungstrend 2015**



Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

762 18

**J 1.1 (G11)**

**Abweichung der erreichten mittleren Kompetenzpunkte im Fach Englisch der EGP-Klassen I-II im Vergleich zu den Klassen V-VII in Baden-Württemberg im Bildungstrend 2015**



Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

866 18

Baden-Württemberg einen Migrationshintergrund. In Deutschland insgesamt sind es 29 %.

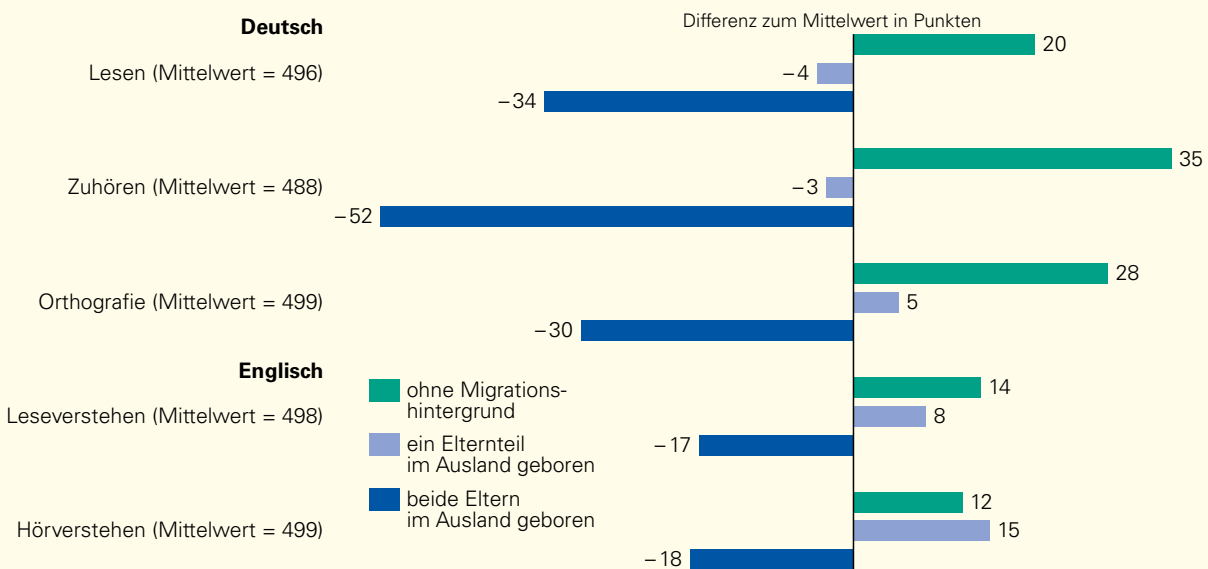
Allgemein zeigen die Analysen der Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch deutliche Disparitäten zuungunsten der Kinder mit Migrationshintergrund auf (vgl. Grafik J 1.1 (G12)). Im Fach Deutsch ist der Abstand zwischen den Mittelwerten der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und derjenigen, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden mit 54 Punkten im *Lesen*, 87 Punkte im *Zuhören* und 58 Punkte im Bereich *Orthografie* sehr deutlich

ausgeprägt. Im *Lesen* und im Bereich *Orthografie* entsprechen die Differenzen damit dem geschätzten mittleren Kompetenzzuwachs von mindestens 3, im Bereich *Zuhören* dem von mindestens 6 Schuljahren. Kleiner sind die Abstände im Fach Englisch. Hier erreichen Jugendliche mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden, im *Leseverstehen* 31 Punkte und im *Hörverstehen* 30 Punkte weniger.

Wenn nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, sind die Nachteile der Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch mit 24 Punkten im *Lesen*, 38 Punkten im

**J 1.1 (G12)**

**Differenz der Leistungen der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe mit und ohne Migrationshintergrund zum Mittelwert für Baden-Württemberg**



Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

763 18

*Zuhören* und 23 Punkten im Bereich *Orthografie* wesentlich geringer. Im Fach Englisch lassen sich für diese Gruppe sogar leichte Vorteile im Vergleich zum Gesamtmittelwert beobachten. Diese Werte unterscheiden sich aber statistisch nicht signifikant vom Wert der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Im Vergleich zu 2009 haben sich die zuwanderungsbedingten Disparitäten im Fach Deutsch und Englisch nicht merklich verändert. Im Fach Deutsch lassen sich für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft Leistungsrückgänge beobachten. Dabei waren die Abnahmen im Bereich *Lesen* für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund nominell etwa größer, im Bereich *Zuhören* dagegen für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Eltern. In *Orthografie* lassen sich keine Veränderungen beobachten. Im Fach Englisch erzielen alle Gruppen in den getesteten Kompetenzbereichen *Lese-* und *Hörverstehen* leichte Zuwächse, die allerdings nicht statistisch signifikant ausfallen.<sup>16</sup>

## J 1.2 Ergebnisse der Studie IQB-Bildungstrend 2016 in der vierten Jahrgangsstufe<sup>17</sup>

Im IQB-Bildungstrend 2016 wurden Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland an allen Schularten getestet.<sup>18</sup> Bundesweit nahmen 29 259 Schülerinnen und Schüler aus 1 508 über ein Zufallsverfahren gezogenen Schulen teil. In Baden-Württemberg wurde aus 87 zufällig ausgewählten Schulen des Primarbereichs jeweils eine Klasse getestet (78 Grundschulen und neun SBBZ). Insgesamt wurden damit im Land die Deutsch- und Mathematikkompetenzen von 1 555 Schülerinnen und Schülern von Mitte Mai bis Mitte Juli 2016 erhoben.

Im Fach Deutsch wurden die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* getestet. Lesekompetenz bezeichnet die Fähigkeit, kontinuierliche, disk-

tinuierliche und multimediale Texte zu erschließen und sinnverstehend zu lesen – eine Schlüsselqualifikation, die für eine erfolgreiche schulische wie berufliche Bildung und das lebenslange Lernen die zentrale Voraussetzung ist. Kompetenz im *Zuhören* umfasst sowohl die Bereitschaft anderen zuzuhören als auch die kognitive Fähigkeit, die sprachlich übermittelten Informationen zu verarbeiten. Dabei müssen Merkmale des Sprechenden und der Sprechsituation reflektiert werden können. Unter *orthografischen* Kompetenzen werden Fähigkeiten zusammengefasst, die auf der Verfügbarkeit grundlegender Rechtschreibstrategien und dem Verstehen der Prinzipien der Rechtschreibung beruhen. Kinder sollen lautentsprechend verschriften, orthografische und morphematische Regelungen sowie grammatisches Wissen berücksichtigen können. Für den Kompetenzbereich *Orthografie* liegt im IQB-Bildungstrend 2016 auf Ebene der 16 Länder erstmalig eine repräsentative Stichprobe zugrunde. Ein Vergleich mit den Ergebnissen von 2011 ist daher nicht möglich.

Die Bildungsstandards Mathematik unterscheiden im Primarbereich fünf inhaltliche Kompetenzbereiche, die sogenannten Leitideen *Zahlen und Operationen*, *Raum und Form*, *Muster und Strukturen*, *Größen und Messen* sowie *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit*. Im Folgenden werden die Ergebnisse für die globale, alle Teilbereiche umfassende mathematische Kompetenz berichtet.

Wie schon im Bildungstrend 2015 (vgl. **Kapitel J 1.1**) werden die Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler nicht allein anhand einer kontinuierlichen Kompetenzskala in Form von Punktwerten, sondern zusätzlich in Bezug auf ein Kompetenzstufenmodell dargestellt. Im Bildungstrend 2016 wurde dabei in allen getesteten Bereichen auf ein fünfstufiges Kompetenzstufenmodell zurückgegriffen (Tabelle J 1.2 (T1)). Es wird wiederum zwischen dem Verfehlen des Mindeststandards (Kompetenzstufe I), dem Erreichen mindes-

16 Für weiterführende Informationen vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2017) S. 148 – 152.

17 Die folgenden Ausführungen basieren auf dem Abschlussbericht des IQB zum Bildungstrend 2016: Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag (2017).

18 Einschließlich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“. Nicht zur Zielpopulation gehören Schülerinnen und Schüler mit SPF im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ sowie Schülerinnen und Schüler, die weniger als 1 Jahr in deutscher Sprache unterrichtet wurden.

### J 1.2 (T1) Kompetenzstufenmodell im Fach Deutsch und Mathematik

Kompetenzstufen	Deutsch/Mathematik
V	Optimalstandard
IV	Regelstandard plus
III	Regelstandard
II	Mindeststandard
I	Unter Mindeststandard

tens des Regelstandards (Kompetenzstufen III, IV, V) und dem Erreichen des Maximal-/Optimalstandards (Kompetenzstufe V) unterschieden (vgl. die ausführliche Darstellung der Kompetenzstufenmodelle in Web-Anlage J 1.2 (A1)).

**Nahezu zwei von drei Grundschülerinnen und -schülern erreichen den Regelstandard in den getesteten Fächern; je nach Kompetenzbereich erreichen 12 % bis 22 % nicht den Mindeststandard**

In Bezug auf die Bildungsstandards für den Primarbereich liegen im Kompetenzbereich *Lesen* rund 30 % der Viertklässlerinnen und Viertklässler auf Kompetenzstufe III (maximal Regelstandard). Rund 34 % erfüllen die Anforderungen der Kompetenzstufen IV oder V und damit den Regelstandard plus oder den Optimalstandard. Zusammengenommen erreichen also rund 64 % der Schülerinnen und Schüler mindestens den Regelstandard. Auf der anderen Seite erreichen 23 % ledig-

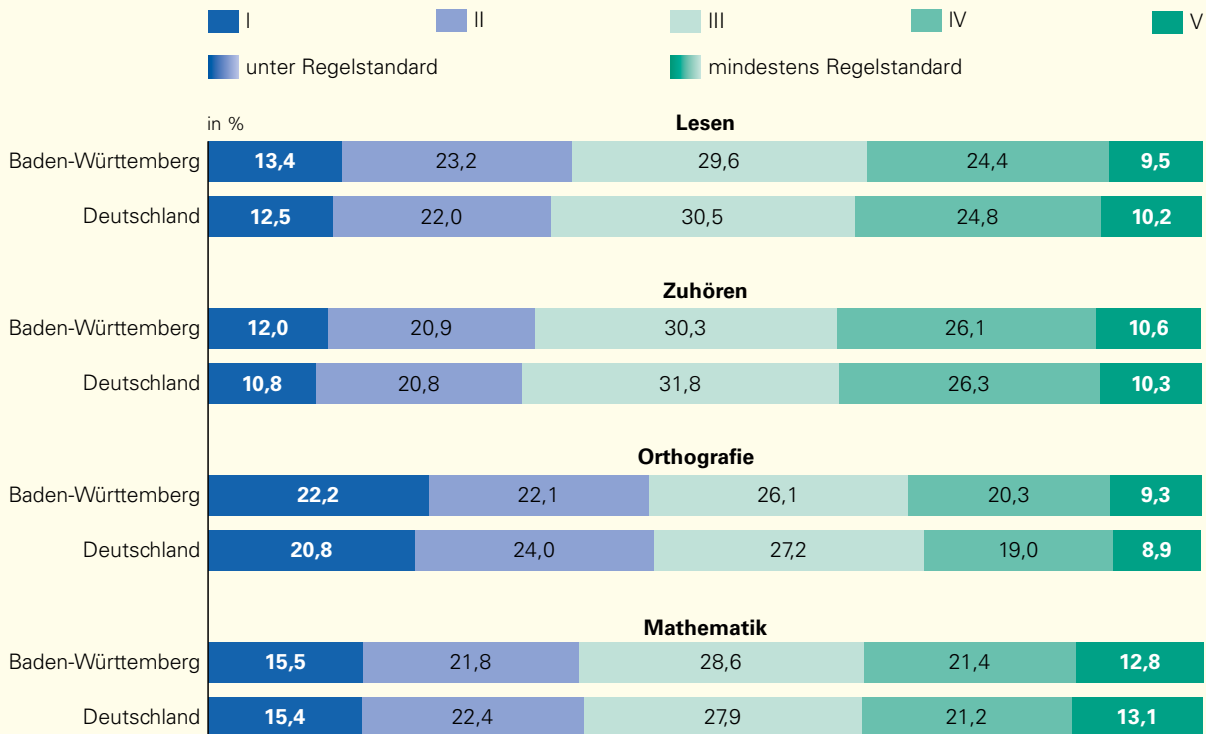
lich die Kompetenzstufe II, die dem Mindeststandard entspricht, mehr als 13 % erfüllen den Mindeststandard nicht (Grafik J 1.2 (G1)).

Im Kompetenzbereich *Zuhören* erreichen 67 % den Regelstandard. Davon liegt rund ein Drittel der Grundschülerinnen und -schüler auf Kompetenzstufe III. Fast 37 % erfüllen mit Leistungen auf den Stufen IV und V den Regelstandard plus oder den Optimalstandard. Bei knapp 21 % entsprechen die im Test gezeigten Leistungen dem Mindeststandard. Lediglich Kompetenzstufe I erreichen 12 % der Kinder und genügen damit den Anforderungen des Mindeststandards nicht.

Den Regelstandard im Kompetenzbereich *Orthografie* erreichen insgesamt rund 56 % der Grundschülerinnen und -schüler. Dazu zählen 26 %, die maximal Kompetenzstufe III erreichen, und 30 %, die Kompetenzen des Regelstandards plus oder des Optimalstandards zeigen. Immerhin mehr als 44 % zeigen Leistungen unter dem des Regelstandards. Auffällig ist der hohe Anteil

J 1.2 (G1)

**Kompetenzstufenverteilungen in den getesteten Bereichen für Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe in Baden-Württemberg und Deutschland im IQB-Bildungstrend 2016**



I = entspricht nicht dem Mindeststandard, II = Mindeststandard, III = Regelstandard, IV = Regelstandard plus, V = Optimalstandard

Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2016.



an Kindern, die den Mindeststandard verfehlen. Dieser liegt bei 22 %.

Die mathematische Kompetenz wird in einer Global-skala berichtet. Rund 63 % der getesteten Schülerinnen und Schüler erreichen mindestens den Regelstandard. Die größte Gruppe, etwa 29 %, zeigen Leistungen der Kompetenzstufe III. Mit etwa 21 % ist die Kompetenzstufe IV besetzt. Den Optimalstandard erreichen rund 13 %. Einen großen Anteil (rund 37 %) machen Schülerinnen und Schüler aus, die den Regelstandard in Mathematik nicht erreichen, darunter fast 16 % die unter dem Mindeststandard bleiben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Baden-Württemberg über alle Kompetenzbereiche hinweg etwas weniger als zwei von drei Grundschülerinnen und -schülern der vierten Jahrgangsstufe den Regelstandard erreichen. Demgegenüber wird, abhängig vom Bereich, von etwa 12 % bis 22 % der Mindeststandard nicht erreicht. Bei diesen Schülerinnen und Schülern ist davon auszugehen, dass sie den erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe I nur mit Unterstützung durch intensive Fördermaßnahmen meistern.

### Deutsch- und Mathematikkompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe liegen auf dem bundesdeutschen Durchschnittswert

Grundschülerinnen und -schüler der vierten Jahrgangsstufe aus Baden-Württemberg erzielen im Kompetenzbereich *Lesen* im Mittel 492 Punkte. Dieser Wert liegt nur 1 Punkt unter dem gesamtdeutschen Durchschnitt von 493 Punkten, ein bedeutsamer Unterschied ist unter Berücksichtigung der statistischen Irrtumswahrscheinlichkeit nicht feststellbar. Auch die Kompetenzstufen sind fast deckungsgleich besetzt, wenn auch die getesteten Viertklässlerinnen und Viertklässler in Baden-Württemberg in den leistungsschwächeren Stufen häufiger und in den leistungstärkeren seltener wiederzufinden sind (Grafik J 1.2 (G1)).

Analog zu den *Lesekompetenzen* liegt der Mittelwert im Bereich *Zuhören* mit 483 Punkten beinahe auf dem bundesdeutschen Mittelwert. Außerdem sind auch in diesem Bereich die Kompetenzstufen zu gleichen Anteilen besetzt (Grafik J 1.2 (G1)).

Auch im Kompetenzbereich *Orthografie* weicht der Mittelwert der baden-württembergischen Grundschülerinnen und -schüler (505 Punkte) statistisch nicht signifikant vom gesamtdeutschen Mittel ab.

Der Durchschnittswert für Deutschland insgesamt gleicht mit 483 Punkten in den mathematischen Kom-

petenzen ebenfalls dem baden-württembergischen. Es lassen sich auch hier keine merklichen Differenzen in den Kompetenzstufenbesetzungen beobachten.

### Im Verlauf von 5 Jahren deutlicher Rückgang der durchschnittlichen Deutsch- und Mathematikleistungen

Die Daten des IQB-Bildungstrends 2016 ermöglichen es die Leistungsentwicklung in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Mathematik* im Verlauf von 5 Jahren, also von 2011 bis 2016 zu analysieren.

Im *Lesen* fällt der Mittelwert der Kompetenzpunkte 2016 etwas geringer, aber nicht signifikant verschieden von 2011 aus. Der Anteil der Viertklässlerinnen und Viertklässler, die den Regelstandard erreichen, liegt 2016 um etwa 5 Prozentpunkte niedriger. Im Vergleich zu 2011 hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard nicht erreichen, vergrößert (vgl. Grafik J 1.2 (G2)).

Deutlicher als beim *Lesen* hat der Durchschnittswert im *Zuhören* abgenommen. Dieser ist um 26 Punkte gesunken und unterscheidet sich damit signifikant vom Wert aus dem Jahr 2011. Die Bedeutsamkeit des Leistungsunterschieds wird anschaulicher, wenn der mittlere jährliche Kompetenzzuwachs im *Lesen* und *Zuhören* als Vergleichsmaßstab herangezogen wird: dieser beträgt zwischen der dritten und vierten Jahrgangsstufe etwa 60 Punkte. Der negative Trend spiegelt sich in der Abnahme des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die mindestens den Regelstandard erreichen (-10 Prozentpunkte), wieder. Gleichzeitig ist die Verdopplung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die im *Zuhören* nicht den Mindeststandard erreichen, zu beachten.

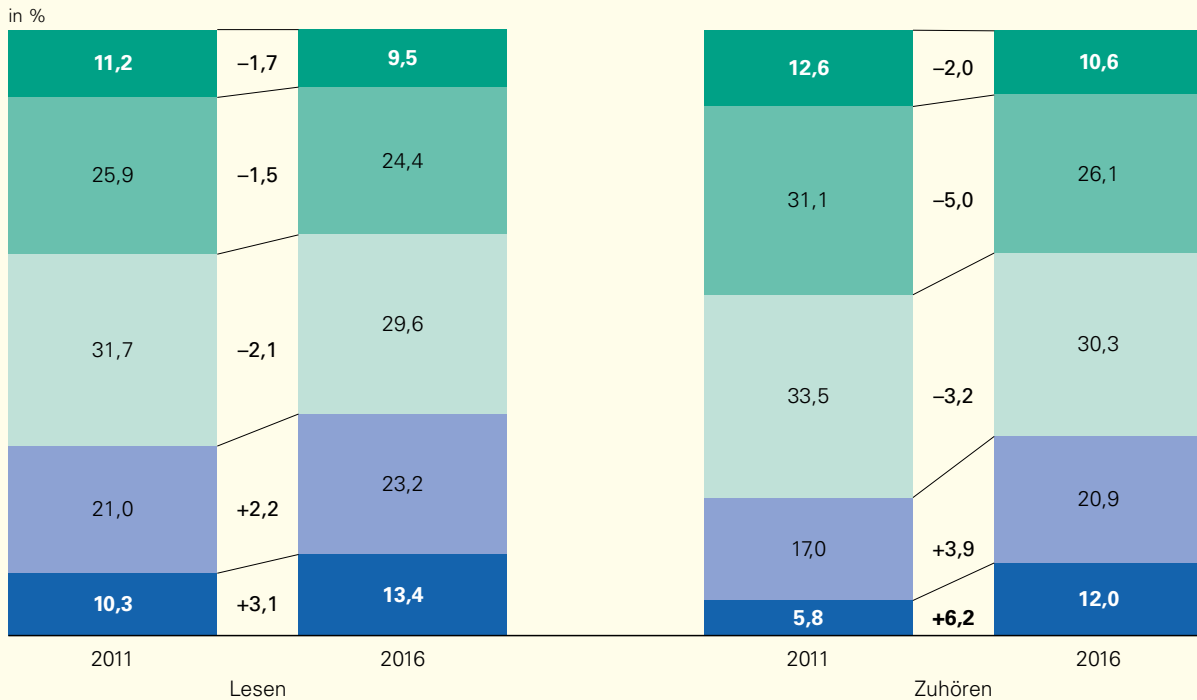
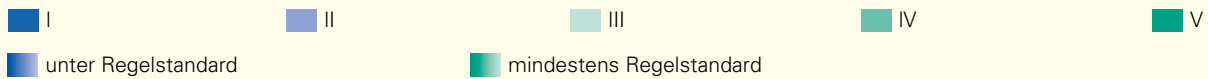
Für den Bereich *Orthografie* ist eine Trendanalyse auf Länderebene, aufgrund fehlender länderspezifischer Auswertung im Jahr 2011, nicht möglich.

Auch die Mathematikleistungen haben im Vergleich zu 2011 mit einer Differenz von 26 Prozentpunkten deutlich abgenommen. Besonders an den Rändern der Verteilung gab es merkliche Verschiebungen. So ist der Anteil der Grundschülerinnen und -schüler, die mindestens die Regelstufe erreichen um 10 Prozentpunkte gesunken. Gleichzeitig ist der Anteil der Viertklässlerinnen und Viertklässler unter dem Mindeststandard um 6 Prozentpunkte gestiegen (Grafik J 1.2 (G3)).

Insgesamt zeigt sich im Verlauf von 5 Jahren ein deutlicher Rückgang der durchschnittlichen Deutsch- und Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler

J 1.2 (G2)

Vergleich der Kompetenzstufenverteilung in Deutsch für Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe in den Jahren 2011 und 2016



Anmerkung: Abweichungen in den Summen durch Runden der Zahlen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05).  
 Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2016.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

765 18

der vierten Jahrgangsstufe in Baden-Württemberg. Besonders stark zeichnet sich dieser Trend im *Zuhören* und *Mathematik* ab. Hinzuweisen ist auch auf den gestiegenen Anteil der Kinder, die den Mindeststandard nicht erreichen. Rückläufige Kompetenzleistungen lassen sich auch für Deutschland insgesamt beobachten, wenngleich sich die Abnahme im Land Baden-Württemberg deutlicher manifestiert.

Bestehende soziale Disparitäten in den Schülerleistungen verringern sich nicht

Analog zum Bildungstrend 2015 wurde auch im Bildungstrend 2016 als Indikator der sozialen Herkunft die EGP-Klassifikation herangezogen und die zwei Gruppen verglichen (vgl. Kapitel J 1.1). Dabei wurden die Informationen zum Beruf und zur beruflichen Stellung der Eltern ausschließlich über die Elternfragebögen erhoben. Aufgrund von fehlenden Angaben bei etwa 20 % bis 30 % der Schülerinnen und Schüler sind die Schätzungen sozialer Disparitäten mit einem gewissen

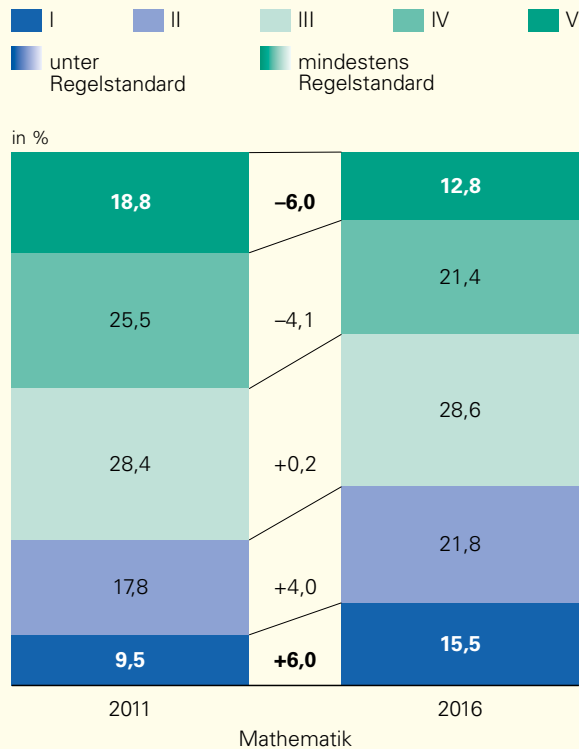
Grad an Unsicherheit behaftet und sollten deshalb unter Vorbehalt betrachtet werden.

In Baden-Württemberg liegen die Leistungsunterschiede zwischen den zwei EGP-Gruppen im *Lesen* bei 99 Punkten, im *Zuhören* bei 108 Punkten und im Bereich *Orthografie* bei 75 Punkten. Damit entspricht der Unterschied zwischen den zwei EGP-Gruppen in diesen beiden Kompetenzbereichen dem zu erwartenden Lernzuwachs von eineinhalb Schuljahren. Im Bereich *Orthografie* entspricht die Differenz zwischen den zwei sozialen Gruppen dem Zuwachs von einem dreiviertel Schuljahr. In *Mathematik* liegt die Leistungsdifferenz zwischen den baden-württembergischen Kindern aus den zwei EGP-Gruppen mit 92 Punkten etwa auf dem durchschnittlichen jährlichen Leistungszuwachs der dritten Jahrgangsstufe. Die Leistungsdifferenz unterscheidet sich wiederum nicht signifikant vom gesamtdeutschen Durchschnitt (Grafik J 1.2 (G4)).

Zwischen 2011 und 2016 haben sich die Disparitäten nach sozialer Herkunft nicht verringert. Veränderun-

**J 1.2 (G3)**

**Vergleich der Kompetenzstufenverteilung in Mathematik für Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe in den Jahren 2011 und 2016**



Anmerkung: Abweichungen in den Summen durch Runden der Zahlen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).  
Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2016.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

766 18

Mädchen zeigen im *Lesen* und *Orthografie* merklich bessere Leistungen; Jungen in *Mathematik*; zuwanderungsbedingte Differenzen sind deutlich ausgeprägt

Neben sozialen Disparitäten lassen sich mit den Daten des IQB-Bildungstrends 2016 auch Kompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen analysieren. Diese zeigen ein bekanntes Bild auf: So erreichen Mädchen in den Bereichen *Lesen* und *Orthografie* statistisch signifikant bessere Leistungen als Jungen, wohingegen Jungen im Durchschnitt Vorteile in den mathematischen Kompetenzen aufweisen. Die Unterschiede betragen beim *Lesen* 23, beim *Zuhören* 9, im Bereich *Orthografie* 30 und in *Mathematik* 17 Kompetenzpunkte (Grafik J 1.2 (G5)). Im Vergleich zu den Zahlen für ganz Deutschland und zum IQB-Ländervergleich 2011 gibt es keine bedeutenden Differenzen.

Beim Zuwanderungshintergrund der Kinder wird im IQB-Bildungstrend unterschieden, ob lediglich ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Nach dieser Definition haben rund 44 % der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Baden-Württemberg einen Migrationshintergrund. Im Vergleich zum Anteil von 2011 bedeutet dies eine Steigerung um 15 Prozentpunkte. In Deutschland insgesamt hat jedes dritte Schulkind der vierten Jahrgangsstufe einen Migrationshintergrund.

Wie schon bei den geschlechtsspezifischen Disparitäten, zeigen migrationsspezifische Analysen ein typisches, auch in anderen schulischen Leistungsvergleichen beobachtbares Bild.

gen waren im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch zu verzeichnen, dort erhöhte sich die Leistungsdifferenz signifikant um 15 Punkte.

Kinder in Baden-Württemberg, die keinen Migrationshintergrund aufweisen, erreichen im *Lesen* im

**J 1.2 (G4)**

**Abweichung der erreichten mittleren Kompetenzpunkte der EGP-Klassen I-II im Vergleich zu den Klassen V-VII in Baden-Württemberg im Bildungstrend 2016**



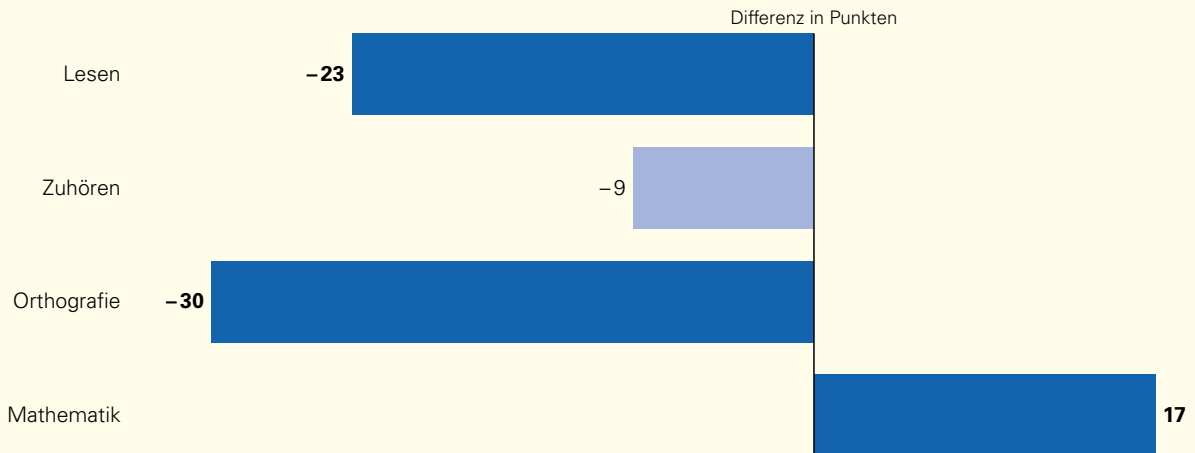
Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2016.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

767 18

**J 1.2 (G5)**

**Differenz der durchschnittlichen Kompetenzpunkte von Jungen im Vergleich zu Mädchen in den Fächern Deutsch und Mathematik in Baden-Württemberg**



Anmerkung: Gefüllte Balken zeigen eine signifikante ( $p < .05$ ) Differenz an.  
 Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2016.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

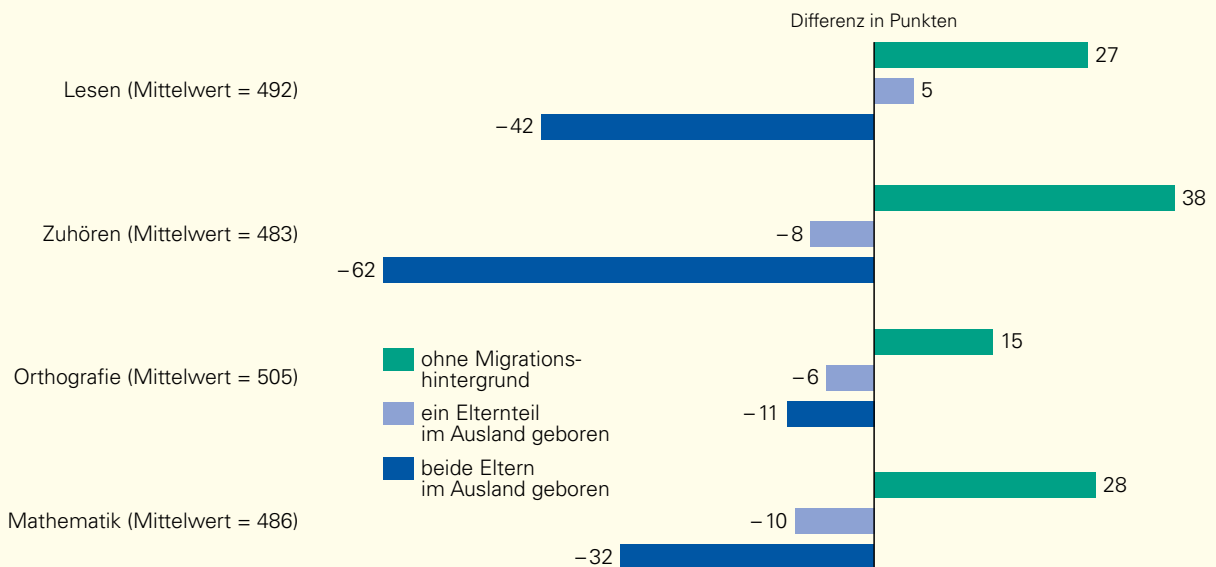
768 18

Mittel 519 Punkte. Wenn ein Elternteil im Ausland geboren wurde, liegt die durchschnittliche *Lesekompetenz* mit 497 etwa 22 Punkte darunter. Diejenigen Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Eltern zeigen mit 450 Punkten besonders geringe Lesekompetenzen. Die Differenz zwischen

diesen Kindern und solchen ohne Migrationshintergrund entspricht damit etwas mehr als der mittleren jährlichen Kompetenzzuwachsrate im Lesen. Besonders stark sind die zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Bereich *Zuhören*: Wurden beide Eltern im Ausland geboren, liegen die durchschnittlichen er-

**J 1.2 (G6)**

**Differenz der Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 mit und ohne Migrationshintergrund zum Mittelwert für Baden-Württemberg**



Datenquelle: IQB-Bildungstrend 2016.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

769 18

reichten Kompetenzpunkte um 100 Punkte niedriger als bei Kindern ohne Zuwanderungshintergrund (Grafik J 1.2 (G6)). Ähnliche Gruppenunterschiede lassen sich auch für die Kompetenzbereiche *Orthografie* und *Mathematik* beobachten, wenngleich diese nicht so deutlich ausfallen.

Im Vergleich zu 2011 sind die migrationsspezifischen Zusammenhänge relativ konstant geblieben. Lediglich im Bereich *Zuhören* kam es zu einem merklichen Anstieg der Differenzen.

Bei der Interpretation zuwanderungsbedingter Disparitäten ist zu berücksichtigen, dass Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund sich oft stark in weiteren, mit den Kompetenzunterschieden in Verbindung stehenden familiären Merkmalen unterscheiden. Für Baden-Württemberg lässt sich mit den Bildungstrenddaten bspw. zeigen, dass Eltern von Kindern mit einem Zuwanderungshintergrund einen deutlich niedrigeren sozialen Status (HISEI) aufweisen.

## J 2 Lernstandserhebungen

In Baden-Württemberg werden derzeit drei Lernstandserhebungen an den öffentlichen allgemein bildenden Schulen in verschiedenen Klassenstufen durchgeführt: die Vergleichsarbeiten VERA 3 (**Kapitel J 2.1**) und VERA 8 (**Kapitel J 2.2**) sowie Lernstand 5 (**Kapitel J 2.3**). Die Verfahren verfolgen unter anderem das Ziel einer Standortbestimmung in Bezug auf die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und das Ableiten von Handlungsbedarfen. Sie ersetzen keine Klassenarbeiten und werden nicht benotet. Alle drei Lernstandserhebungen melden die Ergebnisse auf Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler, der Klasse und der Schule sowie Vergleichswerte zurück. VERA 3 und VERA 8 sind schwerpunktmäßig als Instrumente für die Schul- und Unterrichtsentwicklung konzipiert, der Fokus von Lernstand 5 liegt auf der Lernstandsanalyse und der diagnosegeleiteten Förderung der Schülerinnen und Schüler.

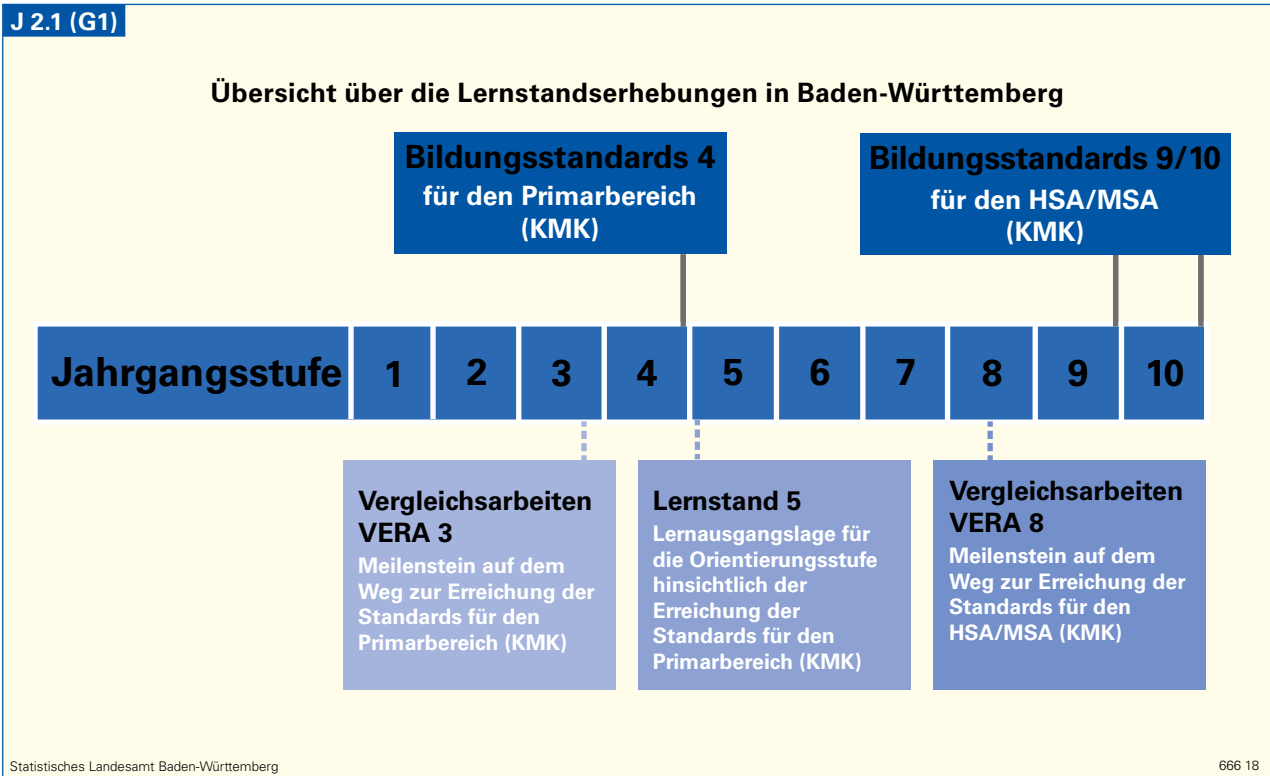
Entsprechend ihrer jeweiligen Konzeption und Klassenstufe nehmen sie dabei unterschiedliche Blickwinkel ein: Sie nehmen entweder Bezug zu einem noch zu erreichenden Bildungsziel (VERA 3 und VERA 8) oder geben Auskunft über die Lernausgangslage in Klasse 5 (Lernstand 5) (vgl. Grafik J 2 (G1)).

### J 2.1 Vergleichsarbeiten in der Primarstufe (VERA 3)

Die Vergleichsarbeiten VERA 3 sind schriftliche Tests, die im 2. Schulhalbjahr der dritten Jahrgangsstufe geschrieben werden. VERA 3 gibt Auskunft darüber, welche Lernergebnisse die Schülerinnen und Schüler in ausgewählten Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Mathematik erreicht haben und wo sie sich auf dem Weg zur Erreichung der nationalen Bildungsstandards für Jahrgangsstufe 4 befinden.

Wie auch bei VERA 8 (**Kapitel J 2.2**) ist die Durchführung des bundesweit eingesetzten Verfahrens VERA 3 für die öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg verpflichtend. Die Tests werden länderübergreifend vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Berlin, unter Mitwirkung aller Bundesländer entwickelt. Das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) übernimmt im Auftrag der Kultusverwaltung die Bereitstellung der Tests sowie die Auswertung und Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Eine Beschreibung der Verfahrensschritte von VERA 3 ist abrufbar von der Homepage der Vergleichsarbeiten unter [www.vera3-bw.de](http://www.vera3-bw.de) [Stand: 24.05.2018].



### Unterrichts- und Schulentwicklung als Ziele

Bei VERA 3 dienen die Ergebnisrückmeldungen dazu, auf der Grundlage von Daten den Unterricht zu reflektieren und – wo erforderlich – die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler gezielt zu unterstützen. Durch verschiedene Vergleichsmöglichkeiten der einzelnen Klasse mit den Parallelklassen, mit der Schule und dem Landesergebnis kann eine verlässliche Standortbestimmung vorgenommen werden. Die Vergleichsarbeiten VERA 3 dienen somit der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Web-Anlage J 2.1 (A1)).

Im Rahmen von VERA 3 können Lehrkräfte zudem ihre Diagnosefähigkeiten in Bezug auf die Einschätzung der Schwierigkeit von Aufgaben für die eigene Klasse ermitteln und langfristig verbessern.

### In Deutsch wurden *Lesen und Sprachgebrauch*, in Mathematik *Größen und Messen sowie Raum und Form* getestet

Jährlich werden in Deutsch der Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* (in der Folge kurz: *Lesen*) und ein weiterer Kompetenzbereich getestet; im Jahr 2018 war dies der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (in der Folge kurz: *Sprachgebrauch*). In Mathematik werden jährlich zwei wechselnde Kompetenzbereiche getes-

tet, von denen einer dem des Vorjahres entspricht; im Jahr 2018 waren dies die Kompetenzbereiche *Größen und Messen* sowie *Raum und Form*.

Die Kompetenzbereiche werden inhaltlich durch fünfstufige Kompetenzstufenmodelle beschrieben (Grafik J 2.1 (G2) und Web-Anlage J 2.1 (A2)). Die Tests erheben anhand entsprechender, unterschiedlich schwerer Aufgaben, wieweit die Kompetenzen von Schülerinnen oder Schülern im jeweiligen Bereich schon entwickelt sind. In der Ergebnisrückmeldung erfolgt eine Zuordnung zur erreichten Stufe. Regelstandards beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt, bei VERA 3 Ende der Jahrgangsstufe 4 des Primarbereichs, erreicht werden sollen und im Einklang mit den Bildungsstandards der KMK stehen.

Die Verteilungen der Schülerschaft auf die Kompetenzstufen sind zwischen den Kompetenzbereichen nicht unmittelbar vergleichbar, da die Kompetenzbereiche nicht gemeinsam normiert werden.

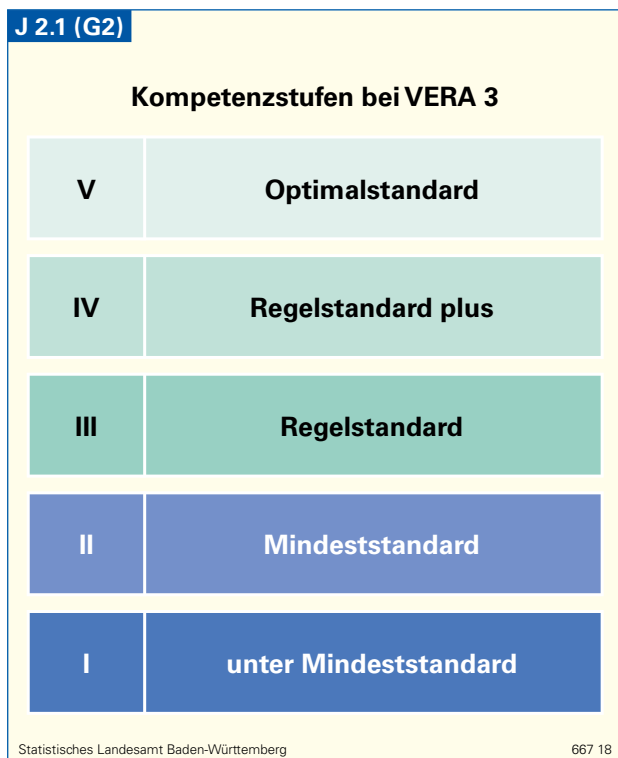
### Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Überblick

In Baden-Württemberg nahmen im Jahr 2018 über 83 000 Grundschülerinnen und Grundschüler an VERA 3 teil. Mit einem Anteil von 50,6 % waren Jungen etwas stärker vertreten als Mädchen (Web-Anlage J 2.1 (A3)). Im Folgenden werden die Ergebnisse als prozentuale Verteilungen differenziert nach Testbereich dargestellt. Die absoluten Zahlen sind in der Web-Anlage J 2.1 (A4) enthalten.

**Im Lesen erreichen 24 % und im Sprachgebrauch 22 % noch nicht den Mindeststandard zum Ende der Jahrgangsstufe 4; den Regelstandard oder eine höhere Stufe erreichen 57 % bzw. 47 %**

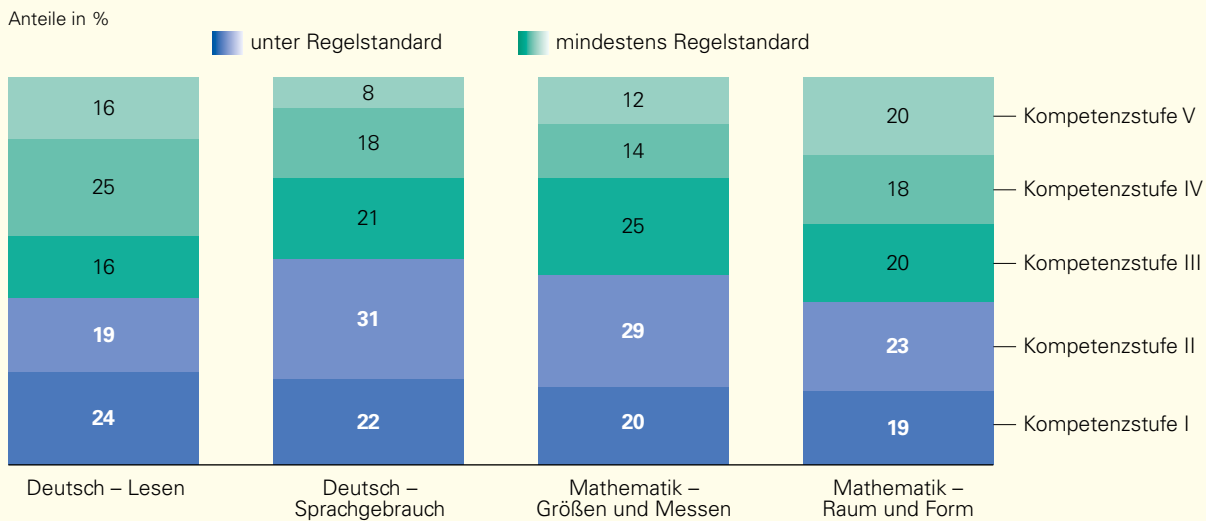
Die Ergebnisse im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich *Lesen* zeigen, dass 24 % der Schülerinnen und Schüler im 2. Halbjahr der dritten Klasse die Mindeststandards für die Bildungsstandards Ende Klasse 4 noch nicht erreichen (Grafik J 2.1 (G3)). 19 % erreichen den Mindeststandard (Kompetenzstufe II), 16 % den Regelstandard (Stufe III) und 41 % übertreffen diesen (Stufen IV und V).

Im Kompetenzbereich *Sprachgebrauch* ergibt sich eine 22 % große Gruppe auf Stufe I, die den Mindeststandard für Klasse 4 noch nicht erreicht (Grafik J 2.1 (G3)). Der größte Anteil mit 31 % erreicht diesen auf



**J 2.1 (G3)**

**Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in Deutsch und Mathematik bei VERA 3 – 2018 in Baden-Württemberg**



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

641 18

Stufe II und 21 % der Schülerinnen und Schüler zeigen Leistungen, die dem Regelstandard entsprechen. Die beiden oberen Kompetenzstufen sind mit 18 % bzw. 8% besetzt. Die im Kompetenzbereich *Sprachgebrauch* eingesetzten Aufgaben beziehen sich zum großen Teil auf Kenntnis und Anwendung grundlegender sprachlicher Strukturen und Begriffe (Web-Anlage J 2.1 (A2)).

**Bei *Größen und Messen* sowie *Raum und Form* erreicht jedes fünfte Kind noch nicht den Mindeststandard zum Ende der Jahrgangsstufe 4; 51 % bzw. 58 % erzielen den Regelstandard oder eine höhere Stufe**

Im Kompetenzbereich *Größen und Messen* des Fachs Mathematik liegen 20 % der Schülerinnen und Schüler mit ihren Testleistungen noch unterhalb der Anforderungen des Mindeststandards für das Ende der Klasse 4 (Grafik J 2.1 (G3)). 29% erreichen den Mindeststandard auf Kompetenzstufe II, 25 % den Regelstandard auf Stufe III, 14 % den Regelstandard plus (Stufe IV) und 12 % den Optimalstandard (Stufe V).

Im Kompetenzbereich *Raum und Form* umfasst Kompetenzstufe I eine Gruppe von 19% (Grafik J 2.1 (G3)). Diese Schülerinnen und Schüler erreichen den Mindeststandard noch nicht. 23 % erzielen Ergebnisse auf Kompetenzstufe II und somit den Mindeststandard. Kompetenzstufe III, und damit den Regelstandard, erreichen 20 %. Auf den beiden oberen Stufen erreichen 18% den Regelstandard plus und 20 % den Optimalstandard.

**In *Lesen und Sprachgebrauch* ist der Anteil der Jungen, die den Mindeststandard verfehlen, im Vergleich zu den Mädchen höher; in *Größen und Messen* ist der Jungenanteil mit Leistungen unter den Mindeststandards geringer und ihr Anteil über den Regelstandards höher**

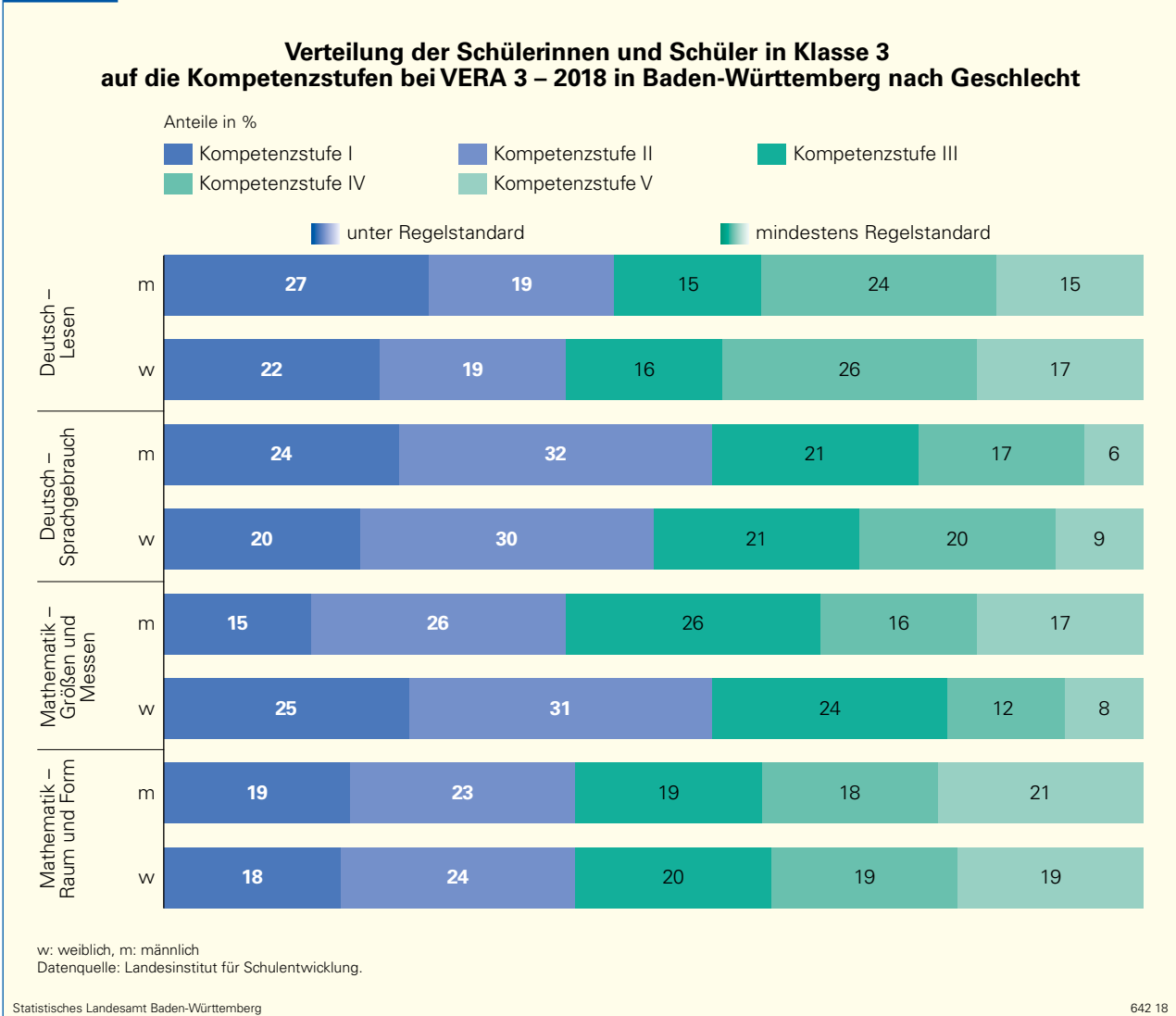
Im Fach Deutsch mit dem Kompetenzbereich *Lesen* erzielen Mädchen bei VERA 3 – 2018 tendenziell bessere Leistungen (Grafik J 2.1 (G4)). Dies zeigt sich auf den Kompetenzstufen III bis V (Regelstandard bis Optimalstandard) mit einem Unterschied von jeweils nur 1 oder 2 Prozentpunkten. Der größte Unterschied ergibt sich bei den Schülerinnen und Schülern, welche den Mindeststandard nicht erreichen (Kompetenzstufe I). Hier ist der Anteil der Mädchen um 5 Prozentpunkte geringer.

Im zweiten getesteten Kompetenzbereich des Fachs Deutsch, im *Sprachgebrauch*, erzielen die Mädchen ebenfalls tendenziell bessere Ergebnisse als die Jungen (Grafik J 2.1 (G4)). Der größte Unterschied zeigt sich auf Kompetenzstufe I: Der Anteil der Jungen, welche den Mindeststandard nicht erreichen, ist um 4 Prozentpunkte höher als derjenige der Mädchen.

Deutliche geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede sind im Fach Mathematik im Kompetenzbereich *Größen und Messen* ersichtlich (Grafik J 2.1 (G4)). Dies betrifft insbesondere die unteren und oberen Kompetenzstufen: So übertrifft der Anteil der Mädchen unter Mindeststandard auf Kompetenzstufe I den



## J 2.1 (G4)



der Jungen um 10 Prozentpunkte. Der Anteil der Jungen auf Stufe V und somit auf Optimalstandard ist hingegen um 9 Prozentpunkte größer.

Im Kompetenzbereich *Raum und Form* liegen Jungen und Mädchen nahezu gleichauf (Grafik J 2.1 (G4)). Die Unterschiede umfassen maximal 2 Prozentpunkte auf Stufe V (Optimalstandard).

### Bei 21 % der Kinder ist Deutsch nicht Alltagssprache. Sie verfehlen in allen Kompetenzbereichen zu einem höheren Anteil die Mindeststandards

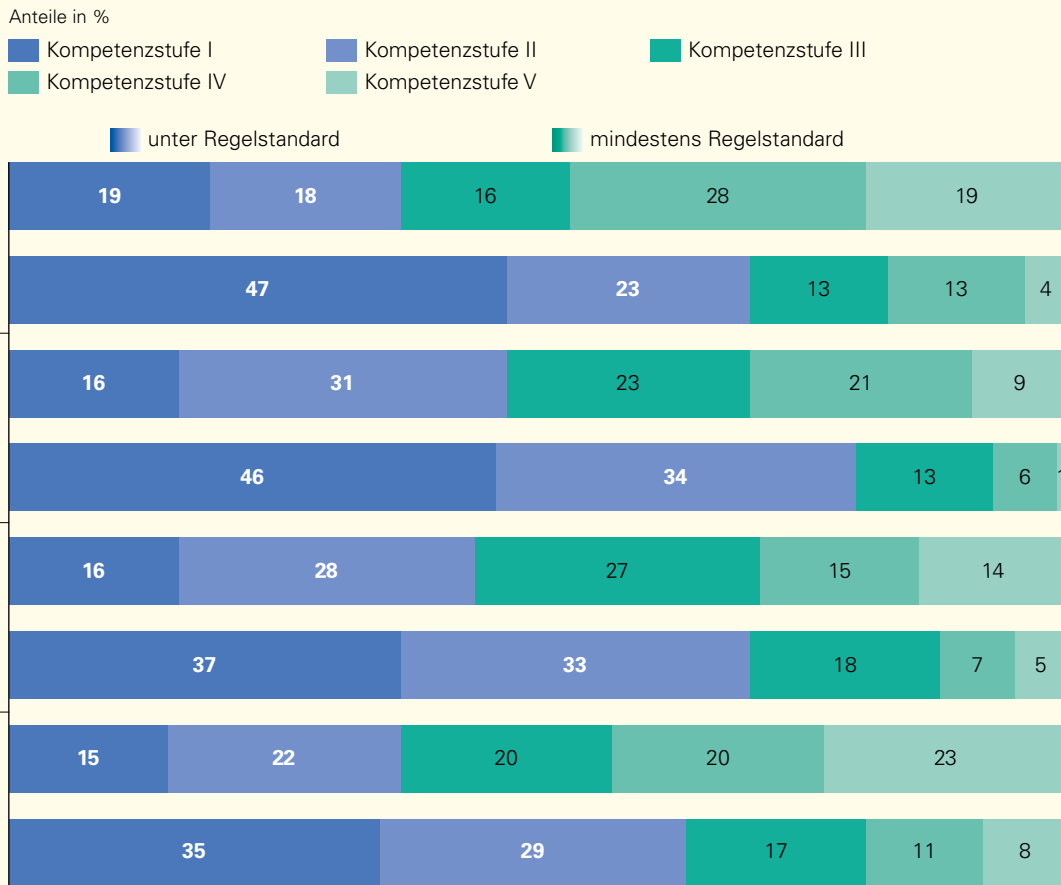
Bei VERA 3 – 2018 wurde der Kontextfaktor Alltagssprache verpflichtend erhoben. Die Fachlehrkräfte gaben an, ob nach ihrer Einschätzung die vorwiegend verwendete Sprache im Alltag und in der Familie des Kindes Deutsch ist oder eine andere Sprache. Bei 21 %

der Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe im Schuljahr 2017/18 wurde Deutsch nicht als dominierende Alltagssprache eingeschätzt.

47% bzw. 46% der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Alltagssprache erreichen in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Sprachgebrauch* den Mindeststandard nicht (Grafik J 2.1 (G5)). Damit zeigt jeweils knapp die Hälfte der Kinder dieser Gruppe noch deutlichen Lern- und Förderbedarf, um den Mindest- bzw. den Regelstandard am Ende der Primarstufe in Klasse 4 zu erreichen. Weitere 23% bzw. 34% erzielen Leistungen, die dem Mindeststandard entsprechen. Bei den Schülerinnen und Schülern mit deutscher Alltagssprache sind die beiden unteren Kompetenzstufen deutlich weniger ausgeprägt vertreten: 63% der Schülerinnen oder Schüler erreichen im *Lesen* bereits den Regelstandard oder eine darüber hinausgehende Leistung (Kompetenzstufen III bis V), im *Sprachgebrauch* sind es 53%.

**J 2.1 (G5)**

**Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Klasse 3 auf die Kompetenzstufen bei VERA 3 – 2018 in Baden-Württemberg nach Alltagssprache**



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung. – D: Alltagssprache Deutsch, nD: Alltagssprache nicht Deutsch

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

643 18

Auch im Fach Mathematik erzielen Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Alltagssprache als Deutsch ungünstigere Ergebnisse. Im Kompetenzbereich *Größen und Messen* erreichen 70 % der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Alltagssprache den Regelstandard noch nicht, hiervon 37 % auch nicht den Mindeststandard. Bei *Raum und Form* sind es 64 % auf den unteren beiden Kompetenzstufen. Lediglich 12 % bzw. 19 % dieser Gruppe erreichen eine der beiden höchsten Kompetenzstufen.

**J 2.2 Vergleichsarbeiten in der Sekundarstufe (VERA 8)**

Die Vergleichsarbeiten VERA 8 geben Rückmeldung darüber, welchen Lernstand eine Klasse Mitte der achten Jahrgangsstufe hinsichtlich ausgewählter Kompetenzbereiche der nationalen Bildungsstandards für die Sekundarstufe I erreicht hat. Die Tests

in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch oder Französisch werden länderübergreifend vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Berlin, unter Mitwirkung aller Bundesländer entwickelt.

**Unterrichts- und Schulentwicklung als Ziele**

Die Ergebnisrückmeldungen im Rahmen von VERA 8 dienen dazu, auf der Grundlage von Daten den Unterricht zu reflektieren und die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung zu verstärken. Die gewonnenen Informationen über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler in ausgewählten Kompetenzbereichen sind somit Ausgangspunkt für weitere Planungen. Die Arbeiten ermöglichen eine empirisch gesicherte, zielgerichtete und systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung der einzelnen Schule (Web-Anlage [J 2.2 \(A1\)](#)).

**In Deutsch wurden *Lesen* und *Sprachgebrauch*, in der Fremdsprache *Leseverstehen* und *Hörverstehen* getestet, in Mathematik werden fünf Leitideen in einer Globalskala abgebildet**

Während in der Fremdsprache Englisch oder Französisch dauerhaft die Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* getestet werden, wird im Fach Deutsch neben dem Kompetenzbereich *Lesen* ein jährlich wechselnder Kompetenzbereich in den Blick genommen. Im Schuljahr 2017/18 war dies der Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (im Folgenden kurz: *Sprachgebrauch*). Im Fach Mathematik orientieren sich die Aufgaben an fünf Leitideen, die in einer Globalskala Mathematik zusammengefasst werden (Web-Anlage J 2.2 (A2)).

Mit den sogenannten Integrierten Kompetenzstufenmodellen des IQB ist eine normative Zuordnung der Kompetenzstufen sowohl zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss als auch für den mittleren Schulabschluss möglich. Dies trifft zu für das Fach Deutsch mit dem Kompetenzbereich *Lesen*, das Fach Englisch mit den Kompetenzbereichen *Leseverstehen*

und *Hörverstehen* und für Mathematik (Grafik J 2.2 (G1 a und b)). Für den im Schuljahr 2017/18 ebenfalls getesteten Kompetenzbereich *Sprachgebrauch* im Fach Deutsch liegen Kompetenzstufeneinteilungen nur für den mittleren Schulabschluss vor.

Die Tests erheben anhand entsprechender, unterschiedlich schwerer Aufgaben, wieweit die Kompetenzentwicklung einer Schülerin oder eines Schülers im jeweiligen Bereich schon vorangeschritten ist. In der Ergebnismeldung erfolgt eine Zuordnung zur erreichten Stufe.

Die Verteilung der Schülerschaft auf die Kompetenzstufen ist zwischen den Kompetenzbereichen nicht unmittelbar vergleichbar, da die Kompetenzbereiche nicht gemeinsam normiert werden.

Aus der Kompetenzstufenzuweisung geht hervor, ob Schülerinnen und Schüler die angestrebten Standards bereits schon erreichen oder gar übertreffen. Mindestens der „Regelstandard“ sollte zum Schulabschluss der zehnten Klasse erreicht werden, wenn der mittlere Schulabschluss angestrebt wird.



**J 2.2 (G1)**

**Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Rahmen von VERA\*)**

**a) Integriertes Kompetenzstufenmodell für Deutsch – Lesen und Mathematik bei VERA 8 – 2018**

Kompetenzstufe	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss
V	Optimalstandard	Optimalstandard
IV		Regelstandard plus
III	Regelstandard plus	Regelstandard
II	Regelstandard	Mindeststandard
Ib	Mindeststandard	unter Mindeststandard
Ia	unter Mindeststandard	

**b) Integriertes Kompetenzstufenmodell für Englisch Hörverstehen und Leseverstehen bei VERA 8 – 2018 und Umrechnung in Niveaustufen des GER<sup>1)</sup>**

Kompetenzstufe	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	GER <sup>1)</sup> -Niveau
V	Optimalstandard	Optimalstandard	B 2.2
IV		Regelstandard plus	B 2.1
III		Regelstandard	B 1.2
II	Regelstandard plus	Mindeststandard	B 1.1
			A 2.2
Ib	Regelstandard	unter Mindeststandard	A 2.1
Ia	Mindeststandard		A 1.2
	unter Mindeststandard		A 1.1

\*) <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (Stand: 10.07.2018) – 1) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (<http://www.europaecischer-referenzrahmen.de>). Für Französisch steht kein Bezug zum Hauptschulabschluss zur Verfügung, der Bezug zum GER-Niveau entspricht dem in Englisch.

Die Tests wurden im Schuljahr 2017/18 in zwei schulartspezifischen Versionen eingesetzt. Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen setzten die Testheftversion I ein, Gymnasien die Testheftversion II.

**Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Überblick**

In Baden-Württemberg nahmen im Schuljahr 2017/18 in den Fächern Deutsch und Mathematik rund 81 000 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 an VERA 8 teil. Im Fach Englisch waren es 78 578, in Französisch 2 531, davon waren 2 421 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Die Gesamtlehrerkonferenz entscheidet an den Schulen, in welcher Fremdsprache die Lernstandserhebung durchgeführt wird. Entsprechend der an den einzelnen Schularten unterschiedlich vorliegenden Geschlechterverteilung waren Mädchen an den Gymnasien deutlich stärker vertreten, an den Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen die Jungen (Web-Anlage J 2.2 (A3)).

Im Folgenden werden die Ergebnisse als prozentuale Verteilungen differenziert nach Testbereich dargestellt. Die absoluten Zahlen sind in der Web-Anlage J 2.2 (A4) enthalten.

Für die Interpretation der Ergebnisse kann eine Betrachtung des Übergangsverhaltens nach Klasse 4 aufschlussreich sein, dies betrifft insbesondere die Ge-

meinschaftsschulen: Über 64 % der Achtklässlerinnen und -klässler dieser Schulart hatten beim Übergang in die fünfte Klasse im Schuljahr 2014/15 eine Grundschulempfehlung für die Werkreal-/Hauptschule, über 26 % eine Empfehlung für die Realschule und etwas mehr als 9 % für das Gymnasium.<sup>20</sup>

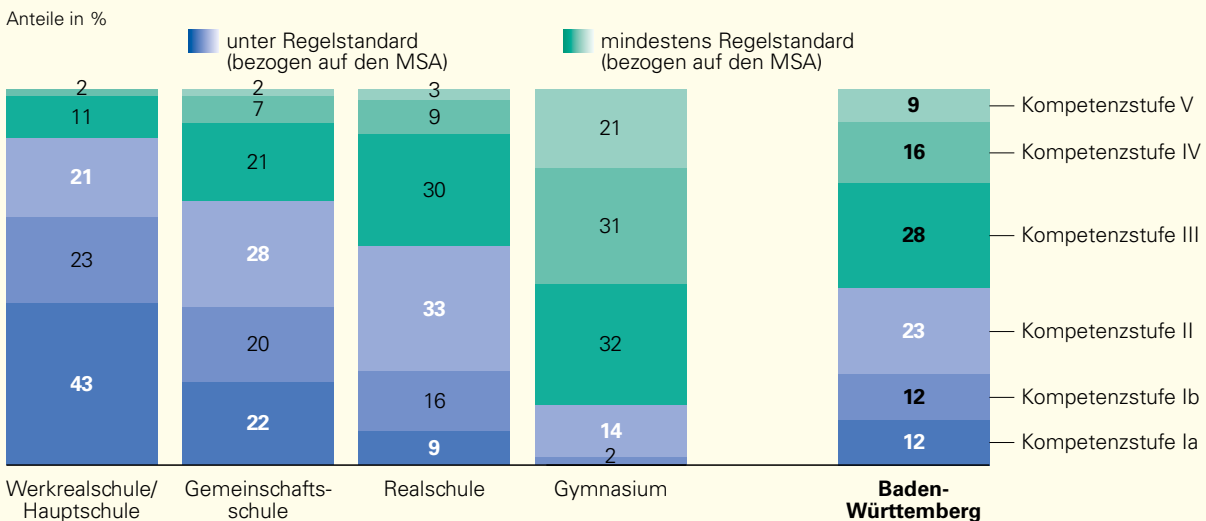
**Im Lesen erreicht ein Viertel den Mindeststandard für den mittleren Schulabschluss nicht; 53 % erreichen den Regelstandard oder übertreffen ihn. Im Sprachgebrauch liegen 42 % unter dem Mindeststandard und 31 % auf dem Regelstandard oder darüber**

Für den Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch zeigt im Schuljahr 2017/18 die Verteilung in Baden-Württemberg (Grafik J 2.2 (G2)), dass 24 % der Schülerinnen und Schüler der achten Klassen Ergebnisse unterhalb des Mindeststandards für den mittleren Schulabschluss auf den Kompetenzstufen Ia und Ib erzielen. 23 % zeigen Ergebnisse, die Kompetenzstufe II entsprechen, und 28 % erreichen mit Kompetenzstufe III bereits in der Klassenstufe 8 den Regelstandard für den mittleren Schulabschluss. 25 % der Schülerinnen und Schüler übertreffen den Regelstandard (Kompetenzstufen IV und V). Darunter wurde eine Spitzengruppe auf Stufe V von 9 % der Schüle-

<sup>20</sup> Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015), S. 101.

**J 2.2 (G2)**

**Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen im Fach Deutsch – Lesen bei der Teilnahme an VERA 8 – 2018 in Baden-Württemberg nach Schulart**



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

rinnen und Schüler ermittelt, welche bereits den Optimalstandard erreicht.

Die Auswertung nach Schulart zeigt, dass an Haupt- und Werkrealschulen im Bereich des Lesens 13 % den Regelstandard für den mittleren Schulabschluss erreichen oder ihn übertreffen (Kompetenzstufen III – V). Orientiert man sich an der Einteilung für den Hauptschulabschluss, so zeigt sich, dass 34 % der Schülerinnen und Schüler den Regelstandard erreichen oder übertreffen (Grafik J 2.2 (G1a)).

An Gemeinschaftsschulen erfüllen 30 % der Schülerinnen und Schüler den Regelstandard für den mittleren Schulabschluss oder übertreffen ihn, bezogen auf den Hauptschulabschluss sind dies 58 %.

An Realschulen erzielen 42 % ein Ergebnis, das dem Regelstandard für den mittleren Schulabschluss entspricht oder dieses übertrifft.

An Gymnasien, an welchen die Schülerinnen und Schüler das Abitur und somit eine über dem mittleren Schulabschluss hinausgehende Qualifikation anstreben, erreichen 84 % bereits den Regelstandard für den mittleren Abschluss.

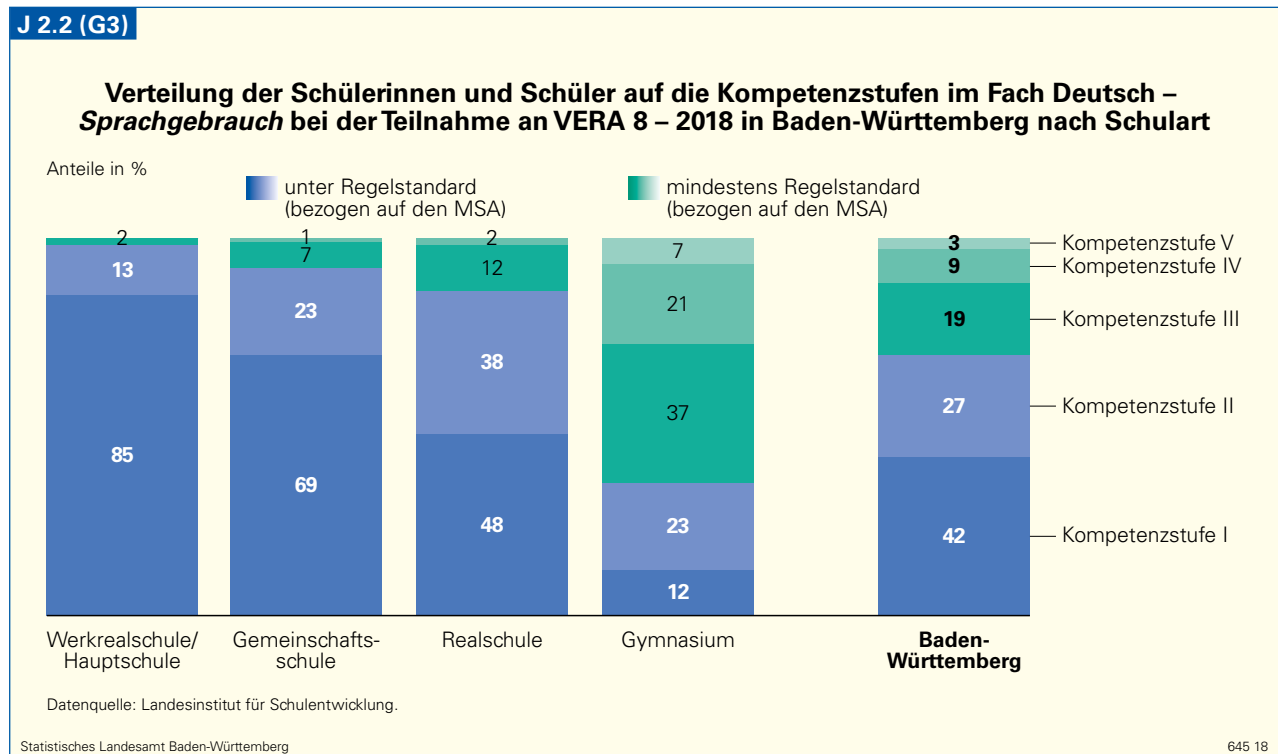
Der im Schuljahr 2017/18 ebenfalls getestete Kompetenzbereich *Sprachgebrauch* wird auf der untersten Stufe, anders als der Kompetenzbereich *Lesen*, nicht in eine Stufe Ia und Ib unterteilt, sondern insgesamt als Stufe I betrachtet (Grafik J 2.2 (G3)). Auch liegt

keine gesonderte Kompetenzstufeneinteilung hinsichtlich des Hauptschulabschlusses vor. Die im Kompetenzbereich *Sprachgebrauch* eingesetzten Aufgaben beziehen sich im Wesentlichen auf Morphologie, Morphosyntax, Syntax und Semantik (Web-Anlage J 2.2 (A2)).

Es zeigt sich, dass 42 % der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg hinsichtlich des mittleren Schulabschlusses noch nicht die Mindeststandards erreichen. 27 % der Schülerinnen und Schüler liegen auf Stufe II und erfüllen mit den gezeigten Leistungen den Mindeststandard; 19 % der Schülerinnen und Schüler erzielen den Regelstandard, insgesamt 12 % übertreffen diesen.

Die Auswertung nach Schulart zeigt im Kompetenzbereich *Sprachgebrauch*, dass an Haupt- und Werkrealschulen der überwiegende Anteil der Schülerinnen und Schüler (85 %) den Mindeststandard für den mittleren Schulabschluss noch nicht erreicht. Auch wenn hier, wie im Bereich *Lesen* ausgeführt, gilt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler den mittleren Schulabschluss anstreben, erscheint die Gruppe von 13 %, die auf Stufe II den Mindeststandard erreicht, zusammen mit den 2 %, die den Regelstandard auf Stufe III erreichen, sehr klein.

Auch an Gemeinschaftsschulen sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler auf den unteren Stufen groß. Lediglich 8 % erreichen den Regelstandard für den mittleren Schulabschluss oder übertreffen diesen.



An Realschulen erreicht ein Anteil von 14 % der Schülerinnen und Schüler eine der Stufen III bis V und somit mindestens den Regelstandard für den mittleren Schulabschluss.

An Gymnasien erbringen 37 % Leistungen auf Stufe III, die dem Regelstandard entsprechen. 21 % übertreffen diesen auf Stufe IV und eine kleine Gruppe von 7 % erreicht den Optimalstandard.

**Im *Leseverstehen* Englisch liegen 24 % unter dem Mindeststandard für den mittleren Schulabschluss und 45 % auf dem Regelstandard oder besser, beim *Hörverstehen* 13 % unter dem Mindeststandard und 58 % auf dem Regelstandard oder besser**

Für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch im Schuljahr 2017/18 ergibt die Verteilung in Baden-Württemberg (Grafik J 2.2 (G4)), dass 24 % der Schülerinnen und Schüler der achten Klassen Ergebnisse unterhalb des Mindeststandards für den mittleren Schulabschluss auf den Kompetenzstufen Ia und Ib erzielen. 31 % erreichen Ergebnisse, die dem Mindeststandard auf Kompetenzstufe II entsprechen. Die Gruppe auf Kompetenzstufe III, dem Regelstandard, umfasst 15 %. 11 % der Schülerinnen und Schüler

übertreffen den Regelstandard. Eine Spitzengruppe von 19 % der Schülerinnen und Schüler erreicht bereits den Optimalstandard.<sup>21</sup>

Die Auswertung nach Schultyp zeigt, dass an Haupt- und Werkrealschulen im Bereich des *Leseverstehens* 6 % der Schülerinnen und Schüler den Regelstandard für den mittleren Schulabschluss erreichen und 4 % diesen übertreffen. Bezogen auf den Hauptschulabschluss erreichen 55 % den Regelstandard oder übertreffen diesen (Grafik J 2.2 (G1b)).

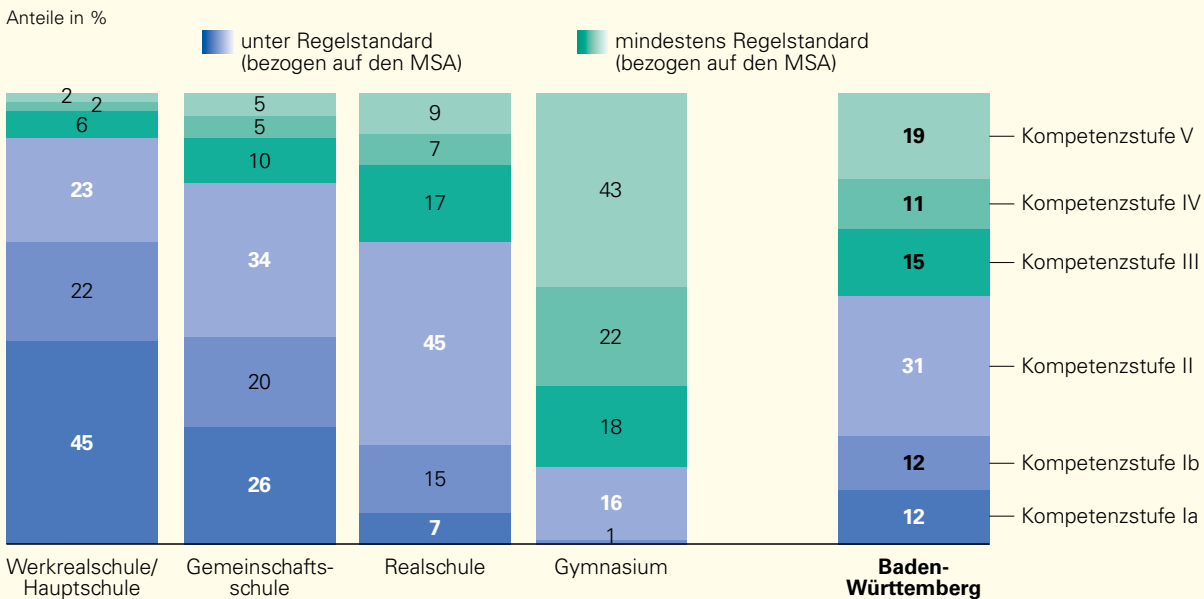
An Gemeinschaftsschulen finden sich unter den Schülerinnen und Schülern 10 %, die den Regelstandard für den mittleren Schulabschluss erfüllen, und 10 % übertreffen ihn auf den Stufen IV und V. 74 % erfüllen mindestens den Regelstandard für den Hauptschulabschluss.

An Realschulen liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den Regelstandard für den mittleren Schulabschluss erreichen, bei 17 %. 16 % übertreffen diesen auf den Stufen IV und V.

<sup>21</sup> Für eine Umrechnung der Kompetenzstufen in die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) siehe Grafik J 2.2 (G1b).

**J 2.2 (G4)**

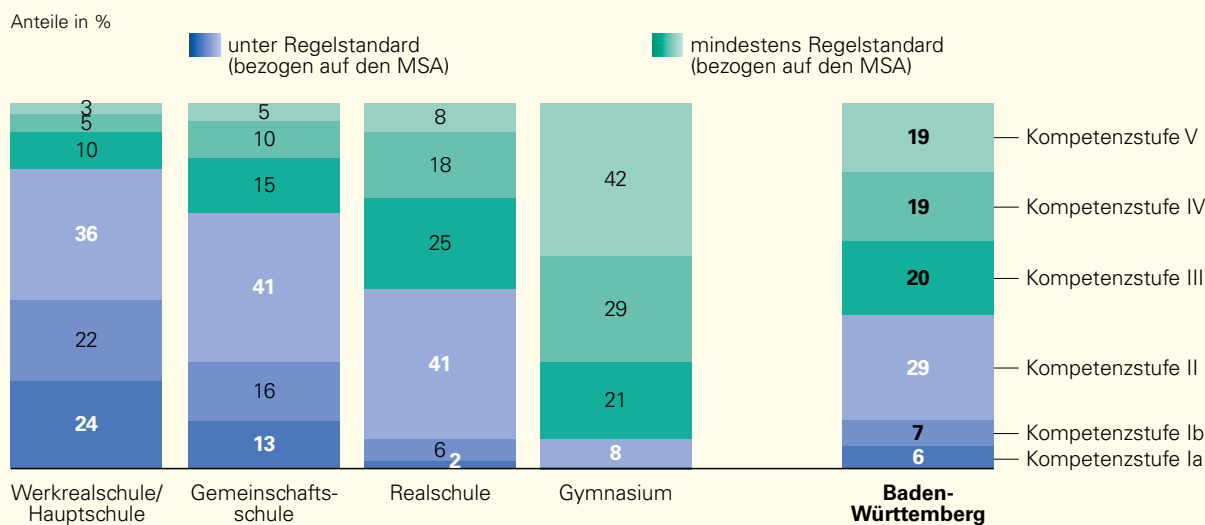
**Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen im Fach Englisch – *Leseverstehen* bei der Teilnahme an VERA 8 – 2018 in Baden-Württemberg nach Schultyp**



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

## J 2.2 (G5)

## Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen im Fach Englisch – Hörverstehen bei der Teilnahme an VERA 8 – 2018 in Baden-Württemberg nach Schulart



Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

647 18

An Gymnasien erreichen 18 % den Regelstandard und 22 % den Regelstandard plus. Eine große Gruppe von 43 % der Schülerinnen und Schüler erreicht bereits den Optimalstandard.

Die Ergebnisse im Kompetenzbereich *Hörverstehen* Englisch im Schuljahr 2017/18 stellen sich ähnlich wie diejenigen für das *Leseverstehen* in Englisch dar, weisen jedoch etwas geringere Anteile auf Stufe I und etwas größere auf den höheren Stufen auf (Grafik J 2.2 (G5)). Die erzielten Leistungen im *Hörverstehen* Englisch sind somit durchaus positiv zu bewerten. So zeigt die Landesverteilung, dass bereits 58 % der Schülerinnen und Schüler im Land den Regelstandard auf Stufe III erreichen oder übertreffen.

### In Französisch erreicht die Mehrheit der Getesteten im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* den Mindeststandard<sup>22</sup>

An Gemeinschaftsschulen und Realschulen wurde die Fremdsprache Französisch bei VERA 8 selten gewählt – insgesamt nahmen jeweils deutlich weniger als 100 Schülerinnen und Schüler am Test teil. Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl an diesen Schularten wird auf eine Darstellung verzichtet.

<sup>22</sup> Für eine Umrechnung der Kompetenzstufen in die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) siehe Grafik J 2.2 (G1b).

Den Ergebnissen für das Fach Französisch liegt auch an Gymnasien eine deutlich geringere Anzahl an teilnehmenden Schülerinnen und Schülern zugrunde als im Fach Englisch (Web-Anlage J 2.2 (A4)).

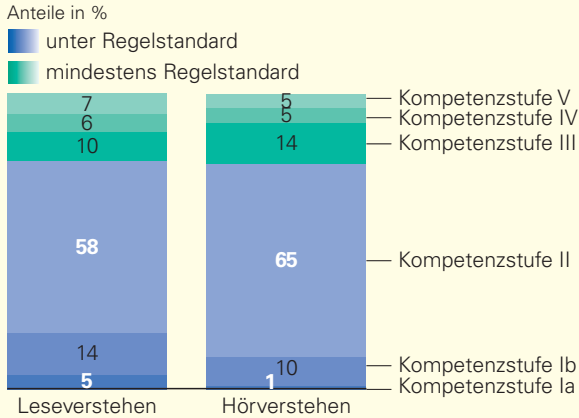
An den Gymnasien zeigen sich für die Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Französisch folgende Ergebnisse (Grafik J 2.2 (G6)): Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler erreicht Kompetenzstufe II und somit den Mindeststandard. 19 % bzw. 11 % erreichen den Mindeststandard nicht. Bei der Betrachtung der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass mehrheitlich Gymnasien mit Französisch ausschließlich als zweiter Fremdsprache teilgenommen haben. Es wird laut Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg erwartet, dass Schülerinnen und Schüler mit Französisch als zweiter Fremdsprache Ende Klasse 8 das Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)<sup>23</sup> erreichen.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> [Stand: 10.07.2018].

<sup>24</sup> [http://www.schule-bw.de/service-und-tools/bildungsplaene/allgemein-bildende-schulen/bildungsplan-2016/synopsen/gymnasium/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_F2\\_SYN\\_OPSE.pdf](http://www.schule-bw.de/service-und-tools/bildungsplaene/allgemein-bildende-schulen/bildungsplan-2016/synopsen/gymnasium/BP2016BW_ALLG_GYM_F2_SYN_OPSE.pdf) [Stand: 01.08.2018].

**J 2.2 (G6)**

**Verteilung der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien auf die Kompetenzstufen im Fach Französisch bei der Teilnahme an VERA 8 – 2018 in Baden-Württemberg**



Anmerkung: Für Französisch als zweite Fremdsprache wird Ende der achten Klasse A2-Niveau des GER erwartet, was unter dem Regelstandard für den MSA liegt (siehe Schaubild J 2.2 (G1)).

Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

648 18

ergibt sich in Baden-Württemberg für das Schuljahr 2017/18 (vgl. Grafik J 2.2 (G7)), dass 34 % der Schülerinnen und Schüler der achten Klassen Ergebnisse unterhalb des Mindeststandards für den mittleren Schulabschluss auf den Kompetenzstufen I a und I b erzielen. 25 % erreichen Ergebnisse, die auf Stufe II liegen und somit dem Mindeststandard entsprechen. 22 % erreichen mit Kompetenzstufe III den Regelstandard, 13 % den Regelstandard plus und 6 % die oberste Kompetenzstufe, was dem Optimalstandard entspricht.

Die Auswertung nach Schulart zeigt, dass an Haupt- und Werkrealschulen 4 % den Regelstandard für den mittleren Schulabschluss auf Stufe III erreichen und 1 % den Regelstandard plus auf Stufe IV. Bezieht man die Ergebnisse nicht auf den mittleren Abschluss, sondern auf den Hauptschulabschluss, so erreichen 20 % den Regelstandard oder ein besseres Ergebnis (Grafik J 2.2 (G1a)).

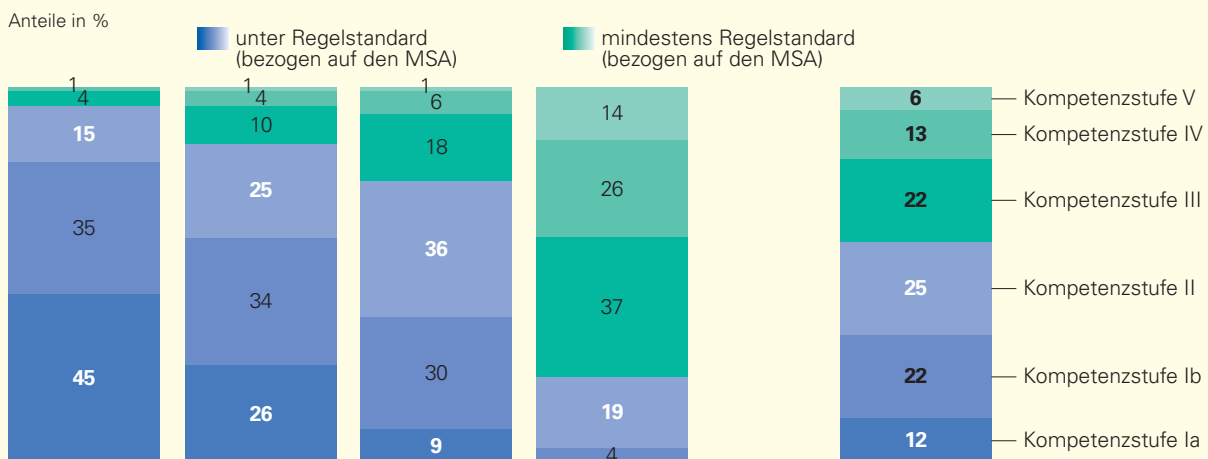
An Gemeinschaftsschulen erzielen 15 % der Schülerinnen und Schüler den Regelstandard für den mittleren Schulabschluss (40 % für den Hauptschulabschluss). An Realschulen zeigen 18 % Leistungen auf Stufe III, was dem Regelstandard für den mittleren Schulabschluss entspricht. 7 % übertreffen diesen auf den Stufen IV und V. An Gymnasien erreichen 37 % den Regelstandard auf Stufe III. 40 % übertreffen diesen.

**Gut ein Drittel erreicht in Mathematik noch nicht den Mindeststandard für den mittleren Schulabschluss, 41 % erreichen den Regelstandard oder übertreffen ihn**

Für das Fach *Mathematik* und die in einer Globalskala aggregierten Ergebnisse der getesteten Bereiche

**J 2.2 (G7)**

**Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen im Fach Mathematik bei der Teilnahme an VERA 8 – 2018 in Baden-Württemberg nach Schulart**



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

649 18



**An Gemeinschaftsschulen deutliche Leistungsunterschiede in allen Fächern und Kompetenzbereichen in Abhängigkeit von der Niveaustufe**

Bei VERA 8 – 2018 gaben die beteiligten Lehrkräfte von Gemeinschaftsschulen an, auf welchem Niveau ihre Schülerinnen und Schüler lernen. Dabei wurde gemäß Bildungsplan in ein „grundlegendes“ (G), „mittleres“ (M) und „erweitertes“ (E) Niveau differenziert.<sup>25</sup> Das grundlegende Niveau führt zum Hauptschulabschluss, das mittlere Niveau zum Realschulabschluss und das erweiterte Niveau zum Abitur im Rahmen eines 9-jährigen Bildungsganges. Zu beachten ist, dass auf Basis der Einschätzung der Lehrkräfte auf dem grundlegenden Niveau und dem mittleren Niveau jeweils mindestens 43 % der Schülerschaft an

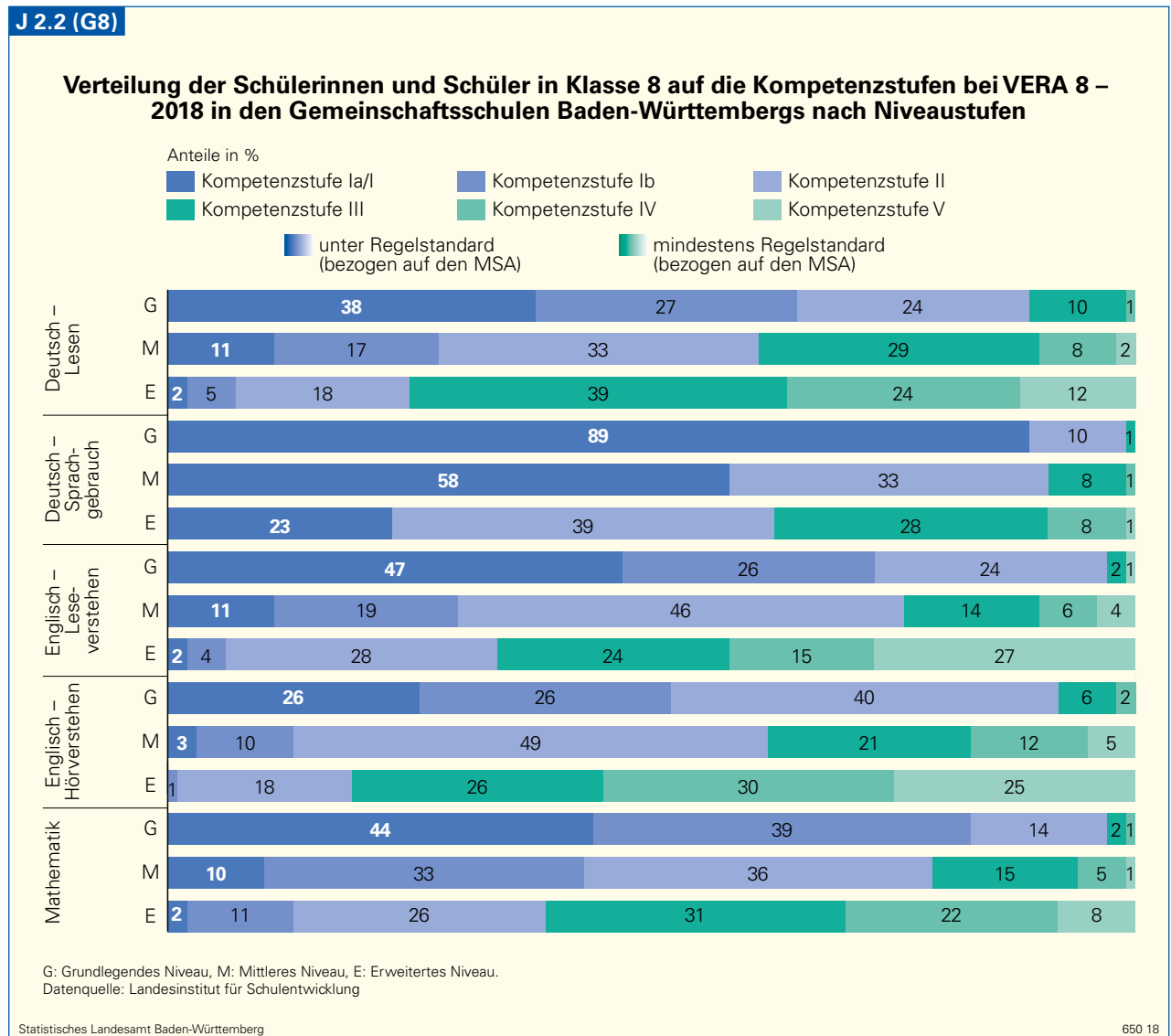
Gemeinschaftsschulen lernen. Auf dem erweiterten Niveau lernen dagegen 9 % (Deutsch), 13 % (Englisch) bzw. 8 % (Mathematik) der Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler.

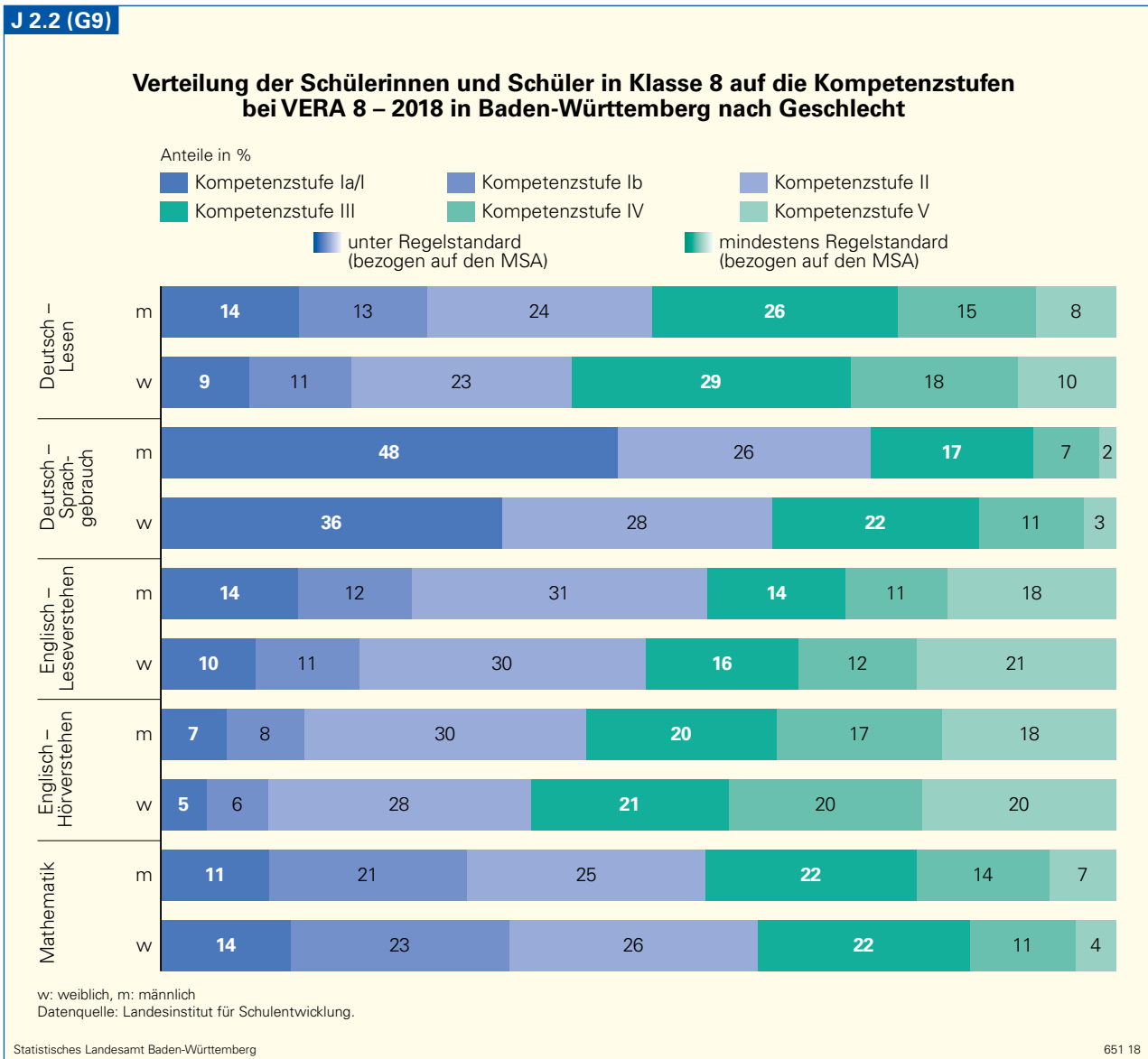
Es zeigten sich in allen Fächern und Testbereichen deutliche Leistungsunterschiede. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die auf mittlerem Niveau lernen, erreichte häufiger den Mindest- und Regelstandard als die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die auf grundlegendem Niveau lernen (Grafik J.2.2 (G8)).

**Mädchen in den Fächern Deutsch und Englisch im Mittel besser, Jungen dagegen in Mathematik**

Werden die Testergebnisse in den Kompetenzbereichen aus allen Schularten zusammengenommen und

25 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite> [Stand: 01.08.2018].





für Mädchen und Jungen getrennt ausgewiesen, zeigen sich tendenziell geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede für die einzelnen Fächer (Grafik J 2.2 (G9)).

So schneiden Mädchen in den in Deutsch und Englisch getesteten Bereichen im Schnitt besser ab. Die Unterschiede sind in der Regel nicht groß und umfassen nur einen oder wenige Prozentpunkte. Eine Ausnahme bildet Stufe I, wo sich Unterschiede zugunsten der Mädchen deutlicher abbilden. Am größten ist die Diskrepanz auf Stufe I im Fach Deutsch, Kompetenzbereich Sprachgebrauch, welche bei 12 Prozentpunkten liegt.

Im Fach Mathematik sind – bei einer schulartübergreifenden Betrachtung – die geschlechtsspezifischen Unterschiede gegenteilig im Sinne besserer Ergebnisse bei den Jungen ausgeprägt.

**Jugendliche, die vorwiegend nicht Deutsch sprechen, zeigen zu einem höheren Anteil Leistungen unterhalb der Mindeststandards**

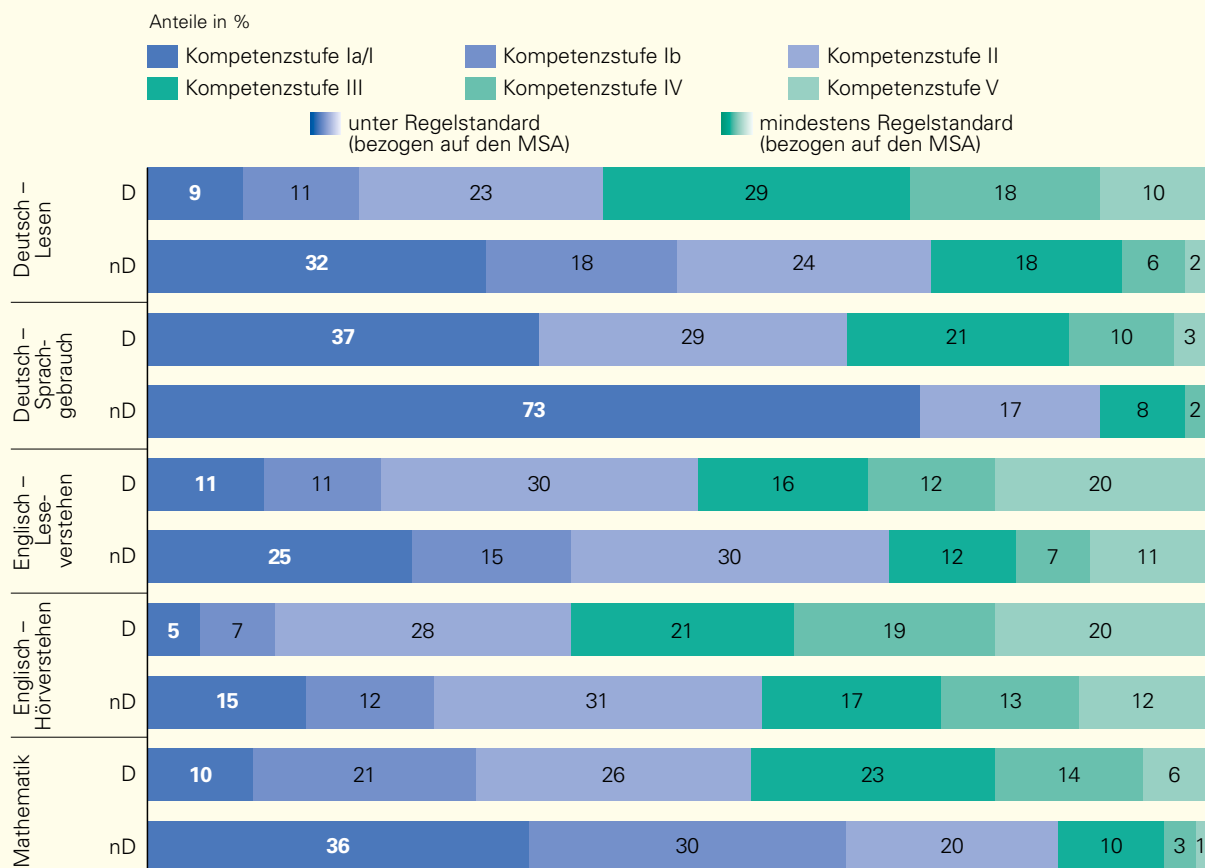
Bei VERA8–2018 wurden die Angaben zur Alltagssprache der einzelnen Schülerinnen und Schüler wie alle anderen Kontextangaben verpflichtend von der jeweiligen Lehrkraft erfasst. Nach Einschätzung der Lehrkräfte sprechen rund 11 207 Achtklässlerinnen und Achtklässler und damit rund 14 % im Alltag eine andere Sprache als Deutsch.

Dieser Anteil variiert stark zwischen den einzelnen Schularten und reicht von 8 % an Gymnasien bis zu 33 % an Haupt- und Werkrealschulen (Web-Anlage J 2.2 (A3)).

Während im Fach Deutsch 20 % (Lesen) bzw. 37 % (Sprachgebrauch) der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Alltagssprache den Mindeststandard für den mittleren Schulabschluss auf Stufe II nicht erreichen,

## J 2.2 (G10)

## Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Klasse 8 auf die Kompetenzstufen bei VERA 8 – 2018 in Baden-Württemberg nach Alltagssprache



D: Alltagssprache Deutsch, nD: Alltagssprache nicht Deutsch  
 Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

652 18

sind es bei den Jugendlichen, die im Alltag vorwiegend nicht Deutsch sprechen, im Lesen 50 %, im Bereich *Sprachgebrauch* sogar 73 % (Grafik J 2.2 (G10)).

Stark ausgeprägte Leistungsunterschiede zwischen beiden Gruppen liegen ebenfalls für die Fremdsprache Englisch vor. In beiden Kompetenzbereichen ist der Anteil der Achtklässlerinnen und Achtklässler mit nicht-deutscher Sprachdominanz, deren Leistungen unterhalb des Mindeststandards für den mittleren Schulabschluss liegen, rund doppelt so groß.

In Mathematik ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Alltagssprache, deren Leistungen lediglich den Kompetenzstufen Ia oder Ib entsprechen, mehr als doppelt so groß wie bei denjenigen mit deutscher Sprachdominanz. Während über 40 % der letztgenannten Gruppe ein dem Regelstandard oder ein darüber hinausreichendes Niveau erzielt, sind es bei denjenigen, die im Alltag überwiegend nicht deutsch sprechen, nur 14 %.

### J 2.3 Lernstand 5

Der Übergang in die fünfte Klasse einer auf der Grundschule aufbauenden Schule ist für Schülerinnen und Schüler ein wichtiger bildungsbiografischer Meilenstein. Um einen gelingenden Übergang zu gestalten, gibt *Lernstand 5* zu Beginn von Klasse 5 Auskunft über den Lernstand in prognostisch relevanten Basiskompetenzen und stellt passende Förderhinweise und -materialien zur Verfügung.

#### Begleitung des Übergangs durch Standortbestimmung und Förderung

Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen bringen unterschiedliche Kompetenzen und Kenntnisse mit, sodass große Unterschiede bezüglich des bis dahin erreichten Lernstands innerhalb einer Klasse vorliegen können. Für die aufnehmenden

den Schulen ist es wichtig, möglichst frühzeitig zuverlässige Informationen über den bisher erreichten Lernstand ihrer neuen Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, um entsprechende Fördermaßnahmen einzuleiten.

Zu Beginn der Orientierungsstufe wird daher auf der Grundlage der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Primarstufe<sup>26</sup> der Lernstand von Schülerinnen und Schülern in ausgewählten Bereichen der Fächer Deutsch und Mathematik ermittelt. Dies erfolgt im Rahmen des förderdiagnostisch ausgelegten Verfahrens *Lernstand 5*: Schriftliche Tests in prognostisch relevanten Basiskompetenzen geben Auskunft über den erreichten Lernstand. Nach der Testung erhalten die Lehrkräfte detaillierte fachbezogene Rückmeldungen zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler sowie zur Heterogenität in der Klasse. Die inhaltlichen Beschreibungen der erreichten Lernstufestufen ermöglichen es, konkrete Fördermaßnahmen einzuleiten. Unmittelbar an die Ergebnismeldung angebundene Materialien und Handreichungen für eine leistungsdifferenzierte Förderung (sowohl von leistungsschwächeren als auch von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern) werden im Rahmen von Lernstand 5 ebenfalls zur Verfügung gestellt (Web-Anlage J 2.3 (A1)).

Das Verfahren wird landesweit in den Klassenstufen 5 innerhalb eines 2-wöchigen Zeitfensters eingesetzt und nicht benotet. *Lernstand 5* ist kein Instrument, das die Eignung für eine Schulart bewerten kann, da es nur einen engen Ausschnitt der Leistungen erfasst. Mit der Entwicklung und Durchführung von Lernstand 5 wurde das Landesinstitut für Schulentwicklung vom Kultusministerium beauftragt.<sup>27</sup>

Getestet werden in Deutsch die *Lesegeschwindigkeit* und das *Leseverständnis*, in Mathematik *schriftliche Rechenverfahren*, *Operationsverständnis* und *Zahlverständnis*

Als prognostisch relevant gelten solche Kompetenzen, die für den weiteren Lernerfolg von besonderer

### J 2.3 (T1) Testbereiche in den Fächern Deutsch und Mathematik

Fach Kompetenzbereich/ Basiskompetenz	Testbereiche
<b>Deutsch</b>	
Lesen	Lesegeschwindigkeit Leseverständnis
<b>Mathematik</b>	
Zahlen und Operationen	Schriftliche Rechenverfahren (Subtraktion, Multiplikation und Division)  Operationsverständnis Zahlverständnis

Bedeutung sind. Für das Fach Deutsch wurde der Kompetenzbereich *Lesen*, für das Fach Mathematik der Kompetenzbereich *Zahlen und Operationen* mit entsprechenden Testbereichen festgelegt und in inhaltlich messbare Dimensionen untergliedert (s. Tabelle (J 2.3 (T1))).

Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Testbereichen *Leseverständnis*, *Operationsverständnis* sowie *Zahlverständnis* werden anhand von Stufenmodellen differenziert beschrieben. Diese untergliedern die drei genannten Testbereiche in Lernstufestufen und liefern inhaltliche Beschreibungen dessen, was Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Stufe bereits können. Je höher die erreichte Stufe ist, umso besser ist die erzielte Leistung.

Für die Testbereiche *Lesegeschwindigkeit* und *Schriftliche Rechenverfahren* liegen keine Lernstufestufen vor. Es wird rückgemeldet, ob diese grundsätzlichen Fähigkeiten altersgemäß ausgeprägt sind oder nicht.

### Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Überblick

Im Schuljahr 2017/18 nahmen rund 83 000 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik verpflichtend an Lernstand 5 teil. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse geben Auskunft über die Lernstände der Schülerinnen und Schüler nach den Basiskompetenzen in den Fächern

26 Die KMK-Bildungsstandards für die vierten Klasse in Deutsch und Mathematik sind abrufbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf) und [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf) [Stand: 13.3.2018].

27 Eine Beschreibung der Verfahrensschritte von Lernstand 5 ist abrufbar von der Homepage der Lernstandserhebungen unter [www.lernstand5-bw.de](http://www.lernstand5-bw.de) [Stand: 22.2.2018].

Deutsch und Mathematik. Zudem werden nach Schulart differenzierte Ergebnisse dargestellt.<sup>28</sup>

### Ergebnisse im Fach Deutsch (Lesen)

Anhand der *Lesegeschwindigkeit* kann ermittelt werden, ob die basale Lesefähigkeit altersgemäß ausgeprägt ist. Die basale Lesefähigkeit bezeichnet die Fähigkeit, Wörter auf einen Blick zu erkennen und ihre Aussprache sowie Bedeutung abzurufen. Sie bildet eine wichtige Grundlage für das Textverständnis; ist sie schwach ausgeprägt, ist ein Training der Lesegeschwindigkeit dringend angeraten. Der Lesegeschwindigkeitstest ergibt im Schuljahr 2017/18, dass 16 674 Schülerinnen und Schüler (ca. 20 % der Fünftklässlerinnen und -klässler) problematische Ergebnisse zeigen, für die eine genauere Analyse der Gründe für die deutlich unterdurchschnittliche Lesegeschwindigkeitsleistung (zum Beispiel Deutsch als Fremd- oder

Zweitsprache) notwendig ist und eine intensive Förderung angeschlossen werden sollte.

Für das *Leseverständnis* beschreibt ein Lernstandsstufenmodell inhaltlich die erreichten Kompetenzen. Die Spannweite erstreckt sich hierbei von der einfachen Informationsentnahme (Stufe 1) über das Verknüpfen von Informationen (Stufe 2a) und das Formulieren von Begründungen (Stufe 2b) bis zum Ziehen von komplexen Schlüssen (Stufe 3). Zur besseren Differenzierung ist Stufe 2 in Stufe 2a und 2b unterteilt, sodass de facto ein vierstufiges Stufenmodell vorliegt (Web-Anlage J 2.3 (A2)). Obwohl alle Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihren Kompetenzen entsprechend gefördert werden können, weisen Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1 einen besonderen Förderbedarf auf.

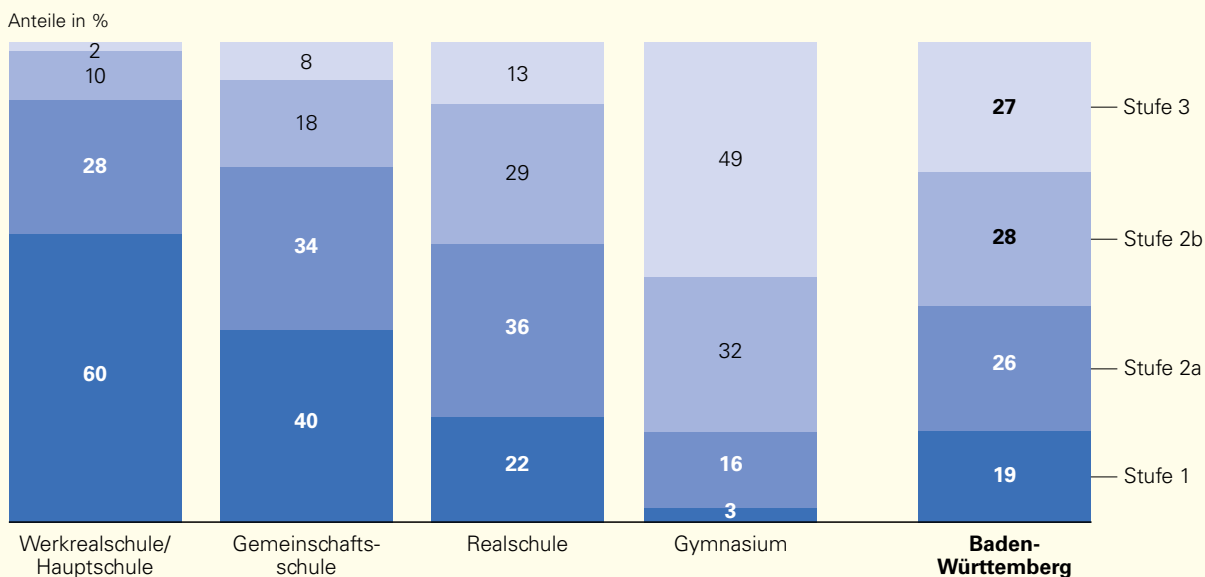
Die Ergebnisse des Leseverständnistests im Fach Deutsch im Schuljahr 2017/18 auf Landesebene<sup>29</sup> zeigen, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler (54 %)

28 Die Darstellungen nach Schulart beruhen auf ca. 90 % der verpflichtend teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Bei den übrigen ca. 10 % war eine eindeutige Zuordnung zu einer Schulart nicht möglich (zum Beispiel weil die Schülerin bzw. der Schüler einen Schulverbund besucht). Die Schulart wird in Lernstand 5 auf Schülerebene nicht erfasst.

29 In den Rückmeldungsdocumenten für die Schulen sind als Vergleichswerte nicht die Landeswerte des jeweiligen Durchgangs von Lernstand 5, sondern die Werte der Referenzgruppe abgebildet. Es handelt sich hierbei um eine Zufallsstichprobe von Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg, die im Normierungsjahr 2014 kurz vor Beendigung der Grundschulzeit standen.

### J 2.3 (G1)

**Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lernstandsstufen des Leseverständnisses im Fach Deutsch bei der Teilnahme an Lernstand 5 – 2017 in Baden-Württemberg**



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

653 18

Ergebnisse im unteren und oberen Mittelfeld auf den Stufen 2a und 2b erzielt (Grafik J 2.3 (G1)). Eine Spitzengruppe von 27 % erreicht Stufe 3. Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1 bilden mit 19 % die kleinste Gruppe.<sup>30</sup>

**Auswertung nach Schularten ergibt im *Leseverständnis* deutlich häufigeren Förderbedarf in Werkreal-/Hauptschulen**

Die Auswertung nach Schularten zeigt ein heterogenes Bild. In den fünften Klassen der Haupt- und Werkrealschulen stellen im Schuljahr 2017/18 Schülerinnen und Schüler auf Lernstandsstufe 1 mit 60 % den größten Anteil. An Gemeinschaftsschulen erreichen 60 % der Schülerinnen und Schüler mindestens Lernstandsstufe 2a. An Realschulen liegt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit den gezeigten Leistungen im Mittelfeld (Stufe 2a und 2b umfassen 65 %) oder darüber (13 %). Schülerinnen und Schüler an Gymnasien beweisen zu Beginn des Schuljahres 2017/18 überwiegend sehr fortgeschrittene Lesekompetenzen: 49 % zählen zur leistungsstärksten Gruppe auf Stufe 3, weitere 32 % erzielen Leseleistungen im oberen Mittelfeld auf Stufe 2b.

<sup>30</sup> Die jeweils absoluten Zahlen können Web-Tabelle J 2.3 (T1) entnommen werden.

**Ergebnisse im Fach Mathematik**

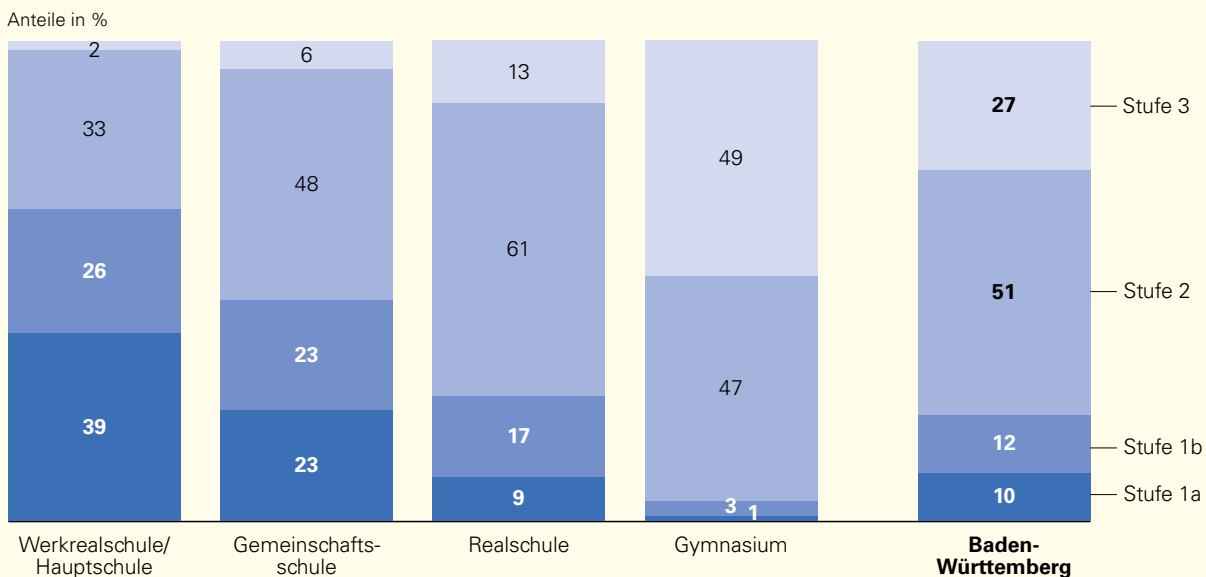
Ob Schülerinnen und Schüler bei der Anwendung schriftlicher Rechenverfahren bereits hinreichend sicher sind, wird mittels eines kurzen Tests in drei Rechenverfahren ermittelt (Subtraktion, Multiplikation, Division). Für 33 % der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18 wurde eine noch unsichere Beherrschung der Subtraktion ermittelt. Knapp 43 % zeigten zu Beginn der fünften Klasse noch Defizite in der Beherrschung der Multiplikation; bei der Division waren es 53 %.

Im Fach Mathematik werden zudem die Testbereiche *Operationsverständnis* und *Zahlverständnis* in den Blick genommen. Für beide Bereiche liegen Lernstandsstufenbeschreibungen vor (Web-Anlage J.2.3 (A2)).

Das Lernstandsstufenmodell zum *Operationsverständnis* im Fach Mathematik differenziert nach der Komplexität von mathematischen Operationen, welche Schülerinnen und Schüler bei bestimmten Aufgabenstellungen anwenden können. Stufe 1 ist hierbei zweigeteilt: Die auf Stufe 1a bewältigten Situationen beziehen sich auf konkrete Anzahlen und Größen bei klar strukturierten Situationen, während auf Stufe 1b zunehmend abstrakte Beziehungen zwischen Größen und Zahlen abgefragt werden. Auf Stufe 2 werden verknüpfte bzw. mehrschrittige Operationen ver-

**J 2.3 (G2)**

**Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lernstandsstufen des Operationsverständnisses im Fach Mathematik bei der Teilnahme an Lernstand 5 – 2017 in Baden-Württemberg**



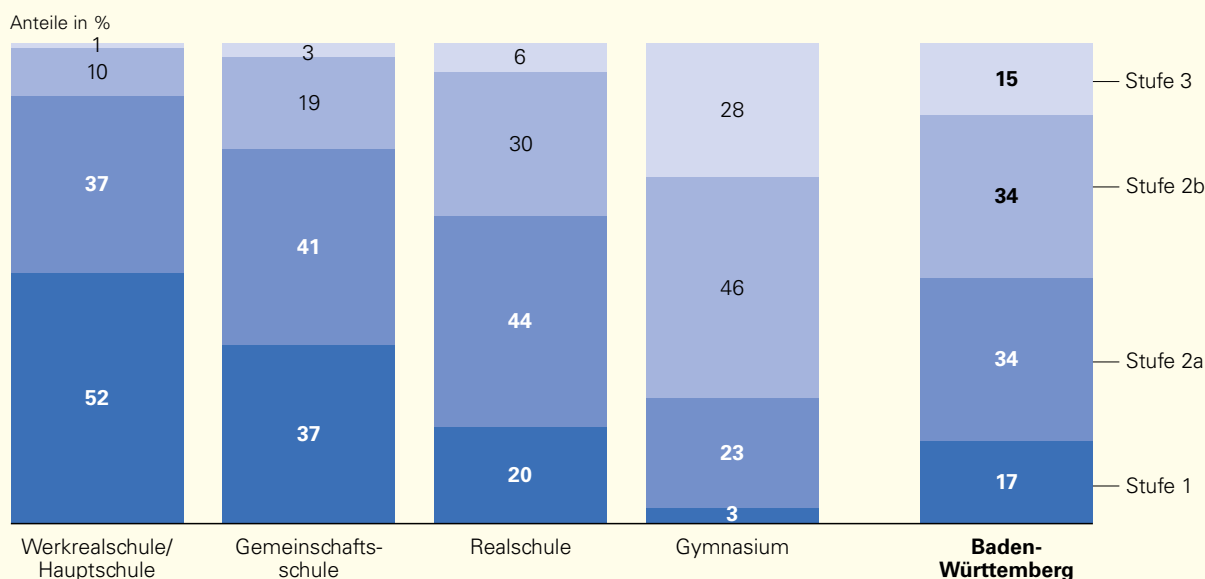
Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

654 18

## J 2.3 (G3)

### Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lernstandsstufen des Zahlverständnisses im Fach Mathematik bei der Teilnahme an Lernstand 5 – 2017 in Baden-Württemberg



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

655 18

langt. Auf Stufe 3 müssen passende Rechenoperationen zur Bewältigung von komplexen und problemhaltigen Situationen verstanden und flexibel angewendet werden.

Als *Zahlverständnis* wird bei Lernstand 5 die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern bezeichnet, mit natürlichen Zahlen in unterschiedlichen Zahldarstellungen im Millionenraum umzugehen. Auf Stufe 1 kann dabei mit einzelnen Stellenwerten umgegangen werden, auf Stufe 2a können Stellenwerte in Beziehung zueinander verarbeitet werden und auf Stufe 2b ist es notwendig, komplexe Beziehungen zwischen Stellenwerten zu betrachten und Vorstellungen zu Zahlgrößen zu nutzen. Auf Stufe 3 wird verlangt, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, bei komplexen und problemhaltigen Situationen mit Stellenwerten umzugehen und ihr Zahlverständnis auch bei unterschiedlichen Zahldarstellungen flexibel anzuwenden.

Wie im Leseverständnis können auch in den mathematischen Bereichen alle Schülerinnen und Schüler ausgehend von den bereits vorhandenen Fähigkeiten gefördert werden. Bei Schülerinnen und Schülern auf Stufe 1 besteht allerdings auch hier besonderer Förderbedarf.

Im *Operationsverständnis* umfasst die Gruppe auf Stufe 2 in Baden-Württemberg insgesamt mit 51 % die

meisten Schülerinnen und Schüler (Grafik J 2.3 (G2)). Stufe 3 erreichen 27 % der Schülerinnen und Schüler, während 22 % Leistungen auf Stufe 1 erbringen. Stufe 1a weist zudem die Schülerinnen und Schüler aus, bei welchen der Lernfortschritt am wenigsten weit entwickelt war. Sie umfasst 10 % der Schülerinnen und Schüler.

Im *Zahlverständnis* erzielen 68 % der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg insgesamt Stufe 2 (Grafik J 2.3 (G3)). Diese unterteilt sich mit jeweils 34 % gleichmäßig in ein oberes und in ein unteres Mittelfeld. Die Lernstandsstufen 1 und 3 sind mit 17 % bzw. 15 % etwa gleich stark besetzt.

**Auswertung nach Schulart ergibt in *Operationsverständnis* und *Zahlverständnis* deutlich häufigeren Förderbedarf in Werkreal-/Hauptschulen**

Im *Operationsverständnis* ist an den Haupt- und Werkrealschulen der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1 mit 65 % am größten (Grafik J 2.3 (G2)). An Gemeinschaftsschulen und Realschulen erzielt die jeweils größte Gruppe Ergebnisse im mittleren Leistungsfeld auf Stufe 2. An Gymnasien ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Stufe 3 mit 49 % am größten.

Im *Zahlverständnis* erzielen an Haupt- und Werkrealschulen über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler

(52 %) nur Lernstandsstufe 1 (Grafik J 2.3 (G3)). An Gemeinschaftsschulen ist das Mittelfeld auf den Stufen 2a und 2b mit 60 % am stärksten besetzt, ebenso

wie an Realschulen (74 %) und Gymnasien (69 %). An Gymnasien erzielt zudem eine größere Gruppe von 28 % Lernstandsstufe 3.





### K 1 Rechtliche Grundlagen der außerschulischen Jugendbildung und politische Schwerpunktsetzungen

### K 2 Maßnahmen der außerschulischen Jugendarbeit und -bildung

Wie viele Angebote der außerschulischen Jugendarbeit gibt es und wie viele Teilnehmende wurden gezählt?

Wo liegen die thematischen Schwerpunkte der Angebote?

Wie viele Personen sind in diesen Angebotstypen ehrenamtlich tätig?

Kooperation mit Schulen aus Perspektive der Jugendhilfeeinrichtungen

### K 3 Maßnahmen der außerunterrichtlichen/schulnahen Jugendbildung

Wie viele Schulen nehmen am Jugendbegleiterprogramm teil?

An welchen Schularten sind Jugendbegleiterinnen und -begleiter am häufigsten eingesetzt?

Wie viele Schülermentorinnen und -mentoren wurden in den vergangenen Jahren pro Jahr ausgebildet?

Welche Ausbildungsschwerpunkte wählen Schülermentorinnen und -mentoren?

### K 4 Jugendfreiwilligendienste

Wie haben sich die Teilnahmezahlen

... im Freiwilligen Sozialen Jahr

... im Freiwilligen Ökologischen Jahr

... und im Bundesfreiwilligendienst entwickelt?



## K Jugendbildung

Jugendbildung wird in der Literatur sehr unterschiedlich dargestellt und beschrieben. Je nachdem, ob dieses Arbeitsfeld als Teil der Jugendhilfe/-arbeit nach SGB VIII oder allgemeiner, zum Beispiel in Abgrenzung zur formalen und informellen Bildung insgesamt gefasst wird, ergeben sich engere bzw. weitere Möglichkeiten der Befassung mit den vielfältigen Angebotsstrukturen. Die nachfolgende Darstellung fokussiert ausgehend von einem engeren Verständnis von Jugendbildung auf für Baden-Württemberg bedeutende und gut beschriebene ausgewählte Angebotsbereiche. Für eine weitergehende Berichterstattung der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit insgesamt wird auf die Publikationen des Kommunalverbands für Jugend und Soziales (KVJS) verwiesen.<sup>1</sup>

Da sich die Angebote der Jugendbildung insbesondere durch die Entwicklung der Ganztagschulen (vgl. **Kapitel D 4**) zunehmend mit der schulischen Bildung wechselseitig verschränken und ergänzen<sup>2</sup>, wird in der nachfolgenden Darstellung zwischen außerschulischen und außerunterrichtlichen bzw. schulnahen Angeboten

differenziert. Im Rahmen der Entwicklung von Ganztagschulen kommt der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule eine stetig wachsende Bedeutung zu. Die Schule profitiert von der Jugendarbeit, die mit ihren spezifischen Kompetenzen ein wichtiger Partner für die Ausgestaltung der Angebote im Rahmen der Ganztagschule ist. Da Jugendliche durch die längere Verweildauer an den Schulen im Rahmen der Ganztagsangebote weniger leicht Zugang zu den Angeboten der Jugendarbeit finden, können deren Träger durch die Präsenz an den Schulen ihre Angebote einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen bekannt machen. Zur Förderung und Unterstützung von Kooperationen im schulischen Umfeld finden sich auf den Internetseiten des Kultusministeriums<sup>3</sup> thematisch gegliedert (zum Beispiel Sport, Kunst, Kultur und Musik) die jeweils zuständigen Institutionen (Staatliche Schulämter, Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung etc.), die als Ansprechpartner fungieren. Eine wesentliche Grundlage der Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Partner bildet die 2014 zwischen dem Kultusministerium und den kommunalen Landesverbänden geschlossene Rahmenvereinbarung „Kooperationsoffensive Ganztagschule“.<sup>4</sup>

- 1 <https://www.kvjs.de/jugend/jugendhilfeplanung/berichterstattung-jugendarbeit-jugendsozialarbeit/> [Stand: 09.09.2018].
- 2 Zahlreiche Materialien zu einer förderlichen strukturellen Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule finden sich unter anderem auf den Seiten des Kommunalverbands für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS): <https://www.kvjs.de/jugend/kinder-und-jugendarbeit-jugendsozialarbeit/jugendhilfe-schule/> [Stand: 09.09.2018].

- 3 [https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Jugend\\_Sport/Kooperationen+im+schulischen+Umfeld](https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Jugend_Sport/Kooperationen+im+schulischen+Umfeld) [Stand: 09.09.2018].
- 4 [http://www.ganztagschule-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Ganztagschule/Rahmenvereinbarung\\_Ganztagschule.pdf](http://www.ganztagschule-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Ganztagschule/Rahmenvereinbarung_Ganztagschule.pdf) [Stand: 09.09.2018].

### K 1 Rechtliche Grundlagen der außerschulischen Jugendbildung und politische Schwerpunktsetzungen

#### Jugendbildung wird auf Bundesebene im achten Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfe) als Teil der Jugendarbeit gefasst

Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehört unter anderem die außerschulische Jugendbildung, deren Inhalte mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung konkretisiert sind.<sup>5</sup>

In dem entsprechenden Ausführungsgesetz für Baden-Württemberg, dem „Kinder- und Jugendhilfegesetz für Baden-Württemberg“ (LKJHG)<sup>6</sup> wird im § 14 unter anderem die Zielsetzung der Jugendarbeit konkretisiert und festgehalten, dass Jugendarbeit ein eigenständiges Sozialisationsfeld neben Schule, Familie und Beruf darstellt. In § 8 werden das Kultus- und

5 Vgl. SGB VIII, § 11, Abs. (3).

6 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KJHG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true& aiz=true> [Stand: 26.09.2018].

das Sozialministerium als oberste Landesjugendbehörden benannt. Die Aufgabenzuteilung erfolgt entsprechend den jeweiligen Geschäftsbereichen.

Förderrechtliche Regelungen finden sich im Gesetz zur Förderung der außerschulischen Jugendbildung (Jugendbildungsgesetz) des Landes Baden-Württemberg. Dieses betont in § 1 den Stellenwert und die Aufgabe der außerschulischen Jugendbildung: „Die außerschulische Jugendbildung ist ein eigenständiger und gleichberechtigter Teil des gesamten Bildungswesens. Sie wendet sich in der Regel an junge Menschen bis zum 27. Lebensjahr. Ihre Förderung und Entwicklung ist eine öffentliche Aufgabe.“<sup>7</sup> Weiter wird in § 1 Jugendbildungsgesetz ausgeführt, dass die außerschulische Jugendbildung mit jugendgemäßen Mitteln junge Menschen zur Selbstverwirklichung, zur Verantwortlichkeit, zur aktiven Mitgestaltung der Gesellschaft sowie zur Wahrnehmung und Befähigung der staatsbürgerlichen Pflichten befähigen soll. Auch sind Toleranz gegenüber Menschen anderer Lebensweise, Herkunft, Weltanschauung sowie gegenüber Menschen mit Behinderungen und die Förderung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern hervorgehobene Ziele des Jugendbildungsgesetzes. Eine wesentliche Gesetzesänderung fand 2015 statt, indem die zwei getrennten Beratungsgremien der Landesregierung, das Landeskuratorium für außerschulische Jugendbildung nach § 15 des Jugendbildungsgesetzes und der Beirat für soziale Jugendhilfe nach § 8 Absatz 4 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes für Baden-Württemberg (LKJHG) in einem neuen Gremium mit der Bezeichnung „Landesjugendkuratorium“ zusammengeführt wurden. Neben den Dachverbänden der Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit, den kommunalen Landesverbänden und dem Landesjugendamt gehören diesem Gremium auch weitere im Kinder- und

Jugendbereich tätige Organisationen und in der außerschulischen Jugendbildung erfahrene Persönlichkeiten an.

## Der Landesjugendplan und der Zukunftsplan (Masterplan) Jugend dokumentieren die Schwerpunktsetzungen des Landes

### Landesjugendplan

Die Schwerpunktsetzungen des Landes in den Bereichen der Jugendbildung und der Jugendhilfe und die daraus resultierenden Ressourcenaufteilungen finden sich im Landesjugendplan<sup>8</sup>, der parallel zum jeweiligen Staatshaushaltsplan erstellt wird. Im aktuellen Landesjugendplan<sup>9</sup>, an dessen Erstellung insgesamt sieben Fachministerien<sup>10</sup> beteiligt waren, ist im Bereich der Jugendbildung aus dem Geschäftsfeld des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport ein Volumen von ca. 54,2 Mill. Euro benannt. Dieses verteilt sich auf unterschiedliche Programme (zum Beispiel Jugendbegleiterprogramm) und Zuschüsse (zum Beispiel für Musikschulen, Jugendkunstschulen, Schüler- und Jugendaustausch, Ausbildung von Schülermentoren u.ä.).

### Zukunftsplan (Masterplan) Jugend

Am 12. März 2013 beschloss die Landesregierung den „Zukunftsplan Jugend“, in welchem in Leitlinien die Schwerpunkte, die Jugendpolitik in Baden-Württemberg und die Jugendorganisationen vereinbart wurden.<sup>11</sup> Dieser Zukunftsplan wurde seit 2016 zu einem Masterplan Jugend weiterentwickelt. Mit den Partnern der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit wurden folgende Arbeitsschwerpunkte benannt: Migra-

7 Gesetz zur Förderung der außerschulischen Jugendbildung (Jugendbildungsgesetz) in der Fassung vom 8. Juli 1996 (GBl. 1996, S. 502) bzw. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=JBiG+BW&psml=bsba wueprod.psml&max=true> [Stand: 04.09.2018].

Die förderrechtlichen Regelungen des Jugendbildungsgesetzes (§§ 4 bis 14) werden durch Verwaltungsvorschriften der jeweils zuständigen Ressorts konkretisiert:

- 1) Kultusministerium: Verwaltungsvorschrift zur Förderung der Jugendbildung vom 21.06.2017.
- 2) Ministerium für Soziales und Integration: Verwaltungsvorschrift zur Förderung der außerschulischen Jugendbildung vom 10.04.2018 und Verwaltungsvorschrift Bildungsreferenten-Programm vom 03.09.2018.
- 3) Ministerium für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz: Verwaltungsvorschrift zur Förderung der Landjugend im Rahmen des Landesjugendplans vom 25.11.2016.

8 Der Landesjugendplan ist gesetzlich verankert in § 10 LKJHG.

9 [https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/3000/16\\_3009\\_D.pdf](https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/3000/16_3009_D.pdf) [Stand: 09.09.2018].

10 Beteiligt waren die Ministerien für Soziales und Integration, für Inneres, Digitalisierung und Migration, für Kultus, Jugend und Sport, für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau, für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz, für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft sowie das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst.

11 Zuvor wurde an einem „Gesamtbildungskonzept außerschulischer Jugendbildung“ gearbeitet (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hg.) (2011), S. 336), dessen Abschluss für Ende 2011 geplant war.

tion und Flucht, Partizipation, Vielfalt, Demokratie- und Medienbildung, Kooperation von Schule und außerschulischer Jugendbildung sowie die Überarbeitung der Fördergrundlagen.<sup>12</sup>

Neben neu initiierten Projekten und Programmen entstanden im Kontext der Umsetzung des Zukunftsplanes bzw. Masterplans unter anderem auch zahlreiche Expertisen bzw. Bestandsaufnahmen zu speziellen Arbeitsbereichen.<sup>13</sup> Hinzuweisen ist auch auf die

zum Jahresbeginn 2018 neu eingerichtete „Service-stelle Kinder- und Jugendbeteiligung“.<sup>14</sup> Die Steuerung des Gesamtprozesses erfolgt unter Federführung des Sozialministeriums. Die Umsetzungsschritte und erreichten (Zwischen-)Ziele des Jugendplans finden sich im Statusbericht für 2015.<sup>15</sup>

12 <https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/soziales/kinder-und-jugendliche/masterplan-jugend> [Stand: 09.09.2018].

13 Recherchier- und abrufbar unter: <https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/service/publikationen/> [09.09.2018].

14 <https://www.lkjbw.de/servicestelle-kinder-und-jugendbeteiligung/> [Stand: 09.09.2018].

15 [https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads\\_Kinder-Jugendliche/ZPJ\\_Statusbericht\\_2015\\_Jan-2016.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/ZPJ_Statusbericht_2015_Jan-2016.pdf) [Stand: 09.09.2018].

## K 2 Maßnahmen der außerschulischen Jugendarbeit und -bildung

Wie im dritten Bildungsbericht 2015<sup>16</sup> beschrieben, hatte 2012 der Bundestag beschlossen, die Maßnahmenstatistik der Jugendarbeit auszusetzen, da es im damaligen Erhebungsmodell schwierig war, Teilnehmende zuverlässig zu identifizieren. Deswegen konnte die Jugendarbeit nicht vollständig erfasst werden. Im Rahmen der Neukonzeption der amtlichen Statistik wurde der Erhebungsrhythmus von einem 4-jährigen auf einen 2-jährigen Turnus verkürzt, mit dem Ziel der regional differenzierten Erfassung aller in der Kinder- und Jugendarbeit vorgehaltenen offenen und gruppenbezogenen Angebote sowie Veranstaltungen und Projekte. Für 2015 liegen erstmals Daten zur „neuen“ Statistik der Angebote der Jugendarbeit vor.

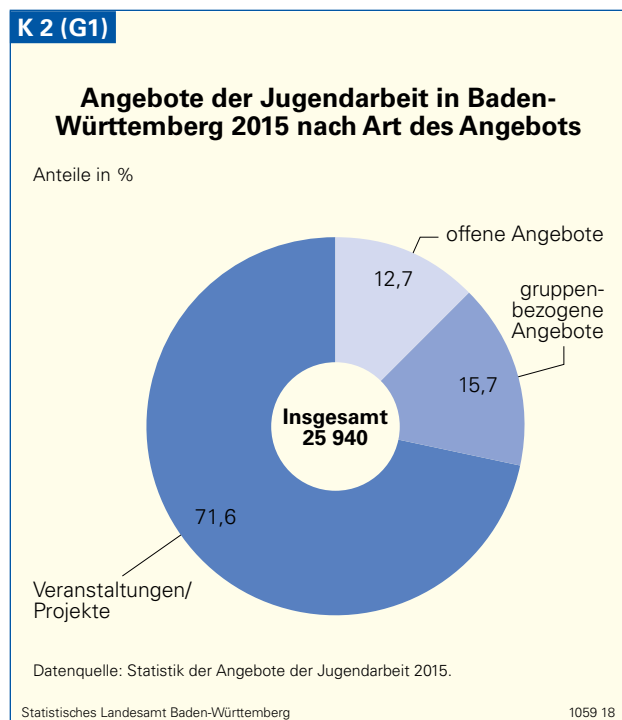
Jugendarbeit im Sinne von § 11 SGB VIII umfasst dabei insbesondere außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung; Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit; arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit; internationale Jugendarbeit, Kinder- und Jugenderholung sowie Jugendberatung. Nicht vom Regelungsbe- reich des § 11 SGB VIII erfasst wurden Angebote, die der reinen Ausübung sportlicher, kultureller oder religiöser Aktivitäten dienen.<sup>17</sup>

### Insgesamt 25 940 Angebote der Jugendarbeit in Baden-Württemberg im Jahr 2015, die von 1 302 739 Teilnehmende besucht wurden

Insgesamt haben für die statistische Erfassung im Jahr 2015 781 öffentliche Träger (insbesondere Jugendämter und Gemeinden) sowie 2 167 anerkannte freie Träger eine Rückmeldung abgegeben. Fast die Hälfte der freien Träger gehörte dabei einem Jugendverband an. Von den öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe wurden im Berichtsjahr 2015 insgesamt 25 940 Angebote der Jugendarbeit gemeldet: Knapp drei Viertel (19 208 Angebote) davon stammten von freien Trägern, gut ein Viertel (6 732 Angebote) von öffentlichen Trägern. Im Rahmen der Statistik wurden drei Arten von Angeboten der Jugendarbeit unterschieden:

- offene Jugendarbeit (ohne festen Teilnehmerkreis oder Mitgliedschaft, zum Beispiel in Jugendhäusern, Jugendtreffs, Jugendfarmen oder Spielmobilien);
- gruppenbezogene Jugendarbeit (selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet) sowie
- Veranstaltungen und Projekte (zeitlich begrenzte Events wie zum Beispiel Freizeiten, aber auch Theater-, Zeitungs-, Film-, Foto- oder Kinderzirkusprojekte, Feste, Feiern, Konzerte, Sportveranstaltungen sowie Juleica-Ausbildungen<sup>18</sup> oder andere Fortbildungen und Seminare).

18 Die Jugendleiter/-in-Card (Juleica) ist der bundesweit einheitliche Ausweis für ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Jugendarbeit. Sie dient zur Legitimation und als Qualifikationsnachweis der Inhaber und Inhaberinnen. Sie ist ein bundesweit gültiger Ausweis für ehrenamtliche Mitarbeiter in der Jugendarbeit ab 16 Jahren. vgl. <https://www.juleica.de> [Stand: 08.10.2018]. In Baden-Württemberg existieren mit dem Qualipass, der Jugendleiter/-in-Card (Juleica) und dem Engagementnachweis Baden-Württemberg drei beispielhafte Projekte, die es jungen Menschen ermöglichen, über die schulisch und beruflich erworbenen Zertifikate hinausgehend Kompetenzen zu dokumentieren (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt (2011), S. 43 f).



16 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt (2015), S. 374.

17 Für weitere Informationen vgl. [https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/jugendhilfeplanung/Berichterstellung\\_Jugend-u.Jugendsozialarbeit/strukturbericht\\_JA\\_2016\\_broschuere.pdf](https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/jugendhilfeplanung/Berichterstellung_Jugend-u.Jugendsozialarbeit/strukturbericht_JA_2016_broschuere.pdf) [Stand 30.10.2018].

Die Angebote der Jugendarbeit in Baden-Württemberg wurden 2015 von insgesamt 1 302 739 Teilnehmenden wahrgenommen (vgl. Grafik K 2 (G1)). Den größten Anteil haben die Veranstaltungen und Projekte mit 18 586 Angeboten und 1 091 224 Teilnehmende inne, mit deutlichem Abstand folgen gruppenbezogene Angebote (4 068 Angebote und 101 484 Teilnehmende) sowie offene Angebote (3 286 Angebote und 110 031 Teilnehmende).

### Angebotsschwerpunkte variieren mit der Form der Jugendarbeit

Fast die Hälfte der Angebote der offenen Jugendarbeit bestehen in Form von Jugendclubs oder Jugendtreffs. Daneben lag ein Schwerpunkt auf Jugendzentren.

Bei rund 40 % der gruppenbezogenen Angebote waren Spiele, wie beispielsweise Gesellschafts- und Gruppen-

spiele oder Outdoor-Games, zumindest ein Schwerpunkt gefolgt von den drei Bereichen Gesellschaftspolitik, Geschichte, Arbeitswelt und Religion (31 %); Kunst und Jugendkulturelle Angebote (27 %) sowie sportbezogene Schwerpunkte (19 %) (vgl. Grafik K 2 (G2)).

Bei den Veranstaltungen und Projekten dominierten die Freizeiten und Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie Seminare. Die höchsten Teilnehmerzahlen insgesamt verzeichneten Feste, Feiern und Konzerte.

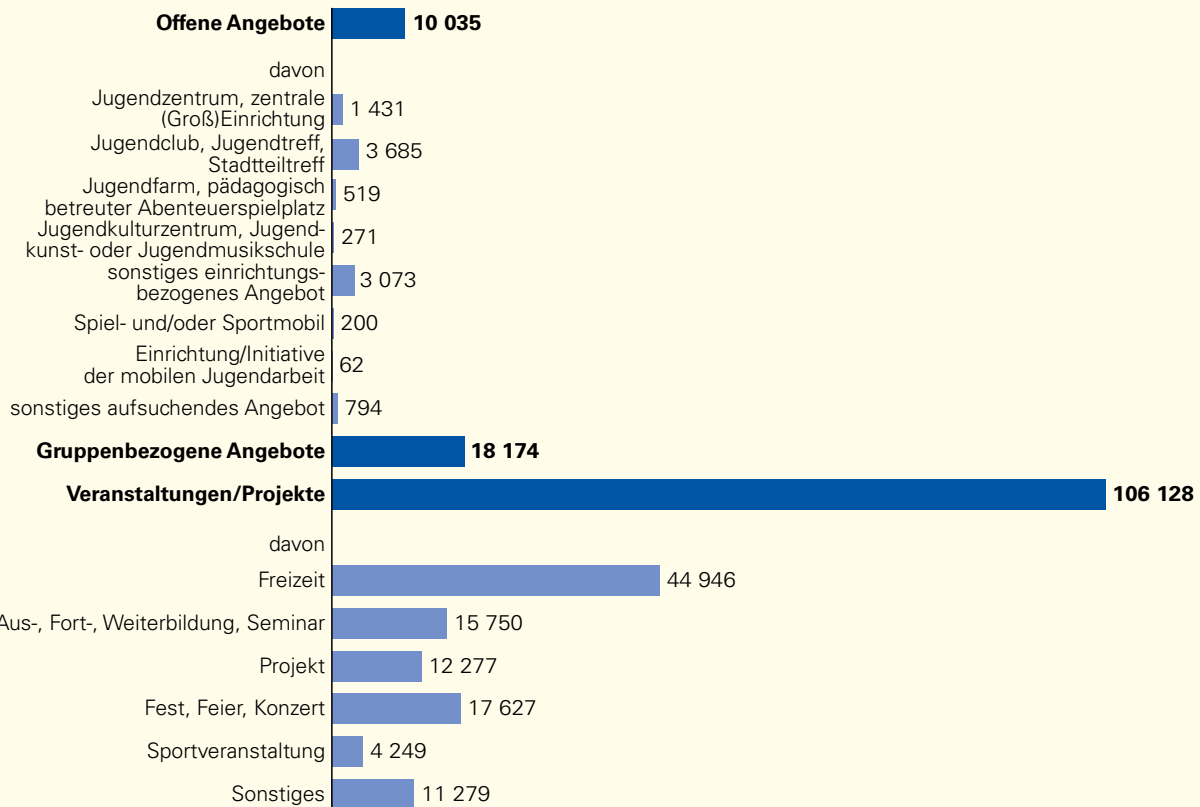
### 134 337 ehrenamtlich pädagogisch tätige Personen im Rahmen der Angebote der öffentlich geförderten Jugendarbeit

Jugendarbeit wird zum einen durch haupt- und nebenberuflich tätige Personen, die bei den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe angestellt sind, zum anderen



**K 2 (G3)**

**Ehrenamtliche in der öffentlich geförderten Jugendarbeit in Baden-Württemberg 2015 nach Angebotstyp**



Methodischer Hinweis: Grundsätzlich können Personen, die bei den Trägern mehrfach im Rahmen verschiedener Angebote der Jugendarbeit ehrenamtlich tätig sind, auch mehrfach erfasst sein.

Datenquelle: Statistik der Angebote der Jugendarbeit 2015.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

1061 18

aber auch durch ehrenamtliches Engagement getragen. Die Bedeutung des ehrenamtlichen Engagements ist allerdings in den drei großen Feldern der Jugendarbeit durchaus unterschiedlich.

Ausschließlich ehrenamtliche Personen waren in 22 % der offenen Angebote, in 52 % der gruppenbezogenen Angebote und in 46 % der Veranstaltungen und Projekte pädagogisch tätig.

Von den 134 337 ehrenamtlich pädagogisch tätigen Personen ist mit 38 % der überwiegende Teil zwischen 18 bis unter 27 Jahre alt. Die hinsichtlich der Altersspanne kleinste Gruppe der 16- bis unter 18-Jährigen ist mit 19 % vergleichsweise stark vertreten. Die beiden Alters-

gruppen 27 bis unter 45 Jahre sowie 45 und älter sind mit je 17 % vertreten, die unter 16-Jährigen mit 8 %.

**Etwa 4 500 Angebote kooperieren mit einer Schule**

Rund 17 % der Angebote der Jugendarbeit werden in Kooperation mit Schulen durchgeführt. Relativ häufig gehen offene Angebote und Angebote öffentlicher Träger, Kooperationen mit Schulen ein.

Unterschieden nach Schularten kooperieren hauptsächlich Grund-, Haupt- und Realschulen mit der außerschulischen Jugendarbeit.



## K 3 Maßnahmen der außerunterrichtlichen/schulnahen Jugendbildung

Sowohl die Kooperationsstrukturen von Schule und außerschulischer Jugendbildung als auch die Angebotspalette der außerunterrichtlichen Jugendbildung haben sich in den letzten Jahren erheblich weiterentwickelt. Den Schulen stehen auf Landes-<sup>19</sup> und zum Teil kommunaler<sup>20</sup> Ebene unter anderem in Form von Datenbanken auch Möglichkeiten zur Verfügung, themenspezifisch geeignete außerschulische Kooperationspartner zu finden und sich ggf. auch über Finanzierungsmöglichkeiten, Kooperationsstandards etc. zu informieren. Darüber hinaus existieren auf Bundes-, Landes-<sup>21</sup> und kommunaler Ebene Projekte und Programme, die die Kooperation und Netzwerkbildung im Bildungsbereich insgesamt fördern.

Eine ausführliche Darstellung der daraus resultierenden Kooperationen und deren Entwicklung ist an dieser Stelle nicht möglich. Beispielhaft werden im Rahmen der außerunterrichtlichen/schulnahen Jugendbildung im Folgenden das „Jugendbegleiter-Programm“ und das „Schülermentorenprogramm“ näher dargestellt.

### Jugendbegleiter-Programm

Die Rahmenvereinbarung zum Jugendbegleiter-Programm wurde bereits am 14. Februar 2006 zwischen der Landesregierung sowie ca. 80 Verbänden, Kirchen und anderen Organisationen<sup>22</sup> unterzeichnet. Das Programm, welches die Zielsetzung verfolgt, durch den Einbezug qualifizierten Ehrenamtes den Lebensraum Schule zu erweitern und außerunterrichtliche Ganztagsangebote zu ermöglichen, wurde im Schuljahr 2011/12 von der Modell- in die Regelphase überführt.

19 S. zum Beispiel [www.bildungsnetzwerke-bw.de](http://www.bildungsnetzwerke-bw.de) [Stand: 09.09.2018], [www.kooperationskompass-bw.de/](http://www.kooperationskompass-bw.de/) [Stand: 09.09.2018] (Schwerpunkt kulturelle Jugendbildung).

20 Siehe zum Beispiel <http://bildungsplattform-mannheim.de/startseite/> [Stand: 09.09.2018].

21 Auf Landesebene zum Beispiel die Programme „Lokale Bildungsnetzwerke (LoBIN)“, zu dem 2017 ein Evaluationsbericht veröffentlicht wurde ([https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/interne/downloads/Publikationen/ZPJ\\_MABEV\\_Gesamtbericht\\_2017\\_Internet.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/interne/downloads/Publikationen/ZPJ_MABEV_Gesamtbericht_2017_Internet.pdf)) [Stand: 10.09.2018] und das „Landesprogramm Bildungsregionen“ [www.bildungsregionen-bw.de](http://www.bildungsregionen-bw.de) [Stand: 10.09.2018].

22 Vgl. <https://www.jugendbegleiter.de/landesweite-partner/> [Stand: 09.09.2018].

Qualifizierte Personen aus Vereinen, Verbänden, der Wirtschaft etc., aber auch Einzelpersonen wie zum Beispiel Eltern und Senioren werden im Rahmen des Programms für unterrichtsergänzende Bildungsaufgaben eingesetzt, die von den Schülerinnen und Schülern freiwillig wahrgenommen werden können. Die vielfältige Themenpalette reicht von Angeboten wie zum Beispiel in den Bereichen Sport, Kultur, Technik bis zu klassischen Betreuungsaufgaben während der Mittagspause oder bei den Hausaufgaben.

Teilnahmeberechtigt sind alle öffentlichen allgemein bildenden Schulen für Klassen im Primarbereich oder in der Sekundarstufe I. Ebenso können sich berufliche Schulen für Bildungsgänge bewerben, deren Abschlüsse den Abschlüssen der Sekundarstufe I an allgemein bildenden Schulen entsprechen, das heißt für Ausbildungsgänge der 2-jährigen Berufsfachschule (2 BFS), des Vorqualifizierungsjahrs Arbeit/Beruf (VAB), des Berufseinstiegsjahrs (BEJ) und Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual).<sup>23</sup>

### Über die Hälfte der öffentlichen Schulen beteiligen sich am Jugendbegleiterprogramm

Die durch jährliche Evaluationen<sup>24</sup> gut dokumentierte Programmentwicklung zeigt einen kontinuierlichen Anstieg der Zahl der beteiligten Schulen zu Beginn, gefolgt von einer Stabilisierung in den letzten Jahren. Insgesamt stieg die Zahl der beteiligten Schulen von 252 zum Programmstart 2006 auf aktuell 1 948 Schulen im Schuljahr 2017/18. Dies entspricht 51 % aller öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg. Die Programmbeteiligung der Schulen ist regional stark unterschiedlich und reicht von 20 % im Stadtkreis Heidelberg bis zu 79 % im Landkreis Ulm.<sup>25</sup> Am häufigsten beteiligen sich Grundschulen (40 % aller programmteilnehmenden Schulen).

23 Zahlreiche weitere Informationen zum Programm finden sich unter: <https://www.jugendbegleiter.de/> [Stand: 09.09.2018].

24 Vgl. zum Folgenden: [https://www.jugendbegleiter.de/fileadmin/dokumente/Aktuell\\_Evaluation\\_Jube/Evaluation\\_180619.pdf](https://www.jugendbegleiter.de/fileadmin/dokumente/Aktuell_Evaluation_Jube/Evaluation_180619.pdf) [Stand: 09.09.2018].

25 Vgl. [https://www.jugendbegleiter.de/fileadmin/dokumente/Aktuell\\_Evaluation\\_Jube/Regionaldaten\\_Jube-Evaluation\\_17\\_18Titel\\_neu.pdf](https://www.jugendbegleiter.de/fileadmin/dokumente/Aktuell_Evaluation_Jube/Regionaldaten_Jube-Evaluation_17_18Titel_neu.pdf) [Stand: 12.09.2018].

**Gymnasien und Grundschulen sind die bedeutendsten Schularten für Jugendbegleiterinnen und -begleiter**

Mit dem kontinuierlichen Anstieg der am Jugendbegleiter-Programm teilnehmenden Schulen stieg zugleich die Zahl der Jugendbegleiterinnen und -begleiter auf insgesamt 23 758 zum Schuljahr 2017/18 an. Unter ihnen sind mehr als die Hälfte an den Gymnasien (6 930) und den Grundschulen (6 633) eingesetzt.

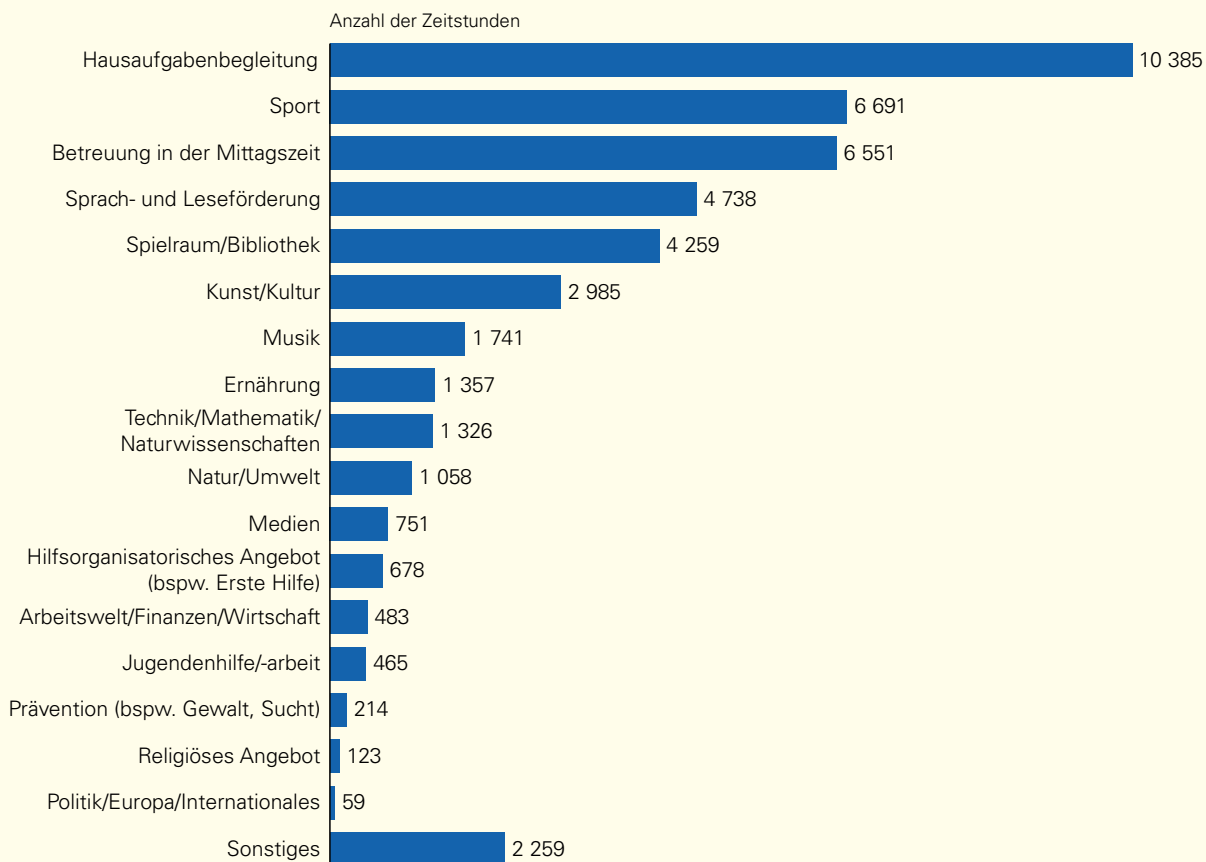
Die Altersstruktur der Jugendbegleiterinnen und Jugendbegleiter im Schuljahr 2017/18 zeigt, dass 40 % jünger als 18 Jahre alt sind, 21 % sind 18 bis 40 Jahre alt, 32 % sind 41 bis 65 Jahre alt und 7 % sind über 65 Jahre alt. Somit bilden die Jugendbegleiterinnen und Jugendbegleiter im Alter von 18 bis 65 Jahren mit 53 % den größten Anteil.

Die 23 758 Jugendbegleiterinnen und Jugendbegleiter waren im Schuljahr 2017/18 mit insgesamt 46 123 Zeitstunden an den Schulen tätig. Die Angebote zeigen ein vielfältiges Themenspektrum (Grafik K 3 (G1)). Allein die drei anteilmäßig größten Bereiche Hausaufgabenbetreuung, Betreuung in der Mittagszeit und Sport decken mit zusammen 23 627 Wochenstunden etwas mehr als die Hälfte des Gesamtangebots ab. Einige Jugendbegleiterangebote wie zum Beispiel „Betreuung in der Mittagszeit“ (6 551 Wochenstunden) können dem Ausbau des Ganztags schulbereichs bzw. der Ganztagesbetreuung zugeordnet werden (vgl. Kapitel D 4).

Parallel zum Ausbau des Programms werden neben den allgemeinen Regionalkonferenzen auch Fachtage zu thematischen Schwerpunkten durchgeführt. Jugendbegleiterinnen und Jugendbegleiter können an Qualifizierungskursen und Fortbildungen zu Themen wie beispielsweise interkulturelle Kompetenz oder Mobbing

**K 3 (G1)**

**Von Jugendbegleiterinnen und Jugendbegleitern an Schulen in Baden-Württemberg geleistete Zeitstunden im Schuljahr 2017/18 nach Themenbereichen**



Methodischer Hinweis: Mehrfachnennungen möglich.

Datenquelle: Jugendstiftung Baden-Württemberg, Zwölfte Evaluation im Jugendbegleiter-Programm 2017/2018, S. 15.

teilnehmen. Außerdem gibt es ein eigenes Zertifikat für Jugendbegleiterinnen und Jugendbegleiter, das in den Qualipass bzw. für Erwachsene in den Bildungspass Baden-Württemberg<sup>26</sup> aufgenommen werden kann.

### Schülermentorenprogramm<sup>27</sup>

Das im Schuljahr 1994/95 erstmalig im Bereich Sport ausgeschriebene Schülermentorenprogramm stellt

26 Der Qualipass bzw. Bildungspass Baden-Württemberg hält in einer Dokumentenmappe die Praxiserfahrungen und Kompetenzen fest, die durch ehrenamtliches Engagement in der Schule, in Vereinen, im Gemeinwesen oder in Projekten, durch Kurse, Auslandsaufenthalte, Praktika oder berufliche Weiterbildungsangebote erworben wurden. Weitere Informationen im Internet unter <http://www.qualipass.de> [Stand: 04.09.2018]. Eine ausführliche Darstellung der Zertifizierung und Dokumentation non-formal erworbener Kompetenzen in Zusammenhang mit der außerschulischen und außerunterrichtlichen Jugendbildung erfolgte in: Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt (Hg.) (2011), S. 343 f.

27 Nähere Informationen unter: <http://www.schuelermentor.de/> [Stand: 10.09.2018].

eine institutionalisierte Grundlage für ehrenamtliches Engagement dar.

In Zusammenarbeit mit zahlreichen außerschulischen Partnern, die entsprechende Qualifizierungskurse für interessierte Schülerinnen und Schüler anbieten, wurde das Angebot im Lauf der Jahre um zahlreiche Themenfelder (Musik, Natur und Umwelt, Medien etc.) sukzessive erweitert.

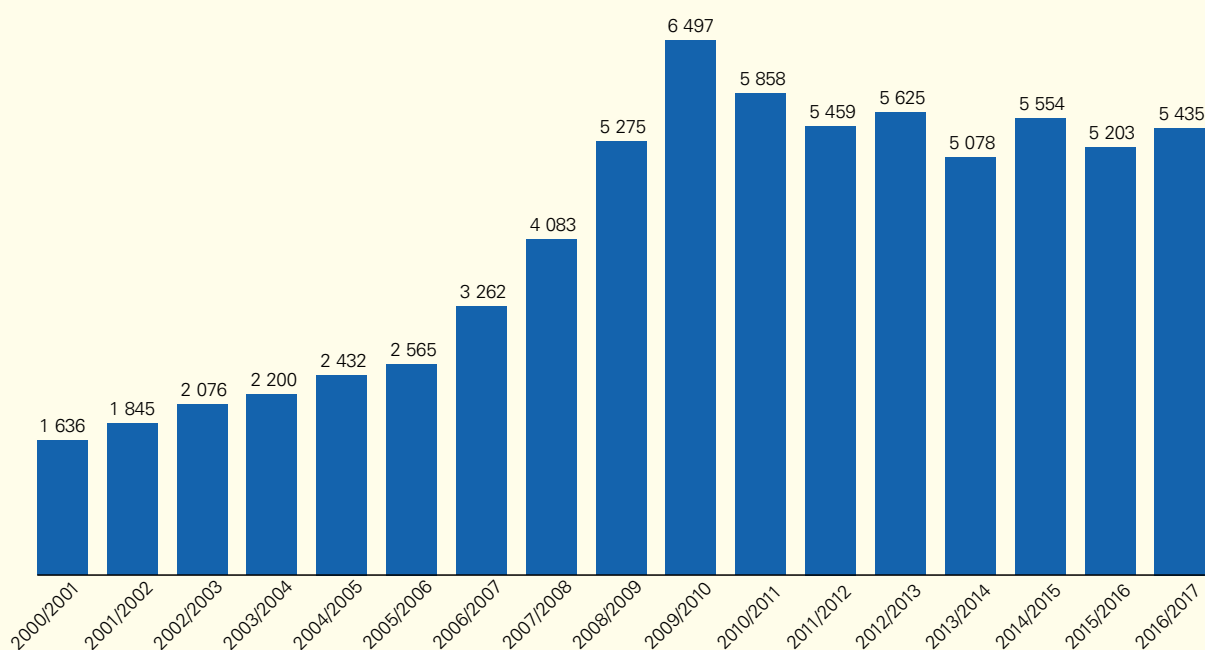
Die Ausbildungsangebote für Schülermentorinnen und Schülermentoren richten sich in der Regel an Schülerinnen und Schüler ab 15 Jahren, Jugendliche ab 13 Jahren finden im Rahmen des sogenannten Junior-Schülermentorenprogramms eigene Angebote. Ergänzend hierzu gibt es noch ein Schülermentorenprogramm mit dem Schwerpunkt Integration.

Schülermentorinnen und Schülermentoren unterstützen Lehrkräfte und Übungsleiterinnen und Übungsleiter auf vielfältige Art und Weise.

Neben der Vermittlung fachlicher Inhalte in den unterschiedlichen Ausbildungen fördert die Tätigkeit als Schülermentorin bzw. -mentor überfachliche Kompetenzen wie zum Beispiel Übernahme von Verantwortung, Sprechen vor einer Gruppe oder Organisation

### K 3 (G2)

**Jährlich ausgebildete Schülermentorinnen und Schülermentoren in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2000/01**



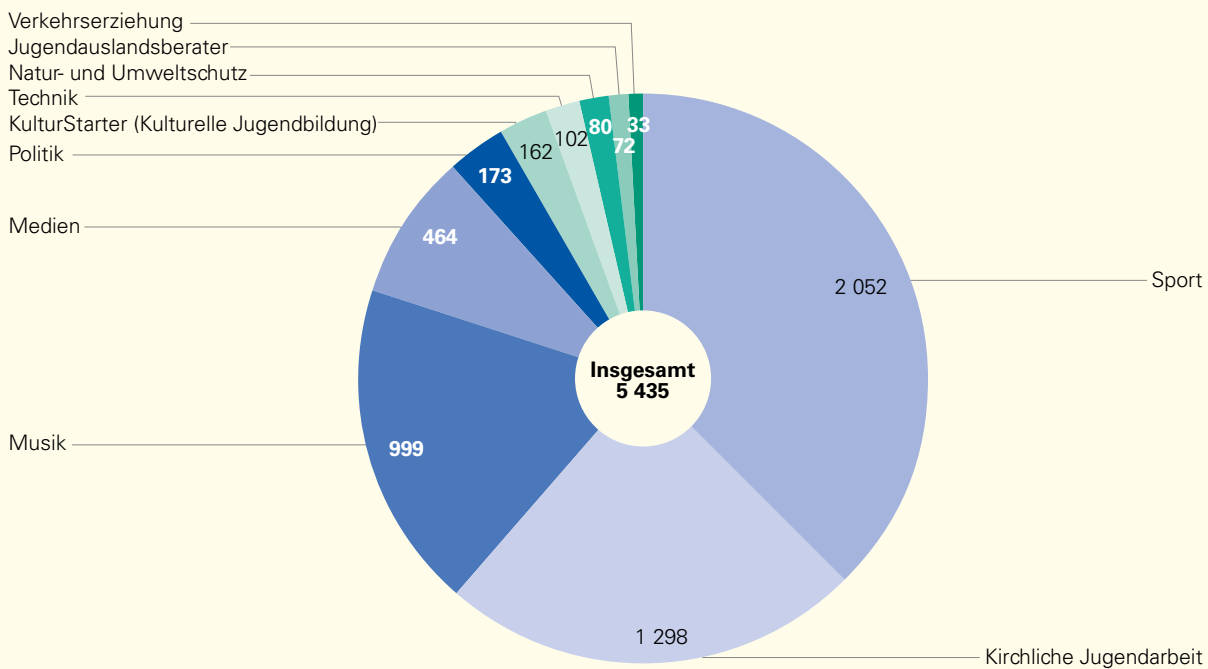
Datenquelle: Kultusministerium Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

927 18

**K 3 (G3)**

**Im Schuljahr 2016/17 ausgebildete Schülermentorinnen und Schülermentoren in Baden-Württemberg nach Themenbereichen**



Datenquelle: Kultusministerium Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

928 18

von Aufgaben. Die Ausbildung verfolgt folgende übergeordneten Ziele:

Im persönlichen Bereich:

- Verantwortung übernehmen, Anforderungen bewältigen, an Aufgaben wachsen,
- Erwerb und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie zum Beispiel Kreativität, Flexibilität, Teamgeist sowie die Stärkung des Selbstvertrauens.

Im schulischen Bereich:

- an der Schule eine mitverantwortliche Tätigkeit übernehmen,
- das Schulleben verantwortlich mitgestalten,
- die Schule als Ort der unmittelbaren Entfaltung der eigenen Fähigkeiten erfahren.

Im außerschulischen Bereich:

- Vorbereitung auf die mögliche Übernahme einer ehrenamtlichen Tätigkeit außerhalb der Schule (zum Beispiel im Verein),

- Einstieg in die Übungsleiter-, Trainer-, Chorleiterausbildung.

Schülermentorinnen und Schülermentoren können auch als Jugendbegleiterinnen und Jugendbegleiter bzw. Junior-Jugendbegleiterinnen und -Jugendbegleiter eingesetzt werden und beispielsweise eigenverantwortlich Bildungsangebote an ihren Schulen organisieren.

**Die Ausbildungszahlen liegen trotz stärkerer Schwankungen seit 10 Jahren jeweils deutlich über 5 000**

Während zu Beginn des Programms im Schuljahr 1994/95 erst 400 Schülermentorinnen und Schülermentoren pro Schuljahr ausgebildet wurden, stiegen die Ausbildungszahlen im Zeitverlauf kontinuierlich auf 6 497 im Schuljahr 2009/10 an und nahmen dann wieder ab auf aktuell 5 435 im Schuljahr 2016/17 (Grafik K 3 (G2)).

Seit Programmbeginn wurden bis zum Schuljahresende 2017/18 insgesamt ca. 75 000 Schülerinnen und Schüler ausgebildet.<sup>28</sup>

### Sport, kirchliche Jugendarbeit, Musik und Medien werden in der Ausbildung besonders nachgefragt

Unter den vielfältigen Themenfeldern sind die vier Ausbildungsschwerpunkte Sport (2 052, darunter

1 430 Sport mit Sportfachverbänden und 622 Sport in der Sekundarstufe I), kirchliche Jugendarbeit (1 298), Musik (999, darunter 700 Ausbildungen an Profilhymnasien Musik und 299 Ausbildungen durch Musikbünde) und Medien (464) mit einem Gesamtanteil von 89 % an allen 5 435 im Schuljahr 2016/17 Schülermentorinnen und Schülermentoren (Grafik K 3 (G3)) die bedeutendsten.

---

<sup>28</sup> Vgl. <https://www.km-bw.de/Len/Startseite/Schule/Schuelermentorenprogramme> [Stand: 10.09.2018]

## K 4 Jugendfreiwilligendienste

Jugendliche und junge Erwachsene können im Rahmen von Freiwilligendiensten nicht nur wichtige persönliche und berufliche Erfahrungen sammeln und neue Berufsfelder kennenlernen, sondern haben auch die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen und das Gemeinwesen aktiv mitzugestalten. Insbesondere in Übergangsphasen (zum Beispiel vor dem möglichen Ausbildungs- oder Studienbeginn) bieten Freiwilligendienste eine Gelegenheit zur Orientierung und zum Kennenlernen neuer Aufgabenfelder.

Die bekanntesten Freiwilligendienste sind der nach der Aussetzung der Wehrpflicht und damit auch des Zivildienstes geschaffene Bundesfreiwilligendienst (BFD), das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) und das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ). Die gesetzliche Grundlage des BFD ist das „Bundesfreiwilligendienstgesetz“ (BFDG).<sup>29</sup> Wesentliche Regelungen des FSJ und des FÖJ finden sich im „Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten“ (kurz: Jugendfreiwilligendienstgesetz, JFDG).<sup>30</sup> Im Gegensatz zum Bundesfreiwilligendienst gibt es im FSJ und FÖJ, die entweder im Inland oder Ausland, aber auch als Kombination im In- und Ausland geleistet werden können, eine Altersgrenze (jünger als 27 Jahre). Zentrale Bestandteile der Freiwilligendienste sind eine pädagogische Begleitung und Bildungsangebote, die von den Trägern oder in deren Auftrag organisiert werden. Sie umfassen im FSJ und FÖJ mindestens 25 Seminartage. Im Jahr 2015 wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die gemeinsame Evaluation der beiden Gesetze veröffentlicht, die unter anderem deutlich machte, dass im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt Freiwillige mit Migrationshintergrund unter- und Personen mit höheren Bildungsabschlüssen überrepräsentiert sind.<sup>31</sup>

Neben diesen klassischen Varianten gibt es für Jugendliche und junge Erwachsene weitere, zum Teil auch im JFDG geregelte Möglichkeiten, einen Freiwilligendienst zu leisten, zum Beispiel:

- das Freiwillige Soziale Jahr in Einrichtungen aus den Bereichen Kultur (FSJ-Kultur), Sport (FSJ-Sport) und in der Denkmalpflege (FJD) entsprechend § 3 Abs. 1 JFDG oder
- Jugendfreiwilligendienste im Ausland wie beispielsweise Internationaler Jugendfreiwilligendienst (IJFD), Entwicklungspolitischer Freiwilligendienst „weltwärts“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Europäischer Freiwilligendienst (EFD), Friedensdienste im Ausland entsprechend § 6 JFDG oder
- einen kombinierten Jugendfreiwilligendienst im In- und Ausland mit Einsatzabschnitten im Inland von mindestens 3-monatiger Dauer und Einsatzabschnitten im Ausland von mindestens 3- und höchstens 12-monatiger Dauer entsprechend § 7 JFDG.

Nachfolgend werden das FSJ und FÖJ sowie der BFD hinsichtlich der allgemeinen Rahmenbedingungen und im Hinblick auf die Entwicklung der Beteiligung in Baden-Württemberg näher beschrieben.

### Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ)

Das FSJ ist ein sozialer Freiwilligendienst für Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 16 und 27 Jahren. Er dauert in der Regel 1 Jahr, mindestens jedoch 6 Monate; die Maximaldauer liegt bei 18 Monaten. Für das FSJ gibt es laut Auskunft des Sozialministeriums (Stand 2018) 36 überregionale Träger in Baden-Württemberg (2014: 38), welche mit den jeweiligen Einsatzstellen zusammenarbeiten. Alle Einsatzstellen haben einen sozial-karitativen oder anderen gemeinnützigen Charakter. Das Einsatzspektrum umfasst zum Beispiel die Behindertenhilfe, Krankenhäuser, Altenheime, Pflegeheime, ambulante Dienste, die Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendarbeit, Kirchengemeinden, Rettungsdienst und Kulturarbeit.

### Leichter Rückgang der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im FSJ gegenüber dem Vorjahr

Im zeitlichen Verlauf ist seit dem Jahr 2002 ein deutlicher Anstieg der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im FSJ festzustellen (Grafik K 4 (G1)). In den Jahren von 2002 bis 2017 hat sich deren Zahl von 2 413 auf 13 526 mehr als verfünffacht. Waren zwischen den Jahren 2002 und 2006 zweistellige Zuwachsraten zwischen 20 % und 28 % zu verzeichnen, so flachte

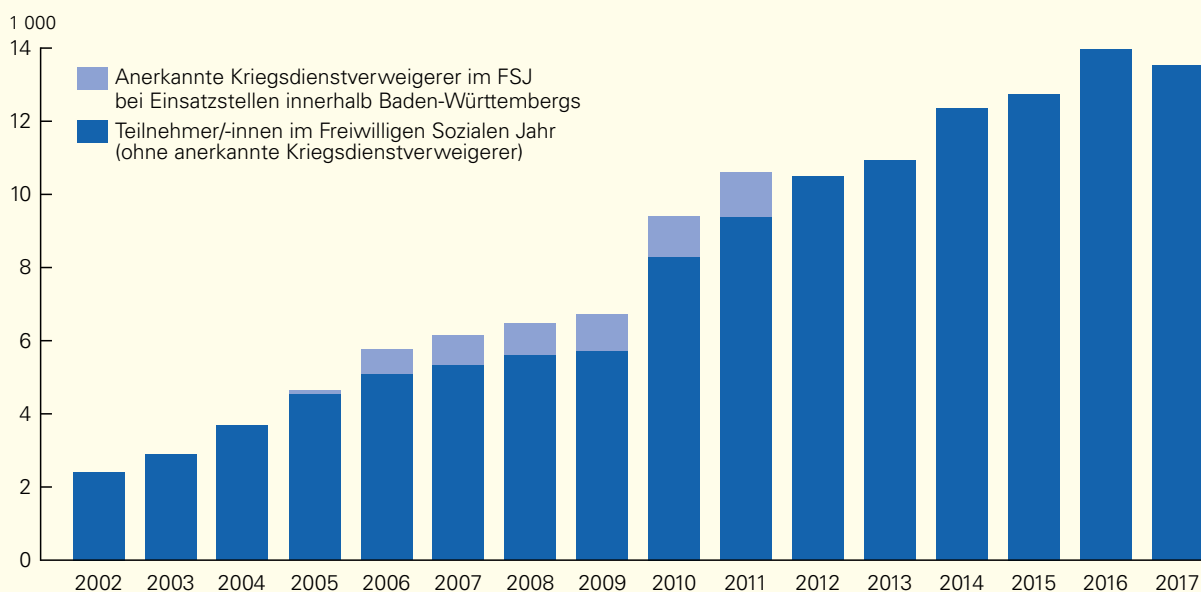
29 Vgl. <https://www.gesetze-im-internet.de/bfdg/> [Stand: 04.10.2018].

30 Vgl. <https://www.gesetze-im-internet.de/jfdg/> [Stand: 04.10.2018].

31 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015), S. 30 ff.

## K 4 (G1)

### Jugendliche und junge Erwachsene im Freiwilligen Sozialen Jahr in Baden-Württemberg seit 2002



Methodischer Hinweis: Die Anzahl der anerkannten Kriegsdienstverweigerer im FSJ bei Einsatzstellen innerhalb Baden-Württembergs für das Jahr 2011 (1 226) konnte nur geschätzt werden, da Dienstantritte nach dem 31.12.2010 nicht mehr registriert wurden. Grund hierfür ist die aufgehobene Kriegsdienstverweigerer-Zuschussverordnung nach Artikel 10 des Wehrrechtsänderungsgesetzes vom 31.07.2010 (vgl. BGBl 2010 Teil 1 Nr. 40, S. 1052-1056).

Datenquelle: Sozialministerium, sowie Bundesamt für den Zivildienst bzw. dessen Nachfolgeeinrichtung das Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

929 18

dieser Trend in den darauffolgenden Jahren ab, um ab dem Jahr 2010 wieder deutlich bis auf den seitherigen Höchstwert von 13 964 im Jahr 2016 anzusteigen. Im aktuellen Berichtsjahr 2017 ist demgegenüber wieder ein leichter Rückgang auf 13 526 zu verzeichnen. Seit dem Jahr 2005 wurden die anerkannten Kriegsdienstverweigerer, welche ein FSJ innerhalb Baden-Württembergs leisten, beim Bundesamt für Zivildienst erfasst. Mit Aussetzung der allgemeinen Wehrpflicht zum 1. Juli 2011 und dem damit verbundenen Wegfall des Zivildienstes endet dieser Teil der Zeitreihe im Jahr 2011. Der deutliche Anstieg der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im FSJ dürfte mit einer erhöhten gesellschaftlichen Anerkennung des sozialen Engagements junger Menschen zusammenhängen. Eine intensivere Öffentlichkeitsarbeit seitens der Träger macht mehr Jugendlichen die Möglichkeit bewusst, eine Orientierungsphase zwischen Schule und beruflicher Ausbildung oder Studium mit sinnvollem gesellschaftlichem Engagement zu kombinieren. Die Verbesserung der Qualität der Angebote hat vermutlich zusätzlich die Attraktivität der Freiwilligendienste erhöht.

Der überwiegende Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die im Jahr 2017 ein FSJ absolvierten, war weiblich (rund 64 %). Differenziert nach dem

höchsten Bildungsabschluss der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigt sich, dass ein Großteil die Fachhochschulreife bzw. das Abitur besitzt. Das FSJ wird vor allem in Ausbildungen und Studiengängen des Sozial- und Gesundheitswesens als bereits abgeleistetes Praktikum anerkannt und kann darüber hinaus die Chancen im Bewerbungsverfahren um Studienplätze deutlich verbessern, etwa durch Verkürzung von Wartezeiten (in Abhängigkeit von der Hochschule und der Dauer des FSJ).

#### Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ)

Bereits im September 1990 wurde in Baden-Württemberg als einem der ersten Bundesländer das FÖJ als Modellprojekt mit 30 Teilnehmerplätzen eingerichtet. Die bundesgesetzliche Verankerung des FÖJ erfolgte 1993 durch das Gesetz zur Förderung eines Freiwilligen Ökologischen Jahres, seit 2008 im Rahmen des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten. Wer sich für ein FÖJ interessiert, kann sich unter anderem für die Arbeitsfelder Naturschutzmaßnahmen, Landschaftspflege oder die Umweltbildung zum Beispiel bei Natur- und Umweltschutzverbänden, Forst- und Umweltämtern oder Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildungsentscheiden. Darüberhinaus

ist es möglich, das FÖJ in der Wirtschaft zu absolvieren und somit Einblicke in Unternehmensabläufe etwa von ökologisch arbeitenden Landwirtschaftsbetrieben zu erhalten.

In Baden-Württemberg wird das FÖJ von vier vom Umweltministerium anerkannten Trägern organisiert und begleitet: der Landeszentrale für politische Bildung (seit 1990), Freiwilligendienste in der Diözese Rottenburg-Stuttgart gGmbH (als Nachfolgeorganisation der Fachstelle Freiwilligendienste beim Bund der Deutschen katholischen Jugend seit 2002), dem Diakonischen Werk Württemberg (seit 2009) sowie neu hinzugekommen dem Internationalen Bund (IB), Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e. V. IB Süd. Diesen FÖJ-Trägern obliegen die zentrale Projektsteuerung und die pädagogische Begleitung der Jugendlichen. Seit August 2002 bestand für anerkannte Kriegsdienstverweigerer die Möglichkeit, anstelle des Zivildienstes ein FÖJ abzuleisten. Mit Aussetzung der allgemeinen Wehrpflicht zum 1. Juli 2011 und dem damit verbundenen Wegfall des Zivildienstes endet dieser Teil der Zeitreihe im Jahr 2011.

Im Zeitverlauf zeigt sich, dass die Zahl der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im FÖJ insgesamt an-

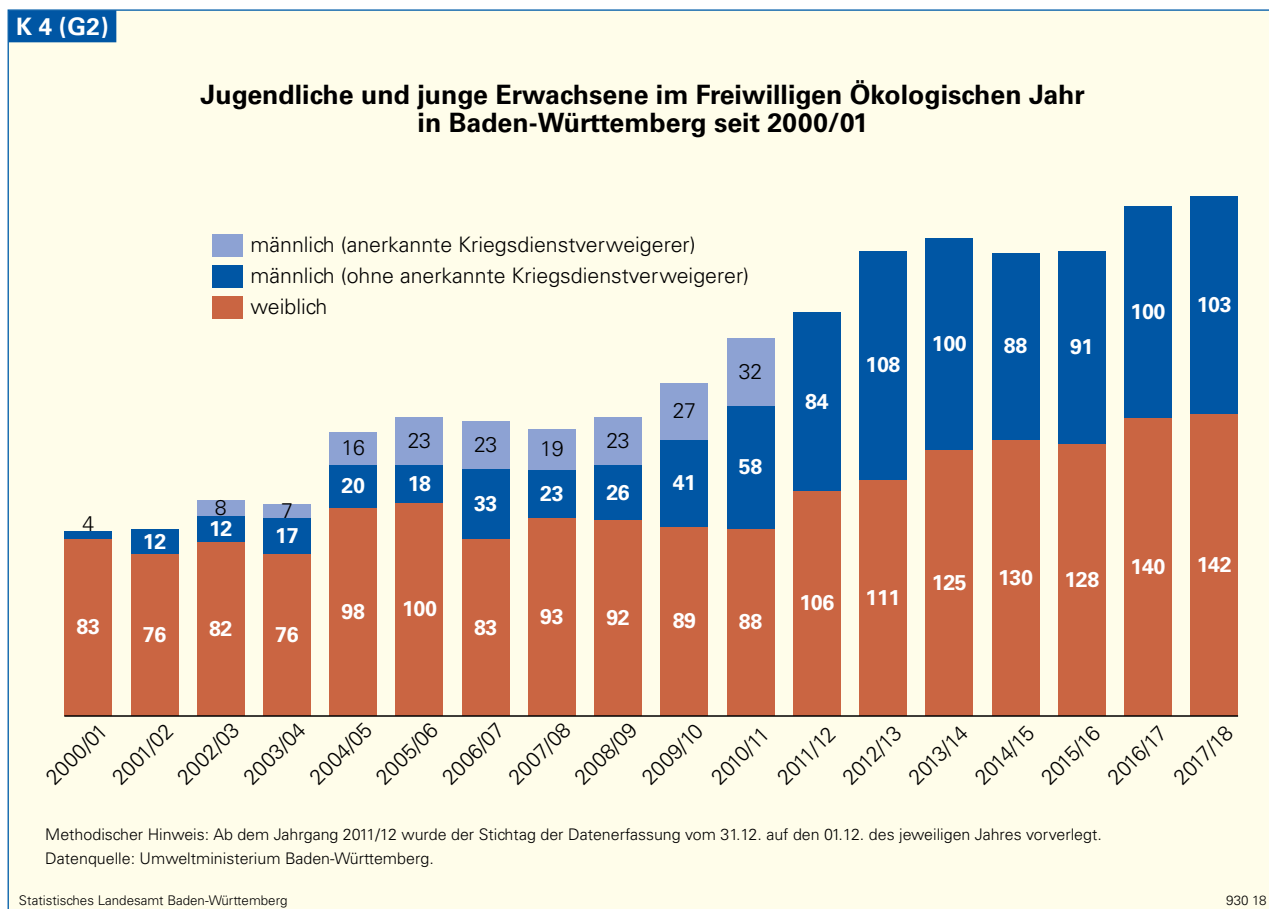
stieg und seit 2012/13 stabil deutlich über 200 Personen liegt.

**Mit 245 Personen wurde im Jahrgang 2017/18 der seitherige Höchststand im FÖJ erreicht**

Betrachtet man die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im FÖJ-Jahrgang 2017/18 genauer, so sind drei auch im zeitlichen Verlauf stabile Entwicklungen festzuhalten (Grafik K 4 (G2)): Die Mehrheit ist weiblich (rund 58 %), 18 Jahre und älter (rund 89 %) und hat ein hohes Bildungsniveau erreicht. 81 % besitzen die Fachhochschulreife bzw. das Abitur, 14 % einen mittleren Abschluss und knapp 3 % haben die Hauptschule mit bzw. ohne Abschluss absolviert. Lediglich 1 % haben bereits ein Studium bzw. eine Berufsausbildung abgeschlossen.

**Bundesfreiwilligendienst (BFD)**

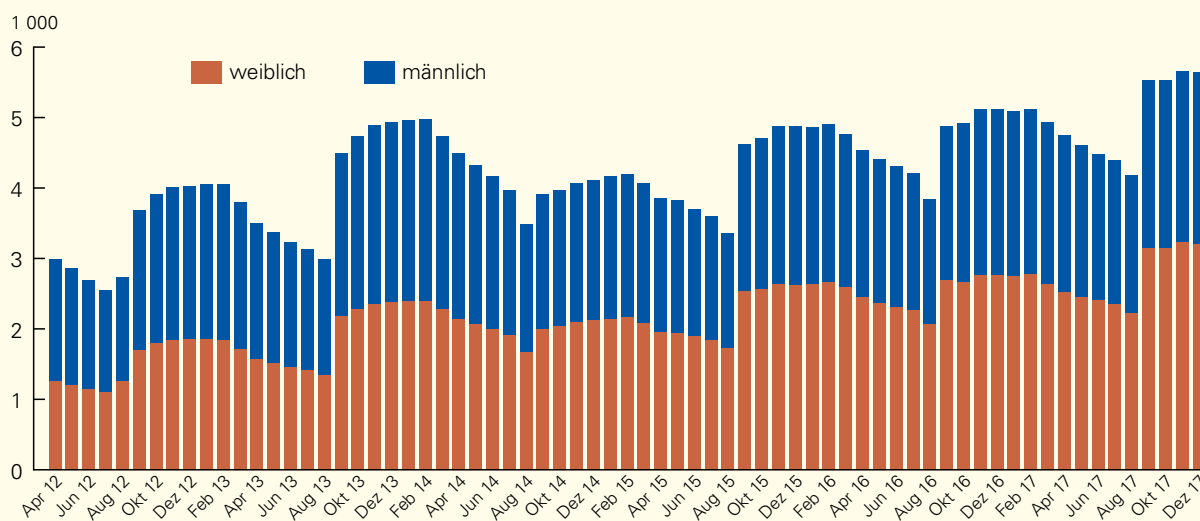
Die Voraussetzung für den BFD, der die Freiwilligendienste FSJ und FÖJ ergänzen und das bürgerschaftliche Engagement für die Allgemeinheit fördern soll, ist die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht (9 Jahre), was in der Regel ein Alter von etwa 15 bis





## K 4 (G3)

### Bundesfreiwillige unter 27 Jahre im Dienst in Baden-Württemberg nach Geschlecht im Zeitverlauf



Datenquelle: Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

931 18

16 Jahren bedeutet. Im Gegensatz zum FSJ und FÖJ existiert keine Altersgrenze nach oben. Jüngere Freiwillige können persönliche und soziale Kompetenzen erwerben bzw. vertiefen, ältere Freiwillige ihre eigene Lebens- und Berufserfahrung einbringen. In der Regel dauert der BFD 12 Monate, mindestens jedoch 6 und höchstens 18 Monate. In Ausnahmefällen kann er bis zu 24 Monate geleistet werden. Es handelt sich grundsätzlich um einen ganztägigen Dienst. Für Freiwillige über 27 Jahren ist aber auch ein Teilzeitdienst von mehr als 20 Stunden wöchentlich möglich. Einsatzstellen werden von gemeinwohlorientierten Einrichtungen angeboten, wie beispielsweise Mitgliedseinrichtungen der Wohlfahrtsverbände (zum Beispiel Arbeiterwohlfahrt, Caritas, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonie), nicht-verbandsgebundenen Krankenhäusern, Pflegeeinrichtungen, Kinderheimen/-tagesstätten, Schulen, Jugendeinrichtungen, Einrichtungen der Behindertenhilfe, Sportvereinen, Kultureinrichtungen, Einrichtungen des Zivil- und Katastrophenschutzes, Trägern ökologischer Projekte und Kommunen. Am 1. Dezember 2015 startete das bis 31. Dezember 2018 befristete Sonderprogramm BFD mit Flüchtlingsbezug für ein freiwilliges Engagement in der Flüchtlingshilfe auf Grundlage des im Bundesfreiwilligendienstgesetz (BFDG) neu hinzugefügten § 18. Neben einheimischen Freiwilligen steht der BFD mit Flüchtlingsbezug auch Asylberechtigten sowie Asylbewerberinnen und

Asylbewerbern, bei denen ein rechtmäßiger und dauerhafter Aufenthalt zu erwarten ist, offen.<sup>32</sup>

#### Mit 5 666 Freiwilligen unter 27 Jahren im November 2017 bisher höchste Beteiligung am BFD in Baden-Württemberg

Im Rahmen der statistischen Erfassung des BFD hatten mit der Einführung im Juli 2011 bereits insgesamt 125 Freiwillige in Baden-Württemberg ihren Dienst aufgenommen. Die Anzahl stieg rasch an von 2 009 Freiwilligen im September 2011 auf 3 894 im März 2012. Seit April 2012 erfolgt eine differenziertere statistische Erfassung der Freiwilligen hinsichtlich Alter und Geschlecht durch das Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben. Grafik K 4 (G3) gibt Auskunft zu den Freiwilligen unter 27 Jahren in Baden-Württemberg im zeitlichen Verlauf. Am sägezahnähnlichen Muster ist zum einen der verstärkte Eintritt in den BFD zu den Herbstmonaten September, Oktober und November und der leichte Abfall nach Ende der Mindestdauer von 6 Monaten im März und April erkennbar. Der Anteil der Frauen im BFD stieg von 42 % im April 2012 bis auf 57 % im Oktober 2017 gleichmäßig an.

32 Vgl. [https://www.bundesfreiwilligendienst.de/fileadmin/de.bundesfreiwilligendienst/content.de/Marginalspalte/BFD\\_aktuell\\_Ausgabe\\_1.pdf](https://www.bundesfreiwilligendienst.de/fileadmin/de.bundesfreiwilligendienst/content.de/Marginalspalte/BFD_aktuell_Ausgabe_1.pdf) [Stand: 14.09.2018].





## Anhang

L

- L 1 Glossar
- L 2 Abkürzungsverzeichnis
- L 3 Literaturverzeichnis



## L 1 Glossar

### Abschlüsse

#### *Hauptschulabschluss:*

Der Hauptschulabschluss wird nach erfolgreicher Abschlussprüfung in Klassenstufe 9 oder 10 der Werkrealschule erworben. Ein gleichwertiger Bildungsabschluss kann auch an einer Realschule, einem Gymnasium, einer Gemeinschaftsschule oder einer integrierten Schulform erreicht werden. In einigen Förderschwerpunkten von sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren gibt es ebenfalls Bildungsgänge mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses.

Wird die allgemein bildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, bieten verschiedene Bildungsgänge an beruflichen Schulen die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen.

#### *Mittlerer (Bildungs-)Abschluss, mittlerer Schulabschluss:*

Der Realschulabschluss wird nach erfolgreicher Abschlussprüfung in Klassenstufe 10 der Realschule, der Gemeinschaftsschule oder auf dem Zweiten Bildungsweg an einer Abendrealschule oder einer Berufsaufbauschule erworben. Ein gleichwertiger Bildungsstand kann im zehnten Schuljahr an einer Werkrealschule, einem Gymnasium oder einer integrierten Schulform erreicht werden. Darüber hinaus kann dieser auch nach Abschluss der Berufsausbildung an einer Berufsschule bei entsprechendem Notendurchschnitt zuerkannt werden. In einigen Förderschwerpunkten von sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren gibt es ebenfalls Realschul-Bildungsgänge.

An einigen Bildungsgängen der Berufsfachschule kann mit der Fachschulreife ebenfalls ein mittlerer Bildungsabschluss erreicht werden.

#### *Fachhochschulreife:*

Die Fachhochschulreife berechtigt zur Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften. Sie besteht aus einem schulischen und einem berufsbezogenen Teil. Letzterer besteht aus einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer gleichwertigen mehrjährigen Berufserfahrung. Daher wird die Fachhochschulreife auch fast ausschließlich an beruflichen Schulen (Berufskolleg, Fachschule, Berufsschule) erworben. Bei den allgemein bildenden Schulen kann an den Freien Waldorf-

schulen und an den Gymnasien der schulische Teil erreicht werden; für den vollständigen Erwerb ist eine Ausbildung oder ein 1-jähriges ausbildungsbezogenes Praktikum erforderlich.

#### *Hochschulreife:*

Die allgemeine Hochschulreife wird nach dem Bestehen der Abschlussprüfung an einem allgemein bildenden oder beruflichen Gymnasium zuerkannt. Auch einzelne sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren bieten diese Möglichkeit. Auf dem Zweiten Bildungsweg führen das Abendgymnasium, das Kolleg, die Technische und die Wirtschaftsoberschule sowie die Oberschule für Sozialwesen zur allgemeinen bzw. in einigen Bildungsgängen zur fachgebundenen Hochschulreife.

### Abschlussquoten

Die Abschlussquoten sind ein Maß dafür, welcher Anteil eines Geburtsjahrgangs einen bestimmten Schulabschluss erworben hat. Durch das spätere Nachholen von Schulabschlüssen kommt es dazu, dass eine Person im Zeitablauf mehrfach gezählt werden kann. Zum Beispiel kann zunächst an der Werkrealschule der Hauptschulabschluss erworben werden und anschließend an der 2-jährigen Berufsfachschule die Fachschulreife. Diese Mehrfachzählungen führen dazu, dass die Summe der Abschlussquoten aller Schulabschlüsse mehr als 100 % ergibt.

Für die Berechnung der Abschlussquoten nach dem Quotensummenverfahren wird die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger nach Abschlussart und Alter durch die Bevölkerungszahl des entsprechenden Geburtsjahrgangs im betrachteten Jahr geteilt. Anschließend werden die Einzelquoten für die jeweiligen Geburtsjahre zur Abschlussquote der betrachteten Abschlussart aufsummiert.

### Allgemeine Schule – sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum

Im allgemein bildenden Bereich kann zwischen allgemeinen Schulen (zum Beispiel Grundschule, Gemeinschaftsschule, Realschule, Gymnasium) und den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (bis Schuljahr 2014/15 Sonderschulen) unterschieden werden. Sie

gliedern sich nach den Förderschwerpunkten Lernen, geistige Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung sowie Schülerinnen und Schüler in längerer Krankenhausbehandlung.

Im beruflichen Bereich gibt es neben den allgemeinen beruflichen Schulen auch berufliche Sonderschulen, wie zum Beispiel die Sonderberufsschule oder die Sonderberufsfachschule.

## Behinderung

In § 3 Landesbehindertengleichstellungsgesetz von Baden-Württemberg wird der Begriff Behinderung wie folgt definiert:

„Menschen mit Behinderungen im Sinne dieses Gesetzes sind Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“

Eine ähnliche Begriffsbestimmung findet sich etwa in § 2 Sozialgesetzbuch Neuntes Buch.

## Von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche

Nach § 2 Abs. 1 Sozialgesetzbuch Neuntes Buch sind Menschen von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erwarten ist, weil körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen.

## Bildungsausländerinnen und -ausländer

Bildungsausländerinnen und -ausländer sind Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die Ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem deutschen Studienkolleg erworben haben.

## Bildungsinländerinnen und -inländer

Bildungsinländerinnen und -inländer sind Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben.

## Clusteranalyse

Verfahren zur Gruppenbildung in großen Datenbeständen. Zielsetzung der Clusteranalyse ist die Zusammenfassung der betrachteten Merkmalsträger zu in sich möglichst homogenen Gruppen, deren Mitglieder hinsichtlich der betrachteten Eigenschaften eine möglichst große Ähnlichkeit aufweisen. Zwischen den verschiedenen Gruppen sollen dagegen möglichst geringe Ähnlichkeiten bestehen.

## Duales Berufsausbildungssystem

Im System der dualen Ausbildung teilen sich Ausbildungsbetrieb und Berufsschule die Verantwortung für die Berufsausbildung. Der Betrieb übernimmt durch den Abschluss eines Ausbildungsvertrags die Pflicht zur Vermittlung der vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte. Die Berufsschule vermittelt insbesondere die für den Beruf erforderlichen fachtheoretischen Kenntnisse und vertieft die allgemeine Bildung.

## Kindertagesbetreuung

Kindertagesbetreuung umfasst die Betreuung in **Kindertageseinrichtungen** und in der **Kindertagespflege**. Die Tageseinrichtungen sowie die Tagespflegepersonen sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie unterstützen und ergänzen und zur besseren Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung beitragen.

## Kindertageseinrichtungen

Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden. Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes.

Das Kindertagesbetreuungsgesetz Baden-Württemberg (KiTaG) unterscheidet zwischen Kindergärten, Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen und Einrichtungen zur Kleinkindbetreuung (Kinderkrippen).

## Kindertagespflege

Kindertagespflege ist die Betreuung und Förderung von Kindern durch geeignete Tagespflegepersonen.

Die Kindertagespflege wird in der Regel im Haushalt der Tagespflegeperson oder im Haushalt eines Personensorgeberechtigten geleistet. Ebenso wie die Tageseinrichtungen sollen die Tagespflegepersonen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie unterstützen und ergänzen und zur besseren Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung beitragen.

## Migrationshintergrund

### *Definition des Mikrozensus:*

Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören:

1. Alle in Deutschland lebenden Ausländerinnen und Ausländer.
2. Deutsche mit Migrationshintergrund:
  - Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie Eingebürgerte,
  - Kinder von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern sowie Eingebürgerten,
  - Kinder ausländischer Eltern, die bei der Geburt zuzüglich die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben (nach der sogenannten „Ius-soli“-Regelung),
  - Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund, bei denen nur ein Elternteil Migrantin oder Migrant ist,
  - Eingebürgerte nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer.

Bei der Bestimmung des Migrationshintergrunds wird nur die Zuwanderung ab 1950 berücksichtigt.

### *Definition der Kinder- und Jugendhilfestatistik:*

In den amtlichen Statistikbögen für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege wird erfragt, ob mindestens ein Elternteil eines Kindes ausländischer Herkunft ist, unabhängig von der Staatsangehörigkeit. Zudem wird erfragt, ob in der Familie vorrangig deutsch oder nicht deutsch gesprochen wird.

### *Definition der Einschulungsuntersuchung*

Im Elternfragebogen zur Einschulungsuntersuchung wird – auf freiwilliger Basis – getrennt für Mutter und Vater nach der Staatsangehörigkeit, dem Geburtsland und der Aufenthaltsdauer in Deutschland gefragt. Für

die Bewertung der kindlichen Sprachentwicklung herangezogen werden die Angaben der Eltern zur Sprache bzw. den Sprachen, die mit dem Kind während der ersten 3 Lebensjahre bevorzugt gesprochen wurde(n), der sogenannten Familiensprache.

### *Definition der amtlichen Schulstatistik:*

Gemäß der für die Schulstatistik Anwendung findenden Definition der Kultusministerkonferenz<sup>1</sup> haben Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, wenn sie mindestens eines der folgenden Merkmale erfüllen:

- Keine deutsche Staatsangehörigkeit,
- Nichtdeutsches Geburtsland,
- Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn die Schülerin/der Schüler die deutsche Sprache beherrscht).

### *Definition im IQB-Ländervergleich zur Überprüfung der Bildungsstandards*

Der Migrationshintergrund einer Schülerin/eines Schülers wird über das Geburtsland der Eltern definiert. Dabei wird unterschieden, ob lediglich ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden.

## Mikrozensus

Der Mikrozensus ist eine gesetzlich angeordnete Haushaltsbefragung über die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Bevölkerung, die seit 1957 jährlich bei 1 % der Bevölkerung in Deutschland durchgeführt wird. In Baden-Württemberg werden jährlich ca. 50 000 Haushalte stellvertretend für die gesamte Bevölkerung zu ihren Lebensbedingungen befragt. Um die ermittelten Befragungsergebnisse auf die Gesamtbevölkerung hochzurechnen, werden Bevölkerungseckzahlen aus der Bevölkerungsfortschreibung benötigt.

Einige Merkmale wie zum Beispiel Angaben zum Migrationshintergrund werden nicht jedes Jahr in vollem Umfang im Rahmen des Mikrozensus erfasst.

<sup>1</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2017 c).

## Nichtversetzten-Quote

Die Nichtversetzten-Quote ergibt sich aus der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die am Ende des Schuljahres das Klassenziel nicht erreicht haben (Nichtversetzte einschließlich auf Probe Versetzte) bezogen auf die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler am Stichtag der amtlichen Schulstatistik für dieses Schuljahr in Prozent. Bei den Gymnasien werden die Kursstufen nicht in diese Berechnung einbezogen.

## Schularten

Die Schularten sind in § 4 Absatz 1 Schulgesetz festgelegt. Zum allgemein bildenden Bereich gehören:

- die Grundschule,
- die Hauptschule und die Werkrealschule,
- die Realschule (einschließlich Abendrealschule),
- das Gymnasium (einschließlich Abendgymnasium),
- die Gemeinschaftsschule,
- das Kolleg und
- die sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren.

Darüber hinaus gibt es bei den allgemein bildenden Schulen auch integrierte Schulformen, in denen mehrere dieser Schularten zusammengefasst sind. Dazu zählen

- die Freien Waldorfschulen,
- die Schulen besonderer Art und
- die schulartübergreifende Orientierungsstufe.

Im Bereich der beruflichen Schulen gibt es

- die Berufsschule (einschließlich Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf),
- die Berufsfachschule (einschließlich Berufseinstiegsjahr),
- das Berufskolleg,
- die Berufsoberschule (Berufsaufbauschule, Technische und Wirtschaftsoberschule sowie Oberschule für Sozialwesen),
- das berufliche Gymnasium,

- die Fachschule und
- berufliche Sonderschulen (Sonderberufsschule und Sonderberufsfachschule).

Außerdem gibt es im Geschäftsbereich des Sozialministeriums noch spezielle Schulen für Berufe des Gesundheitswesens. Sie vermitteln eine Ausbildung für nicht-akademische Gesundheitsberufe wie zum Beispiel in der Gesundheits- und Krankenpflege, für Hebammen, für medizinisch-technische Assistentenberufe oder für Physiotherapie.

## Schulartspezifische Zählung

Die Zahl der Schulen orientiert sich an der Zahl der organisatorischen Einheiten mit der Einschränkung, dass bei schulartbezogenen Aufgliederungen die Organisationseinheit bei Vorhandensein mehrerer Schularten entsprechend mehrfach berücksichtigt wird. Beispiel: Eine Grund-, Werkreal- und Realschule unter gemeinsamer Leitung wird bei allen drei Schularten berücksichtigt, unter der Rubrik „Allgemein bildende Schulen“ jedoch nur einfach gezählt.

## Schulpflicht

Die Schulpflicht wird im Schulgesetz in den §§ 72 bis 87 geregelt. Sie gliedert sich in die Pflicht zum Besuch der Grundschule und einer auf ihr aufbauenden Schule und die Pflicht zum Besuch der Berufsschule. Für Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot gelten zur Erfüllung der Schulpflicht besondere Regelungen (§§ 82 bis 84a SchG). Das sonderpädagogische Bildungsangebot kann sowohl an einer allgemeinen Schule als auch an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum erfüllt werden.

## Schulträgerschaft

### Öffentliche Schulen

sind Schulen, die von einer Gemeinde, einem Landkreis oder einem Schulverband gemeinsam mit dem Land oder vom Land allein getragen werden.

### Private Schulen

sind Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft. Der Begriff beinhaltet keine Aussage über die Form des Zugangs, da auch Privatschulen grundsätzlich allen offenstehen.



## Sekundarbereich

Der Sekundarbereich baut auf den grundlegenden Bildungsgängen des Primarbereichs (Grundschule und erste bis vierte Klassenstufe vergleichbarer Bildungsgänge) auf. Er gliedert sich in zwei Stufen: Sekundarbereich I und Sekundarbereich II. Der Sekundarbereich I der allgemein bildenden Schulen umfasst in Baden-Württemberg die Werkreal- und Hauptschule, die Realschule sowie die Klassenstufen 5 bis 9 (G8) bzw. 10 (G9) der Gymnasien, der Gemeinschaftsschulen, der integrierten Schularten und der Sonderschulen. Dementsprechend umfasst der Sekundarbereich II die Oberstufe der letztgenannten Schularten. Im Bereich der beruflichen Schulen zählen die Berufsschulen des dualen Systems, berufliche Grundkenntnisse oder einen Berufsabschluss vermittelnde Berufsfachschulen, Berufskollegs und Schulen für Berufe des Gesundheitswesens sowie die beruflichen Gymnasien zum Sekundarbereich II.

## Vollzeitlehrereinheiten

Die Berechnung von Vollzeitlehrkräfteeinheiten (VZLE) dient der aussagekräftigen Darstellung des zur Verfügung stehenden Potenzials an Lehrkräften. Hierbei wird der unterschiedliche Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte berücksichtigt und es wird ermittelt, wie vielen Vollzeit-Lehrkräften die teilzeitbeschäftigten und sonstigen Lehrkräfte – im Hinblick auf das geleistete Deputat – entsprechen würden. Bei der Ermittlung von VZLE werden nicht nur Unterrichtsstunden, sondern auch Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden einbezogen, die zur Aufrechterhaltung des Schulbe-

triebes dienen. Beispiele für Anrechnungsstunden sind die Lehrerfortbildung, sowie Fachberater- und Schulleitungstätigkeiten. Ermäßigungsstunden werden beispielsweise im Rahmen der Altersermäßigung, der Personalratstätigkeit und bei Schwerbehinderung angesetzt.

## Zweiter Bildungsweg

Schulen des Zweiten Bildungswegs bieten Weiterbildungswilligen, für die keine Schulpflicht mehr besteht und die sich bereits im Berufsleben befinden, die Möglichkeit, einen höherwertigen Schulabschluss nachzuholen.

Ein mittlerer Bildungsabschluss kann erworben werden an:

- Abendrealschulen und
- Berufsaufbauschulen.

Die Fachhochschulreife kann erworben werden an:

- Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife.

Die Hochschulreife kann erworben werden an:

- Abendgymnasien,
- Kollegs und an
- Berufsoberschulen (Wirtschaftsoberschulen, Technische Oberschulen, Oberschulen für Sozialwesen).

## L 2 Abkürzungsverzeichnis

<b>1BFS</b>	1-jährige Berufsfachschule	<b>BiSS</b>	Bildung durch Sprache und Schrift
<b>2BFS</b>	2-jährige Berufsfachschule	<b>BK</b>	Berufskolleg
<b>AC</b>	Assessment Center	<b>BMBF</b>	Bundesministerium für Bildung und Forschung
<b>AES</b>	Adult Education Survey (Individualbefragung zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung)	<b>BMFSFJ</b>	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
<b>AES</b>	Alltagskultur, Ernährung, Soziales	<b>BNF</b>	Fächerverbund Biologie, Naturphänomene und Technik
<b>AFBG</b>	Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz	<b>BOS</b>	Berufsoberschule
<b>ALEB</b>	Arbeitsgemeinschaft ländliche Erwachsenenbildung Baden-Württemberg e. V.	<b>BPersVG</b>	Bundespersönlichkeitsvertretungsgesetz
<b>AV dual</b>	Duale Ausbildungsvorbereitung	<b>BS</b>	Berufsschule
<b>AWStG</b>	Gesetz zur Stärkung der beruflichen Weiterbildung und des Versicherungsschutzes in der Arbeitslosenversicherung (Arbeitslosenversicherungsschutz- und Weiterbildungsstärkungsgesetz)	<b>BSW</b>	Berichtssystem Weiterbildung
<b>AZAV</b>	Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung	<b>BVE</b>	Berufsvorbereitende Einrichtung
<b>BA</b>	Bachelor of Arts	<b>BVJ</b>	Berufsvorbereitungsjahr
<b>BBiG</b>	Berufsbildungsgesetz	<b>BVJ-KF</b>	Kooperationsklassen Förderschule-Berufsvorbereitungsjahr
<b>BEJ</b>	Berufseinstiegsjahr	<b>BVJ-L</b>	Berufsvorbereitungsjahr für Schüler/-innen mit Lern- und Leistungsproblemen
<b>BetrVG</b>	Betriebsverfassungsgesetz	<b>BzG BW</b>	Bildungszeitgesetz Baden-Württemberg
<b>BFBV</b>	Berufsvorbereitende Berufsfachschule	<b>DHBW</b>	Duale Hochschule Baden-Württemberg
<b>BFBVO</b>	Berufsvorbereitende Berufsfachschule mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen an privaten Schulen	<b>DQR</b>	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
<b>BFD</b>	Bundesfreiwilligendienst	<b>ECVET</b>	European Credit System for Vocational Education and Training (Europäisches Leistungspunktesystem)
<b>BFDG</b>	Gesetz über den Bundesfreiwilligendienst (Bundesfreiwilligendienstgesetz)	<b>EFD</b>	Europäischer Freiwilligendienst
<b>BFPE</b>	Berufsfachschule Pädagogische Erprobung	<b>EGP</b>	Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klasse (Indikator für die soziale Herkunft)
<b>BFS</b>	Berufsfachschule	<b>EQAVET</b>	Europäisches Netzwerk zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung
<b>BG</b>	Berufliches Gymnasium	<b>EQR</b>	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

<b>ESU</b>	Einschulungsuntersuchung	<b>IGLU</b>	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
<b>EU</b>	Europäische Union	<b>IJFD</b>	Internationaler Jugendfreiwilligendienst
<b>e. V.</b>	eingetragener Verein	<b>ILO</b>	International Labour Organization (Internationale Arbeitsorganisation)
<b>EWR</b>	Europäischer Wirtschaftsraum	<b>IMP</b>	Informatik, Mathematik, Physik
<b>FernUSG</b>	Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (Fernunterrichtsschutzgesetz)	<b>IQB</b>	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
<b>FHR</b>	Fachhochschulreife	<b>ISCED</b>	International Standard Classification of Education
<b>FJD</b>	Freiwilliges Jahr in der Denkmalpflege	<b>ISK</b>	Programm „Intensive Sprachförderung im Kindergarten“
<b>FÖJ</b>	Freiwilliges Ökologisches Jahr	<b>JFDG</b>	Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (Jugendfreiwilligendienstgesetz)
<b>FSJ</b>	Freiwilliges Soziales Jahr	<b>JFMK</b>	Konferenz der Jugend- und Familienminister
<b>G8</b>	Gymnasium in 8-jähriger Form	<b>KiTaG</b>	Kindertagesbetreuungsgesetz Baden-Württemberg
<b>G9</b>	Gymnasium in 9-jähriger Form	<b>KMK</b>	Kultusministerkonferenz
<b>GBl.</b>	Gesetzblatt Baden-Württemberg	<b>KoBV</b>	Kooperative Bildung und Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt
<b>GER</b>	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen	<b>KVJS</b>	Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg
<b>GG</b>	Grundgesetz	<b>LEO</b>	Level-One Studie (Grundbildungsstudie)
<b>GMS</b>	Gemeinschaftsschule	<b>LHG</b>	Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz)
<b>HISEI</b>	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (Höchster ISEI-Wert)	<b>LiSe-DaZ</b>	Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache
<b>HRG</b>	Hochschulrahmengesetz	<b>LKJHG</b>	Kinder- und Jugendhilfegesetz für Baden-Württemberg
<b>HSA</b>	Hauptschulabschluss	<b>LpB</b>	Landeszentrale für politische Bildung
<b>HwO</b>	Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung)	<b>MA</b>	Master of Arts
<b>HZB</b>	Hochschulzugangsberechtigung	<b>MSA</b>	Mittlerer Schulabschluss (Realschulabschluss, Fachschulreife)
<b>iABE</b>	integrierte Ausbildungsberichterstattung		
<b>ICD-10</b>	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme 10. Revision		
<b>ICF</b>	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit		
<b>IFF</b>	Interdisziplinäre Frühförderstelle		

<b>NwT</b>	Naturwissenschaft und Technik	<b>StEG</b>	Studie zur Entwicklung von Ganztags- schulen
<b>OECD</b>	Organisation for Economic Cooperati- on and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)	<b>SuMi-KiFaZ</b>	Sprachentwicklung und Mehrspra- chigkeit in Kinder- und Familienzentren stärken
<b>PH</b>	Pädagogische Hochschule	<b>TIMSS</b>	Third International Mathematics and Science Study
<b>PIA</b>	Praxisintegrierte Ausbildung zur Erzie- herin/zum Erzieher	<b>TV-L</b>	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder
<b>PIAAC</b>	Programme for the International As- sessment of Adult Competencies	<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisati- on der Vereinten Nationen für Erzie- hung, Wissenschaft und Kultur)
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment	<b>VAB</b>	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf
<b>SBA</b>	Sonderpädagogisches Bildungs- angebot	<b>VAB-KF</b>	Kooperationsklassen Förderschule- Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf
<b>SBBZ</b>	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum	<b>VABO</b>	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutsch- kenntnissen
<b>SBF-BV</b>	Berufsvorbereitende Sonderberufs- fachs Schule	<b>VERA 3</b>	Vergleichsarbeiten in der Schule (Klas- senstufe 3)
<b>S-B-S</b>	Programm „Singen – Bewegen – Sprechen“	<b>VERA 8</b>	Vergleichsarbeiten in der Schule (Klas- senstufe 8)
<b>SchG</b>	Schulgesetz für Baden-Württemberg	<b>VHS</b>	Volkshochschule
<b>SETK 3 - 5</b>	Sprachentwicklungstest für 3- bis 5-jährige Kinder	<b>VwV</b>	Verwaltungsvorschrift
<b>SGB</b>	Sozialgesetzbuch	<b>VZLE</b>	Vollzeitlehrereinheiten
<b>SPATZ</b>	Sprachförderung in allen Tageseinrich- tungen für Kinder mit Zusatzbedarf	<b>WBS</b>	Wirtschaft/Berufs- und Studienorien- tierung
<b>SPB</b>	Sonderpädagogische Beratungsstelle	<b>WeitBiFöG</b>	Gesetz zur Förderung der Weiterbil- dung und des Bibliothekswesens
<b>SPF</b>	Sonderpädagogischer Förderbedarf		
<b>SPZ</b>	Sozialpädiatrisches Zentrum		

## L 3 Literaturverzeichnis

**Ambos, I. & Horn, H. (2017).** Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2016. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. <https://www.die-bonn.de/doks/2017-alphabetisierung-01.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Arntz, M., Gregory, T. & Zierahn, U. (2018).** Digitalisierung und die Zukunft der Arbeit: Makroökonomische Auswirkungen auf Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Löhne von morgen. Mannheim. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH. <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/gutachten/DigitalisierungundZukunftderArbeit2018.pdf> [Stand: 26.10.2018]

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014).** Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: wbv Publikation.

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016).** Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv Publikation.

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018).** Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.

**Avramidis, E. (2013).** Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), S. 421 – 442.

**Baethge, M., Richter, M., Seeber, S., Baas, M., Michaelis, C. & Busse, R. (2017).** Ländermonitor Berufliche Bildung 2017 – Länderbericht Baden-Württemberg. Gütersloh. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/13\\_Chance\\_Ausbildung/Laendermonitor\\_2017/Laenderberichte/LMBB\\_2017\\_Baden-Wuerttemberg.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/13_Chance_Ausbildung/Laendermonitor_2017/Laenderberichte/LMBB_2017_Baden-Wuerttemberg.pdf) [Stand: 13.11.2018]

**Bode, H. (2017).** Evaluation der Einschulungsuntersuchung in Baden-Württemberg: Abschlussbericht. [https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Anhang\\_PM/2017\\_EV\\_ESU\\_Abschlussbericht.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Anhang_PM/2017_EV_ESU_Abschlussbericht.pdf) [Stand: 13.11.2018]

**Böhm, E. T., Felbermayr, K. & Biewer, G. (2018).** Zentrale Forschungsbefunde zur Inklusion in der Schule. In T. Sturm & M. Wagner-Willi, *Handbuch schulische Inklusion* (S. 143 – 157). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

**Brachat-Schwarz, W. (2016).** Aktualisierte Bevölkerungsvorausrechnung für Baden-Württemberg 2014 bis 2060. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* (2), S. 17 – 21. [https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag16\\_02\\_04.pdf](https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag16_02_04.pdf) [Stand: 10.04.2018]

**Bundesinstitut für Berufsbildung (2018a).** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und AnalysenzurEntwicklungderberuflichenBildung. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2018.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf) [Stand: 26.10.2018]

**Bundesinstitut für Berufsbildung (2018b).** Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017. Von <https://www.die-bonn.de/doks/2018-qualitaetsmanagement-01.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012).** Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016. [https://www.bmbf.de/files/NEU\\_strategiepapier\\_nationale\\_alphabetisierung.pdf](https://www.bmbf.de/files/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016).** Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 – 2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. [https://www.alphadekade.de/files/01\\_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung\\_final.pdf](https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017).** 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017a).** Zweiter Bericht über die Entwicklung des bürgerschaftlichen Engagements in der Bundesrepublik Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/115658/1080633f687d3f9c462a0432401c09d7/zweiter-engagementbericht---bundestagsdrucksache-data.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017b).** Freiwilliges Engagement von Frauen und Männern. Genderspezifische Befunde zur Vereinbarkeit von freiwilligem Engagement, Elternschaft und Erwerbstätigkeit. <https://www.bmfsfj.de/blob/118460/1a128b69e46adb3fa370afc4334f08aa/freiwilliges-engagement-von-frauen-und-maennern-data.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017c).** Freiwilliges Engagement älterer Menschen. Sonderauswertung des Vierten Deutschen Freiwilligensurveys. <https://www.bmfsfj.de/blob/120222/fdd831b41b994b336f64409b2250acad/freiwilliges-engagement-von-aelteren-menschen-data.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017d).** Freiwilliges Engagement junger Menschen. Sonderauswertung des Vierten Deutschen Freiwilligensurveys. <https://www.bmfsfj.de/blob/119820/b06feba2db2c77e0bff4a24662b20c70/freiwilliges-engagement-junger-menschen-data.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2017).** Freiwilliges Engagement in Kultur. Sonderauswertung des Freiwilligensurveys 2014. [https://www.bkj.de/fileadmin/user\\_upload/documents/freiwilliges\\_engagement/PU\\_201707\\_Freiwilligensurvey\\_Kultur\\_Musik\\_BKJ\\_web.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/freiwilliges_engagement/PU_201707_Freiwilligensurvey_Kultur_Musik_BKJ_web.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Demel, J. & Wolf, R. (2018).** Der Übergang von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in die berufliche Ausbildung. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg (3), S. 3 – 9. <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20180301?path=/BildungKultur/SchulenBeruf/> [Stand: 10.09.2018]

**Deutscher Bildungsrat (1970).** Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2017).** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Europäische Union (2010).** Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Amtsblatt der Europäischen Union; C 83/389. [http://www.europarl.europa.eu/germany/resource/static/files/europa\\_grundrechtecharta/\\_30.03.2010.pdf](http://www.europarl.europa.eu/germany/resource/static/files/europa_grundrechtecharta/_30.03.2010.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Europäische Union (2010a).** Verordnung (EU) Nr. 823/2010 der Kommission vom 17. September 2010. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32010R0823&from=DE> [Stand: 10.12.2018]

**Europäische Union (2015).** Amtsblatt der Europäischen Union. C 417 / 25. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN) [Stand: 04.09.2018]

**European Commission (2006).** Classification of learning activities – Manual. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5896961/KS-BF-06-002-EN.PDF/387706bc-ee7a-454e-98b6-744c4b8a7c64> [Stand: 04.09.2018]

**European Union (2016).** Classification of learning activities (CLA) - Manual – 2016 edition. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007).** Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), S. 15 – 30.

**Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2012).** leo – Level-One Studie. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2014/01/9783830927754-openaccess.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Hillmert, S. (2014).** Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert, Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 24. Springer VS.

**Hochstetter, H. & Brachat-Schwarz, W. (2016).** Schwierige Rahmenbedingung für die neue Bevölkerungsvorausrechnung. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg (2), S. 11 – 16. <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20160203> [Stand: 13.11.2018]

**Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (IAW) (2017).** Betriebliche Fort- und Weiterbildung 2016. [http://www.iaw.edu/tl\\_files/dokumente/iaw\\_kurzbericht\\_2017\\_03.pdf](http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/iaw_kurzbericht_2017_03.pdf) [Stand: 26.10.2018]

**Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (IAW) (2017b).** Betriebliche Ausbildung in Baden-Württemberg 2016. Eine empirische Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspanels. [http://www.iaw.edu/tl\\_files/dokumente/iaw\\_kurzbericht\\_2017\\_02.pdf](http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/iaw_kurzbericht_2017_02.pdf) [Stand: 08.10.2018]

**Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (2016).** Digitalisierung der Arbeitswelt. Folgen für den Arbeitsmarkt in Baden-Württemberg. [http://doku.iab.de/regional/BW/2016/regional\\_bw\\_0316.pdf](http://doku.iab.de/regional/BW/2016/regional_bw_0316.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (2018).** Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2\\_iab-expertise\\_2018.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_iab-expertise_2018.pdf) [Stand: 26.10.2018]

**Institut für Museumsforschung (2017).** Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2016. Heft 71. [https://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut\\_fuer\\_Museumsforschung/Publikationen/Materialien/mat71.pdf](https://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Publikationen/Materialien/mat71.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Kausmann, C.U. (2017).** Länderbericht zum Deutschen Freiwilligensurvey 2014. Springer VS.

**Klein, H. E. & Schöpfer-Grabe, S. (2015).** Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte. Ergebnisse einer IW-Unternehmensbefragung. IW-Trends 3, 2015. [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2015/242676/IW-Trends\\_2015-03-07\\_Klein\\_Schoepper-Grabe.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2015/242676/IW-Trends_2015-03-07_Klein_Schoepper-Grabe.pdf) [Stand: 21.01.2019]

**Klie, T. & Klie, A.W. (Hrsg.) (2018).** Engagement und Zivilgesellschaft. Expertisen und Debatten zum Zweiten Engagementbericht. Wiesbaden: Springer

**Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014).** Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (66), S. 165 – 191.

**Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001).** Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [Stand: 04.09.2018]

**Korge, A. & Marenbach, D. (2018).** Wege zur Arbeit 4.0: Zukunftsbilder – Entwicklungspfade – Transformationen. Zukunftsprojekt Arbeitswelt 4.0 Baden-Württemberg. Bd. 10. Fraunhofer IAO Stuttgart (Hrsg.) [https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien\\_Downloads/Arbeit/Arbeitswelt40-BW-2018-Bd10.pdf](https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads/Arbeit/Arbeitswelt40-BW-2018-Bd10.pdf) [Stand: 26.10.2018]

**Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010).** Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. International Journal of Disability, Development and Education, 57(1), S. 59-75.

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2001).** Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_02\\_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2017b).** Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.09.2017). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_09\\_14-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_09_14-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2017c).** Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2017. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2017.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2016).** Inklusive Bildung und Ausbildung an beruflichen Schulen: Rahmenbedingungen und Unterstützungssysteme. Handreichung H-16-07, Stuttgart. <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/berufliche-schularten/schulartuebergreifend/inklusive-bildung-und-ausbildung-an-beruflichen-schulen> [Stand: 09.11.2018]

**Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2017).** Rahmenkonzeption sonderpädagogischer Dienst. Handreichung FSBB – 03. Stuttgart. [http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/unterricht\\_materialien\\_medien/handreichungen/handreichungreihe-fruehkindliche-schulische-bildung/fsbb-03.pdf](http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/unterricht_materialien_medien/handreichungen/handreichungreihe-fruehkindliche-schulische-bildung/fsbb-03.pdf) [Stand: 21.11.2018]

**Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2007).** Bildungsberichterstattung 2007: Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. [https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht\\_2007/Bildungsbericht\\_BW\\_2007.pdf](https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht_2007/Bildungsbericht_BW_2007.pdf) [Stand: 13.11.2018]

**Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2011).** Bildungsberichterstattung 2011: Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. [https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht\\_2011/Bildungsbericht\\_BW\\_2011.pdf](https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht_2011/Bildungsbericht_BW_2011.pdf) [Stand: 13.11.2018]

**Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2013).** Bildungsberichterstattung 2013: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Stuttgart. [https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Themenhefte/Themenheft\\_2013/Themenheft\\_BW\\_2013.pdf](https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Themenhefte/Themenheft_2013/Themenheft_BW_2013.pdf) [Stand: 13.11.2018]

**Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015).** Bildungsberichterstattung 2015: Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. [https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht\\_2015/Bildungsbericht\\_BW\\_2015.pdf](https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht_2015/Bildungsbericht_BW_2015.pdf) [Stand: 13.11.2018]

**Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017).** Bildungsberichterstattung 2017: Migration und Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. [https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Themenhefte/Themenband\\_2017/Themenband\\_BW\\_2017.pdf](https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Themenhefte/Themenband_2017/Themenband_BW_2017.pdf) [Stand: 13.11.2018]

**Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2018).** Geschäftsbericht 2018. Demokratie will gelernt sein. Stuttgart. [https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb\\_hauptportal/pdf/geschaeftsbericht\\_18.pdf](https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/geschaeftsbericht_18.pdf) [Stand: 29.10.2018]

**Landtag von Baden-Württemberg (2010).** Bericht und Empfehlungen der Enquetekommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“. 14. Wahlperiode, Drucksache 14/7400. [https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP14/Drucksachen/7000/14\\_7400\\_D.pdf](https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP14/Drucksachen/7000/14_7400_D.pdf) [Stand: 04.09.2018]



**Landtag von Baden-Württemberg (2015).** Alphabetisierungsinitiative in Baden-Württemberg. Drucksache 15/6569. [https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15\\_6569\\_D.pdf](https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6569_D.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Landtag von Baden-Württemberg (2017a).** Evaluation des Bildungszeitgesetzes. Drucksache 16/2152. [https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/2000/16\\_2152\\_D.pdf](https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/2000/16_2152_D.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Landtag von Baden-Württemberg (2017b).** Stärkung des ehrenamtlichen Engagements durch das Bildungszeitgesetz Baden-Württemberg (BzG BW) und mögliche Auswirkungen durch Einschränkungen im Geltungsbereich. Drucksache 16/3108. [https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/3000/16\\_3108\\_D.pdf](https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/3000/16_3108_D.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Lorenz, P. (2017).** Digitalisierung im deutschen Arbeitsmarkt. Eine Debattenübersicht. Stiftung Neue Verantwortung (Hrsg.). Berlin. [https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/snv\\_digitalisierung\\_arbeitsmarkt\\_philippe\\_lorenz\\_langversion.pdf](https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/snv_digitalisierung_arbeitsmarkt_philippe_lorenz_langversion.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018).** Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. DDS – Die Deutsche Schule, 110(2), S. 109 – 123.

**Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015).** Erster Armuts- und Reichtumsbericht Baden-Württemberg. [https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Anhang\\_PM/Armuts\\_und\\_Reichtumsbericht\\_25\\_11\\_2015.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Anhang_PM/Armuts_und_Reichtumsbericht_25_11_2015.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011).** Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. [https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA\\_Orientierungsplan\\_2011.pdf?attachment=true](https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf?attachment=true) [Stand: 05.06.2018]

**Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg (2015).** Weiterbildungspakt Baden-Württemberg. Die neuen Kernziele des Bündnisses für Lebenslanges Lernen 2015 – 2020. Abgerufen am 4. September 2018 von <https://www.fortbildung-bw.de/wp-content/uploads/2017/07/Weiterbildungspakt-Baden-W%C3%BCrttemberg-2015.pdf> [Stand: 4.09.2018]

**Nienkemper, B. & Grotluschen, A. (2016).** Erreichbarkeit und Kompetenznutzung von Erwachsenen mit niedrigerer Lesekompetenz. Sekundäranalysen aus PIAAC. Hamburg: Universität Hamburg.

**Prinz, D. & Kulik, M. (2018).** Gelingensbedingungen und Hemmnisse inklusiver Bildung. Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen EiBiSch-Studie. DDS – Die Deutsche Schule, 110(2), S. 169 – 179.

**Rammstedt, B. (2013).** Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. [https://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC\\_Ebook.pdf](https://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Schult, J. & Henning, I. (2019).** Inklusive kulturelle Bildungsangebote in Baden-Württemberg. In I. Henning, S. Sauter & K. Witte, Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung (S. 178 – 185). Bielefeld: transcript.

**Schwarz, A., & Weishaupt, H. (2014).** Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft aus demografischer Perspektive. In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert, Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter (S. 9 – 36). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft; 17. Jahrgang (Sonderheft 24).

**Sentenac, M. et al. (2012).** Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries. *European Journal of Public Health*, 23(3), S. 421 – 426.

**Simonson, J., Vogel, C., Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2017).** Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-12644-5.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Staatsministerium Baden-Württemberg (2016a).** Strategiepapier Medienbildung Baden-Württemberg. [https://www.kindermedienland-bw.de/fileadmin/redaktion/kml/publikationen/KML\\_Strategiepapier\\_A4\\_online.pdf](https://www.kindermedienland-bw.de/fileadmin/redaktion/kml/publikationen/KML_Strategiepapier_A4_online.pdf) [Stand: 04.09.2018]

**Staatsministerium Baden-Württemberg (2016b).** Koalitionsvertrag zwischen Bündnis 90/Die Grünen Baden-Württemberg und der CDU Baden-Württemberg 2016 – 2021. [https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/160509\\_Koalitionsvertrag\\_B-W\\_2016-2021\\_final.PDF](https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/160509_Koalitionsvertrag_B-W_2016-2021_final.PDF) [Stand: 04.09.2018]

**Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S., & Haag, N. (2016).** IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

**Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (2017).** IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

**Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2015).** Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich 2015. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Internationales/Bildungsindikatoren1023017157004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Internationales/Bildungsindikatoren1023017157004.pdf?__blob=publicationFile) [Stand: 04.09.2018]

**Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2017).** Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich 2017. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Internationales/Bildungsindikatoren1023017177004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Internationales/Bildungsindikatoren1023017177004.pdf?__blob=publicationFile) [Stand: 04.09.2018]

**Statistisches Bundesamt (2017a).** Fachserie 11 Reihe 8. Bildung und Kultur. Aufstiegsförderung nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG). 2016. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Ausbildungsfoerderung/Aufstiegsfortbildung.html> [Stand: 04.09.2018]

**Statistisches Bundesamt (2017b).** Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5). <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/WeiterbildungUnternehmen5215201159004.pdf> [Stand: 04.09.2018]

**Statistisches Bundesamt (2018).** Schlüsselverzeichnisse für die Studenten- und Prüfungsstatistik, Promovierendenstatistik, WS 2017/18 und SS 2018.

**StEG-Konsortium (Hrsg.) (2010).** Ganztagschule: Entwicklungen und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. [https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Ergebnisbrochure\\_StEG\\_2010.pdf](https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Ergebnisbrochure_StEG_2010.pdf) [Stand: 13.11.2018]

**StEG-Konsortium (Hrsg.) (2016).** Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. [https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG\\_Brosch\\_FINAL.pdf](https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf) [Stand: 13.11.2018]

**Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Schwinger, M. (2017).** Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31(2), S. 125 – 136.

**Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Westphal, A. (2018).** „Meine Lehrer mögen mich“ – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. Befunde aus dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg. DDS – Die Deutsche Schule, 110(2), S. 124 – 138.

**Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A. & Müller, C. (2018).** Inklusive Grundschule in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. DDS – Die Deutsche Schule, 110(2), S. 138 – 152.

---

**Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (2002).** Landesentwicklungsplan 2002 Baden-Württemberg. Stuttgart. [https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/intern/Dateien/Broschueren/Landesentwicklungsplan\\_2002.PDF](https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/intern/Dateien/Broschueren/Landesentwicklungsplan_2002.PDF) [Stand: 13.11.2018]

**Wolf, R. (2016).** Bildungsberichterstattung im Rahmen des kommunalen Bildungsmanagements. Was ist eine systematische Bildungsberichterstattung und wozu dient sie auf kommunaler Ebene? Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg (2), S. 5 – 10. [https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag16\\_02\\_02.pdf](https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag16_02_02.pdf) [Stand: 09.11.2018]

**Wolf, R. (2018).** In welche Richtung entwickeln sich die Schülerzahlen?. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg (10), S. 15 – 24. [https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag18\\_10\\_02.pdf](https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag18_10_02.pdf) [Stand: 13.11.2018]



Landesinstitut für Schulentwicklung  
Baden-Württemberg

Heilbronner Str. 172  
70191 Stuttgart

[www.ls-bw.de](http://www.ls-bw.de)

Statistisches Landesamt  
Baden-Württemberg

Böblinger Str. 68  
70199 Stuttgart

[www.statistik-bw.de](http://www.statistik-bw.de)



Baden-Württemberg