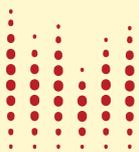


Bildungsberichterstattung 2022

Bildung in Baden-Württemberg



IBBW

Institut für Bildungsanalysen
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg

STATISTISCHES LANDESAMT

Herausgeber

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

Umschlag

Ilona Hirth Grafik Design GmbH

Fotonachweis

Robert Thiele
Ministerium für Kultus, Jugend und
Sport Baden-Württemberg

Juli 2023

www.bildungsbericht-bw.de

© Institut für Bildungsanalysen und
Statistisches Landesamt
Baden-Württemberg,
Stuttgart 2023

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

2022

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

Stuttgart 2023

Entwicklung und Realisierung

Projektleitung, Konzeption und Organisation: Daniela Krämer, Rainer Wolf ■ **Texte:** Markus Bez, Isabelle Fahr, Wolfgang Griesinger, Benedict Haase, Bernhard Hochstetter, Ronja Kitzenmaier, Daniela Krämer, Frank Pfänder, Uwe Ruß-Obajtek, Leon Schana, Fabian Schefcik, Johannes Schult, Jan Spieker, Sonja Wagner, Rainer Wolf ■ **Technische Umsetzung:** Statistisches Landesamt Baden-Württemberg ■ **Druck:** W. Kohlhammer Druckerei GmbH & Co. KG, Stuttgart

Vorwort



Das Bildungswesen in Baden-Württemberg war in den vergangenen Jahren fortgesetzt mit großen Herausforderungen konfrontiert. Zu nennen sind vor allem die zuletzt wieder angestiegene Zuwanderung junger Menschen sowohl aus den Krisen- und Konfliktregionen der Welt wie auch aus Ländern der Europäischen Union sowie die durch die SARS-CoV-



2-Pandemie zeitweise stark eingeschränkten und sich verändernden Unterrichtsmöglichkeiten und -praktiken verbunden mit Engpässen beim pädagogischen Personal. Die mit Spannung erwarteten Ergebnisse der ersten großen Schulleistungsstudien und flächendeckenden Lernstandserhebungen nach der Corona-Pandemie haben für den IQB-Bildungstrend in der Primarstufe erneut und nicht allein für Baden-Württemberg ungünstigere Ergebnisse gezeigt. Sie erfordern sowohl Aufarbeitung wie geeignete Maßnahmen.

Mit Bildung in Baden-Württemberg 2022 liegt nun der fünfte Bildungsbericht für Baden-Württemberg vor. Dies ist der erste Bericht, den das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg – nach der Neuordnung der Schulverwaltung 2019 im Rahmen des Qualitätskonzepts für das Bildungssystem – herausgibt. Mit dem Bildungsbericht greift die Landesregierung zentrale Fragestellungen im Bildungswesen mit dem Ziel auf, die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern langfristig zu steigern und die Schulqualität zu verbessern. Im Qualitätskonzept ist die Bildungsberichterstattung als ein Element vorgesehen, das die anderen Elemente und Verfahren der datengestützten Qualitätsentwicklung ergänzt. Aufgabe der Bildungsberichterstattung ist es, mit Entscheidungshilfen zu einer sachlichen und durch valide Daten gestützten Systemsteuerung beizutragen. Der Aufgabenbereich ist vom Landesinstitut für Schulentwicklung auf das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg übergegangen.

Die bisherige bewährte Zusammenarbeit mit dem Statistischen Landesamt wurde für die Erstellung dieses Berichts erfolgreich fortgesetzt. Der Bericht beschreibt datengestützt die gesamte Bandbreite des Bildungswesens in Baden-Württemberg von der frühkindlichen über die schulische Bildung bis hin zum Übergang in die Hochschulbildung. Die amtlichen Bildungsstatistiken liefern eine solide, neutrale und sachliche Basis für die Berichterstattung. Ihre Daten erlauben einen differenzierten Überblick über viele Aspekte des Bildungsgeschehens, wie zum Beispiel die Entwicklung der Betreuungsquoten der Kinder unter 3 Jahren, die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, den Erwerb von Bildungsabschlüssen oder die Altersstruktur der Lehrkräfte. Darüber hinaus liefert die amtliche Statistik auch Informationen über die Rahmenbedingungen des Bildungsgeschehens wie die Ausgaben für Bildungseinrichtungen oder den Anteil von Kindern und Jugendlichen, die sich in verschiedenen Risikolagen befinden.

Der vorliegende Bildungsbericht nimmt neben dem Übergang in die Hochschulbildung auch die Weiterbildung in den Blick. Hier hat die amtliche Statistik aber auch ihre Gren-

zen. So gibt es im Bereich der Weiterbildung nur punktuell Daten. Zudem kann die amtliche Schulstatistik zu Fragen, die Bildungsverläufe betreffen – wie zum Beispiel, welche Auswirkungen ein Übergang auf eine Schulart hat, die nicht der Grundschulempfehlung entspricht – nur sehr eingeschränkt Hinweise liefern. Bislang werden in der Statistik weitestgehend summarisch Daten erhoben. Erst der Übergang auf die Erhebung von Schülerindividualdaten, die eine zeitliche Verknüpfung der Angaben über mehrere Schuljahre hinweg erlauben, wird zur Klärung solcher Fragen belastbare Informationen zur Verfügung stellen können. Eine entsprechende Weiterentwicklung der Schulstatistik ist in Baden-Württemberg in Angriff genommen worden.

Für das Ziel eines differenzierten Überblicks über Entwicklungen in vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen und -feldern werden Zeitverläufe, ergänzt durch statistisch begründete Vorausrechnungen, und regionale Unterschiede betrachtet. Hierbei wird die Eingebundenheit des Bildungswesens in andere gesellschaftliche Bereiche und Entwicklungen aufgegriffen und deren Zusammenhänge mit Bildungserfolg und Bildungsqualität in den Blick genommen. Im Schwerpunkt-kapitel „Digitales Lehren und Lernen an Schulen in Baden-Württemberg“ werden Erfahrungen und Entwicklungen aus der Pandemiezeit datenorientiert zusammengefasst, um Potenziale sowie auch Herausforderungen zu erschließen und diese für die weitere Digitalisierung im Bildungsbereich zu nutzen.

Ziel und Auftrag eines Bildungsberichts ist es, Entwicklungsfelder im Bildungswesen aufzuzeigen und den Umgang damit nachvollziehbar zu machen. Mit dem Bildungsbericht 2022 werden nicht zuletzt die in der 17. Legislaturperiode des Landes neu gesetzten bildungspolitischen Zielsetzungen und die bildungspolitischen Vorhaben der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020 beleuchtet. Zentrale Befunde, die für die Qualitätsentwicklung besonders bedeutend sind, werden zusammenfassend hervorgehoben.

Die Erstellung des Bildungsberichts 2022 wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung der Fachreferate des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie des Ministeriums für Soziales, Gesundheit und Integration. Besonderer Dank gilt auch dem Forum Frühkindliche Bildung, dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, dem Landesmedienzentrum und der Landesärztin für Menschen mit Behinderungen. Und auch ohne die kollegial-konstruktive Zusammenarbeit von IBBW und Statistischem Landesamt wäre der Bildungsbericht nicht möglich gewesen.

Wir hoffen, dass wir Ihnen mit diesem Bildungsbericht eine anregende Lektüre bieten und freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

Dr. Günter Klein



Direktor

Institut für Bildungsanalysen

Dr. Anke Rigbers



Präsidentin

Statistisches Landesamt

Vorwort	3
A Einleitung und Überblick	9
A 1 Aufbau und Konzeption der Bildungsberichterstattung	11
A 2 Zentrale Befunde mit besonderer Bedeutung für die Qualitätsentwicklung	15
B Rahmenbedingungen und Strukturen	19
B 1 Bildungsökonomische Faktoren	21
B 1.1 Finanzsituation des Landes und Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts in Baden-Württemberg	21
B 1.2 Bildungsausgaben in Baden-Württemberg	21
B 2 Demografische Faktoren	25
B 2.1 Bevölkerungszahl in den jungen Altersgruppen bis 2040	25
B 2.2 Bevölkerung nach Migrationshintergrund	26
B 3 Familien- und Lebensformen	30
B 3.1 Familienformen	30
B 3.2 Erwerbskonstellationen	31
B 3.3 Kinder und Jugendliche aus Haushalten in Risikolagen	33
B 4 Struktur des Bildungssystems Baden-Württembergs	37
B 4.1 Bildungswege und Abschlüsse in Baden-Württemberg	37
B 4.2 Bildungsbeteiligung der Bevölkerung	40
B 5 Pädagogisches Personal	41
B 5.1 Pädagogisches Personal in der frühkindlichen Bildung	41
B 5.2 Lehrkräfte an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen	44
B 5.3 Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst	46
B 5.4 Lehrkräftefortbildung	50
C Institutionelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	53
C 1 Angebote der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	55
C 1.1 Kindertageseinrichtungen	55
C 1.2 Kindertagespflege	56
C 2 Inanspruchnahme institutioneller früher Bildung, Betreuung und Erziehung	57
C 2.1 Bildungsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege	57
C 2.2 Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund	59
C 2.3 Bildungsbeteiligung von Kindern mit (drohender) Behinderung	60
C 2.4 Sonderpädagogische und interdisziplinäre Frühförderung	61
C 2.5 Betreuungsbedarfe und -angebote	62
C 3 (Sprach-)Förderprogramme und Verbesserung der Qualität im frühkindlichen Bereich	64

C 3.1	(Sprach-)Förderprogramme	64
C 3.2	Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität	65
C 4	Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung (ESU) und Übergang in die Schule	69
C 4.1	Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik in der ESU	69
C 4.2	Übergang in die Schule	70
D	Allgemeinbildende Schulen	75
D 1	Schulen und Entwicklung der Schülerzahlen	77
D 1.1	Entwicklung der Grundschulen	77
D 1.2	Entwicklung der auf der Grundschule aufbauenden Schulen	78
D 1.3	Schülervorausberechnung	82
D 1.4	Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren	84
D 1.5	Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	87
D 1.6	Ganztagsschulen und -betreuung	89
D 2	Lernstandserhebungen und Schulleistungsstudien	93
D 2.1	Einleitung	93
D 2.2	Internationale Schulleistungsstudien	94
D 2.3	Nationale Schulleistungsstudien: Die IQB-Bildungstrends	95
D 2.4	Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg	102
D 2.5	Kompetenzentwicklung und Corona-Pandemie	107
D 3	Übergänge von der Grundschule auf eine darauf aufbauende Schule	110
D 4	Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse	115
D 4.1	Abgänge aus allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss	116
D 4.2	Entwicklung der Anteile der einzelnen Abschlussarten an den erfolgreichen Abschlüssen	117
D 4.3	Entwicklung der Abgänge bzw. Abschlussarten an den einzelnen Schularten	119
D 4.4	Abschlüsse an SBBZ	119
D 4.5	Geschlechtsbezogenen Disparitäten bei den Abgängen und Abschlüssen	120
D 4.6	Schulabgänge nach Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit	121
D 4.7	Voraussichtliche Entwicklung der Schulabgängerzahlen nach Abschlussarten	126
E	Berufliche Bildung	129
E 1	Berufliche Schulen im Überblick	131
E 1.1	Schulen und Entwicklung der Schülerzahlen	131
E 1.2	Bildungsbeteiligung nach Geschlecht	135
E 1.3	Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund	136
E 2	Bildungsangebote an beruflichen Schulen nach angestrebtem Bildungsziel	138
E 2.1	Berufsausbildung	138
E 2.2	Übergangsbereich: Integration in die berufliche Ausbildung	141

E 2.3	Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung	143
E 2.4	Bildungsbeteiligung nach Geschlecht	144
E 3	Sonderpädagogische Förderung an beruflichen Schulen	145
E 3.1	Bildungsangebote beruflicher Schulen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf	145
E 3.2	Schulische Vorbildung der Schülerinnen und Schüler beruflicher Sonderschulen	148
E 3.3	Allgemeinbildende Abschlüsse an beruflichen Sonderschulen	149
E 4	Neueintritte, Abgänge und Abschlüsse an beruflichen Schulen	150
E 4.1	Neueintritte	150
E 4.2	Abgänge und berufsqualifizierende Abschlüsse	152
E 5	Voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen an beruflichen Schulen	156
F	Übergänge in den Hochschulbereich	159
F 1	Strukturdaten zur Hochschulbildung in Baden-Württemberg	161
F 2	Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Studienanfängerinnen und -anfänger	162
F 2.1	Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger	162
F 2.2	Regionale Herkunft und Hochschulart	166
F 3	Geschlechtsspezifische Differenzen	170
F 3.1	Geschlechtsspezifische Differenzen beim Übergangsverhalten	170
F 3.2	Geschlechtsspezifische Differenzen bei der Studienfachwahl	172
G	Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Baden-Württemberg	175
G 1	Einleitung	177
G 1.1	Begriffsbestimmung	177
G 1.2	Weiterbildungsmonitoring	178
G 1.3	Trends und Schwerpunkte	179
G 1.4	Integration	182
G 2	Träger und Angebote des Zweiten Bildungswegs	185
G 3	Träger und Angebote der beruflichen Weiterbildung	188
G 3.1	Teilnahme an beruflicher Weiterbildung	188
G 3.2	Aufstiegsfortbildungen der Kammern und der beruflichen Schulen	193
G 4	Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen	197
G 5	Träger und Angebote der allgemeinen Weiterbildung	200
G 6	Informelles Lernen	204
H	Digitales Lehren und Lernen an Schulen in Baden-Württemberg	209
H 1	Einleitung	211
H 1.1	Zur Bedeutung der digitalen Transformation für Gesellschaft, Ökonomie und private Lebenswelt	211
H 1.2	Politische Richtlinien und Vorgaben für das digitale Lehren und Lernen	212

H 1.3	Digitalisierung vs. Digitalität: Ein verändertes Verständnis von digitalem Lehren und Lernen	213
H 2	Technische Infrastruktur und Ausstattung	218
H 2.1	Digitale Infrastruktur der Schulen	218
H 2.2	Wartung und Support	219
H 2.3	Ausstattung der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler	220
H 2.4	Finanzierung der Infrastruktur und Ausstattung von Schulen	221
H 3	Kompetenzen und Einstellungen	224
H 3.1	Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen der Lehrkräfte und Schulleitungen	224
H 3.2	Medienkompetenzerwerb: Lehrkräfte-aus- und -fortbildung	225
H 3.3	Haltung der Lehrkräfte und Schulleitungen	227
H 3.4	Digitale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler	228
H 4	Kommunikation und Unterricht	231
H 4.1	Kommunikation und Koordination innerhalb des Lehrerkollegiums und mit der Schulleitung	231
H 4.2	Kommunikation und Koordination mit Schülerinnen und Schülern und Eltern	232
H 4.3	Unterricht	233
H 4.4	Sichtstrukturen	237
H 4.5	Tiefenstrukturen	238
H 5	Blick voraus: Lehren für die Zukunft des digitalen Lehrens und Lernens aus der Corona-Pandemie	241
I	Anhang	243
I 1	Glossar	245
I 2	Abkürzungsverzeichnis	251
I 3	Literaturverzeichnis	253



Einleitung und Überblick

A

- A 1 Aufbau und Konzeption der Bildungsberichterstattung
- A 2 Zentrale Befunde mit besonderer Bedeutung für die Qualitätsentwicklung

A Einleitung und Überblick

A 1 Aufbau und Konzeption der Bildungsberichterstattung

Der Aufbau einer Bildungsberichterstattung für Deutschland ist Teil der KMK-Gesamtstrategie Bildungsmonitoring. Zu dieser zählen auch die auf internationaler Ebene regelmäßig durchgeführten Schulleistungsuntersuchungen (PISA, IGLU, TIMSS), auf nationaler Ebene die IQB-Bildungstrend-Studien, mit denen das Erreichen der KMK-Bildungsstandards im Bundesländervergleich überprüft wird, sowie auf Landesebene die Lernstandserhebungen zur Überprüfung des Kompetenzerwerbs auf Klassenebene und für einzelne Schülerinnen und Schüler (VERA 3 und VERA 8 sowie Lernstand 5).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2002 beschlossen, regelmäßig einen Bericht über wichtige Daten und Entwicklungen im deutschen Bildungswesen herauszugeben. Der Beschluss der KMK war damit begründet, dass über das deutsche Bildungswesen als Ganzes eine Vielzahl von Einzelinformationen vorlag, eine systematische Gesamtschau fehlte jedoch lange Zeit. 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* erscheinen seit dem Jahr 2006 in zweijährigem Abstand Folgeberichte, zuletzt 2022.¹ Mit der gebündelten und themenbezogenen Darstellung steuerungsrelevanter Kennziffern tragen die Bildungsberichte zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Bildungswesens bei und bieten auch Referenzwerte für den Vergleich der Bundesländer untereinander an.

Entwicklung der Bildungsberichterstattung in Baden-Württemberg

Die Landesregierung Baden-Württemberg nahm die Entwicklungen auf Bundesebene 2004 zum Anlass, eine ergänzende landesinterne Berichterstattung zu etablieren. Seither gehörte es zu den Aufgaben des früheren Landesinstituts für Schulentwicklung (LS) in Kooperation mit dem Statistischen Landesamt, Ergebnisse, Daten und Informationen in regelmäßig erscheinenden Bildungsberichten darzustellen. Diese Aufga-

be ging 2019 nahtlos auf das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) über, das nun erstmals „Bildung in Baden-Württemberg“ und damit den 5. Bildungsbericht unter Fortführung der Zusammenarbeit mit dem Statistischen Landesamt vorlegt.

Die Gründung des IBBW im Jahr 2019 ist Teil der Umsetzung des Qualitätskonzepts für das Bildungssystem in Baden-Württemberg und ist verbunden mit dem Auftrag, ein Bildungsmonitoring zur Förderung einer datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung aufzubauen. Bildungsberichterstattung ist eines der zentralen Elemente des Bildungsmonitorings.

Der erste im Dezember 2007 vorgelegte Bildungsbericht war als Einstieg in eine regelmäßige Bildungsberichterstattung angelegt. Der zweite Bericht schrieb aufbauend auf der damaligen Publikation die definierten Indikatoren fort und wurde mit neu aufgenommenen Bereichen inhaltlich erweitert. Schwerpunktthemen des zweiten 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 vierte Bildungsbericht setzte die Bildungsberichterstattung mit den bisherigen Indikatoren fort und wurde thematisch erweitert. Das Schwerpunktthema zog eine Zwischenbilanz zur Einführung der Inklusion in der sonderpädagogischen Bildung. Außerdem wurde erstmals der Themenbereich Übergänge in den Hochschulbereich aufgenommen. Damit wurde die Betrachtung der Schnittstellen im Bildungssystem um einen wichtigen Aspekt ergänzt.

Der vorliegende fünfte Bildungsbericht folgt in seiner Struktur enger dem nationalen Bildungsbericht. Die 2015 überarbeitete KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring mit ihren Forderungen, die Erklärung von Entwicklungen und Leistungsunterschieden sowie die Aufbereitung von Forschungsergebnissen stärker in den Blick zu nehmen, wurde sofern möglich auf diesen Bericht angewendet. Für das Schwerpunktkapitel fiel die Wahl auf das Thema *Digitales Lehren und Lernen an Schulen in Baden-Württemberg*. Neben infrastrukturellen Entwicklungen wird vor allem das Zusammenspiel von strukturellen Rahmenbedingungen, Einstellungen und Haltungen der beteiligten Akteure sowie deren digitalen Kompetenzen für den ge-

¹ Vgl. www.bildungsbericht.de [Stand: 30.01.2023]

lingenden Einsatz digitaler Instrumente im Unterricht analysiert.

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 z. B. die Städte Freiburg, Mannheim, Heilbronn, Schwäbisch Gmünd, Baden-Baden, Ulm und Stuttgart sowie der Ostalbkreis, der Zollernalbkreis und die Kreise Ravensburg, Biberach, Böblingen und Sigmaringen z. T. bereits wiederholt Bildungsberichte vorgelegt.

Innerhalb aktueller bundes- und landesweit angelegter Programme, die auf eine engmaschigere Vernetzung aller am Bildungsgeschehen beteiligten Akteure abzielen, nimmt die Bildungsberichterstattung der Kreise und Kommunen einen wichtigen Stellenwert ein. In mehreren Programmlinien² unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit zahlreichen Stiftungen seit weit über einem Jahrzehnt Stadt- und Landkreise beim Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. Dabei sind u. a. die Kommunale Bildungsdatenbank³ mit einem umfassenden Angebot an Bildungsdaten aus verschiedenen Bereichen der amtlichen Statistik auf Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte, die Koordinierungsstelle Bildungsmonitoring⁴ sowie zahlreiche Unterstützungsinstrumente, wie z. B. ein Anwendungsleitfaden für das kommunale Bildungsmonitoring, entstanden.⁵

Im Rahmen des Landesprogramms Bildungsregionen⁶ nutzen zahlreiche der beteiligten Stadt- und Landkreise in Baden-Württemberg die regionale Bildungsberichterstattung zur besseren Analyse der Situation und der Entwicklungen vor Ort.⁷ Die mit den regionalen Beratungs- und Beteiligungsgremien diskutierten Er-

gebnisse 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. Darüber hinaus werden erstmals in diesem Bildungsbericht zentrale Befunde mit besonderer Bedeutung für die Qualitätsentwicklung herausgearbeitet, die aus dem Bildungsbericht und seinen Darstellungen hervorgehen. Verwendet werden jeweils aktuelle und jährlich fortschreibbare Daten, die von hoher Relevanz für die bildungspolitische Steuerung sind. Dieses Vorgehen ermöglicht es, Entwicklungen in ihrem zeitlichen Verlauf zu beobachten und relevante Veränderungen frühzeitig zu erkennen. Soweit vorhanden und statistisch-methodisch sinnvoll, erfolgt die Darstellung auch auf der Ebene der Stadt- und Landkreise Baden-Württembergs. Damit können regionale Unterschiede und Besonderheiten ersichtlich werden. Durch eine große Übereinstimmung der verwendeten Indikatoren – u. a. Übergänge und Abschlüsse – ist die baden-württembergische Berichterstattung anschlussfähig an den nationalen Bildungsbericht. Die Bildungsberichterstattung informiert über Voraussetzungen, Verlaufsmerkmale und Ergebnisse von Bildungsprozessen. Dabei nimmt sie einerseits die institutionellen und demografischen Rahmenbedingungen in den Blick, orientiert sich andererseits aber auch an den Ergebnissen der Bildungsteilnehmenden, etwa dem Erwerb von Abschlüssen. Der Bildungsbericht 2022 wirft zudem ein Schlaglicht auf die infrastrukturellen, institutionellen und individuellen Voraussetzungen eines gelingenden Einsatzes digitaler Medien im Unterricht.

Für die Veröffentlichung, aber auch für die Aktualisierung ausgewählter Themen und Indikatoren im Zeitraum zwischen der Publikation von Bildungsberichten wurden diverse webbasierte Angebote entwickelt. Unter www.bildungsbericht-bw.de können für Baden-Württemberg unter der Veröffentlichungslinie „Monitoring-Reports“ jährlich aktualisierte Ergebnisberichte etwa zu den Lernstandserhebungen Lernstand 5, 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.⁸

2 Programmlinien im Rahmen der Transferinitiative für kommunales Bildungsmanagement waren bzw. sind u. a. „Bildung integriert“ (ausgelaufen) und „Bildungskommunen“ (2022 gestartet). Weitere Programmlinien s. <https://www.transferinitiative.de/> [Stand: 28.03.2023]

3 Vgl. www.bildungsmonitoring.de [Stand: 30.01.2023]

4 Vgl. <https://www.kommunales-bildungsmonitoring.de/> [Stand: 28.03.2023]

5 Entwickelt vom Statistischen Bundesamt, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg. <https://www.transferinitiative.de/660.php> [Stand: 24.03.2023]

6 Vgl. <https://ibbw-bw.de/landesprogramm-bildungsregionen> [Stand: 30.01.2023]

7 Themenlandkarte Bildungsmonitoring. <https://ibbw-bw.de/,Lde/10558393> [Stand: 28.03.2023]

8 www.bildungsatlas-bw.de [Stand: 23.05.2023]

Datenquellen

Zentrale Datenquellen der Bildungsberichterstattung sind die vom Statistischen Landesamt Baden-Württemberg verantworteten amtlichen Statistiken, insbesondere die Schul-, Berufsbildungs-, Hochschul- und Bevölkerungsstatistik sowie die Kinder- und Jugendhilfestatistik. Diese Kooperation gewährleistet eine fundierte und nachhaltige Datenbasis, die auch regionalisierte Analysen ermöglicht. Das Land Baden-Württemberg wird hier meist bis auf die Ebene der Stadt- und Landkreise untergliedert. Darüber hinaus werden Daten aus großen repräsentativen Untersuchungsreihen, wie dem Mikrozensus oder dem Adult Education Survey (AES), für Fragestellungen aus dem Bereich der Bevölkerungsentwicklung oder der Weiterbildung herangezogen. Weitere wichtige Datenquellen liefern das Sozialministerium mit Blick auf die Einschulungsuntersuchung sowie das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) für die Betrachtung der Lehrkräftefortbildung. Ergänzend werden themenbezogen wissenschaftliche Studien und eigene Erhebungen genutzt.

Struktur des Berichts

Bildung in Baden-Württemberg 2022

Mit dem Ziel einer fokussierten Darstellung wurde die in den bisherigen Bildungsberichten angelegte Gliederung nach dem Vorbild des nationalen Bildungsberichts neu strukturiert. Der aktuelle Bericht stützt sich dabei größtenteils auf die Kennziffern der bisherigen Berichte. Die angelegten Zeitreihen werden fortgeschrieben, die aktuellen Daten mit den vorigen verglichen und Entwicklungen seit Erscheinen des letzten Berichts beschrieben.

Die Kapitel, die den einzelnen bildungsbiografischen Abschnitten zugeordnet sind, enthalten eine Beschreibung struktureller Aspekte, die Betrachtung der Inanspruchnahme der Strukturen im Sinne der Bildungsbeteiligung sowie der Bildungsergebnisse beispielsweise auf der Grundlage der Kompetenzentwicklung und der Abschlusszeugnisse. Strukturen, Bildungsbeteiligung und Bildungsergebnisse werden in der zeitlichen Entwicklung sowie unter dem Blickwinkel regionaler, geschlechtsspezifischer und zuwanderungsbedingter Unterschiede betrachtet. Auf rechtliche Veränderungen, z. B. im Schulgesetz, sowie bildungspolitische Reformen wird im jeweiligen Abschnitt hingewiesen.

Um die Lesbarkeit zu erleichtern, werden vertiefende Informationen und Tabellen in Formaten, die auch elektronisch weiterverarbeitet werden können, über die Web-Seiten zur Bildungsberichterstattung unter www.bildungsbericht-bw.de angeboten.

Kapitel A liefert Hintergrundinformationen zur Bildungsberichterstattung und ihrer jüngeren Entwicklung. Neu ist die Darstellung zentraler Befunde mit besonderer Bedeutung für die Qualitätsentwicklung.

In **Kapitel B** werden mit den Rahmenbedingungen und Strukturen die Kontextfaktoren betrachtet, die das Bildungsgeschehen in Baden-Württemberg beeinflussen. Dazu gehören neben der demografischen Entwicklung und der personellen Situation im Bildungsbereich erstmals auch bildungsökonomische Aspekte. Eine Darstellung der Vielfalt möglicher Bildungswege liefert weitere zentrale Auskünfte zu den Ausgangsbedingungen für Bildung.

Kapitel C widmet sich dem frühkindlichen Bildungsbereich. Neben den Kindern an Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege werden auch die Förderung sowie Programme zur Qualitätsentwicklung im frühkindlichen Bereich in den Blick genommen. Des Weiteren wird der Übergang in die Schule beleuchtet.

Die allgemeinbildenden Schulen sind Thema von **Kapitel D**, beginnend mit der Grundschule, über den Wechsel auf eine darauf aufbauende Schule bis hin zu den allgemeinbildenden Abschlüssen, die auch dann in Kapitel D referiert werden, wenn sie an einer beruflichen Schule erworben wurden. Die Betrachtung der Bildungsbeteiligung nach Geschlecht und Migrationshintergrund wird fortgeführt, ebenso wie die weitere Entwicklung in der Inanspruchnahme inklusiver Bildungsangebote für junge Menschen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Kapitel D enthält ferner die Ergebnisse der jüngsten Lernstandserhebungen und Schulleistungstudien. Thematisiert wird dabei auch die Frage pandemiebedingter Einflüsse auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern.

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. Dazu gehören auch die Betrachtung der sonderpädagogischen Förderung an beruflichen Schulen, der Bildungsbeteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund sowie - wie auch in Kapitel D - der voraussichtlichen Entwicklung der Schülerzahlen.

In **Kapitel F** wird die Betrachtung der Übergänge in die Hochschulbildung fortgesetzt.

Fortgeschrieben wird in **Kapitel G** 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 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 H bildet als Schwerpunktkapitel *Digitales Lehren und Lernen an Schulen in Baden-Württemberg* die infrastrukturellen, institutionellen und individuellen Voraussetzungen eines gelingenden Einsatzes digitaler Medien im Unterricht ab. Besonders im Blick stehen

die wichtigsten Schlussfolgerungen für die Zukunft des digitalen Lehrens und Lernens aus der Coronapandemie.

Kapitel I enthält neben einem Glossar mit Erläuterungen wichtiger Begriffe eine Liste der bedeutendsten Abkürzungen sowie ein Verzeichnis der verwendeten Literaturquellen und zu weiterführender Fachliteratur. Der Anhang mit Grafiken, Tabellen und vertiefenden Texten kann über die Internetseiten der Bildungsberichterstattung Baden-Württemberg unter www.bildungsbericht-bw.de bezogen werden.

A 2 Zentrale Befunde mit besonderer Bedeutung für die Qualitätsentwicklung

Im Folgenden werden zentrale Befunde des Bildungsberichts und ihre Bedeutung für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen Baden-Württembergs zusammengefasst.

Deutsche Sprachkenntnisse und Bildungserfolg: Auf den Anfang kommt es an

Der Anteil der Kinder mit intensivem Sprachförderbedarf ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Laut Einschulungsuntersuchung liegt er mittlerweile bei rund einem Drittel der künftigen Erstklässlerinnen und Erstklässler. Nach neuesten wissenschaftlichen Studien sind Kompetenzunterschiede von Schülerinnen und Schülern im Bereich Sprachfertigkeiten am Ende der Grundschule zu einem großen Anteil auf die Bildungsphase vor der Einschulung zurückzuführen (z. B. Skopek und Passaretta 2021). Die aktuellen Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 im Primarbereich unterstreichen diesen Befund. Die gezielte und verbindliche Sprachbildung bereits im frühkindlichen Bereich ist daher von besonderer Bedeutung. Bildungsbezogene Risikolagen sind überproportional häufig bei Ein-Eltern-Familien sowie in Familien mit Migrationshintergrund zu beobachten. In diesem Zusammenhang stellen die tiefgreifenden demografischen Veränderungen eine besondere Herausforderung für das Bildungssystem dar. Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen mit großen Unterschieden zwischen den Regionen und über die Altersgruppen hinweg.

Die neuerliche Zunahme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, u. a. aus der Ukraine, erhöht zudem den Bedarf nach intensiver Sprachförderung in der Kindertagesbetreuung sowie in der Schule.

Sicherung der Kompetenzentwicklung

Die ungünstige Entwicklung der kognitiven Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik, den ersten Fremdsprachen und den Naturwissenschaften impliziert nach den jüngsten Ergebnissen landesspezifischer und internationaler Erhebungen des Bildungsmonitorings deutliche Handlungsbedarfe auch für das Bildungssystem in Baden-Württemberg.

Erstmals nach den weitgehenden Lockerungen der pandemiebedingten Einschränkungen von Schule und

Unterricht wurde 2021 ein IQB-Bildungstrend im Primarbereich durchgeführt. In den Fächern Deutsch und Mathematik fallen die erreichten Kompetenzen in allen untersuchten Bereichen im Jahr 2021 signifikant niedriger aus als im Jahr 2016. Damit verbunden ist ein statistisch und inhaltlich bedeutsamer Rückgang im Anteil der Kinder, die die Regelstandards erreichen, und ein bedeutsamer Anstieg im Anteil derjenigen, die die Mindeststandards verfehlen. Die Ergebnisse verändern sich selbst unter Berücksichtigung einer veränderten demografischen und sozioökonomischen Schülerzusammensetzung nicht substantiell.

Die letzten internationalen Schulleistungsstudien vor der Corona-Pandemie weisen ebenfalls auf ein sinkendes Kompetenzniveau von Schülerinnen und Schülern in Deutschland hin. Die Corona-Pandemie hat somit einen längerfristig negativen Trend verstärkt. Vor diesem Hintergrund sind evidenzbasierte Programme zur Intensivierung der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu begrüßen.

Quote erfolgreicher Schul- und Berufsabschlüsse wieder rückläufig

Auffallend ist ein erneuter Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne Hauptschulabschluss verlassen. Im Jahr 2021 lag der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die ohne Schulabschluss die Schule verlassen, bei über 5 % der gleichaltrigen Bevölkerung. Damit befinden sich die aktuellen Werte deutlich über dem Niveau von vor zehn Jahren und das Ziel der KMK-Förderstrategie 2006 einer Halbierung wurde nicht erreicht.⁹

Ein ähnliches Bild zeigt sich im beruflichen Schulsystem. Im letzten Schuljahr markierte der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die eine berufliche Schule ohne erfolgreichen Abschluss und lediglich mit einem Abgangszeugnis verließen, mit fast 20 % einen historischen Höchststand. Die Einbrüche der Quote der erfolgreichen Abschlüsse variieren zwischen den Schularten, nehmen aber zum Teil beträchtliche Ausmaße an und sind insbesondere für die Schulen für Berufe des Gesundheitswesens besorgniserregend.

⁹ vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Individuelle_Foerderung/2020-05-14-Bericht_Foerderstrategie-Leistungsschwache.pdf, S. 13f. [Stand: 16.06.2023]

Es ist offen, inwiefern sich diese Entwicklungen als eine der möglichen Folgen beispielsweise der Corona-Pandemie zurückbilden werden oder durch neuerliche Krisen, wie den Ukraine-Krieg, fortbestehen. Die zurückgehenden Quoten erfolgreicher Schul- und Berufsabschlüsse bedürfen auch mit Blick auf den zunehmenden Fachkräftemangel besonderer Beachtung.

Herkunftsbedingte Disparitäten und kompensatorische Rolle von Schule

Disparitäten lassen sich in allen bildungsbiografischen Phasen in gleicher Weise beobachten, insbesondere sozioökonomische und zugewanderungsbedingte Ungleichheiten setzen sich über einzelne Bildungsschnitte fort und wirken sich bis in die Weiterbildung und das lebenslange Lernen aus.

Internationale Schulleistungsstudien und wissenschaftliche Arbeiten betonen seit den frühen 2000er Jahren den stark ausgeprägten Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg. Die Europäische Kommission (2022) hebt diesen Umstand als eine zentrale Herausforderung hervor. Die Problematik ist in Baden-Württemberg, wie auch in Deutschland, besonders virulent.

Die nationalen und bundeslandeseigenen Testungen im Rahmen des IQB-Bildungstrends und Lernstand 5 in Baden-Württemberg untermauern diese Befunde. Der IQB-Bildungstrend 2021 hebt zudem hervor, dass sich die sozioökonomischen und zugewanderungsbezogenen Disparitäten zwischen 2011 und 2021 in allen Bundesländern vergrößert haben.

Die bessere Entkoppelung von Herkunft und Bildungserfolg ist einer der zentralen Aspekte von mehr Bildungsgerechtigkeit. Es stellt sich die Frage nach einer stärkeren kompensatorischen Rolle von Schule. In diesem Zusammenhang ist auch auf den Ausbau von Ganztagsschulangeboten hinzuweisen. Dieser zählt laut Landesregierung zu den wichtigsten Veränderungen im Schulsystem Baden-Württembergs, da Kinder und Jugendliche von der zusätzlichen Zeit an der Ganztagschule profitieren und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Eltern auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels verbessert wird. Trotz eines Anstiegs von Schulen, die ein Ganztagsangebot offerieren, liegt der Anteil an allgemeinbildenden Schulen weiterhin unter dem Bundesmittel. Der größte Aufholbedarf an Ganztagsangeboten besteht weiterhin an Grundschulen, von denen im Schuljahr 2021/2022 lediglich knapp ein Drittel ein Ganztagsangebot bereithielten.

Wie eine Vielzahl von Studien zeigt, führt nicht allein die Teilnahme an Ganztagsangeboten zu positiven

Entwicklungen der kognitiven oder sozialen Kompetenzen. Entscheidend sind zudem die inhaltliche und didaktische Qualität der Angebote sowie die Motivation der Teilnehmenden, um einerseits kognitive und soziale Kompetenzen zu entwickeln und andererseits sozioökonomische und zugewanderungsbezogene Einflüsse auf die Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler effektiv zu vermindern.

Fortdauernde und komplexe Geschlechterunterschiede

Im letzten Jahrzehnt haben sich Geschlechterdifferenzen in den Kompetenzständen zunehmend verfestigt. Während Jungen bei Testungen im Fach Mathematik häufig besser abschneiden als Mädchen, weisen diese deutlich höhere Kompetenzen im Lesen, in der Orthografie und allgemein im Fach Deutsch auf. Insgesamt entwickeln sich die Kompetenzunterschiede zu Ungunsten von Jungen. Dies zeigt sich auch beim Geschlechteranteil in Abhängigkeit vom angestrebten Schulabschluss. Während Mädchen an Werkreal- und Hauptschulen unterrepräsentiert sind, gilt das Gegenteil für ihren Anteil an der Schülerschaft an Gymnasien. In Folge dieser langfristigen Entwicklung verfügen Frauen der jüngeren Generation inzwischen über einen höheren Bildungsstand als junge Männer.

Im Hochschulbereich übersteigt mittlerweile die Anzahl der Studienanfängerinnen den Anteil der Immatrikulationen von jungen Männern. Frauen sind jedoch in einigen Fächern (z. B. in den Ingenieurwissenschaften oder anderen MINT-Fächern) trotz positiver Tendenzen weiterhin stark unterrepräsentiert. Wenn Jungen nicht zu „Bildungsverlierern“ werden und Mädchen ein positiveres Selbstkonzept im MINT-Bereich entwickeln sowie alle ihre Potenziale geschlechtsunabhängig erschließen sollen, braucht es eine flexiblere und geschlechtsdifferenzierte Förderung im Unterricht.

Personalgewinnung, Personalentwicklung und Personalmanagement

Eine der großen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft ist die Gewinnung einer ausreichenden Zahl an qualifiziertem Personal an Schulen und im frühkindlichen Bereich. Obwohl entgegen dem Trend abnehmender Schülerzahlen in der dualen Berufsausbildung die Zahl der Auszubildenden in einem Erziehungsberuf in den letzten fünf Jahren um fast ein Viertel zugenommen hat, kann nicht von einer baldigen Deckung des Personalbedarfs im frühkindlichen und im erzieherischen Bereich ausgegangen werden.

Im schulischen Bereich entscheiden sich die meisten Lehramtsstudierenden für ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule und damit für die Lehrämter in der Grundschule, der Sekundarstufe I oder der Sonderpädagogik. Ab dem Jahr 2025 werden demografische Zuwächse jedoch vor allem für Jugendliche zwischen 10 und unter 20 Jahren erwartet. Dies bedeutet, dass quantitativ der Lehrkräftebedarf insbesondere ab der Sekundarstufe I weiter zunehmen wird. Gleichzeitig sind aus längerfristiger Perspektive die Lehramtsanwärterzahlen, insbesondere an Gymnasien, rückläufig. Für die kommenden Jahre sind Anzeichen für eine Stabilisierung der Zahlen im ersten Ausbildungsabschnitt des Referendariats erkennbar.

Wirksame Verfahren der Personalgewinnung sowie des nachhaltigen Personalmanagements einschließlich Fort- und Weiterbildung sind erforderlich. Der Bedarf an Plätzen in Kindertageseinrichtungen vor allem in den Ballungsräumen ist hoch, die bevölkerungsbezogenen Rahmenbedingungen werden weiterhin durch einen hohen bzw. steigenden Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in allen Altersgruppen bei moderatem Bevölkerungswachstum gekennzeichnet sein. Von einer fortgesetzt starken Nachfrage ist auch an ergänzenden Bildungsangeboten (z. B. erweiterter Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung) auszugehen. Die Verschärfung des Mangels an Bildungspersonal in allen Bereichen ist absehbar.

Digitalität zur Unterstützung des Lehrens und Lernens

Bei der Etablierung digitaler Lehr- und Lernformate sind insbesondere die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen digitaler Infrastruktur, digitalen Kompetenzen sowie Einstellungen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Die Vorbereitung der nachwachsenden Generation auf eine zunehmend digitale Welt und den sicheren und verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien ist und bleibt eine Herausforderung. Zudem gilt es aber auch, die Potenziale der Digitalisierung zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen weiter zu verdeutlichen und digitale und analoge Lehr-Lern-Formate pädagogisch und inhaltlich sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Eine Unterstützung der Schulen bei der Entwicklung entsprechender Konzepte, beim

Einsatz pädagogisch und datenschutzrechtlich geeigneter digitaler Instrumente sowie bei der Erarbeitung verbindlicher Standards ist sinnvoll, um eine (fach-)didaktisch reflektierte Digitalität im Unterricht zu gewährleisten und die Potenziale für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler lehrkraftunabhängig auszuschöpfen. Dabei sind auch die spezifischen Bedarfe von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften mit Beeinträchtigungen und Behinderungen zu beachten.

Digitale Technologien eröffnen neue Lernwelten und ermöglichen eine zeitlich und örtlich flexiblere Gestaltung von Lernprozessen. Dem Bildungssystem stehen damit auch zusätzliche Reaktionsmöglichkeiten in künftigen Krisensituationen zur Verfügung.

Risikolagen stehen nicht allein und wirken nach

In der Gesamtschau der Befunde sind Korrelationen und Wechselwirkungen zwischen einzelnen Risiken für Bildungserfolg und auch einzelnen begünstigenden Faktoren erkennbar. Beispielsweise gehen zuwanderungsbezogene Risiken häufiger mit sozioökonomisch ungünstigen Situationen einher, ein höheres Bildungsniveau der Eltern korreliert mit der frühen Bildungsbeteiligung der Kinder und damit mit der Wahrscheinlichkeit für mehr Bildungserfolg. Bildungsabschlüsse und Bildungsniveau wirken sich lebenslang auf die Bildungsbeteiligung aus.

Um diese Zusammenhänge besser verstehen und damit die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem unterstützen zu können, fehlen derzeit noch längsschnittliche Daten und weitere Informationen, die die Durchführung und Wirksamkeit von Fördermaßnahmen und die Wechselwirkungen zwischen sozioökonomischen und demografischen Faktoren sowie Unterrichtsprozessen auf den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern näher beleuchten. Eine Vernetzung bereits vorhandener Datenquellen und eine flächendeckende Realisierung der Schülerindividualstatistik sind von Bedeutung. Dies gilt insbesondere für die Weiterentwicklung gelingender Übergänge. Für die Betrachtung und Bewertung einzelner Befunde wie auch ihre Gesamtschau sowie eine sich anschließende Ableitung und Durchführung von Maßnahmen ist ein gemeinsamer konzeptioneller Rahmen sinnvoll.



B 1 Bildungsökonomische Faktoren

- B 1.1 Finanzsituation des Landes und Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts in Baden-Württemberg
- B 1.2 Bildungsausgaben in Baden-Württemberg

B 2 Demografische Faktoren

- B 2.1 Bevölkerungszahl in den jungen Altersgruppen bis 2040
- B 2.2 Bevölkerung nach Migrationshintergrund

B 3 Familien- und Lebensformen

- B 3.1 Familienformen
- B 3.2 Erwerbskonstellationen
- B 3.3 Kinder und Jugendliche aus Haushalten in Risikolagen

B 4 Struktur des Bildungssystems Baden-Württembergs

- B 4.1 Bildungswege und Abschlüsse in Baden-Württemberg
- B 4.2 Bildungsbeteiligung der Bevölkerung

B 5 Pädagogisches Personal

- B 5.1 Pädagogisches Personal in der frühkindlichen Bildung
- B 5.2 Lehrkräfte an öffentlichen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen
- B 5.3 Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst
- B 5.4 Lehrkräftefortbildung

B Rahmenbedingungen und Strukturen

Das Bildungswesen und dessen Entwicklung sind in gesellschaftliche und ökonomische Prozesse eingebettet. Die entsprechenden Rahmenbedingungen werden in diesem Kapitel für die Bereiche Finanzen

und Wirtschaft, Demografie sowie Familien- und Lebensformen betrachtet. Ergänzend werden strukturelle Aspekte des Bildungssystems sowie Entwicklungen des pädagogischen Personals dargestellt.

B

B 1 Bildungsökonomische Faktoren

Die ökonomische Entwicklung und der Finanzhaushalt des Bundeslandes bestimmen maßgeblich die Ausstattung des Bildungswesens mit finanziellen Ressourcen. Dabei leistete eine positive konjunkturelle Entwicklung bis 2018 steigende Steuereinnahmen, die den öffentlichen Haushalten größere Handlungsspielräume ermöglichten. Seit Beginn der Corona-Pandemie stehen das Land und die Kommunen jedoch vor enormen finanziellen Herausforderungen. Die Situation wird aktuell durch das Kriegsgeschehen in der Ukraine und dessen Folgen in den Bereichen Migration und Energieversorgung ebenfalls weiter verschärft. Welche Konsequenzen sich langfristig aus diesen Entwicklungen für das Land Baden-Württemberg und die Kommunen ergeben werden, ist derzeit nur schwer abzuschätzen.

Die Bildungsausgaben verkörpern die dem Bildungssystem zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel. Die finanzielle Ausstattung des Bildungswesens sowie die Verteilung der Mittel auf die einzelnen Bildungsbereiche übt einen bedeutenden Einfluss auf die Gestaltung der Bildungsprozesse aus. Die Corona-Pandemie und die damit verbundene kurzfristige Umrüstung auf oftmals digitale Lehr- und Lernformate resultierten in einem erhöhten Finanzbedarf im Bildungssektor. Aufgrund des Pandemiegeschehens und der heiklen geopolitischen Situation mit ihren weiteren Folgen ist jedoch damit zu rechnen, dass sich die Finanzierungsspielräume der Bildungseinrichtungen aufgrund gesteigerter finanzieller Bedarfe in anderen Bereichen verkleinern werden. Die folgende Darstellung zeigt den Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt in Baden-Württemberg von 2010 bis 2019 (Grafik B 1.1 (G2)).

B 1.1 Finanzsituation des Landes und Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts in Baden-Württemberg

Das preisbereinigte Bruttoinlandsprodukt (BIP) Baden-Württembergs betrug im Jahr 2011 rund 436 Milliarden Euro und ist seitdem preisbereinigt um 11 % auf 484 Milliarden¹ im Jahr 2021 gestiegen. Bis 2018 stieg das BIP aufgrund der positiven konjunkturellen Lage kontinuierlich bis auf ca. 496 Milliarden Euro oder um knapp 14 % an. Während des ersten Pandemiejahres 2020 wurde etwa die Hälfte des Zuwachses seit dem Jahr 2011 abgegeben, ehe sich das BIP 2021 wieder deutlich erholte (Grafik B 1.1 (G1)). Aufgrund der unsicheren geopolitischen Situation und fragilen Energieversorgung ist eine weitere ökonomische Erholung allerdings stark gefährdet. Die ökonomische Entwicklung in den letzten 10 Jahren verlief in den angrenzenden Bundesländern und anderen großen Flächenländern ähnlich.

Die Bildungsausgaben und das Bruttoinlandsprodukt (BIP) stiegen im Zeitraum von 2011 bis 2018 kontinuierlich. Zu Beginn des letzten Jahrzehnts wuchs das BIP in den meisten Jahren prozentual stärker als die Bildungsausgaben. Seit dem Jahr 2016 verzeichnen allerdings die Bildungsausgaben einen höheren Anstieg als das BIP. Als Konsequenz verringerte sich der Anteil der Bildungsausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich bezogen auf das BIP von 4,4 % im Jahr 2010 auf 3,9 % im Jahr 2016 und stagnierte auf diesem Niveau, ehe der Anteil der Bildungsausgaben am BIP im Jahr 2019 auf 4,1 % anstieg (Grafik B 1.1 (G2)). In Baden-Württemberg wurden zwischen 2010 und 2019 insgesamt durchschnittlich etwas mehr als 8 % der jährlichen Wirtschaftsleistung (BIP) in den Bereich Bildung investiert.

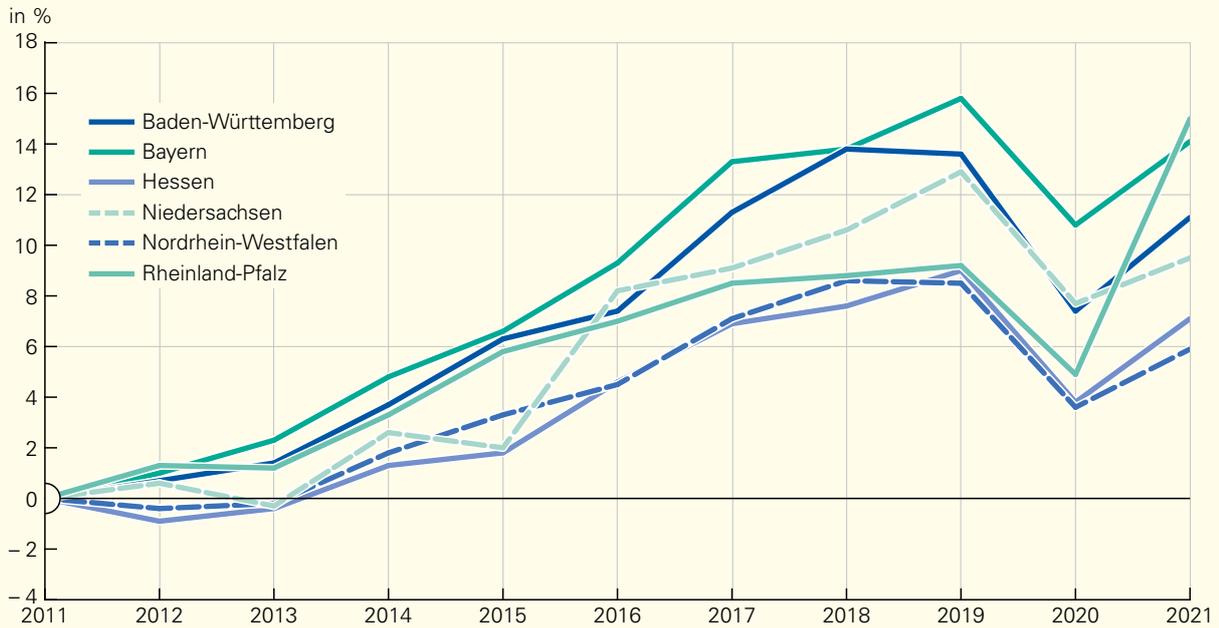
B 1.2 Bildungsausgaben in Baden-Württemberg

Die Betrachtung der Bildungsausgaben pro teilnehmender Person ermöglicht eine detailliertere Analyse der finanziellen Aufwendungen und möglicher Defizite. Die folgende Darstellung bietet einen Überblick

¹ Ankerpunkt für die Preisbereinigung ist das Jahr 2015.

B 1.1 (G1)

Preisbereinigte Veränderung des BIP ausgewählter Länder seit 2011



Datenquelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

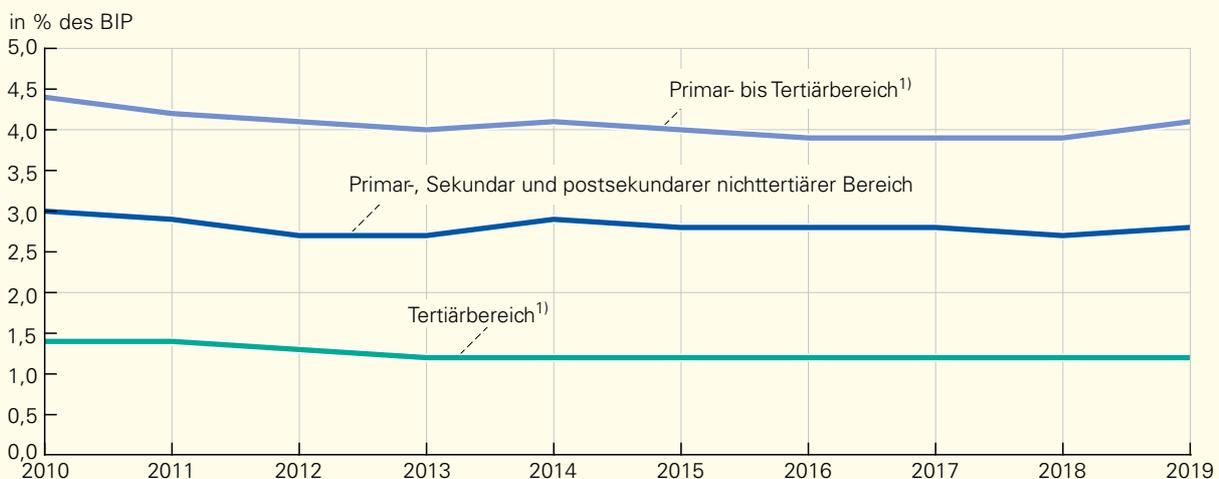
654 22

über die Veränderungen der jährlichen Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen differenziert für die einzelnen bildungsbiografischen Abschnitte (Grafik B 1.2 (G1)). Die jährlichen Ausgaben pro Kind an Pri-

marschulen betragen im Jahr 2012 nominal 5 800 Euro und stiegen bis 2019 auf 7 700 Euro an. Dies entspricht einer inflationsbereinigten Steigerung von rund 24 %. Ähnliche Erhöhungen pro teilnehmendem Kind oder Jugendlichen und Jahr verzeichneten die Sekundar-

B 1.1 (G2)

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung in Baden-Württemberg seit 2010



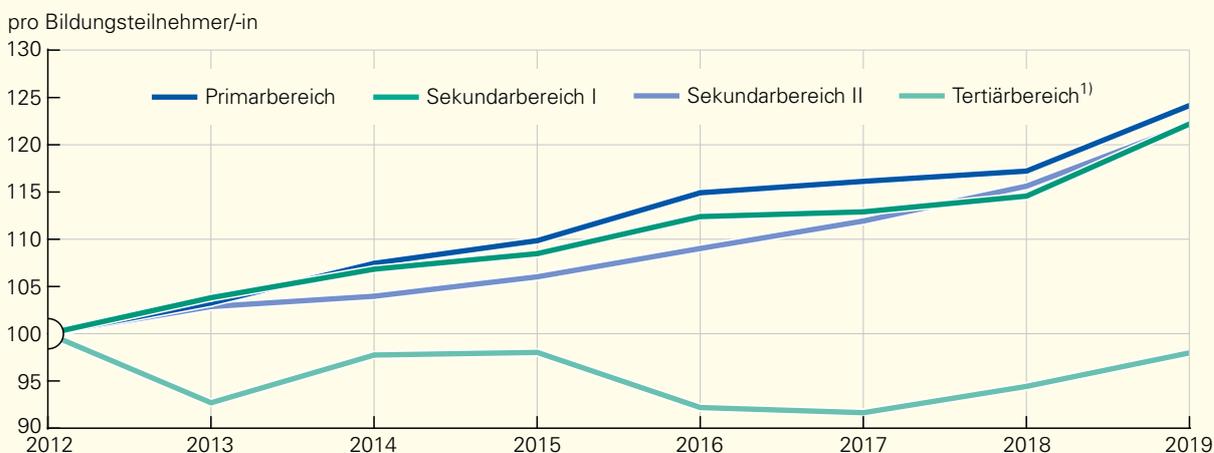
1) Ohne Ausgaben für Forschung und Entwicklung. Angaben für 2009 bis 2011 aufgrund einer älteren ISCED-Version nur eingeschränkt mit späteren Jahren vergleichbar.
 Datenquelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich, diverse Jahrgänge.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

662 22

B 1.2 (G1)

Preisbereinigte jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Baden-Württemberg seit 2012



1) Ohne Ausgaben für Forschung und Entwicklung. Angaben für 2009 bis 2011 aufgrund einer älteren ISCED-Version nur eingeschränkt mit späteren Jahren vergleichbar.
 Datenquelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich, diverse Jahrgänge.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

663 22

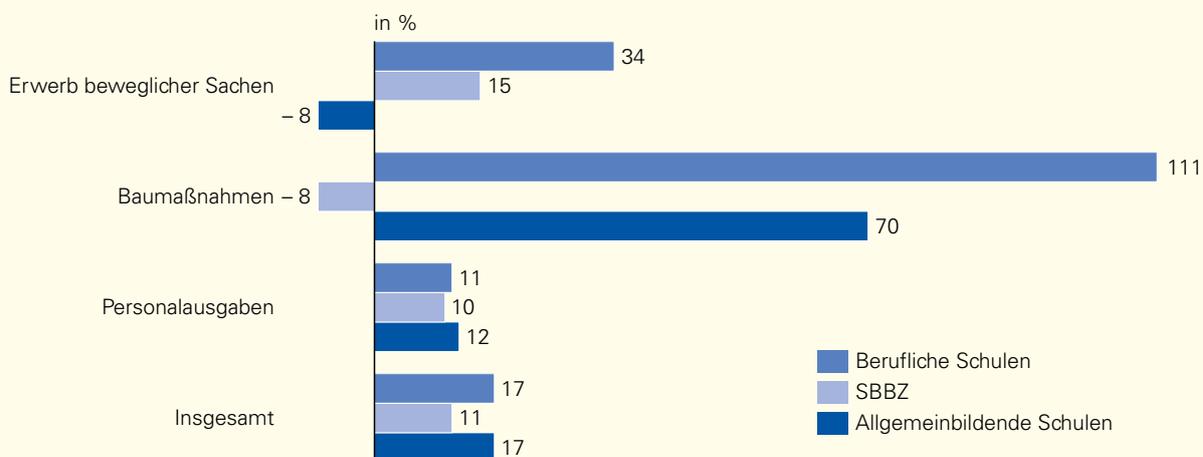
bereiche I und II. In beiden Bereichen stiegen die preisbereinigten jährlichen Ausgaben pro Schülerin und Schüler zwischen 2012 und 2019 um etwa 22 %. Nominal erhöhten sich die Ausgaben von 6 900 Euro (Sekundarstufe I) und 9 300 Euro (Sekundarstufe II) pro Schülerin und Schüler auf 9 800 und 12 800 Euro. Die jährlichen Ausgaben im schulischen Bereich pro Bildungsteilnehmerin und -teilnehmer wuchsen somit merklich innerhalb des kurzen Betrachtungszeitraums. Ein gegenläufiges Bild zeichnet der tertiäre Bildungs-

sektor. Hier sanken die inflationsbereinigten jährlichen Ausgaben pro Studentin und Student vom Ankerjahr 2012 bis auf knapp 92 % im Jahr 2017, ehe die Ausgaben bis 2019 auf knapp 98 % des Niveaus im Jahr 2012 stiegen. Nominal betrachtet wuchsen die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin und -teilnehmer von 8 400 Euro auf 8 800 Euro.

Die Gesamtausgaben für berufliche Schulen beliefen sich 2019 auf rund 1,8 Milliarden Euro, die Ausgaben

B 1.2 (G2)

Preisbereinigte prozentuale Ausgabenveränderungen von 2015 bis 2019 des Landes Baden-Württembergs und der Gemeinden in ausgewählten Bereichen



Datenquelle: Ministerium für Finanzen Baden-Württemberg 2021.

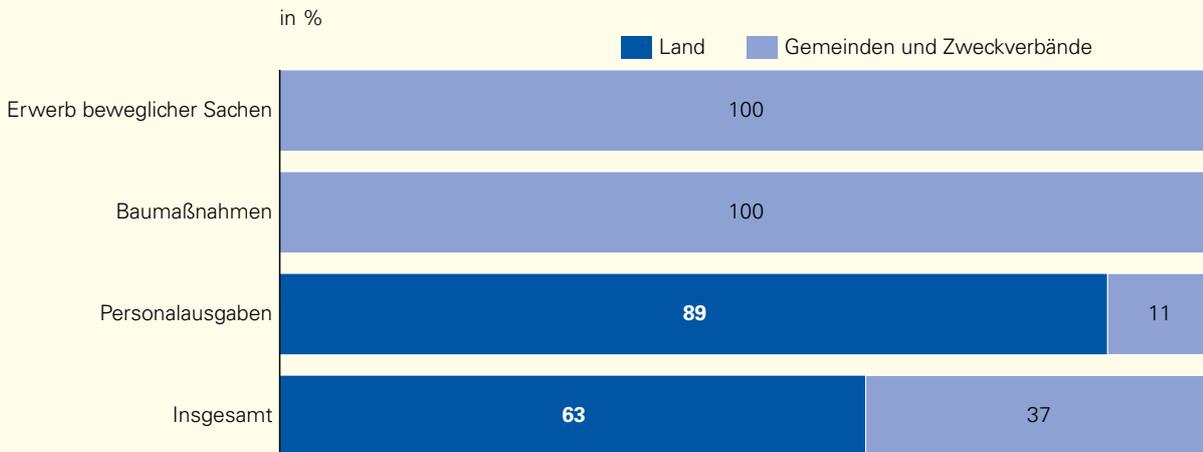
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

664 22



B 1.2 (G3)

Aufteilung ausgewählter Bildungsausgaben im Bereich allgemeinbildende Schulen zwischen Land, Gemeinden und Zweckverbänden im Jahr 2019



Datenquelle: Ministerium für Finanzen Baden-Württemberg 2021.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

665 22

für Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) auf 710 Millionen und für allgemeinbildende Schulen auf 6,5 Milliarden Euro. Im Vergleich zum Jahr 2015 stiegen die Gesamtausgaben um 11 % an SBBZ und um jeweils 17 % an beruflichen und allgemeinbildenden Schulen (Grafik B 1.2 (G2)). Die Personalaufwendungen, die an jeder der betrachteten Schulformen den Großteil der Ausgaben ausmachten (SBBZ: 81 %; berufliche Schulen: 74 %; allgemeinbildende Schulen: 70 %), erhöhten sich um 10 % bis 12 %. Eine deutlich größere Streuung war 2019 bei den Investitionen in Baumaßnahmen zu beobachten. Während 2019 an SBBZ preisbereinigt 8 % weniger für bauliche Maßnahmen als im Jahr 2015 aufgewendet wurden, erfuhren berufliche (+111 %) und allgemeinbildende Schulen (+70 %) eine merkliche Steigerung der Investitionen in die schulische Infrastruktur. Bei der Kategorie bewegliche Sachen erlebten die beruflichen Schulen einen Mittelzuwachs von 34 % im Vergleich zu 2015. An SBBZ wurden 2019 15 % mehr für beweg-

liche Gegenstände ausgegeben als 2015 und an allgemeinbildenden Schulen ging der Mittelaufwand im selben Zeitraum um 8 % zurück.

Die Aufteilung der Bildungsausgaben für allgemeinbildende Schulen zwischen dem Land Baden-Württemberg und den Gemeinden und Zweckverbänden variiert stark nach Ausgabenbereich. Insgesamt trug das Land im Jahr 2019 rund 63 % der 6,5 Milliarden Euro Ausgaben im allgemeinbildenden Schulbereich (Grafik B 1.2 (G3)). Mit 4,5 Milliarden Euro entfielen 70 % der Ausgaben auf das Personal in schulischen Bildungseinrichtungen. Dieser Bereich wird zu 89 % vom Land getragen. Dahingegen liegt die finanzielle Verantwortung für den Erwerb beweglicher Sachen (100 %) und für Baumaßnahmen (100 %) bei den Gemeinden. Die Ausgaben für diese Bereiche betrugen im Jahr 2019 54 Millionen und 718 Millionen Euro. Die finanziellen Zuständigkeiten für SBBZ und Berufsschulen sind ähnlich aufgeteilt.

B 2 Demografische Faktoren

B 2.1 Bevölkerungszahl in den jungen Altersgruppen bis 2040

Die demografische Entwicklung beeinflusst nicht nur die Einwohnerzahl, sondern auch die Altersgliederung der Bevölkerung und damit auch die Nachfrage nach und das Angebot an Bildungsmöglichkeiten.

Die Einwohnerzahl im Südwesten hat Ende 2021 mit 11,12 Millionen einen neuen Höchststand erreicht, obwohl seit 2017 die Sterbezahlen erneut über den Geburtenzahlen liegen - dies trifft mit knapp 8 000 Fällen insbesondere auf das Jahr 2020 zu. Die Entwicklung der Bevölkerungszahl Baden-Württembergs war in den vergangenen Jahren vor allem durch den Zustrom von Schutzsuchenden geprägt. Allein im Jahr 2015 sind insgesamt über 170 000 Personen nach Baden-Württemberg zugezogen. In den folgenden Jahren hat sich die Zuwanderung deutlich abgeschwächt und war 2020 mit gut 13 500 Personen erstmals wieder niedriger als noch zehn Jahre zuvor. 2021 ist ihre Zahl mit knapp 30 000 Zuwanderungen wieder angestiegen und näherte sich dem Niveau vor der Corona-Krise.

Trotz aller Unsicherheiten dürfte sich der Anstieg der Einwohnerzahl in den kommenden 20 Jahren fortsetzen. Für das Vorausschätzungsjahr 2041 wird mit 11,21 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern der Höchststand erwartet (Web-Tabelle B 2.1 (T1)). Anschließend ist mit einem Bevölkerungsrückgang zu rechnen, weil aufgrund der Altersstruktur der Bevölkerung die Zahl der Sterbefälle zunehmend über der der Geburten liegen dürfte.

Für bildungspolitische Fragestellungen ist die Altersstruktur der Bevölkerung bedeutsamer als die Entwicklung der gesamten Einwohnerzahl. Heute sind mehr als 18 % der baden-württembergischen Bevölkerung jünger als 20 Jahre. Im Jahr 2011 lag der Anteil dieser Altersgruppe an der Gesamtbevölkerung bei 19,9 %. Bis zum Jahr 2034 könnte der Anteil wieder auf 19,6 % ansteigen. Lag der Anteil der unter 20-Jährigen in den 1950er Jahren mit knapp einem Drittel höher als der Anteil der über 60-Jährigen, erhöhte sich der Anteil der Älteren in den letzten Jahrzehnten. Diese Entwicklung ist auf eine seit Jahrzehnten konstant niedrigere Geburtenrate und eine gleichzeitig steigende Lebenserwartung zurückzuführen (Stecher und Maschke 2020). Das führte dazu, dass die Bevölkerung im Schnitt immer älter geworden ist. Lag das Durchschnittsalter zwischen den Jahren 1950 und 1970 bei knapp 35 Jahren, stieg es in den vergangenen Jahrzehnten immer

weiter an (Brachat-Schwarz 2019). Heute liegt der Durchschnitt bei 43 Jahren.

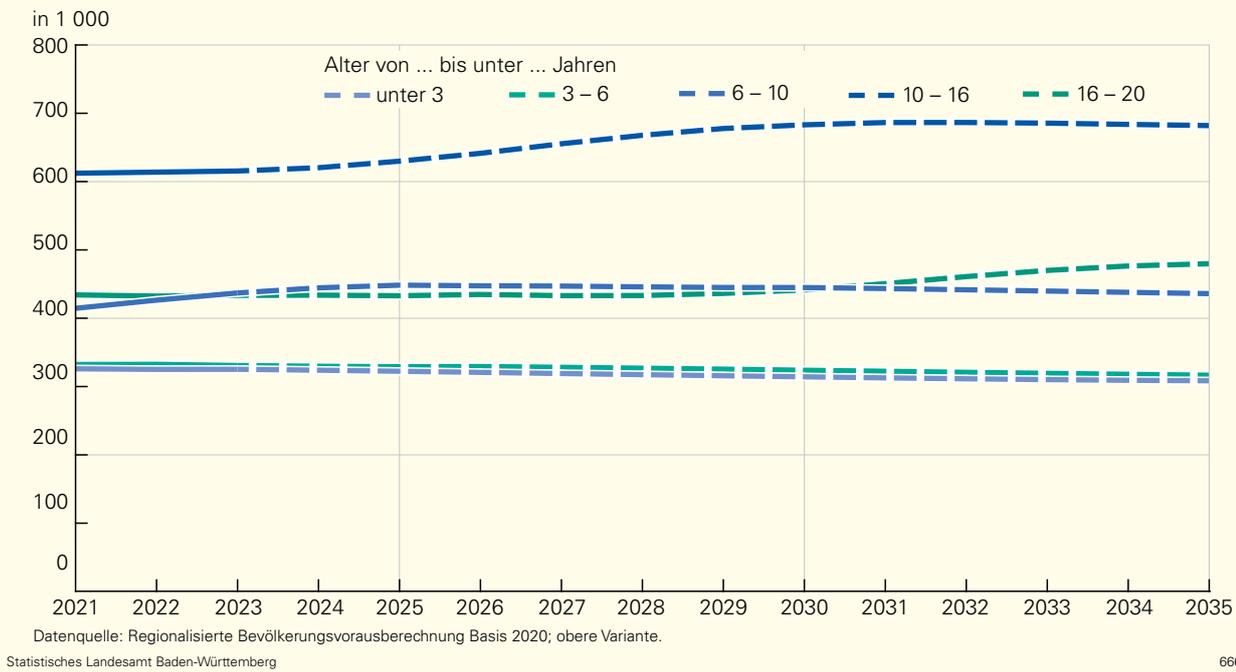
Für die frühkindlichen und schulischen Einrichtungen ist insbesondere die Entwicklung in den Altersgruppen bis 20 Jahren relevant. Diese wird voraussichtlich für die einzelnen Altersgruppen recht unterschiedlich verlaufen (Grafik B 2.1 (G1)). So prognostiziert das Statistische Landesamt, dass die Zahl der 3- bis unter 6-Jährigen - Kinder im Kindergartenalter - um 5,5 % von knapp 326 000 im Jahr 2021 bis 2035 auf rund 308 000 Kinder sinken wird. Zwischen 2011 und 2021 war die Zahl der 3- bis unter 6-Jährigen um knapp 20 % gestiegen. Für Kinder im Grundschulalter (6 bis unter 10 Jahre) wird bis zum Jahr 2025 ein Anstieg um ca. 8 % auf 448 000 erwartet, bevor die Anzahl bis 2035 auf rund 436 000 sinken soll. Auch hier entwickelten sich die Zahlen seit 2011 stark aufwärts, damals wurden rund 282 000 6- bis unter 10-Jährige gezählt.

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 von 672 000 im Jahr 2011 auf 614 000 im Jahr 2020 oder um 8,6 % zurückgegangen. Ab dem Jahr 2021 wird ein Anstieg auf 687 000 Jugendliche im Jahr 2032 prognostiziert. Die 16- bis unter 20-Jährigen nehmen überwiegend Bildungsangebote in der gymnasialen Oberstufe und den beruflichen Schulen in Anspruch. Zwischen 2011 und 2021 ging in dieser Altersgruppe die Zahl um 9 % von 477 000 auf 434 000 zurück. Für die Zeit zwischen 2021 und 2028 wird mit einem weiteren geringen Rückgang von 434 000 auf 433 000 Jugendliche und junge Erwachsene gerechnet. Analog zur Altersgruppe der 10- bis unter 16-Jährigen, lediglich zeitlich leicht versetzt, wird ab dem Jahr 2029 ein kontinuierlicher Anstieg in dieser Gruppe auf 480 000 junge Menschen im Jahr 2035 prognostiziert. Insgesamt wird zwischen den Jahren 2021 und 2035 mit einem Anstieg der unter 20-Jährigen im Umfang von 4,9 % gerechnet.

Auf Ebene der Stadt- und Landkreise führt die regionalisierte Bevölkerungsvorausrechnung für die Altersgruppe der unter 20-Jährigen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen mit steigenden Einwohnerzahlen bei Kindern und Jugendlichen für einen Großteil der Kreise (Grafik B 2.1 (G2)). In allen Stadtkreisen mit Ausnahme von Stuttgart (-0,8 %) und Freiburg im Breisgau (-0,2 %) wird bis 2035 eine Zunahme in dieser Altersgruppe errechnet. Am stärksten dürfte diese in den Stadtkreisen Heidelberg und Heilbronn mit jeweils

B 2.1 (G1)

Voraussichtliche Bevölkerungsentwicklung ausgewählter Altersgruppen in Baden-Württemberg zwischen 2021 und 2035



8,4 % sowie im Stadtkreis Baden-Baden mit 7,2 % ausfallen (Web-Tabelle B 2.1 (T2)).

In allen Landkreisen wird mit einer Bevölkerungszunahme bei den unter 20-Jährigen gerechnet. Die stärkste Zunahme wird im Zollernalbkreis (12,6 %) sowie in Heidenheim, Sigmaringen, im Neckar-Odenwald-Kreis, in Tübingen und im Main-Tauber-Kreis (jeweils rund 8 %) erwartet. Den Landkreisen Lörrach (1,2 %) und Waldshut (1,5 %) wird die schwächste Zunahme prognostiziert. Insgesamt weist Baden-Württemberg die jüngste Bevölkerung im Vergleich zu den anderen Flächenländern Deutschlands auf (Brachatschwarz 2022).

Bei den unter 3-Jährigen wird zwischen 2021 und 2035 im Landesmittel mit einem Rückgang von 5,4 % gerechnet. Die einzigen, allerdings schwach ausgeprägten Zuwächse werden in den Stadtkreisen Heilbronn (0,1 %), Mannheim (0,5 %) und Ulm (0,5 %) sowie im Landkreis Waldshut (1,0 %) erwartet. Mit den größten Einbußen in dieser Altersgruppe bis zum Jahr 2035 wird in den Landkreisen Böblingen (11,2 %), Heilbronn (12,0 %) und Biberach (12,3 %) gerechnet.

Bei den 3- bis unter 6-Jährigen muss die überwältigende Mehrheit der Stadt- und Landkreise ebenfalls von einer Bevölkerungsabnahme ausgehen. Nur in Einzelfällen sind minimale Zugewinne zu erwarten. Laut der

Bevölkerungsvorausrechnung können im Grundschulalter von 6 bis unter 10 Jahren alle Stadt und Landkreise – mit Ausnahme der Landkreise Heidenheim (2,2 %), Ostalbkreis (1,0 %), Zollernalbkreis (2,7 %), Sigmaringen (1,5 %) sowie der Stadt Ulm (0,3 %) – mit einem Bevölkerungsverlust rechnen. Während bei den 0- bis unter 6-Jährigen starke Einbußen prognostiziert werden, dürfen fast alle Stadt- und Landkreise mit zum Teil starkem Bevölkerungswachstum in den Gruppen der 6- bis unter 10-Jährigen, der 10- bis unter 16-Jährigen und der 16- bis unter 20-Jährigen rechnen (Web-Tabelle B 2.1 (T2)).

B 2.2 Bevölkerung nach Migrationshintergrund

Der Mikrozensus ist eine Flächenstichprobe, bei der über ein mathematisch-statistisches Zufallsverfahren 1 % der Gebäude bzw. Wohnungen im Bundesgebiet ausgewählt und deren Bewohnerinnen und 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 Erhebungsprogramms zur Verfügung, für Personen in Gemeinschaftsunterkünften werden nur noch wenige Merkmale erhoben. Der Migrationsstatus kann demnach lediglich für die Bevölkerung in

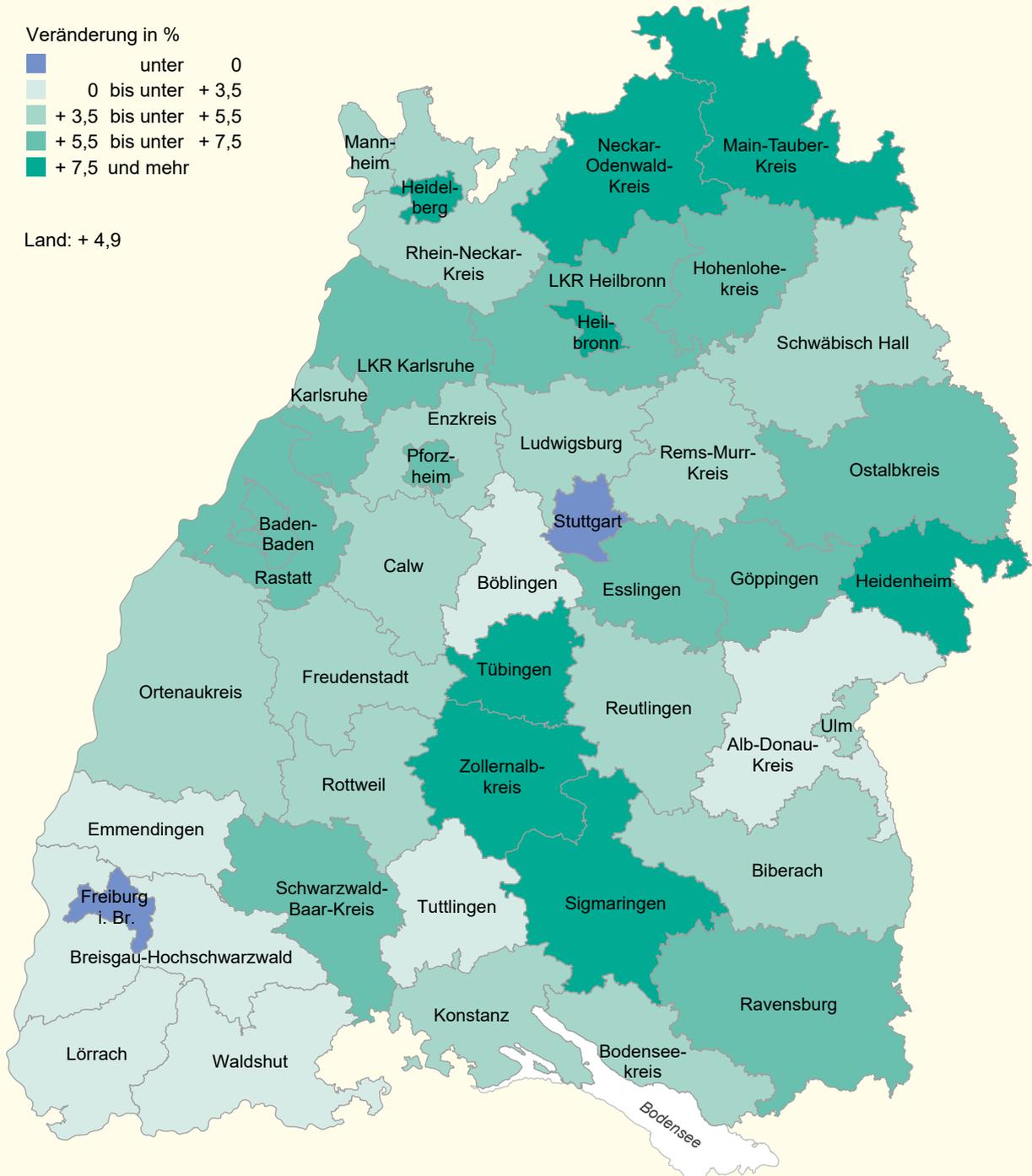
B 2.1 (G2)

Voraussichtliche Veränderung der Bevölkerungszahl im Alter von unter 20 Jahren in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs 2021 bis 2035

Veränderung in %

- unter 0
- 0 bis unter + 3,5
- + 3,5 bis unter + 5,5
- + 5,5 bis unter + 7,5
- + 7,5 und mehr

Land: + 4,9



Datenquelle: Regionalisierte Bevölkerungsvorausberechnung Basis 2020, obere Variante.

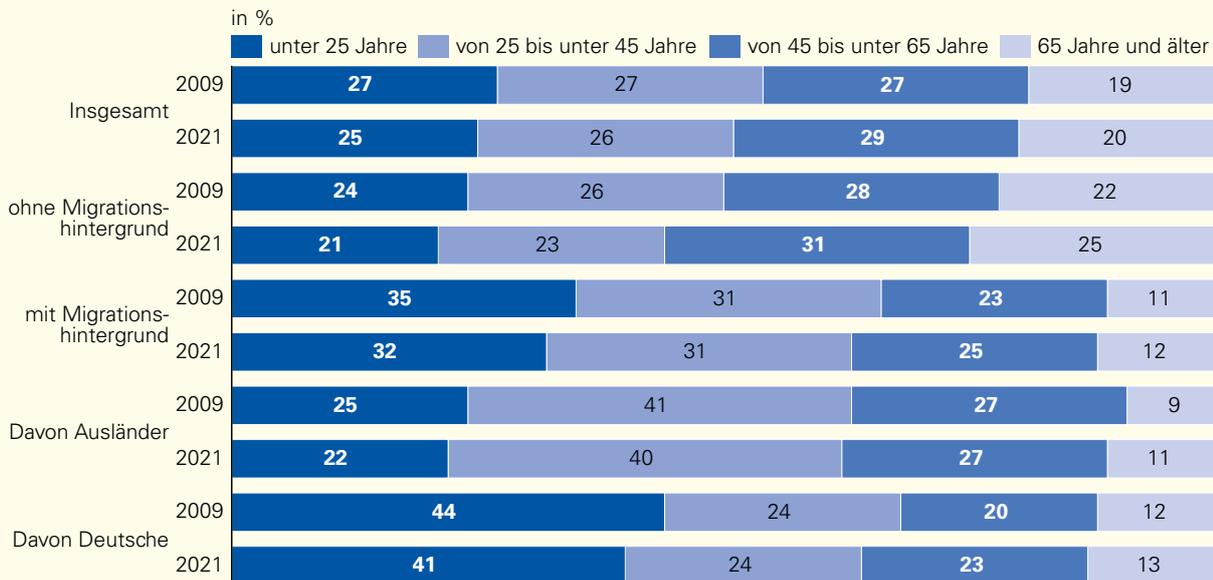
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg
Landesinformationssystem

61--BB-22-01S
© Kartengrundlage GfK GeoMarketing GmbH
Karte erstellt mit RegioGraph 2021



B 2.2 (G1)

Bevölkerung in Baden-Württemberg 2009 und 2021 nach Migrationsstatus*) und Alter



*) Migrationsstatus im weiteren Sinne.

Datenquelle: Mikrozensus Erstergebnis 2021 – Bevölkerung in Hauptwohnsitzhaushalten, 2009 – Bevölkerung in Privathaushalten.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

667 22

Privathaushalten ermittelt werden und nicht mehr für die Bevölkerung in Gemeinschaftsunterkünften.

In Baden-Württemberg lebten im Jahr 2021 3,9 Millionen Personen mit Migrationshintergrund. Nach der Definition des Mikrozensus hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht seit der Geburt besitzt.² Von den 3,9 Millionen Personen mit Migrationshintergrund besaßen rund 1,8 Millionen eine ausländische und 2,1 Millionen die deutsche Staatsangehörigkeit. Insgesamt ist der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund um fast ein Drittel von 27,0 % im Jahr 2009 auf 35,6 % im Jahr 2021 gestiegen.

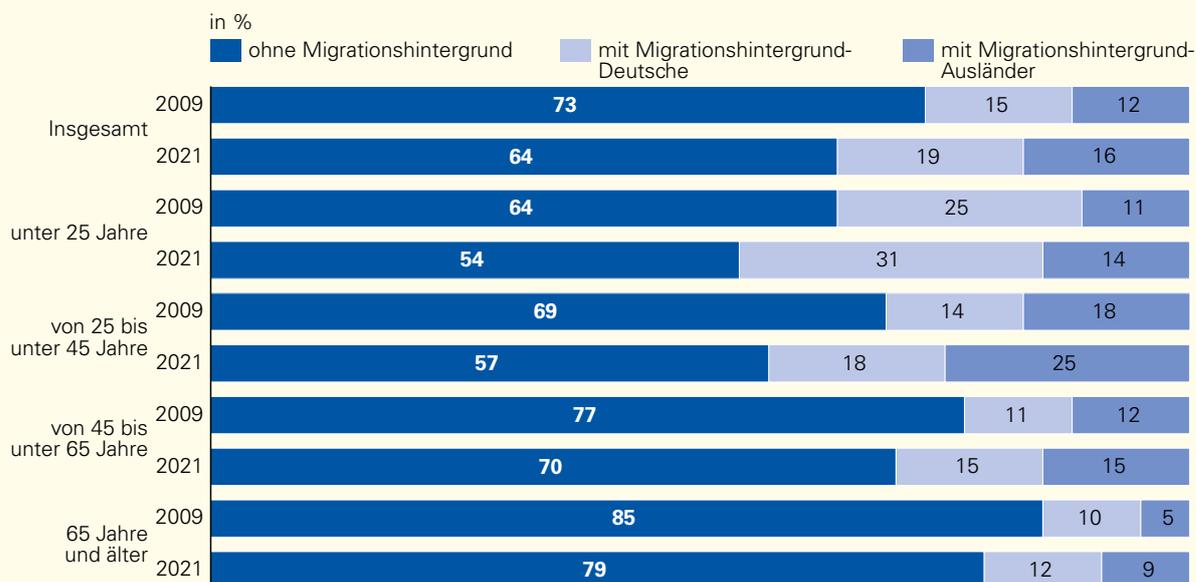
2 Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören:
 1. Alle in Deutschland lebenden Ausländerinnen und Ausländer. 2. Deutsche mit Migrationshintergrund: Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie Eingebürgerte, Kinder von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern sowie Eingebürgerten, Kinder ausländischer Eltern, die bei der Geburt zusätzlich 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 nichtzugewanderte Ausländerinnen und Ausländer. Bei der Bestimmung des Migrationshintergrunds wird nur die Zuwanderung ab 1950 berücksichtigt.

Unter den Regionen Baden-Württembergs variieren die Anteile deutlich (Web-Tabelle B 2.2 (T1)). Den höchsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund – gemessen an der Gesamtbevölkerung – hatte im Jahr 2021 die Region Stuttgart (hier ohne Stadtkreis Stuttgart) mit 39,4 %, gefolgt von der Region Nord-schwarzwald und der Region Schwarzwald-Baar-Heuberg (je 38,2 %). Weit übertroffen wurden diese Werte vom Stadtkreis Stuttgart mit einem Anteil von 46,3 %. Die geringsten Anteile hatten die Regionen Bodensee-Oberschwaben (28,8 %), Südlicher Oberrhein (28,2 %) sowie Ostwürttemberg (30,6 %), hier ist wie in Bodensee-Oberschwaben eine eher geringere Bevölkerungsdichte zu beobachten.

Die Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund weisen deutlich unterschiedliche Altersstrukturen auf. Rund 32 % der Personen mit Migrationshintergrund waren unter 25 Jahre alt, gut 31 % gehörten zur Altersgruppe der 25- bis unter 45-Jährigen (Grafik B 2.2 (G1)). Somit waren 2021 etwas weniger als zwei Drittel der Bevölkerung mit Migrationshintergrund jünger als 45 Jahre. Lediglich 12 % waren 65 Jahre alt und älter. Bei den Personen ohne Migrationshintergrund waren nur 44 % jünger als 45 Jahre, jedoch rund 21 % 65 Jahre alt und älter. Das Durchschnittsalter der Gesamtbevölkerung Baden-Württembergs in Hauptwohnsitzhaushalten lag im Jahr 2021 bei 43 Jahren. Das durchschnittliche Alter der Bevölkerung mit Migrationshintergrund lag mit rund

B 2.2 (G2)

Bevölkerung in Baden-Württemberg 2009 und 2021 nach Altersgruppen und Migrationsstatus*)



*) Migrationsstatus im weiteren Sinne.

Datenquelle: Mikrozensus Erstergebnis 2021 – Bevölkerung in Hauptwohnsitzhaushalten, 2009 – Bevölkerung in Privathaushalten.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

668 22

37 Jahren genau ein Jahrzehnt unter dem der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund mit knapp 47 Jahren. Für alle demografischen Gruppen ist zwischen den Jahren 2009 und 2021 ein Alterungsprozess zu beobachten.

Zwischen den verschiedenen Altersgruppen und im zeitlichen Vergleich unterscheiden sich die Anteile

merklich. Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in der Gruppe der unter 25-Jährigen ist zwischen 2009 und 2021 von 36 % auf 46 % angestiegen. In den höheren Altersgruppen ist ebenfalls ein deutlicher Zuwachs der Menschen mit Migrationshintergrund zu beobachten. Beispielsweise stieg der Anteil in der Gruppe der mindestens 65-Jährigen und Älteren von 15 % auf 21 % (Grafik B 2.2 (G2)).

B 3 Familien- und Lebensformen

Die Familie kontextualisiert das Aufwachsen, filtert Fremdeinflüsse, beeinflusst die Entwicklung des Selbstwertgefühls und der Selbstsicherheit und vermittelt soziale Basiskompetenzen. Daher stellt das Aufwachsen in der Familie einen wesentlichen Kontext dar, in dem das Kind bildungsrelevante Sozialisations- erfahrungen macht (Böhnisch 2010; Euteneuer und Uhlendorff 2014). Im Folgenden werden Entwicklungen in den Bereichen Lebensformen, Erwerbskonstellationen zwischen Eltern sowie Kinder und Jugendliche in Risikolagen analysiert.

B 3.1 Familienformen

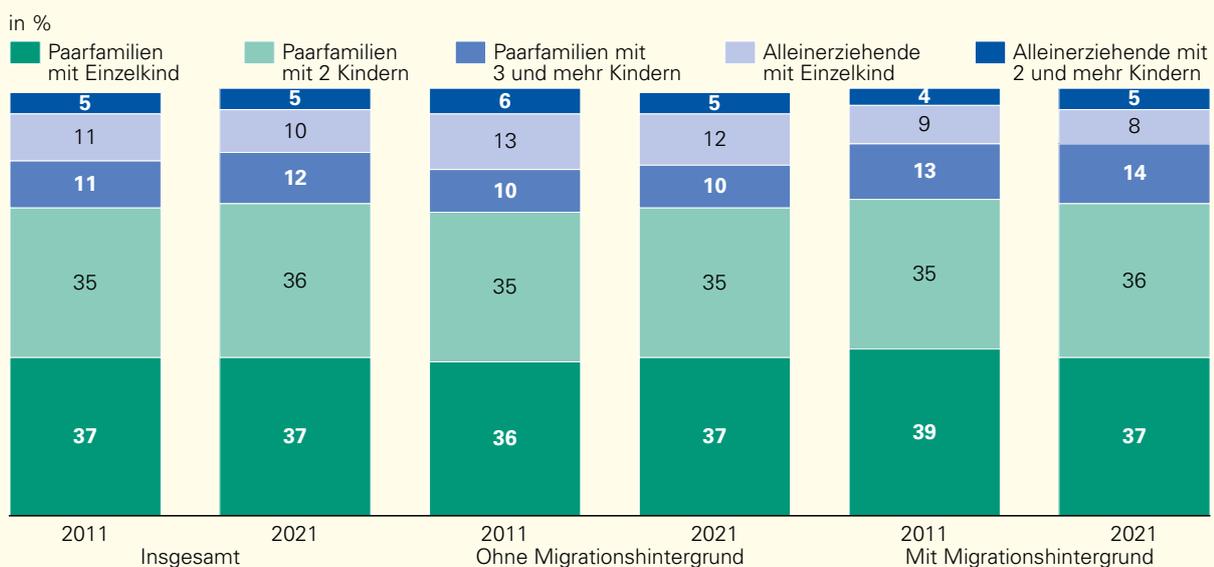
Eine zentrale Veränderung der deutschen Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten ist die Pluralisierung bzw. Vervielfältigung der familialen Lebensformen (Meyer 2014). Neben dem bislang vorherrschenden traditionellen Modell der Kleinfamilie nimmt die Zahl von nicht ehelichen Lebensgemeinschaften mit Kindern zu. Außerdem steigt die Zahl von alleinerziehenden Eltern und gleichgeschlechtlichen Familien mit Kindern. Darüber hinaus entstehen komplexe Konstellationen von sogenannten Patchwork-Familien. Diese Entwicklungen werden von einer hohen Scheidungs- und Tren-

nungsrate begleitet. Weiterhin verändert sich der geografische Bezug von Familie. Vermehrt teilt die Familie nicht mehr den Wohnort oder eine gemeinsame Wohnung (Böhnisch 2010; Maihofer 2014). Der gemeinsame Bezugspunkt dieser unterschiedlichen familialen Lebensformen ist der Umstand, dass Kinder Teil der jeweiligen Konstellation sind (Meyer 2014).

In Baden-Württemberg zeigen sich zwischen den Jahren 2011 und 2021 wenige Veränderungen beim Anteilsvergleich der Paarfamilien mit Kindern und Alleinerziehenden mit Kindern. Rund jede 6. Familie war zu beiden Zeitpunkten eine Alleinerziehendenfamilie. Allerdings ist die amtliche Statistik bezüglich der mannigfaltigen Erziehungs- und Betreuungskonstellationen, die in solchen Situationen möglich sind, nur begrenzt aussagefähig. Deshalb beziehen sich die Beobachtungen über Alleinerziehende auf Haushalte, in denen ein Erwachsener mit mindestens einem Kind zusammenlebt. Während rund zwei Drittel der Alleinerziehenden mit einem Kind zusammenwohnt, leben ca. 56 % der Paarfamilien mit zwei oder mehr Kindern zusammen. Der Anteil der Alleinerziehenden mit Kindern fällt bei Eltern mit Migrationshintergrund in beiden Beobachtungsjahren geringer aus (Grafik B 3.1 (G1)). Trotz eines langfristigen Rückgangs stellen

B 3.1 (G1)

Familienformen*) mit Kindern unter 18 Jahren in Baden-Württemberg 2011 und 2021 nach Anzahl der Kinder in der Familie und Migrationsstatus der Eltern



*) Ohne gleichgeschlechtliche Partnerschaften.

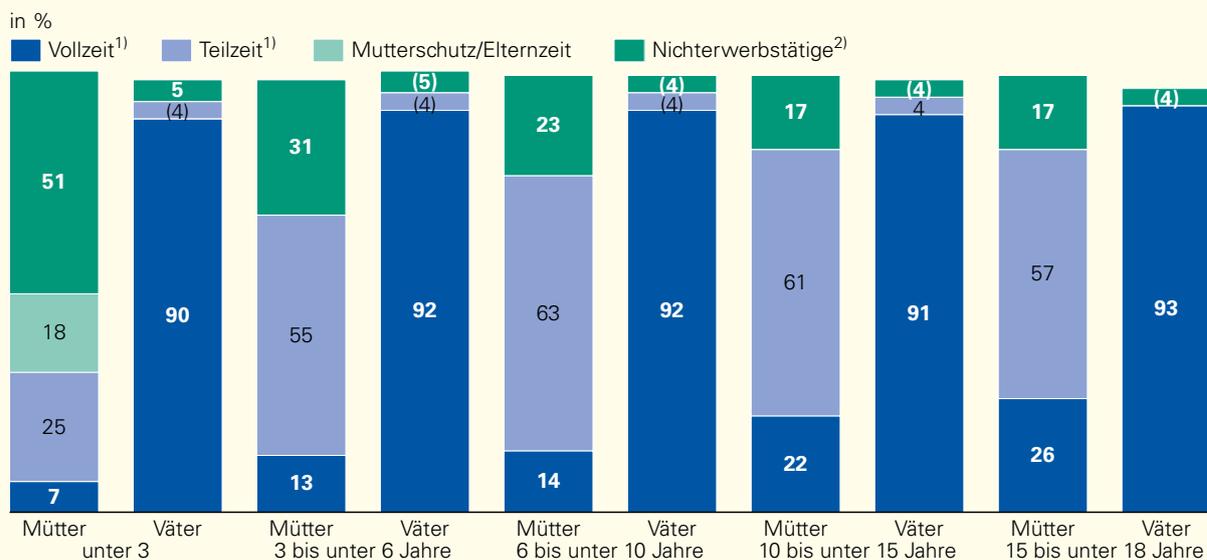
Datenquelle: Mikrozensus Erstergebnis 2021 – Familien/Lebensformen in Hauptwohnsitzhaushalten.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

679 22

B 3.2 (G1)

Mütter und Väter*) nach Erwerbstyp und Alter des jüngsten Kindes 2011



*) Väter und Mütter in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften werden nicht betrachtet. Alter der Väter und Mütter zwischen 15 und 64 Jahren. – 1) Abgrenzung von Teil- und Vollzeittätigkeit beruhend auf unkorrigierter Selbsteinschätzung der Befragten. – 2) Bestehend aus Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen. – () Ausgewertet

Datenquelle: Mikrozensus Erstergebnis 2021 – Familien/Lebensformen in Hauptwohnsitzhaushalten.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

682 22

Paarfamilien mit Kindern weiterhin die häufigste Familienform dar.

B 3.2 Erwerbskonstellationen

Die Analyse der Erwerbskonstellationen von Eltern veranschaulicht die Balance zwischen Familie und Erwerbstätigkeit. Die nachfolgenden Beobachtungen basieren auf Familienformen mit Kindern unter 18 Jahren. Zuerst wird die Erwerbstätigkeit³ von Müttern und Vätern separat betrachtet, bevor Erwerbskonstellationen in Paarfamilien und etwaige Zusammenhänge diskutiert werden.

Unabhängig vom Alter des jüngsten Kindes sind Väter in Baden-Württemberg mit überwältigender Mehrheit vollzeitbeschäftigt (Grafik B 3.2 (G1)). Allerdings ist zwischen 2011 und 2021 ein leichter und über die Altersgruppen des jüngsten Kindes einheitlicher Rückgang der Vollzeiterwerbstätigkeit von Vätern zwischen 2 und 4 Prozentpunkten zu beobachten. Der Erwerbsstatus der Väter ist weiterhin kaum mit dem Alter und dem damit verbundenen Betreuungsbedarf korreliert.

Dahingegen ist die Erwerbstätigkeit von Müttern deutlich vom Alter des jüngsten Kindes abhängig. Während die Arbeitsmarktbeteiligung von Vätern mit Kindern unter 3 Jahren im Jahr 2021 bei 92 % lag, gingen lediglich 35 % der Mütter einer Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung nach. Ab dem dritten Lebensjahr verdoppelt sich die Beteiligung von Müttern am Arbeitsmarkt. Im Jahr 2021 gingen 74 % der Mütter, deren jüngstes Kind zwischen 3 und unter 6 Jahre alt war, einer Erwerbstätigkeit nach. Während 2021 lediglich 7 % der Mütter mit einem Kind unter 3 Jahren einer Vollzeitbeschäftigung nachgingen, waren 28 % der Mütter mit dem jüngsten Kind im Alter von 15 bis unter 18 Jahren vollzeitbeschäftigt. Besonders der Anteil der Mütter in Vollzeitbeschäftigung steigt linear mit dem Alter des jüngsten Kindes. Dies zeigt, dass für die Mehrheit der Mütter eine Erwerbstätigkeit erst in größerem Umfang möglich oder erwünscht zu sein scheint, wenn die Kinder schulpflichtig werden und sich der zeitliche Betreuungsumfang in der Familie verringert.

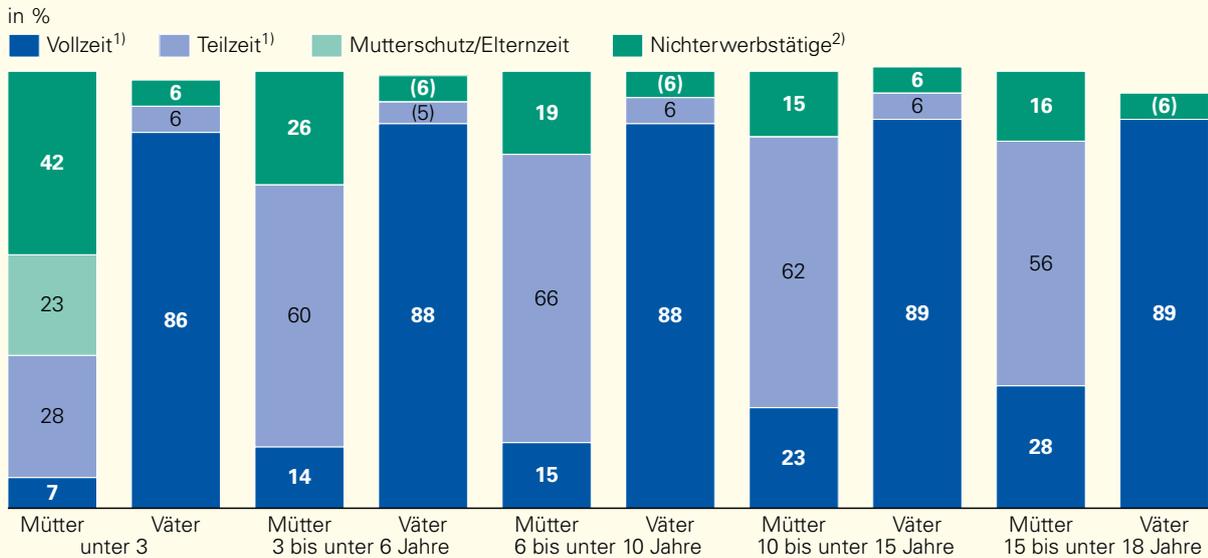
Im Vergleich zu 2011 ging bis 2021 der Anteil der nicht erwerbstätigen Mütter⁴ in allen Altersgruppen des jüngsten Kindes, insbesondere in den jüngeren Altersgruppen, merklich zurück (Grafik B 3.2 (G1/G2)). Der Anteil der nicht erwerbstätigen Mütter mit einem Kind jünger als drei Jahre sank von 2011 zu 2021 von

³ Personen, die im Sinne des ILO-Konzepts erwerbstätig sind und diese Erwerbstätigkeit nicht aufgrund von Mutterschutz oder Elternzeit unterbrochen haben

⁴ Bestehend aus Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen.

B 3.2 (G2)

Mütter und Väter*) nach Erwerbstyp und Alter des jüngsten Kindes 2021



*) Väter und Mütter in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften werden nicht betrachtet. Alter der Väter und Mütter zwischen 15 und 64 Jahren. – 1) Abgrenzung von Teil- und Vollzeitbeschäftigung beruhend auf unkorrigierter Selbsteinschätzung der Befragten. – 2) Bestehend aus Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen. – () Aussagewert eingeschränkt, da Zahlenwert statistisch unsicher.

Datenquelle: Mikrozensus Erstergebnis 2021 – Familien/Lebensformen in Hauptwohnsitzhaushalten.

51 % auf 42 %. Analog zu diesem Rückgang stieg der Anteil von Müttern in Teilzeitbeschäftigung und im Mutterschutz/Elternzeit. Die Erwerbsbeteiligung von Müttern mit einem jüngsten Kind im Alter von 3 bis unter 6 Jahren bzw. von 6 bis unter 10 Jahren stieg zwischen 2011 und 2021 von 68 % auf 74 % bzw. von 77 % auf 81 % an. Der Zusammenhang von Betreuungsbedarf und Erwerbstätigkeit von Müttern wird besonders deutlich bei der Betrachtung der Altersgruppen ab 10 Jahren. Die Quote der Erwerbsbeteiligung liegt zu beiden Zeitpunkten bei mindestens 83 % und ist im Vergleich zu 2011 leicht gestiegen. Insbesondere der Anteil der Mütter, die einer Vollzeittätigkeit nachgehen, hängt stark vom Alter des jüngsten Kindes ab. Während 28 % der Mütter (2011: 26 %) mit einem jüngsten Kind im Alter von 15 bis unter 18 Jahren vollzeitbeschäftigt sind, trifft dies lediglich auf 7 % der Mütter (2011: 7 %) mit einem Kind von unter 3 Jahren zu.

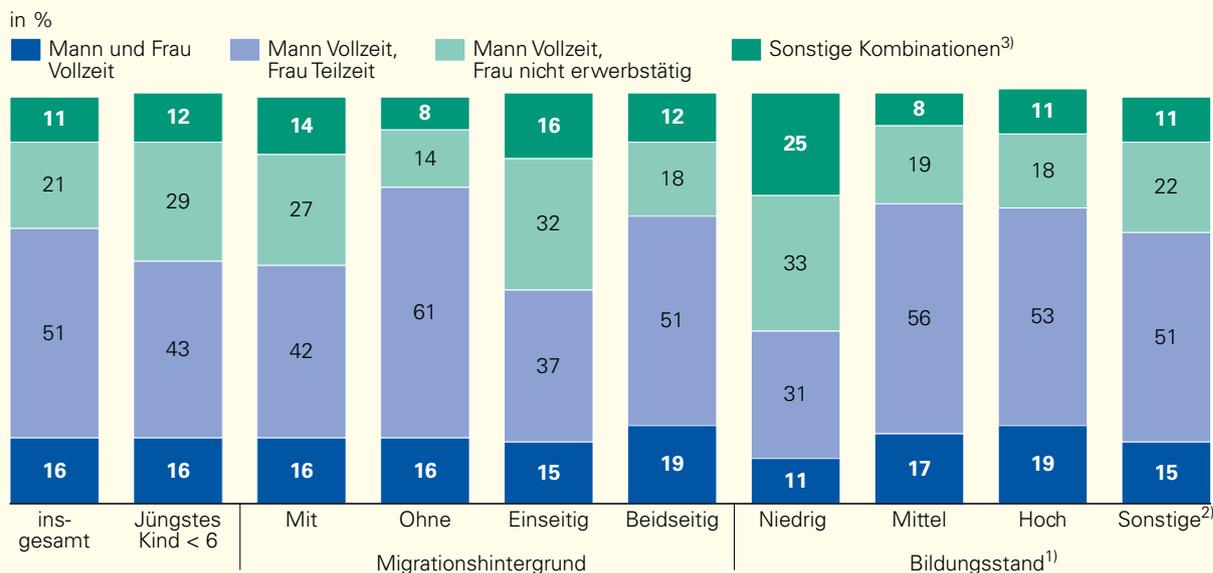
Insgesamt ist die Vollzeitbeschäftigung des Mannes und die Teilzeitbeschäftigung der Frau (51 %) die häufigste familiäre Erwerbskonstellation in Paarfamilien (Grafik B 3.2 (G3)). Dieses Erwerbsmodell dominiert ebenfalls bei Paarfamilien mit dem jüngsten Kind unter 6 Jahren (43 %). Allerdings liegt der Anteil der Paare mit der Konstellation „Mann Vollzeit und Frau nicht erwerbstätig“ mit 29 % rund 8 Prozentpunkte über dem Durchschnitt (21 %) und weist auf eine stärkere ökonomische Abhängigkeit von Müttern hin.

Paarfamilien mit Migrationshintergrund weisen eine stärker heterogene Verteilung von Erwerbskonstellationen auf als Paarfamilien ohne Migrationserfahrung. Während die Konstellation einer Vollzeitbeschäftigung des Mannes und einer Teilzeitbeschäftigung der Frau in 61 % der Paarfamilien ohne Migrationshintergrund vorkommt, war diese Konstellation im Jahr 2021 in lediglich 42 % der Paarfamilien mit Migrationshintergrund vorzufinden. In Paarfamilien mit Migrationshintergrund ist dagegen die Konstellation „Mann Vollzeit, Frau nicht erwerbstätig“ mit 27 % beinahe doppelt so häufig verbreitet wie in Paarfamilien ohne Migrationshintergrund. Zu berücksichtigen ist bei dieser Betrachtung allerdings, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund einen rechtlichen Status haben, der ihnen eine Erwerbstätigkeit untersagt.

Die Erwerbsbeteiligung ist in Paarfamilien ebenfalls positiv mit dem Bildungsstand korreliert und der Bildungsstand der Partner beeinflusst die Erwerbskonstellation in der Familie deutlich. Paarfamilien, in denen beide Partner über einen formal geringen Bildungsstand verfügen, das heißt keiner der Partner verfügt über eine Hochschulreife oder eine abgeschlossene Berufsausbildung, weisen verglichen mit den anderen Gruppen den größten Anteil der Konstellation aus, in der der Mann Vollzeit beschäftigt und die Frau nicht erwerbstätig ist (33 %). Bei Paarfamilien, in denen beide Eltern ihren Bildungsabschluss im Ausland erworben haben, kann auch die fehlende Anerkennung

B 3.2 (G3)

Erwerbskonstellationen*) in Paarfamilien**) mit Kindern unter 18 Jahren in Baden-Württemberg 2021 nach Alter des jüngsten Kindes, Migrationsstatus der Eltern und Bildungsstand der Eltern



*) Erwerbstätigkeit nach ILO-Konzept. Grenze von Teil- und Vollzeitätigkeit beruht auf unkorrigierter Selbsteinschätzung der Befragten. – **) Betrachtet werden Paarfamilien (ohne gleichgeschlechtliche Partnerschaften), in denen beide Partner zwischen 15 und 64 Jahre alt sind und mindestens ein (lediges) Kind unter 18 Jahren in der Familie lebt. – 1) Übereinstimmende Bildungsstände der Eltern für die Einstufung erforderlich. Bildungsstand nach internationaler ISCED-Klassifikation (bis 2013 ISCED1997, ab 2014 ISCED2011). Jahre vor und nach dem Zeitreihenbruch sind nicht vergleichbar. Niedrig entspricht ISCED-Level 1 und 2, mittel 3 und 4, hoch ab 5. – 2) Alle Fälle, in denen die Elternteile unterschiedliche ISCED-Stufen aufweisen. – 3) Mann Teilzeit und Frau Vollzeit, beide Teilzeit, Mann Teilzeit und Frau nicht erwerbstätig, Frau Vollzeit und Mann nicht erwerbstätig, Frau Teilzeit und Mann nicht erwerbstätig, beide nicht erwerbstätig.

Datenquelle: Mikrozensus Erstergebnis 2021 – Familien/Lebensformen in Hauptwohnsitzhaushalten.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

685 22

von ausländischen Bildungsabschlüssen für den formal niedrigeren Bildungsstand in Betracht kommen. Der verhältnismäßig große Anteil der Kategorie „Sonstige Kombinationen“ bedeutet, dass in einem Viertel der Paarfamilien mit formal niedrigem Bildungsstand der Mann keiner Vollzeitbeschäftigung nachgeht. Daher befinden sich insbesondere Paarfamilien mit formal niedrigem Bildungsstand bezüglich des Arbeitseinkommens in einer fragilen Situation.

B 3.3 Kinder und Jugendliche aus Haushalten in Risikolagen

Die Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern lassen sich anhand struktureller Merkmale des familialen Umfelds, zum Beispiel des formalen Bildungsstands der Eltern, des sozioökonomischen Status sowie der elterlichen Erwerbsbeteiligung zusammenfassen. Entsprechend der Merkmale können drei Risikolagen abgeleitet werden: die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale sowie die finanzielle Risikolage. Eine finanzielle Risikolage ist gegeben, wenn das in Abhängigkeit von der Haushaltszusammensetzung berechnete Haushaltseinkommen unterhalb der Armutgefährdungsgrenze

liegt. Eine soziale Risikolage liegt vor, wenn keines der Elternteile erwerbstätig ist. Die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern (bildungsbezogene Risikolage) liegt dann vor, wenn alle Elternteile im Haushalt einen Bildungsstand unter ISCED3 haben, also weder eine Hochschulreife noch eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können.

Die bildungsrelevanten Ressourcen der Familie wirken sich auf die Bildungsmotivation und die Bildungschancen und damit auch auf die späteren Arbeitsmarktchancen der Kinder aus. Insbesondere der Bildungsstatus der Mutter beeinflusst die Bildungslaufbahn der Kinder, da Mütter aufgrund ihrer stärkeren Präsenz im Alltag oftmals eher als Orientierungsfigur wirken als Väter (Mahler und Winkelmann 2004). Das Bildungsniveau wirkt bereits bei der Paarbildung. Das Phänomen der sozialen Homogamie – Individuen mit ähnlichem sozioökonomischen Status und Bildungshintergrund finden als Paar zusammen – legt bereits den Grundstein für spätere Bildungsungleichheiten der Kinder, da eine unterschiedliche Ressourcenausstattung der Kinder bereits zu diesem Zeitpunkt mit den entsprechenden Vor- und Nachteilen manifestiert wird (Hillmert 2012). Die unterschiedliche herkunftsbezogene Verteilung von Ressourcen wirkt sich zudem über die

Bildungsbiografie der Kinder hinaus auf die Lebenschancen in Form von Erbschaften oder einem privaten sozialen Netz bei selbstständiger Tätigkeit aus (Hillmert 2009).

Der Einfluss der Familienstruktur ist zudem auf die Ressourcenausstattung der Familie zurückzuführen. Dies bedeutet, dass der positive Effekt des Aufwachsens mit beiden (leiblichen) Eltern für die Bildungschancen der Kinder im Vergleich zu Kindern von Alleinerziehenden durch eine dritte Variable - die familiäre Ausstattung mit ökonomischen Ressourcen - weitestgehend erklärt werden kann (Francesconi et al. 2010; Mahler und Winkelmann 2004). So sind beispielsweise höhere Einkommen der Eltern mit höheren Übergangswahrscheinlichkeiten auf das Gymnasium assoziiert. Dabei hat die Einkommenssituation in den ersten Lebensjahren einen besonders starken Einfluss auf den späteren Schulwechsel zur Sekundarstufe I. Trotz der von anderen Einflussfaktoren unabhängigen Einkommenseffekte übt das Bildungsniveau der Eltern den stärksten Einfluss auf die Bildungsbiografie des Kindes aus (Schneider 2004).

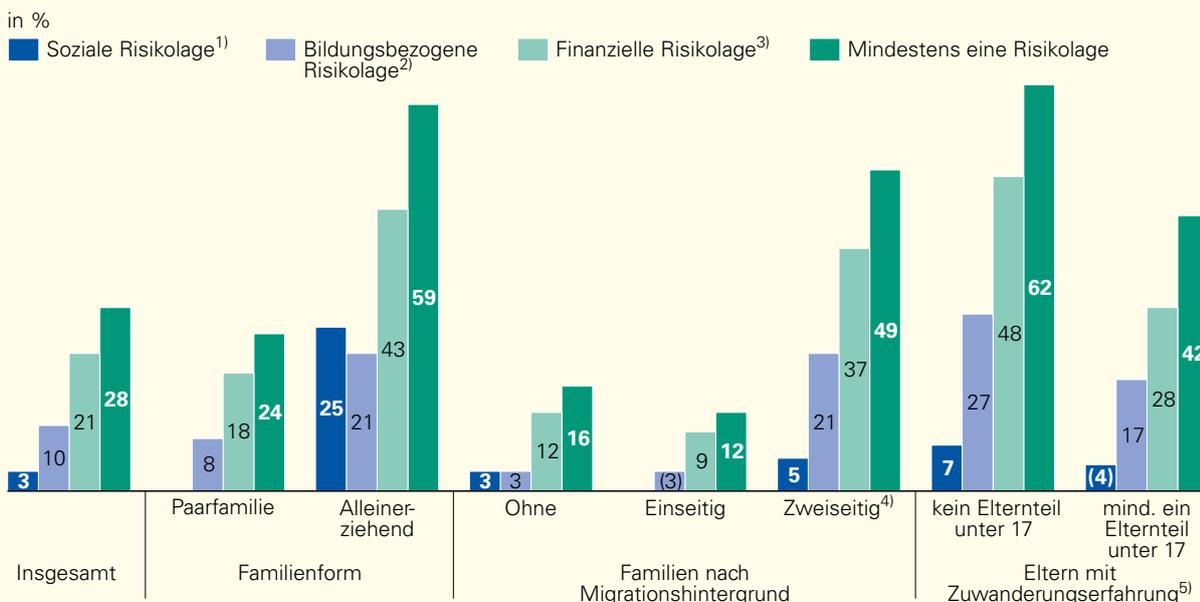
Darüber hinaus zeigt die Bildungsforschung, dass die Auswirkungen der Familienstruktur und der elterlichen Merkmale von historischen und sozialen Kon-

textbedingungen abhängig sind (Bohrhardt 2000). Daher kommt der Wirtschafts- und der Sozialpolitik eines Landes ein moderierender Effekt zu. Eine international vergleichende Studie, die unter anderem auf Daten der Schulleistungsstudie PISA basiert, zeigt, dass in Ländern, deren Sozial- und Steuerpolitik einkommensschwache und alleinerziehende Haushalte besonders unterstützt, die Kompetenzdifferenz der Schülerinnen und Schüler zwischen Alleinerziehenden und Familien mit zwei Eltern signifikant geringer ausfällt als in Ländern mit stärkerer Einkommensungleichheit nach Abzug der Steuern (Hampden-Thompson 2013).

Im Jahr 2021 waren 28 % der unter 18-Jährigen in Baden-Württemberg mindestens einer Risikolage ausgesetzt. Damit liegt dieser Wert 2 Prozentpunkte über dem von 2013. Wie im Bundesdurchschnitt ist auch in Baden-Württemberg rund jedes 5. Kind von einer finanziellen Risikolage betroffen, gefolgt von einer bildungsbezogenen Risikolage (10 %) und einer sozialen Risikolage (3 %) (Grafik B 3.3 (G1)). Damit stiegen seit 2013 die Häufigkeit einer finanziellen Risikolage um 4 Prozentpunkte und die einer bildungsbezogenen Risikolage um 2 Prozentpunkte. Die soziale Gefährdungslage lag 2013 ebenfalls bei 3 %. Eine typische Folge der bildungsbezogenen Risikolage ist die

B 3.3 (G1)

Risikolagen der unter 18-Jährigen*) in Baden-Württemberg 2021 nach Familienform, Migrationsstatus und Zuwanderungserfahrung



*) Minderjährige Kinder in Familien (ohne Kinder bei gleichgeschlechtlichen Paaren) am Hauptwohnsitz, Fälle mit Einkommensangaben. – 1) Alle Elternteile im Haushalt sind nicht erwerbstätig (ILO-Konzept). – 2) Alle Elternteile im Haushalt haben einen niedrigen Bildungsstand (entspricht ISCED-Level 1 und 2). – 3) Äquivalenzeinkommen des Haushalts unter 60 % des Medians der Haushalte in Baden-Württemberg (Landesmedian). – 4) Bei Paargemeinschaften beide Eltern mit Migrationshintergrund, Alleinerziehendes Elternteil mit Migrationshintergrund. – 5) Alle Elternteile im Haushalt mit Zuwanderungserfahrung, Alter der Eltern bei Zuzug.

Datenquelle: Mikrozensus Erstergebnis 2021 – Familien/Lebensformen in Hauptwohnsitzhaushalten.

oftmals eingeschränkte Möglichkeit der Eltern, die Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen. Wie in **Kapitel B 3.2** beschrieben, wachsen Kinder nur selten in Haushalten auf, in denen kein Elternteil einer Erwerbstätigkeit nachgeht. Trifft letzteres zu, mangelt es den Kindern häufig am Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie elterlichen beruflichen Netzwerken, die beispielsweise bei Praktika oder dem Berufseinstieg hilfreich sein können. Ebenfalls können Kinder in solchen Familien die Vorbildfunktion der Berufstätigkeit der Eltern nicht erleben.

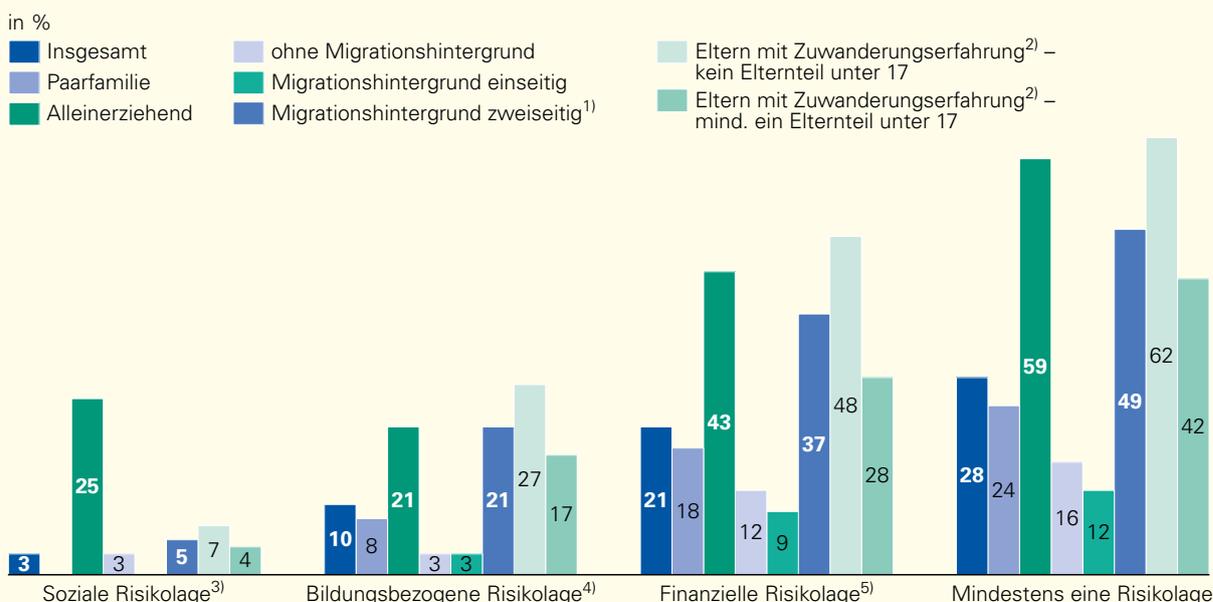
Kinder von Alleinerziehenden sind mit 59 % weit häufiger von mindestens einer Risikolage betroffen als Kinder in Paarfamilien (24 %). Kinder aus Paarfamilien waren 2013 um 3 Prozentpunkte weniger häufig mit mindestens einer Risikolage konfrontiert als 2021, wohingegen der Wert für Kinder von Alleinerziehenden nahezu unverändert ist (2013: 58 %). Der Vergleich zwischen den Jahren 2013 und 2021 zeigt, dass Kinder aus Paarfamilien insbesondere häufiger von einer finanziellen Risikolage (2013: 14 %; 2021: 18 %) betroffen sind als früher. Der Wert für Kinder in Alleinerziehendenfamilien ist unverändert.

Die höhere Gefährdungslage von Kindern in Alleinerziehendenfamilien ist allein aus strukturellen Aspekten

nachvollziehbar. In Alleinerziehendenfamilien gibt es nur einen Elternteil, welcher über einen Bildungsabschluss verfügt und erwerbstätig sein kann. Der fehlende Partner kann entsprechende Defizite nicht ausgleichen, was die Wahrscheinlichkeit einer sozialen und bildungsbezogenen Risikolage im Vergleich zu allen anderen soziodemografischen Gruppen erhöht. Lediglich das finanzielle Risiko berücksichtigt die tatsächliche Haushaltszusammensetzung bei der Berechnung. Das Vorliegen einer finanziellen Risikolage (43 %) oder einer bildungsbezogenen Risikolage (21 %) fällt jeweils mehr als doppelt so hoch aus wie im Landesdurchschnitt für Baden-Württemberg. Das Risiko, dass Kinder in Alleinerziehendenfamilien einer sozialen Risikolage ausgesetzt sind, ist gar 8-mal höher als im Landesdurchschnitt. Während Kinder in Paarfamilien von dieser Risikolage kaum betroffen sind, erfährt rund jedes 4. Kind, das lediglich mit einem Elternteil im Haushalt zusammenwohnt, diese Situation. Darüber hinaus sind Kinder in Alleinerziehendenfamilien weitaus häufiger von Risikolagen betroffen, wenn sie mit einer alleinerziehenden Mutter leben. Ein erklärender Faktor liegt darin, dass Kinder alleinerziehender Väter im Durchschnitt älter sind und die Kinderbetreuung einen geringeren Einfluss auf die Erwerbstätigkeit ausübt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

B 3.3 (G2)

Risikolagen der unter 18-Jährigen*) in Baden-Württemberg 2021 nach Familienform, Migrationsstatus und Zuwanderungserfahrung



*) Minderjährige Kinder in Familien (ohne Kinder bei gleichgeschlechtlichen Paaren) am Hauptwohnsitz, Fälle mit Einkommensangaben. – 1) Bei Paargemeinschaften beide Eltern mit Migrationshintergrund, Alleinerziehendes Elternteil mit Migrationshintergrund. – 2) Alle Elternteile im Haushalt mit Zuwanderungserfahrung, Alter der Eltern bei Zuzug. – 3) Alle Elternteile im Haushalt sind nicht erwerbstätig (ILO-Konzept). – 4) Alle Elternteile im Haushalt haben einen niedrigen Bildungsstand (entspricht ISCED-Level 1 und 2). – 5) Äquivalenzeinkommen des Haushalts unter 60 % des Medians der Haushalte in Baden-Württemberg (Landesmedian).

Datenquelle: Mikrozensus Erstergebnis 2021 – Familien/Lebensformen in Hauptwohnsitzhaushalten.

Für das Merkmal Migrationshintergrund sind im Zusammenhang mit den betrachteten Risikolagen folgende Befunde zu berücksichtigen: Hat ein Elternteil einen Migrationshintergrund liegt die Häufigkeit einer Risikolage für das jeweilige Kind bei 12 %. Im Vergleich weisen Kinder von Eltern ohne Migrationshintergrund eine leicht höhere Häufigkeit einer Risikolage auf (16 %). Lediglich der beidseitige Migrationshintergrund der Eltern ist mit einer deutlich erhöhten Wahrscheinlichkeit für mindestens eine Risikolage (49 %) verbunden. Im Vergleich zum Jahr 2013 sind die Werte für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund rückläufig. Die Häufigkeit mindestens einer sozialen Risikolage fiel für Kinder mit einseitigem elterlichen Migrationshintergrund 2013 rund 3 Prozentpunkte und für Kinder mit beidseitigem elterlichen Migrationshintergrund 2 Prozentpunkte höher aus. Kinder ohne elterlichen Migrationshintergrund waren 2013 und 2021 etwa gleich häufig von mindestens einer Risikolage betroffen.

Der Unterschied zwischen Kindern mit einseitigem und beidseitigem Migrationshintergrund der Eltern tritt besonders deutlich hervor (Grafik B 3.3 (G1)). Die größte Wahrscheinlichkeit mindestens einer Risikolage (62 %) weisen Kinder von Eltern auf, die beide im Alter von mindestens 17 Jahren nach Deutschland migriert sind. Der Wert für Kinder mit beidseitigem elterlichen Migrationshintergrund, von denen zumindest ein Elternteil vor Vollendung des 17. Lebensjahrs nach Deutschland gezogen ist, beträgt 42 %. Es fällt besonders auf, dass Kinder von Alleinerziehenden und Kinder, deren Eltern beide bei der Migration nach Deutschland schon 17 Jahre alt oder älter waren, überproportional stark in jeder einzelnen Risikolage vertreten sind, wobei das Vorliegen des sozialen Risikos vor allem ein Phänomen in Alleinerziehendenfamilien ist (Grafik B 3.3 (G2)).

B 4 Struktur des Bildungssystems Baden-Württembergs

B 4.1 Bildungswege und Abschlüsse in Baden-Württemberg

Jeder Abschluss eröffnet weiterführende Anschlussmöglichkeiten. Allgemeinbildende und berufsqualifizierende Abschlüsse können in Baden-Württemberg über unterschiedliche Bildungswege an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen erworben werden (Grafik B 4.1 (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. 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 studienqualifizierende 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.

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 Klas-

senstufe 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 3½ 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 allgemeinbildenden Gymnasium (in 8- bzw. im Schulversuch in 9-jähriger Form), an einem beruflichen Gymnasium (in 3- bzw. 6-jähriger Form) und an einer Gemeinschaftsschule (sofern am entsprechenden Standort eine Sekundarstufe II eingerichtet ist) 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.

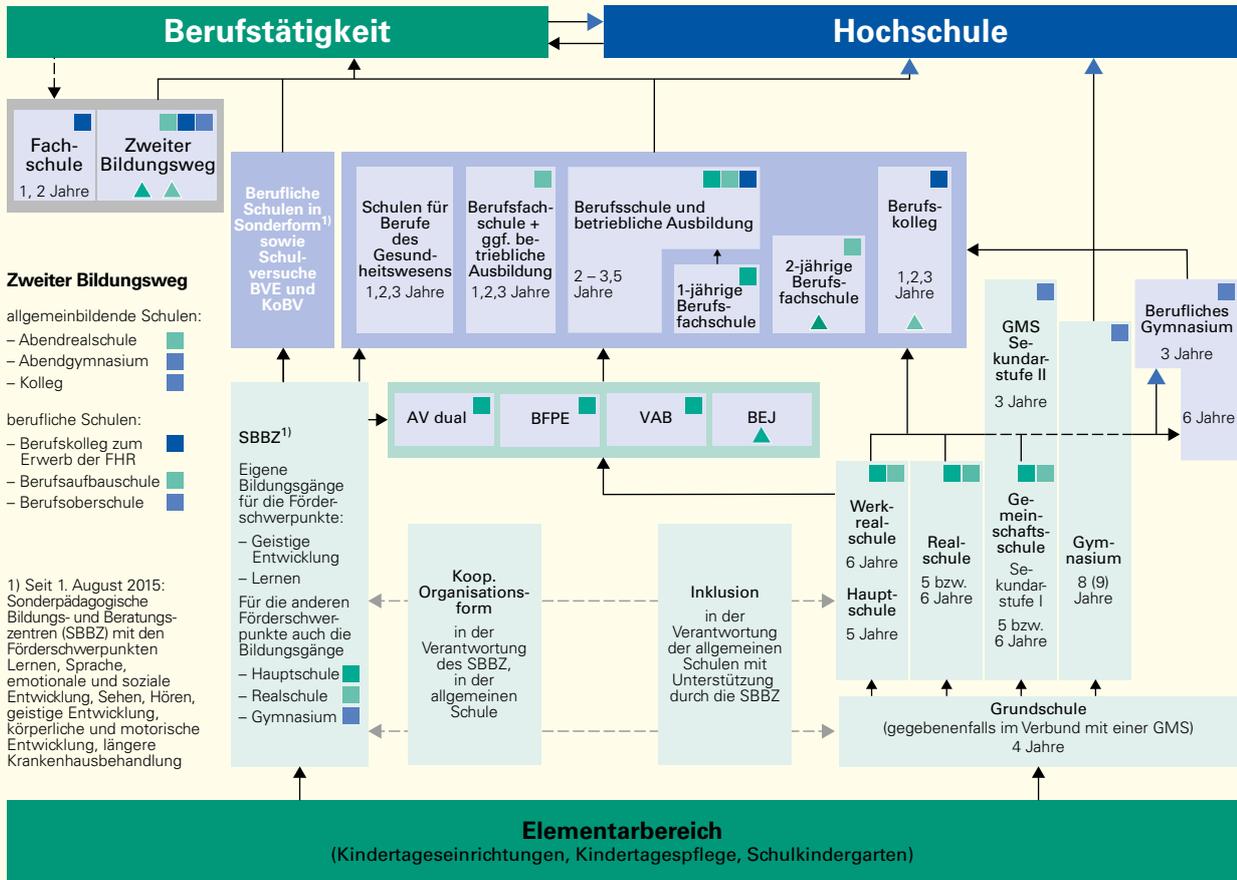
Darüber hinaus können auch an den integrierten Schulformen – den öffentlichen Schulen besonderer Art und den privaten Freien Waldorfschulen – allgemeinbildende Abschlüsse erworben werden. Ebenso können an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren allgemeinbildende Abschlüsse sowie Abschlüsse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

Berufsvorbereitung und berufliche Grundbildung

Jugendliche, die an einer allgemeinbildenden Schule keinen Hauptschulabschluss erworben haben,

B 4.1 (G1)

Bildungswege und Abschlüsse in Baden-Württemberg



Legende:

- Allgemeinbildende Schulen
- Berufsvorbereitung (ggf. mit Berufsgrundbildung)
- Berufsgrund- und Ausbildung
- Zweiter Bildungsweg und berufliche Weiterbildung
- noch nicht eingerichtet
- Berufliche Schulen

Voraussetzung:

- Hauptschulabschluss
- Mittlerer Bildungsabschluss
- Fachhochschul-/Hochschulreife

Bildungsziel:

- Hauptschulabschluss
- Mittlerer Bildungsabschluss
- Fachhochschulreife
- Hochschulreife (an BOS ggf. fachgebunden)

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

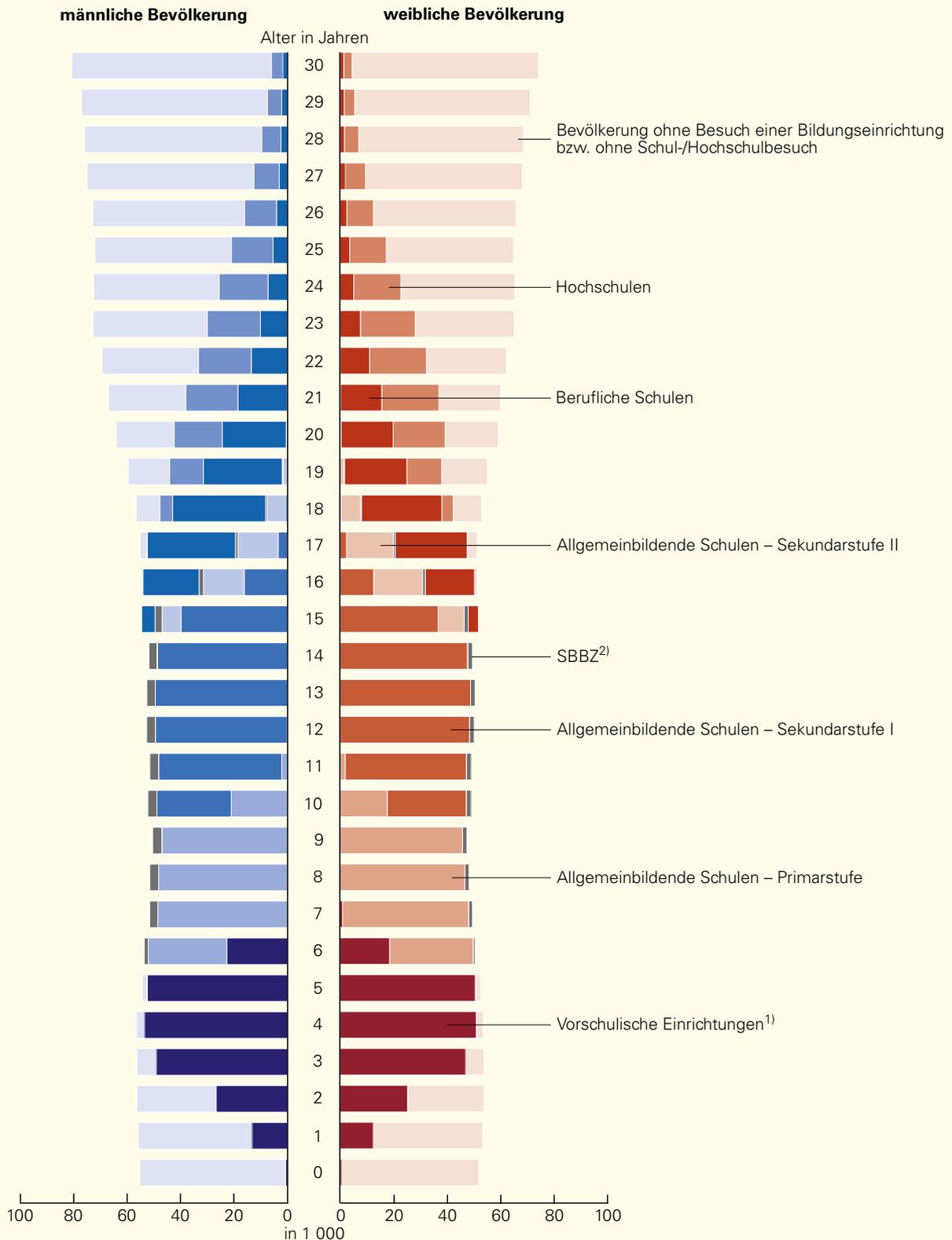
können in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual) und Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) durch den Erwerb beruflicher Grundkenntnisse ihre Ausbildungsreife verbessern sowie den Hauptschulabschluss nachholen. Das Berufseinstiegsjahr (BEJ) bietet Jugendlichen 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 2014/2015 als Modellversuche – in zunehmender Anzahl – in ausgewählten Regionen des Landes erprobt.⁵

5 <https://www.uebergangschuleberuf-bw.de> [Stand: 15.09.2022].

B 4.2 (G1)

**Bildungsbeteiligung in Baden-Württemberg 2020
nach Bildungseinrichtung, Alter und Geschlecht**



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



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 3½ 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 allgemeinbildende Qualifikationen erwerben. Der Besuch ist im Einzelfall auch in Teilzeit möglich.

B 4.2 Bildungsbeteiligung der Bevölkerung

Die Einführung des Rechtsanspruchs auf ein Betreuungsangebot für Kinder ab dem vollendeten 1. Lebensjahr führte in den vergangenen Jahren zu einem deutlichen Anstieg der Betreuungsquote bei den unter 3-Jährigen. Im Jahr 2010 besuchten 23,2 % der Kinder in diesem Alter eine Kindertageseinrichtung, dieser Anteil stieg bis zum Jahr 2020 auf 35,4 % an (Grafik B 4.2 (G1)). Bei den 3- bis unter 6-jährigen Kindern hat die Besuchsquote in den letzten Jahren allerdings abgenommen. Im Jahr 2010 besuchten noch 95,6 % der Kinder zwischen 3 und unter 6 Jahren eine vorschulische Einrichtung, 2020 lag der Anteil nur noch bei

knapp 92,8 %. Die Schulpflicht sorgt ab dem Besuch der Grundschule bis zum Alter von 16 Jahren für eine beinahe 100 %-ige Bildungsbeteiligung dieser Altersgruppe.

In den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II lag 2020 die Besuchsquote unter den 15- bis 17-jährigen Mädchen rund 6,7 Prozentpunkte über der Quote der gleichaltrigen Jungen. Von den 20-Jährigen besuchten 2020 knapp 35 % eine (meist berufliche) Schule und gut 30 % eine Hochschule. Die Teilnahmequoten männlicher Jugendlicher an beruflichen Bildungsgängen liegt sowohl 2010 als auch 2020 über der weiblicher Jugendlicher. Eine andere Entwicklung ist hingegen bei der Geschlechterverteilung an den Hochschulen zu beobachten. Im Jahr 2010 besuchten ca. ein Prozent weniger Frauen (13,2 %) als Männer (14,3 %) zwischen 16 und 30 Jahren eine Hochschule. Im Jahr 2020 lag der Anteil an Frauen in dieser Gruppe (17,2 %) hingegen rund ein Prozentpunkt über dem der Männer (16,3 %). Ab dem 25. Lebensjahr wiesen aber Männer eine höhere Quote auf; rund 1 Prozent mehr Männer als Frauen in diesem Alter besuchten 2020 eine Hochschule. Möglicherweise beginnt ein relativ größerer Teil von ihnen erst nach Abschluss einer Berufsausbildung das Studium (Web-Tabelle B 4.2 (T1)). Generell sind berufliche Bildungsgänge bei männlichen Jugendlichen sowohl im Jahr 2010 als auch im Jahr 2020 beliebter. Dahingegen streben Frauen im Jahr 2020 häufiger die Hochschulreife an und beginnen häufiger ein Studium.

Insgesamt ist zu beobachten, dass aufgrund demografischer Entwicklungen und der veränderten Komposition der Altersgruppen, wie in **Abschnitt B 2.1** dargestellt, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Sekundarstufe I und II sowie die beruflichen Schulen besuchen, im Jahr 2020 im Vergleich zum Jahr 2010 um 12 % zurückgegangen ist. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an allen Bildungsteilnehmenden im Alter bis zu 30 Jahren, die die Sekundarstufe II oder eine berufliche Schule besuchen, ist von 15,8 % auf 13,5 % gesunken, in der Sekundarstufe I sank ihr Anteil von 17,5 % auf 15,3 % zwischen 2010 und 2020. Demgegenüber ist der Anteil an Kindern in vorschulischen Einrichtungen von 9,7 % auf 11,7 % gestiegen. Der Anteil an jungen Menschen, die eine Hochschule besuchen, ist zwischen 2010 und 2020 von 7,5 % auf 9 % gestiegen.

B 5 Pädagogisches Personal

Dem pädagogischen Personal wird in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Qualitätsdebatten eine Schlüsselfunktion für das Gelingen von Bildungsprozessen zugeschrieben. In den folgenden Abschnitten wird beschrieben, welches Personal in der Kindertagesbetreuung als Fachpersonal im pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungsbereich in Kindertagesstätten oder als Kindertagespflegeperson tätig ist. In den Schulen entspricht dies den Lehrkräften.

B 5.1 Pädagogisches Personal in der frühkindlichen Bildung

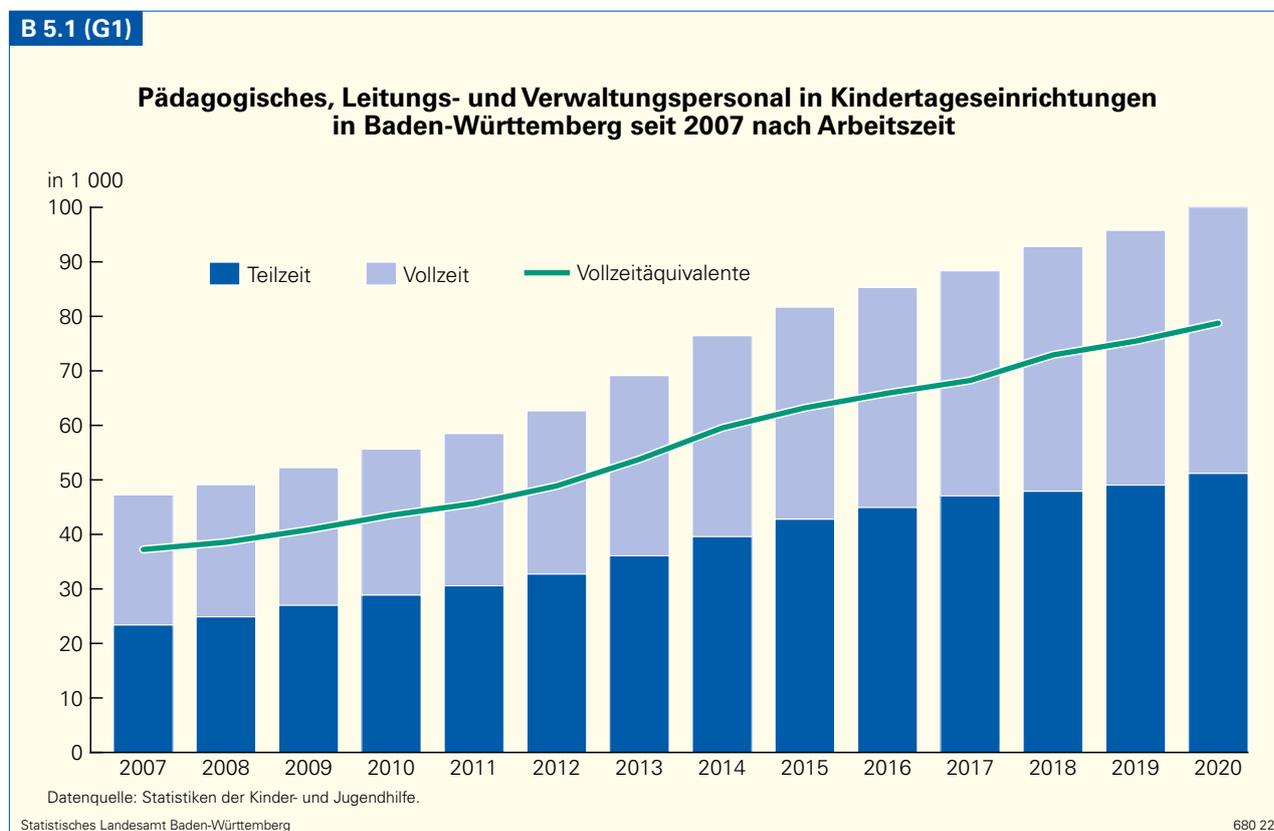
Im Jahr 2021 waren in Baden-Württemberg insgesamt 116 138 Personen in den Kindertageseinrichtungen der öffentlichen und freien Träger Baden-Württembergs beschäftigt. 103 320 Beschäftigte waren im pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungsbereich (kurz: Fachpersonal) tätig, weitere 12 818 in hauswirtschaftlichen und technischen Bereichen. Unter anderem durch den Ausbau der Kleinkindbetreuung und längere Betreuungszeiten ist die Anzahl der Beschäftigten seit Jahren

deutlich steigend. Bei der Anzahl des Fachpersonals ist eine Steigerung von 3 % im Vergleich zum Vorjahr und von 77 % seit dem Jahr 2011 erkennbar (Grafik B 5.1 (G1)).

Mehr als die Hälfte (51 %) des Fachpersonals hatte einen Beschäftigungsumfang unter 38,5 Wochenstunden und war demnach teilzeitbeschäftigt. Insgesamt ergaben sich 82 010 Vollzeitäquivalente.⁶ Auffällig ist außerdem der hohe Frauenanteil mit rund 94 %. Die Dauerhaftigkeit des Anstellungsverhältnisses ist ein wichtiges Merkmal der Beschäftigungsqualität. Mit Blick auf das Fachpersonal an Kindertageseinrichtungen lässt sich ein besonders hoher Anteil von befristeten Arbeitsverträgen mit rund 13 % beobachten.⁷

6 Die Vollzeitäquivalente ergeben sich aus der Summe der Vollzeitbeschäftigten und der Teilzeitbeschäftigten, gewichtet mit ihrem tatsächlichen Arbeitszeitfaktor.

7 Vgl. Kitzenmaier (2020) https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag20_02_03.pdf [Stand:15.08.2022].



Personalschlüssel

Der Personalschlüssel⁸ kann als Qualitätsmerkmal der Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen dienen. Im Jahr 2020 wurden in Gruppen von Kindern im Alter von unter 3 Jahren durchschnittlich 3 Kinder von einer vollzeittätigen Person betreut (2011: 1 zu 3,5 Kinder). In den Gruppen der 2- bis unter 8-Jährigen lag der Schlüssel bei 1 zu 6,5 (2011: 1 zu 7,9) und in den Gruppen der unter 8-Jährigen bei 1 zu 4,1 (2011: 1 zu 5,1). In allen dargestellten Gruppenarten konnte der Personalschlüssel damit in den letzten 10 Jahren verbessert werden.

Zum Stichtag 1. März 2021 waren insgesamt 6 085 Tagespflegepersonen (davon 96 % Frauen) in der öffentlich geförderten Tagespflege in Baden-Württemberg tätig. War die Zahl der aktiven Tagespflegepersonen in den letzten 10 Jahren relativ stabil, lässt sich für 2021 damit ein deutlicher Rückgang (rund 500 Personen) verzeichnen. Im Durchschnitt betreute 2021 eine Tagespflegeperson rund 3,5 Kinder. Dieser Wert lag 2011 noch bei 2,6 Kindern. In der Tendenz kommen damit auf eine Pflegeperson immer mehr Kinder.

Der weitere Ausbau der Betreuungsplätze vor allem für Kinder im Alter von unter 3 Jahren und steigende Betreuungsumfänge 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.

Ausbildungshintergrund des Fachpersonals

Knapp 65 % des Fachpersonals waren im März 2021 Erzieherinnen und Erzieher (Grafik B 5.1 (G2)). Dieser Anteil ist in den letzten 10 Jahren sukzessive zurückgegangen. Gestiegen ist hingegen der Anteil des Fachpersonals in Ausbildung und mit einem Hochschulabschluss (von 3,8 % im Jahr 2011 auf 6,3 % im Jahr 2021).

Die Verwaltungsvorschrift zur Kindertagespflege⁹ trifft Aussagen zur Qualifizierung von Tagespflegepersonen in Baden-Württemberg, so unter anderem auch darüber, welche Grundqualifikation mindestens vor

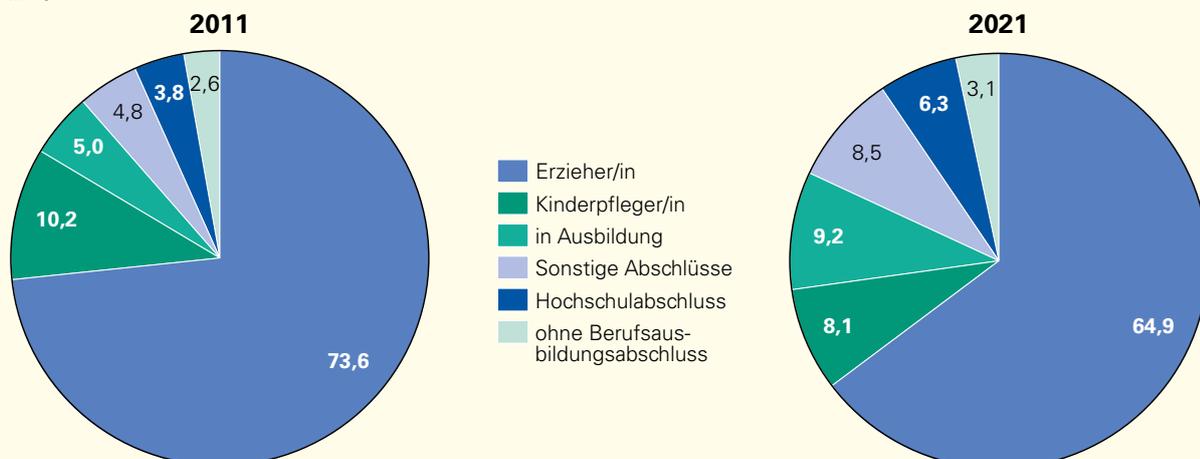
8 https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/Kindertageseinrichtungen-personalschlüssel-5225409209004.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 28.04.2023]

9 Verwaltungsvorschrift Kindertagespflege des Kultusministeriums vom 6. April 2021 https://km-bw.de/site/pbs-bw2/get/params_Dattachment/9177309/VwV%20Kindertagespflege%20vom%2006.04.2021.pdf [Stand: 23.08.2022].

B 5.1 (G2)

Höchste Berufsausbildungsabschlüsse des pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungspersonals in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg 2011 und 2021

in %



Datenquelle: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

694 22

einer Vermittlung als Tagespflegeperson zu absolvieren ist, wenn die restlichen Unterrichtseinheiten praxisbegleitend absolviert werden.

Insgesamt verfügten 82 % 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. Damit ist das Qualifikationsniveau der Tagespflegepersonen in den letzten 10 Jahren gestiegen. Zukünftig werden bei Tagespflegepersonen, die erstmals für die Förderung von Kindern in Kindertagespflege zur Verfügung stehen und ihre Qualifikation nach dem 31. Dezember 2022 abgeschlossen haben, als Grundqualifikation mindestens 300 Unterrichtseinheiten vorausgesetzt.

Ausbildung des Personals in Kindertageseinrichtungen

Der bei weitem größte Anteil des Personals in Kindertageseinrichtungen sind ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher. Die Erzieherausbildung findet an Fachschulen für Sozialpädagogik (Berufskollegs) statt. Voraussetzung sind mindestens der mittlere Bildungsabschluss und der erfolgreiche Abschluss des 1-jährigen Berufskollegs für Sozialpädagogik (s. auch **Kapitel E**).

Im Schuljahr 2021/2022 befanden sich insgesamt 12 811 Schülerinnen und Schüler in der Erzieherausbildung an den 87 Fachschulen für Sozialpädagogik – Berufskolleg und damit so viele wie nie zuvor. In den letzten 10 Jahren hat sich deren Anzahl mehr als verdoppelt (Grafik B 5.1 (G3)).

Auf das 1-jährige Berufskolleg für Sozialpädagogik baut die weitere Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik (Berufskollegs) auf, die einschließlich des Berufspraktikums 3 Jahre (in Teilzeitform 4 Jahre) dauert. Im Schuljahr 2021/2022 besuchten 2 991 Teilnehmerinnen und Teilnehmer die 82 1-jährigen Berufskollegs für Sozialpädagogik, davon wurde knapp die Hälfte an einer privaten Einrichtung unterrichtet.

Seit dem Schuljahr 2012/2013 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. Zum Schuljahr 2021/2022 hatten mit 7 337 Schülerinnen und Schülern knapp 57 % der angehenden Erzieherinnen und Erzieher dieses Ausbildungsmodell



gewählt. Diese Form der Erzieherausbildung wird damit zunehmend beliebter.

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 2021/2022 von 548 Personen in Anspruch genommen (Web-Tabelle B 5.1 (T1)).

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 der schulischen Ausbildung ein 1-jähriges Anerkennungspraktikum an. Im Schuljahr 2021/2022 wurden an den Berufsfachschulen für Kinderpflege 1 721 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Damit setzte sich der in den letzten 4 Jahren leicht steigende Trend fort (Grafik B 5.1 (G3)).

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 2021/2022 besuchten 123 Personen eine solche Berufsfachschule.

B 5.2 Lehrkräfte an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen

An den öffentlichen allgemeinbildenden Schulen unterrichteten im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 96 089 Lehrkräfte.¹⁰ Im Vergleich zum Vorjahr stieg die Zahl des Lehrpersonals um rund 0,4 % an. Mit einem Personalanteil von rund 33 % beschäftigten die Grund- und Werkreal-/Hauptschulen¹¹ gut jede dritte Lehrkraft an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen. Dahinter folgten Gymnasien, Realschulen und Gemeinschaftsschulen¹² mit 26 %, 17 % bzw. 14 %. An den öffentlichen Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) lehrten etwa 11 % aller Lehrerinnen und

Lehrer und an den Integrierten Schulformen¹³ war nur ein sehr geringer Teil der Lehrerschaft beschäftigt (Web-Tabelle B 5.2 (T1)).

Insgesamt hatten knapp 43 % der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen einen vollen Lehrauftrag, gut 39 % waren Teilzeitbeschäftigte mit mindestens einem halben Lehrauftrag. (Web-Tabelle B 5.2 (T2)). 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 36 % aller Lehrkräfte an Grund- und Werkreal-/Hauptschulen vollzeitbeschäftigt, während an Realschulen und Gemeinschaftsschulen jeweils etwas 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 32 % an Realschulen bis hin zu 42 % an Grund- und Werkreal-/Hauptschulen.

Ein genauerer Vergleich des eingesetzten Personals ist durch die Berechnung von Vollzeitlehreinheiten (VZLE) möglich. Dabei handelt es sich um die Summe aller belegten Stellenanteile von voll- und teilzeit- sowie sonstig beschäftigten Lehrkräften.¹⁴ Im Schuljahr 2021/2022 entsprach die Tätigkeit der 96 089 Lehrpersonen 72 287 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 22 404 VZLE errechnet. Die öffentlichen Gymnasien folgten mit 19 418 VZLE vor den öffentlichen Realschulen mit 12 505 VZLE. An Gemeinschafts-

13 Dazu gehören: Schulen besonderer Art (früher Gesamtschulen) und Freie Waldorfschulen.

14 Die Berechnung von Vollzeitlehreinheiten (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 Vollzeitlehrkräften die teilzeitbeschäftigten und sonstigen Lehrkräfte – im Hinblick auf das geleistete Deputat – entsprechen würden. Bei der Ermittlung von VZLE werden nicht nur Unterrichtsstunden, sondern auch diverse Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden einbezogen, die zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebes dienen. Beispiele für Anrechnungsstunden sind die Lehrerfortbildung sowie Fachberater- und Schulleitungstätigkeiten. Ermäßigungsstunden werden beispielsweise im Rahmen der Altersermäßigung, der Personalratstätigkeit und bei Schwerbehinderung angesetzt.

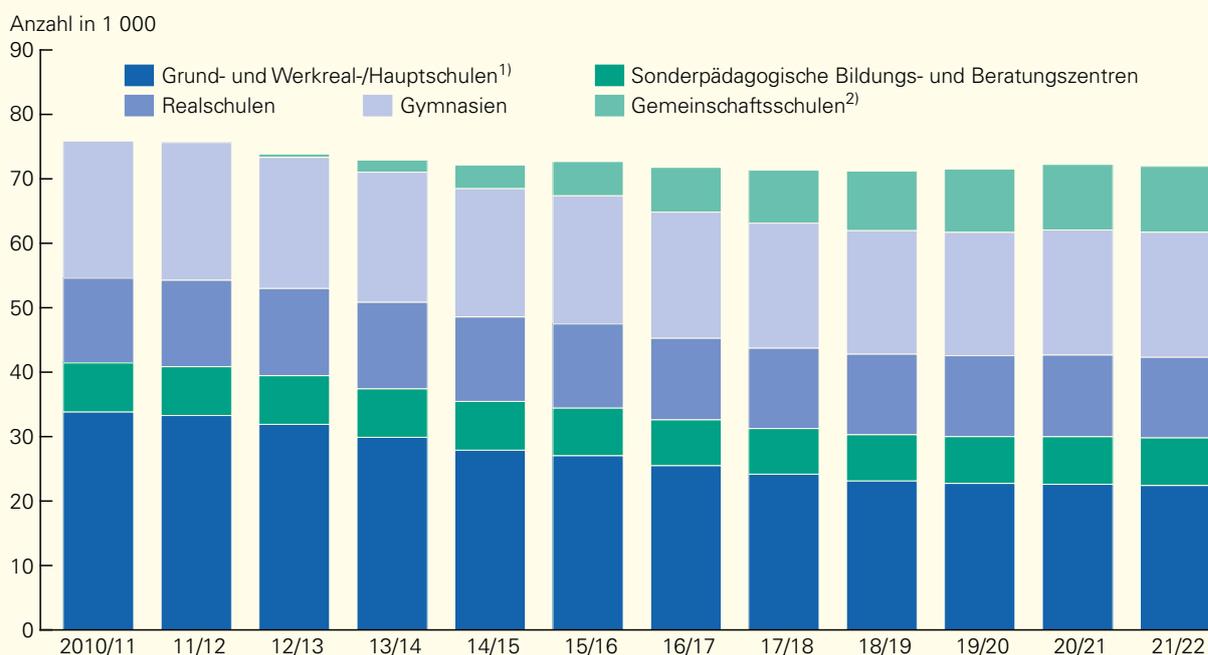
10 Alle weiteren Ausführungen beziehen sich nur auf Lehrkräfte, die an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen im Bereich des Kultusministeriums lehren, ohne Schulen des Zweiten Bildungswegs.

11 Ohne Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.

12 Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.

B 5.2 (G1)

Vollzeitlehrereinheiten (VZLE) an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen*) Baden-Württembergs seit dem Schuljahr 2010/11



*) Ohne Schulen besonderer Art sowie 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

697 22

schulen ergaben sich 10 221 VZLE, an den SBBZ 7 388 VZLE und an den Schulen besonderer Art 351 VZLE.

Im zeitlichen Verlauf lässt sich beobachten, dass nach lange sinkenden Zahlen der VZLE einige Schularten in den letzten Jahren ansteigende Werte verzeichnen (Grafik B 5.2 (G1)). Insgesamt verminderte sich die Zahl der VZLE um knapp 6 % von ehemals 76 263 im Schuljahr 2010/2011 auf 71 748 im Schuljahr 2017/2018, bevor sie bis zum Schuljahr 2021/2022 um 0,75 % auf 72 287 anstieg. Während die Anzahl der VZLE an den Grund- und Werkreal-/Hauptschulen kontinuierlich abnimmt, blieben die Zahlen an Gymnasien (+0,01 %) und Realschulen (+0,01 %) seit dem Schuljahr 2017/2018 beinahe unverändert. Die Zahl der VZLE an SBBZ (+4,3 %) und Gemeinschaftsschulen (+24,1 %) hat dagegen seit dem Schuljahr 2017/2018 merklich zugenommen.

Ein Blick auf die Altersgliederung der Lehrkräfte in den vergangenen Jahren zeigt für alle Schularten eine zunehmend jüngere Lehrerschaft (Grafik B 5.2 (G2)). So waren im Schuljahr 2021/2022 die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Schnitt circa 43 Jahre alt und somit 4,5 Jahre jünger als im Schuljahr 2010/2011. Am jüngsten war das Personal an Gemeinschaftsschulen mit einem Durchschnittsalter von

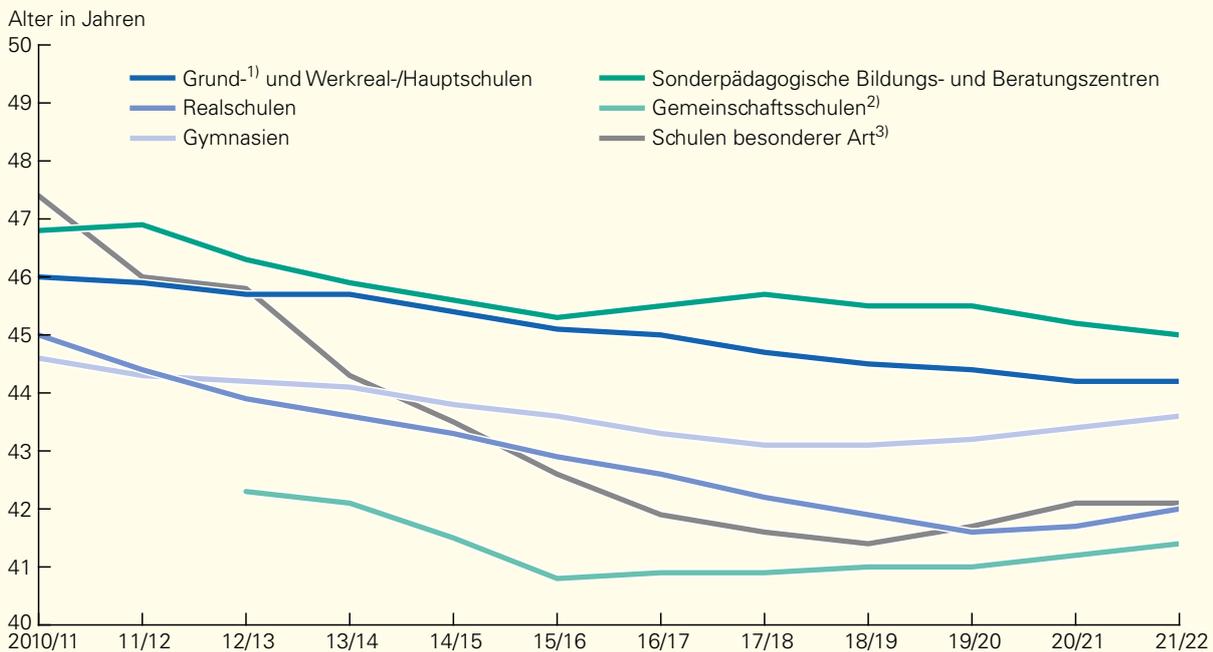
etwas über 41 Jahren. Am ältesten waren die Lehrkräfte im Durchschnitt an Grund- und Werkreal-/Hauptschulen und an SBBZ mit etwa 44 Jahren bzw. knapp 45 Jahren.

Regional lassen sich für die Bestimmung des Lehrkräftebedarfs der kommenden Jahre Unterschiede in der Altersstruktur der Lehrerschaft feststellen. Im Schuljahr 2021/2022 waren 16,5 % aller Lehrkräfte (15 819 Personen) an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen über 55 Jahre alt und somit nahe dem Ausscheiden aus dem Schuldienst. Im Vergleich zum Schuljahr 2011/2012 halbierte sich deren Anteil. Am größten war der Anteil über 55-Jähriger in den Landkreisen Emmendingen (21,9 %) und Tübingen (20,4 %) sowie im Stadtkreis Freiburg (20,4 %) (Web-Tabelle B 5.2 (T3)).

Seit dem Schuljahr 2012/2013 wurden insgesamt rund 46 500 Lehrkräfte an den öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg neu eingestellt. Die Neueinstellungen schwankten dabei zwischen rund 4 200 und knapp 5 800 Personen pro Jahr (Web-Tabelle B 5.2 (T4)). Im Schuljahr 2021/2022 wurden etwa 4 200 Neueinstellungen gezählt, wovon knapp ein Viertel von Grund- und Werkreal-/Hauptschulen gemeldet wurde. Auf Gymnasien und Ge-

B 5.2 (G2)

Durchschnittsalter von Lehrkräften an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen*) in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2010/11



*) Ohne Zweiter Bildungsweg. – 1) Ohne Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 2) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule. – 3) Bis zum Schuljahr 2017/18 einschließlich integrierte Orientierungsstufe.
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

696 22

meinschaftsschulen entfielen rund 19 % bzw. etwa 15 % aller Neueinstellungen. Einen Anteil von 10 % verzeichneten die Realschulen. Mit 9 % lagen die Neueinstellungen an SBBZ noch darunter.

Zur Betrachtung der Schüler-Lehrkraft-Relation werden die VZLE als Bezugsbasis herangezogen. Hierdurch kann eine Betrachtung der Entwicklung erfolgen, ohne dass diese durch eine Verschiebung der Anteile voll- und teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte verzerrt wird. Ein niedriger Wert bedeutet, dass wenige Schülerinnen und Schüler auf eine Vollzeitlehreineinheit (VZLE) entfallen. Das trifft in besonderem Maße auf die SBBZ zu, an denen die Schüler-Lehrkraft-Relation mit einem Wert von zuletzt 4,9 im Schuljahr 2021/2022 auf die höchste Betreuungsintensität hinweist, die sich seit dem Schuljahr 2010/2011 abgesehen von kleinen Schwankungen nicht verändert hat (Grafik B 5.2 (G3)). Rückgänge in der Schüler-Lehrkraft-Relation finden sich seit 2010/2011 bei den Realschulen um 1,9 auf 15,3 und bei den Gymnasien um 1,5 auf 13,0. An den Gemeinschaftsschulen ist sie seit ihrer Einführung im Schuljahr 2012/2013 von 16,3 um 2,9 Punkte auf 13,4 Schülerinnen und Schüler je VZLE im Jahr 2021/2022 ebenfalls zurückgegangen. Einzig die Grund- und Werkreal-/Hauptschulen hatten einen Anstieg um 0,9 auf 16,2 Schülerinnen und Schüler je

VZLE zu verzeichnen und weisen damit die ungünstigste Relation auf.

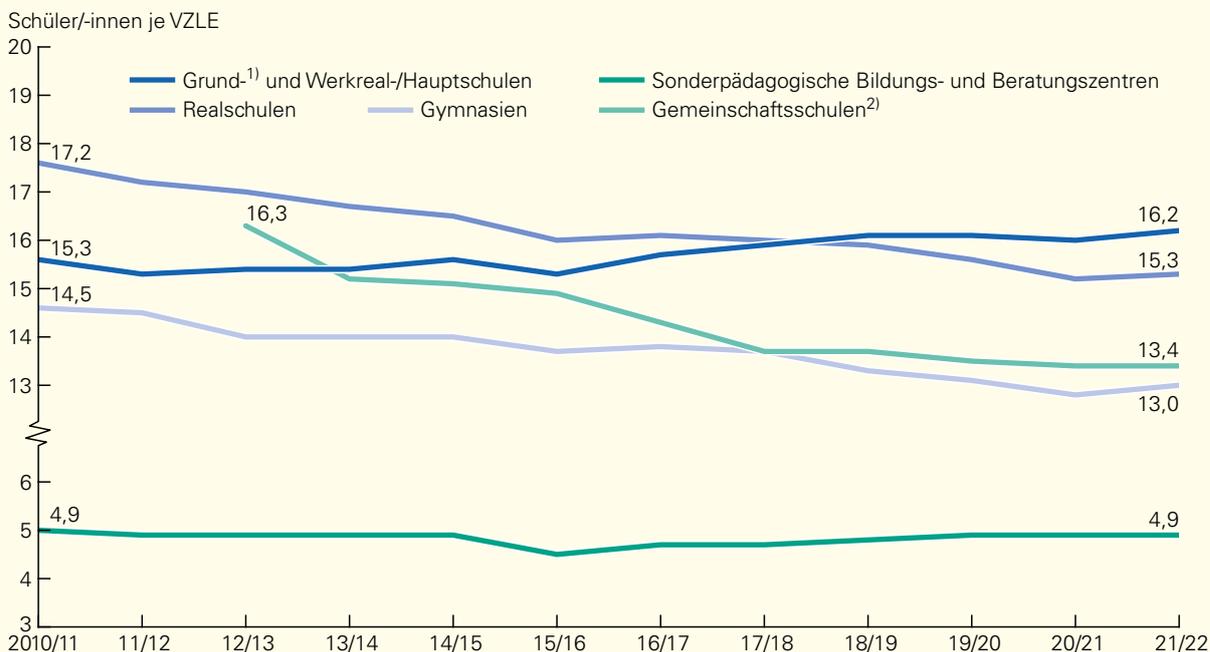
B 5.3 Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst

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 bildungswissenschaftlichen sowie didaktischen Grundlagen und zugleich erste unterrichtspraktische Elemente vermittelt. In der zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst, erfolgt an den Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte die vertiefte schulpraktische Ausbildung.

Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Lehrämter Gymnasium und an beruflichen Schulen erfolgt an Universitäten, teilweise an Kunst- und Musikhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg und den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. An den Pädagogischen Hochschulen werden das Lehramt Grundschule, das Lehramt Sekundarstufe I und das Lehramt Sonderpädagogik gelehrt. Neben der zweiphasigen Ausbildung durch Hochschulstudium und Vorbereitungsdienst

B 5.2 (G3)

Schüler/-innen je Vollzeitlehrereinheit (VZLE) an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2010/11



*) 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

692 22

gibt es als Ausnahmen spezielle einphasige Lehrkräfteausbildungsgänge ohne Hochschulstudium. Mit einem mittleren Schulabschluss, einer abgeschlossenen Berufsausbildung, Berufserfahrung oder einer Meisterprüfung kann die einphasige Lehrkräfteausbildung zur Fachlehrkraft oder zur Technischen Lehrkraft begonnen werden.¹⁵ Sie führen zur Fachlehrkraft für musisch-technische Fächer bzw. zur Fachlehrkraft Sonderpädagogik und Technischen Lehrkraft Sonderpädagogik.

Reformen und bedeutende Entwicklungen

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“ eingerichtet, der Studiengang „Lehramt Sonderschule“ durch das Studium für

das „Lehramt Sonderpädagogik“ ersetzt. Seit dem Schuljahr 2017/2018 können die erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen mit zweiter Staatsprüfung in den Schuldienst eingestellt werden.

Seit dem Wintersemester 2015/16 sind die lehramtsbezogenen Studiengänge auf die Bachelor- und Masterstruktur umgestellt worden. Die Studiengangsreform beinhaltete eine Verlängerung der Regelstudienzeit der Lehramtsstudiengänge Sekundarstufe I und Sonderpädagogik von 8 auf 10 Semester, die Länge des Studiengangs Lehramt Grundschule blieb mit 8 Semestern unverändert.¹⁶

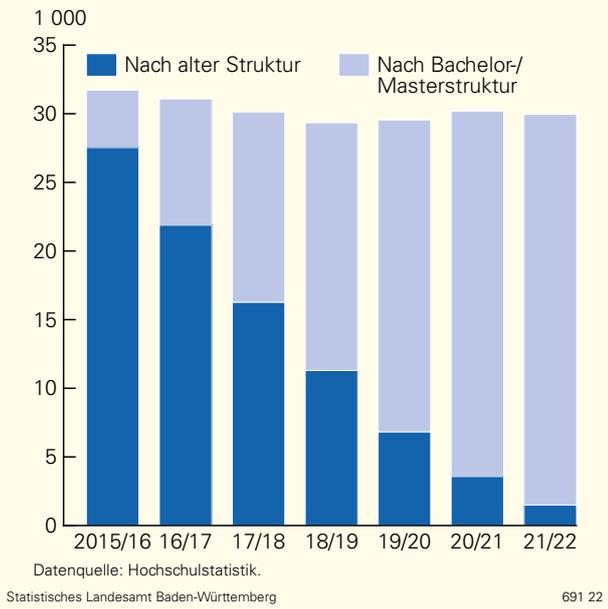
Im Rahmen der Reform wurden die unterschiedlichen Studien der Lehramter weiterentwickelt: In den Lehramtern Grundschule, Sekundarstufe I und Sonderpädagogik wurde insbesondere der fachwissenschaftliche Anteil gestärkt, im Lehramt Gymnasium die Anteile Bildungswissenschaft und Didaktik unter Beibehaltung der Fachwissenschaft. In allen Studiengängen wurden die Schulpraxisphasen im Hinblick auf die

15 https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-39977958/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Beruf%20Lehrkraft/190220%20Merkblatt%20Lehrerausbildung%C3%A4nge%20ohne%20Hochschulstudium.pdf [Stand: 03.02.2023].

16 Weitere Informationen zum Berufsziel Lehrerin/Lehrer unter: <https://km-bw.de/Lde/startseite/schule/Berufsziel+Lehrerin+und+Lehrer> [Stand: 23.09.2022]

B 5.3 (G1)

Lehramtsstudierende in Baden-Württemberg seit 2015/16 (Einführung Bachelor-/Mastersystem) nach Studiengangstruktur



worden, sich erst nach dem Bachelorstudium verbindlich für den Lehrerberuf zu entscheiden und sich während des Bachelorstudiums weitere Studien- und Berufsmöglichkeiten offen zu halten. Des Weiteren wird in jedem Lehramtsstudium (BA-/MA-Studiengänge) eine Grundbildung zu Fragen der Inklusion verbindlich vermittelt.

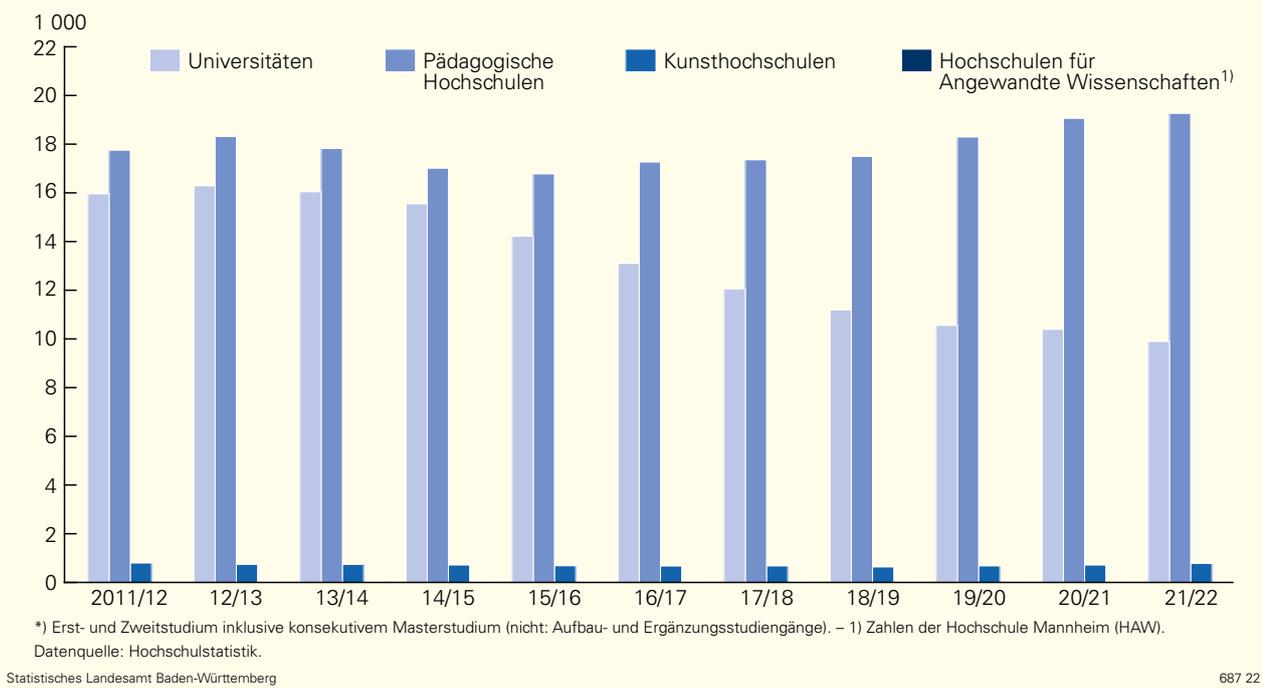
Im Wintersemester 2015/16 waren insgesamt 4 200 Studierende in das neue System eingeschrieben. Im darauffolgenden Jahr stieg diese Zahl um mehr als das Doppelte auf 9 200 Studierende. Bis zum Wintersemester 2021/22 studierten 95 % der Lehramtsstudierenden (rund 28 500) nach der neuen Studiengangstruktur (Grafik B 5.3 (G1)). Seit 2010/11 liegt der Anteil weiblicher Lehramtsstudierender konstant um 70 % (Web-Tabelle B 5.3 (T1)).

Die meisten Lehramtsstudierenden entscheiden sich für ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule und damit für die Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe I oder Sonderpädagogik (Grafik B 5.3 (G2)). Von 2010/11 bis 2013/14 stabilisierte sich die Anzahl auf einem hohen Niveau. Seither ist ein deutlich rückläufiger Trend zu verzeichnen. Insgesamt nahm die Zahl der Lehramtsstudierenden vom Höchststand (ca. 35 400) im Jahr 2012/13 um knapp 15 % auf etwas unter 30 000 Lehramtsstudierende im Studienjahr 2021/22 ab. Gleichzeitig stieg die Zahl der Lehramtsstudieren-

Begleitung weiterentwickelt; insgesamt wurde der Professionsbezug der Studien gestärkt. Durch die neue polyvalente Studienstruktur ist es möglich ge-

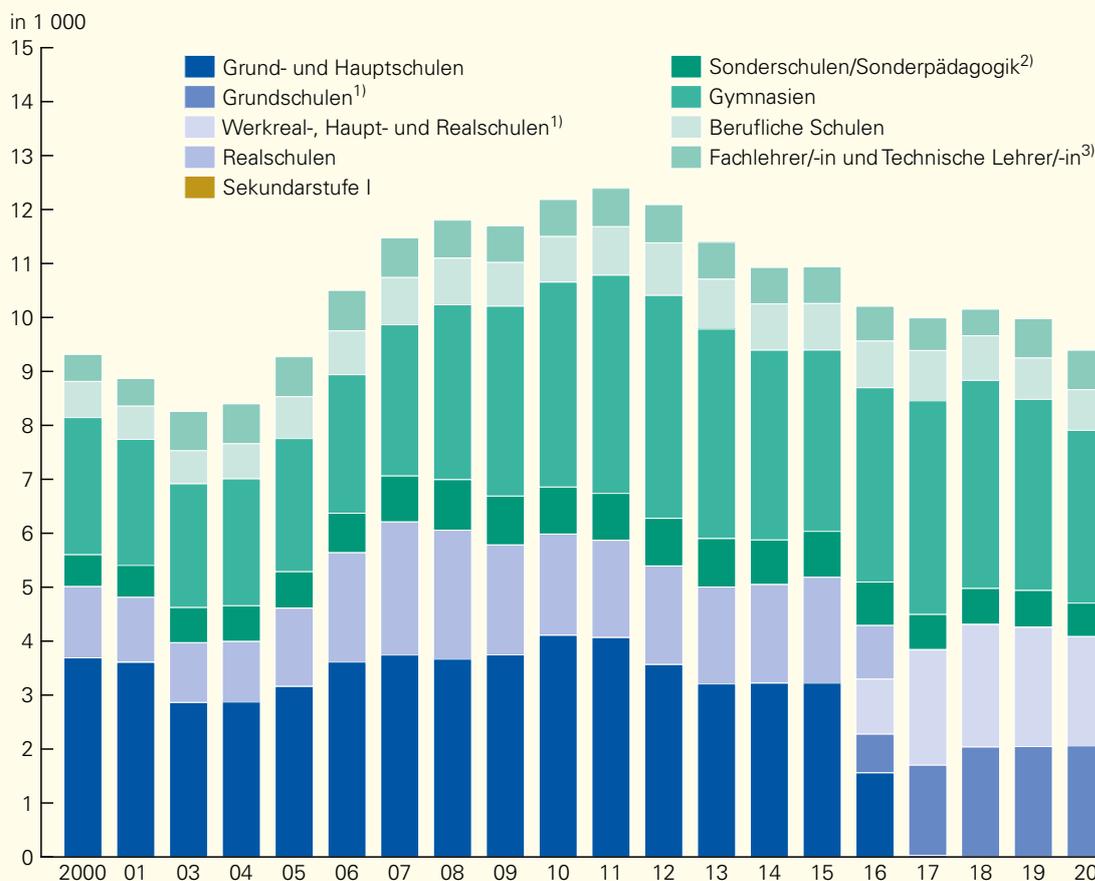
B 5.3 (G2)

Lehramtsstudierende*) an baden-württembergischen Hochschulen seit 2011/12 nach Hochschulart



B 5.3 (G3)

Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in Baden-Württemberg seit 2000 nach Seminartyp



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.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

686 22

den an Pädagogischen Hochschulen zwischen 2010/11 und 2021/22 um 11 % von 17 400 auf 19 300. Der Rückgang der Lehramtsstudierenden ist im Wesentlichen auf die geringere Anzahl an Lehramtsstudierenden an Universitäten zurückzuführen. Der Wert liegt im Studienjahr 2021/22 rund 37 % unter dem Niveau des Jahres 2010/11. Wesentliche Ursache hierfür ist die Einführung der polyvalenten Bachelorstudiengänge. Studierende dieser Studiengänge werden an den Universitäten Freiburg, Heidelberg und Hohenheim statistisch nicht als Lehramtsstudierende geführt, sodass an diesen Hochschulen Lehramtsstudierende erst ab dem Masterstudium als solche statistisch erfasst werden. Vor der Umstellung der Studienstruktur hingegen wurden die Studierenden bereits ab dem ersten Fachsemester statistisch als Lehramtsstudierende erfasst. Die zurückgehende Zahl an Studierenden an Universitäten liegt somit wesentlich in der statistisch nur teilweise einem Lehramtsstudiengang zugeschriebenen Zahl an Bachelorstudierenden begründet, weshalb

insbesondere die Zahl der Neueinschreibungen an Universitäten zurückgegangen ist. Zur Entwicklung der Neueinschreibungen an den Pädagogischen Hochschulen vgl. auch **Kapitel F Übergänge in den Hochschulbereich**.

Vorbereitungsdienst

An das Lehramtsstudium schließt sich ein lehramtspezifischer 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 Grund-

schule, Sekundarstufe I, Sonderpädagogik, Gymnasium und das höhere Lehramt an beruflichen Schulen dauern 18 Monate. Sie werden an einem Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte sowie an einer Ausbildungsschule absolviert. An der Ausbildungsschule erteilen die angehenden Lehrkräfte zunächst begleiteten, später selbstständigen Unterricht. Abgeschlossen wird der Vorbereitungsdienst mit der Vorbereitungsdienst abschließenden Staatsprüfung, mit deren Bestehen die Laufbahnbefähigung für das jeweilige Lehramt sowie die Lehrbefähigung in den Fächern erworben werden.

Zwischen den Jahren 2000 und 2003 ist die Gesamtzahl der angehenden Lehrkräfte in den Vorbereitungsdiensten zurückgegangen. Im Jahr 2004 setzte ein starker Anstieg ein, der bis zum Jahr 2011 mit rund 12 400 angehenden Lehrkräften anhielt. Danach fand bis zum Jahr 2022 eine rückläufige Entwicklung statt (ca. 9 100 Lehramtsanwärterinnen und -anwärter) (Web-Tabelle B 5.3 (T2)).

Zwischen den einzelnen Seminararten zeigen sich Unterschiede in der Entwicklung der Anwärterzahlen. Dies begründet sich an den Seminaren im Bereich Grundschule und Sekundarstufe I durch die Reformen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung und zusätzlich durch das Bewerberverhalten. Für das Lehramt Grundschule ließen sich 2021 rund 2 400 Anwärterinnen und Anwärter und für das Lehramt Sekundarstufe I 1 355 Anwärterinnen und Anwärter 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. Bis zum Jahr 2017 stieg die Zahl der Studienreferendarinnen und -referendare wieder auf rund 4 000 an. Seit dem Jahr 2018 ging diese Zahl jedoch merklich auf ca. 2 800 im Jahr 2021 um 30 % zurück. Für die kommenden Jahre sind aufgrund der gestiegenen Zahl der Masterstudierenden für das Lehramt an Gymnasien Anzeichen für eine Stabilisierung der Zahlen im ersten Ausbildungsabschnitt des Referendariats erkennbar.

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. Seitdem stieg die Zahl der angehenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den Seminaren wieder an und lag im Jahr 2021/22 bei 742 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. 2021 absolvierten dort 764 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 und erholte sich in den Folgejahren wieder (2021: 734).

B 5.4 Lehrkräftefortbildung

Mit dem Qualitätskonzept für das Bildungssystem Baden-Württembergs wurde die Lehrkräftefortbildung im Land grundsätzlich neu strukturiert. Das im März 2019 gegründete Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) hat als zentrale Aufgabe die Konzeptentwicklung sowie Steuerung der Durchführung und Qualitätssicherung für die Aus- und Fortbildung zu pädagogischen Querschnittsthemen sowie für die zweite Phase der fächer- und schulartspezifischen Lehrkräfteaus- und -fortbildung.

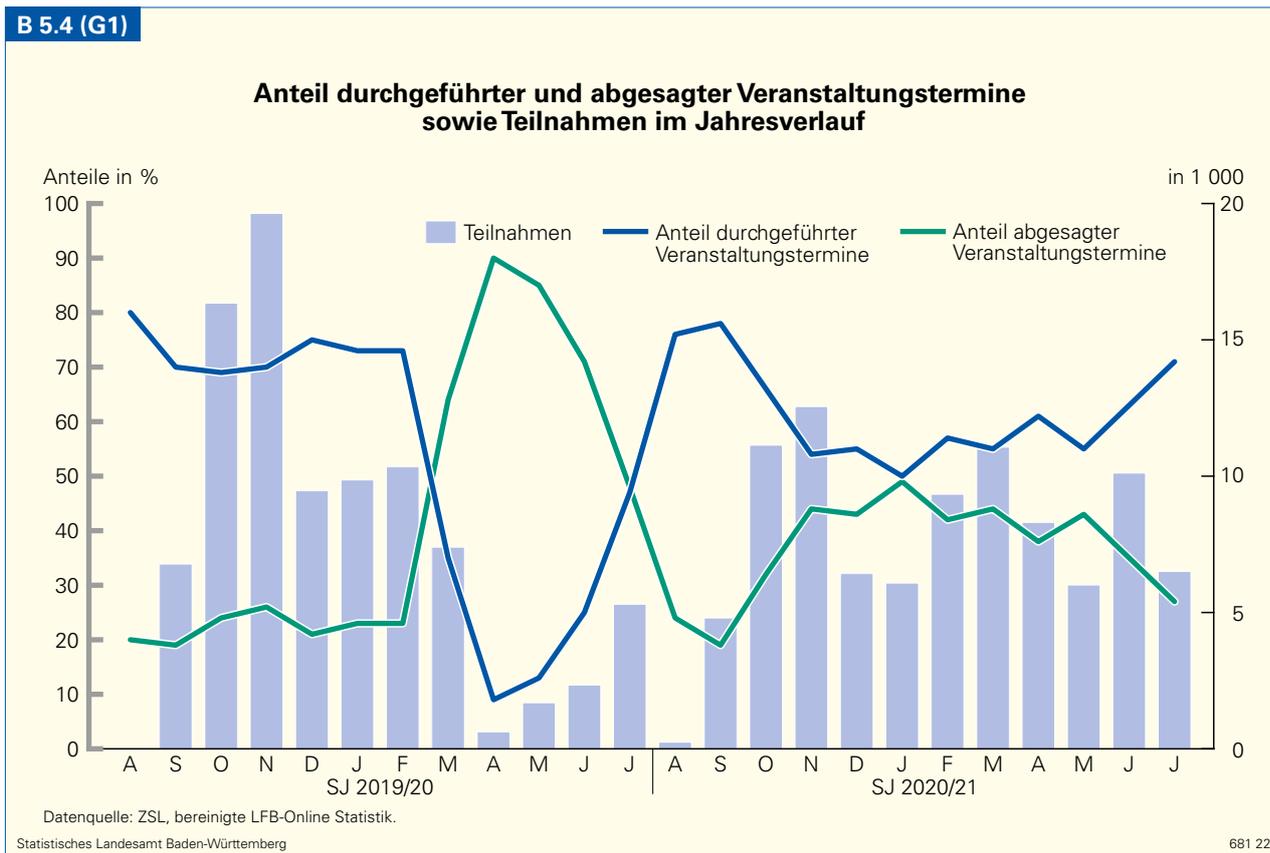
Das Fortbildungsangebot basiert auf zentralen Angeboten der 5 ZSL-Außenstellen sowie der ZSL-Zentrale (meist mehrtägige Fortbildungen) und regionalen Angeboten der 6 ZSL-Regionalstellen. Diese Angebote werden durch schulnahe (SchnaLF) und schulinterne (SchiLF) Veranstaltungen sowie Abrufangebote ergänzt.

Eine Neuerung ist die Administration der Fortbildungsangebote und -anmeldungen über das LFB-Online Portal, auf dem das gesamte Angebot der amtlichen Lehrkräftefortbildung den Schulen und den Lehrkräften des Landes zur Verfügung gestellt wird. Auf Grundlage der LFB-Online Daten werden im Folgenden die Anzahl der Angebote und das Teilnahmeverhalten in den Schuljahren 2019/2020 und 2020/2021 analysiert.

Insgesamt wurden im Schuljahr 2019/2020 rund 13 800 Veranstaltungstermine angeboten und davon rund 7 300 (53 %) durchgeführt. Im darauffolgenden Schuljahr wurden rund 12 200 Veranstaltungstermine angeboten und davon etwa 7 200 (60 %) tatsächlich durchgeführt. In beiden Schuljahren konnten jeweils rund 90 000 Teilnahmen verzeichnet werden. Die weitaus meisten Fortbildungen wurden von den Regionalstellen und der Zentrale angeboten (rund 80 %).

Im zeitlichen Verlauf der beiden Schuljahre stellte vor allem die Corona-Pandemie die Aufrechterhaltung der Lehrkräftefortbildung vor große Herausforderungen. Zu Beginn der Pandemie wurden zunächst alle Prä-

B 5.4 (G1)



senzfortbildungen abgesagt. Ab Mai 2020 zeigt sich eine deutliche Zunahme der durchgeführten Veranstaltungstermine. Innerhalb weniger Wochen war es durch Qualifizierungsmaßnahmen gelungen, eine sehr große Zahl von Veranstaltungen in digitale Formate zu überführen. Im Schuljahr 2020/2021 musste aufgrund steigender Corona-Inzidenzen im Herbst 2020 zur Sicherung der Unterrichtsversorgung die Lehrkräftefortbildung bis Ostern 2021 um 40 % reduziert werden (Grafik B 5.4 (G1)).

Für das Schuljahr 2021/2022 lässt sich der Anteil der Lehrkräfte an öffentlichen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen schätzen, der an mindestens einer

Fortbildungsveranstaltung teilgenommen hat. Demnach stehen rund 37 300 Teilnehmenden insgesamt rund 117 300 Lehrkräften gegenüber, was einer Quote von 32 % entspricht.

Anhand einer Selbstauskunft der Lehrkräfte zu ihrer Schulartzugehörigkeit kann das Teilnahmeverhalten mit dem Lehrkräfte-Proporz verglichen werden. Die Analysen zeigen auf, dass insbesondere Lehrkräfte aus beruflichen Schulen und Gymnasien überproportional häufig an Fortbildungen teilnehmen, wohingegen Grundschul- und Realschullehrkräfte sowie Lehrkräfte von SBBZ relativ selten eine Fortbildung besuchen.



Institutionelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

C

- C 1 Angebote der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung
 - C 1.1 Kindertageseinrichtungen
 - C 1.2 Kindertagespflege

- C 2 Inanspruchnahme institutioneller früher Bildung, Betreuung und Erziehung
 - C 2.1 Bildungsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege
 - C 2.2 Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund
 - C 2.3 Bildungsbeteiligung von Kindern mit (drohender) Behinderung
 - C 2.4 Sonderpädagogische und interdisziplinäre Frühförderung
 - C 2.5 Betreuungsbedarfe und -angebote

- C 3 (Sprach-)Förderprogramme und Verbesserung der Qualität im frühkindlichen Bereich
 - C 3.1 (Sprach-)Förderprogramme
 - C 3.2 Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität

- C 4 Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung (ESU) und Übergang in die Schule
 - C 4.1 Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik in der ESU
 - C 4.2 Übergang in die Schule

C Institutionelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

C 1 Angebote der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Die institutionelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung hat in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Damit einher geht eine Veränderung des gesamten Systems der Kindertagesbetreuung, angefangen von der wachsenden Anzahl an Einrichtungen über die zunehmende Vielfalt an Anbietern und Trägern bis zu den sich ausweitenden Öffnungszeiten unter dem Gesichtspunkt der Familienfreundlichkeit. Die Veränderungen dieser Rahmenbedingungen werden nachfolgend anhand der zur Verfügung stehenden Daten differenziert betrachtet (zum Personal in der frühkindlichen Bildung siehe **Kapitel B 5.1**).

C 1.1 Kindertageseinrichtungen

Ausbau der Einrichtungen

Zum Stichtag 1. März 2022 wurden landesweit in insgesamt 9 245 Tageseinrichtungen¹ Kinder betreut – das entspricht gegenüber 2012 (7881) einem Zuwachs von rund 17 % bzw. rund 1 360 zusätzlichen Einrichtungen und damit durchschnittlich mehr als 130 Neugründungen pro Jahr (Grafik C 1.1 (G1)). Einrichtungen mit Angeboten für mehrere Altersgruppen, teilweise auch für Schulkinder, sind am häufigsten anzutreffen (52 %); relativ verbreitet sind auch Kitas für Kinder ab 2 bis unter 8 Jahren (40 %). Ausschließlich Kleinkindern unter 3 Jahren vorbehalten waren 763 Kinderkrippen (9 %). Deren Anzahl ist seit 2012 um etwa 49 % gestiegen.

1 Kindertageseinrichtungen sind gemäß § 1 KiTaG Kindergärten, Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen und Einrichtungen zur Kleinkindbetreuung (Kinderkrippen). Es werden nur Kindertageseinrichtungen ohne Horte für Schulkinder betrachtet, da diese ausschließlich von Schulkindern besucht werden.

Trägerlandschaft der Kindertageseinrichtungen

Die Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen² wird in Baden-Württemberg von freien und öffentlichen Trägern angeboten. In freier Trägerschaft war die Mehrheit (57 %) der Kindertageseinrichtungen. Diese lassen sich grob in gemeinnützige konfessionelle (38 %) und nichtkonfessionelle Träger (17 %) der freien Wohlfahrtspflege sowie nichtgemeinnützige Trägergruppen (2 %) unterteilen. 43 % der Einrichtungen gehörten zu Städten und Gemeinden und waren demnach in öffentlicher Trägerschaft. Bei einer Differenzierung der Angebote für unter 3-Jährige und Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt zeigen sich Unterschiede zwischen den Trägergruppen. Insbesondere bei den Kinderkrippen dominierten die freien Träger (64 %); hier vor allem die gemeinnützigen nichtkonfessionellen Träger (40 %). Mit einem Anteil von rund 9 % sind bei der Betreuung unter 3-Jähriger außerdem nichtgemeinnützige Träger überrepräsentiert.

Die Träger haben eine zentrale Verantwortung für die Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und spielen bspw. bei der Gebührengestaltung und der Aufnahme von Kindern eine wichtige Rolle. Insgesamt sind die Folgen und Wirkungen der pluralen Trägerlandschaft – etwa mit Blick auf konzeptionelle Profile oder mögliche Segregationseffekte – noch wenig untersucht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

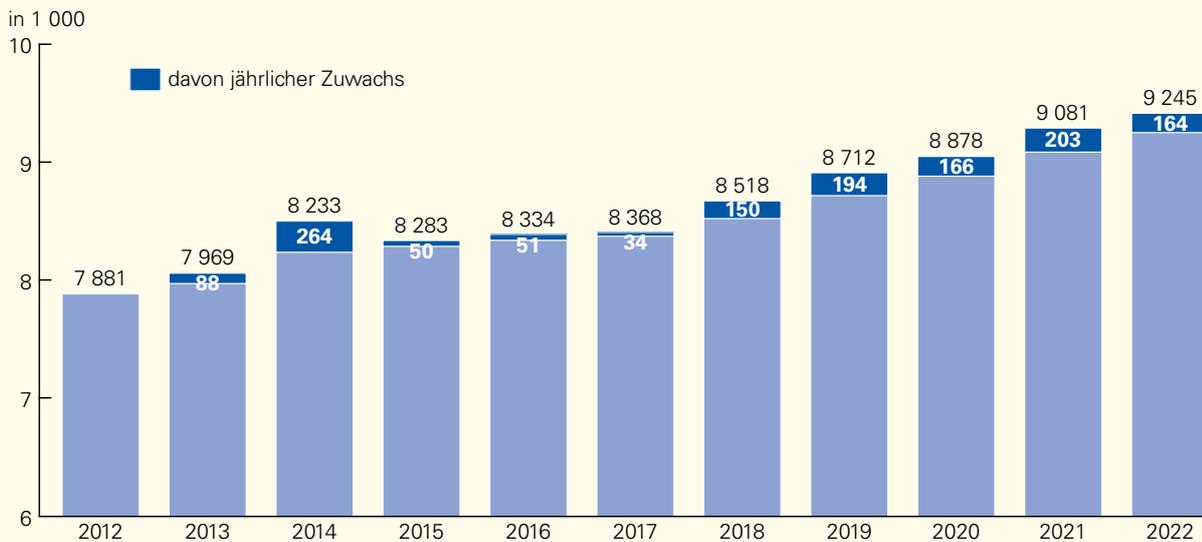
Öffnungszeiten der Einrichtungen

Eine wichtige Rahmenbedingung im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf besteht in den Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen. In diesem Kontext ist anzumerken, dass die übliche Öffnungszeit der Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg am frühen Morgen bis 7:30 Uhr beginnt. Etwa neun von zehn Kindertageseinrichtungen öffneten 2022 bis 7:30 Uhr. Nur eine Minderheit startete nach 7:30 Uhr. Das Ende der Öffnungszeit lag bei über der

2 Ohne Einrichtungen, die ausschließlich von Schulkindern besucht werden (Horte).

C 1.1 (G1)

Anzahl der Kindertageseinrichtungen*) in Baden-Württemberg von 2012 bis 2022



*) Ohne Einrichtungen, die ausschließlich von Schulkindern besucht werden (Horte).

Datenquelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

574 22

Hälfte der Einrichtungen bereits vor 16:30 Uhr. Nur rund 32 Einrichtungen (0,3 %) im Land schlossen nach 18:00 Uhr.

C 1.2 Kindertagespflege

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.

Insgesamt waren zum Stichtag 2022 5 697 Kindertagespflegepersonen in der öffentlich geförderter Kindertagespflege tätig. Die durchschnittliche Anzahl der von einer Tagespflegeperson betreuten Kinder lag im März 2022 bei rund 3,7 Kindern. Ausgehend von einem Wert von 2,6 Kindern pro Tagespflegeperson 2011 unterlag diese Kennzahl im Verlauf der vergangenen 10 Jahre einer kontinuierlichen Steigerung. Derzeit darf eine Tagespflegeperson im Normalfall maximal 5 Kinder gleichzeitig betreuen.³

3 Details regelt die Verwaltungsvorschrift Kindertagespflege: https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1212393739/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Fr%C3%BChkindliche%20Bildung/2021-11-26%20VwV%20Kindertagespflege.pdf [Stand: 04.07.2023]

C 2 Inanspruchnahme institutioneller früher Bildung, Betreuung und Erziehung

Der Ausbau der Angebote wird begleitet von Veränderungen in der Nachfrage der Familien. Im Folgenden soll vor diesem Hintergrund betrachtet werden, inwiefern sich die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung im Hinblick auf verschiedene Altersjahrgänge, auf Kinder mit Migrationshintergrund und – teilweise – mit nichtdeutscher Familiensprache oder auf inklusive Herausforderungen von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen entwickelt hat. Des Weiteren werden die Betreuungsumfänge ebenso wie die Befragungen von Eltern zu ihrem Betreuungsbedarf in den Blick genommen.

C 2.1 Bildungsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege

Im Jahr 2022 wurden in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs 388 458 Kinder unter 6 Jahren betreut.⁴ Im Vergleich zum Jahr 2011 bedeutet dies einen Anstieg um rund 21 % bzw. um etwa 68 000 zusätzliche Plätze.

Innerhalb der Gruppe der unter 6-Jährigen waren 21 % der Kinder unter 3 Jahre alt. Den Großteil der betreuten Kinder stellten somit die Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren.

Knapp jedes vierte Kind unter 3 Jahren in Baden-Württemberg wurde zum Stichtag 2022 in einer Kindertageseinrichtung betreut. Die Besuchsquote⁵ bei Kleinkindern ist bis 2014 (2011: 18 %; 2014: 24 %) deutlich angestiegen. Seitdem veränderte sie sich nur noch geringfügig nach oben auf rund 25 %. 2021 war erstmals wieder ein Rückgang zu verzeichnen (24,3 %); 2022 erreichte die Quote wieder den Wert der Vorjahre (25 %). Bei den Kindern im Alter von 3 bis unter 6 Jahren war dagegen die Besuchsquote in den letzten 10 Jahren verhältnismäßig stabil mit Schwankungen zwischen 93 % und 95 %. Allerdings ist auch hier für das Jahr 2021 und 2022 ein relativ deutlicher Rückgang auf 91,8 % zu beobachten.

In der Kindertagespflege wurden im März 2022 in Baden-Württemberg 18 946⁶ Kinder unter 6 Jahren be-

treut, was gegenüber dem Stand von 2012 (13 393 Kinder unter 6 Jahren) eine Steigerung um 41 % oder etwa 5 600 neue Betreuungsangebote bedeutet. Allerdings kann ab 2017 keine merkliche Veränderung mehr beobachtet werden und 2021 wurde erstmals ein leichter Rückgang verzeichnet. Die Altersgruppe der unter 3-Jährigen bildet dabei die überwiegende Mehrheit (85 %) der in Kindertagespflege betreuten Kinder unter 6 Jahren.

Die Rückgänge in der Anzahl der betreuten Kinder wie auch bei den Besuchsquoten sind im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Phasen des lockdownbedingten eingeschränkten Zugangs zur Kindertagesbetreuung zu sehen. Daneben brachten Infektions- und/oder Personalausfälle zusätzlich phasenweise immer wieder Einschränkungen des Regelbetriebs oder Schließungen von Gruppen und ganzen Einrichtungen mit sich (vgl. Autorengruppe Corona-KiTa-Studie 2022).

Bildungsbeteiligungsquote in der Kindertagesbetreuung (Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege)

Insgesamt besuchten 2022 etwas weniger als ein Drittel (29,9 %) der unter 3-Jährigen in Baden-Württemberg Kindertagesbetreuungsangebote. Damit weist Baden-Württemberg die niedrigste Bildungsbeteiligungsquote⁷ bei unter 3-jährigen Kindern unter allen Bundesländern auf vgl. Web-Tabelle C 2.1 (T1)).

Differenziert nach Alter lag die Quote bei den unter 1-Jährigen lediglich bei 1,8 %, während es bei den 1-Jährigen rund 31,5 % und bei den 2-Jährigen rund 57 % waren. Zehn Jahre zuvor (2012) lag die Bildungsbeteiligung in der Altersgruppe unter 3 Jahren insgesamt bei rund 23 %. Nach Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder ab Vollendung des 1. Lebensjahres im Jahr 2013 stieg die Beteiligungsquote relativ deutlich von rund 25 % im Jahr 2013 auf rund 28 % im Jahr 2014. Seitdem stieg die Quote nur noch geringfügig, 2021 war die Quote erstmals rückläufig, 2022 stieg sie wieder auf das vorherige Niveau (Grafik C2.1 (G1)).

4 Insgesamt betrachtet wurden 2022 in Baden-Württemberg 471 136 Kinder bis unter 14 Jahren in Kindertageseinrichtungen betreut.

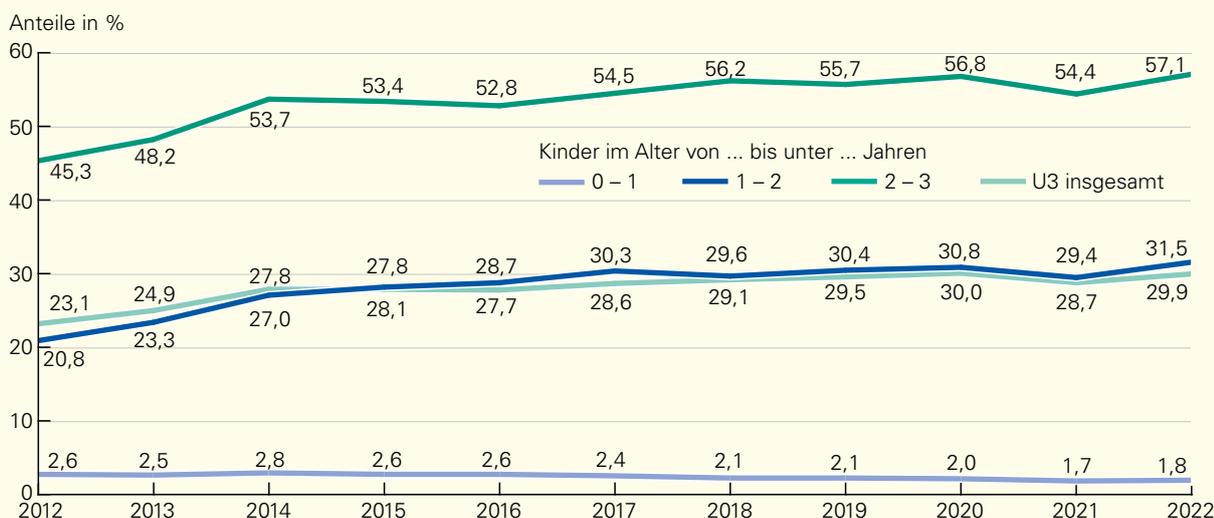
5 Anteil der in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder an der Gesamtzahl der Kinder der gleichen Altersgruppe.

6 In der Kindertagespflege wurden im März 2022 in Baden-Württemberg insgesamt betrachtet 21 741 Kinder bis unter 14 Jahren betreut.

7 Die Quote entspricht dem Anteil der in Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege betreuten Kinder an allen Kindern derselben Altersgruppe. Kinder, die sowohl in Kindertagespflege als auch in Kindertageseinrichtungen betreut werden, werden dabei nur einmal als „betreutes Kind“ berücksichtigt.

C 2.1 (G1)

Betreuungsquoten*) der Kinder unter 3 Jahren in Baden-Württemberg nach Altersjahren seit 2012



*) 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 Bevölkerungsfortschreibung zum 31.12. des Vorjahres auf Basis VZ '87 und Zensus 2011.

Datenquelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Bei den Kindern im Kindergartenalter von 3 bis unter 6 Jahren dagegen ist die Quote seit Jahren verhältnismäßig stabil: Sie bewegte sich in den letzten 10 Jahren konstant im Bereich zwischen 94 und 96 %. Seit 2020 kann allerdings auch hier ein Rückgang auf aktuell 92 % beobachtet werden.

Bei der Bildungsbeteiligungsquote gilt es zu berücksichtigen, dass durch die starke Zunahme der altersentsprechenden Bevölkerung das tatsächliche Ausmaß an neu geschaffenen Plätzen in den relativ stabilen Quoten nicht zum Ausdruck kommt. Insgesamt ist die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung bei den unter 3-Jährigen zwischen 2012 und 2022 von rund 63 000 auf 99 000 und bei den 3- bis unter 6-Jährigen von rund 268 000 auf 308 000 Kinder gestiegen. Das bedeutet, dass im Vergleich zu 2012 im Jahr 2022 zusätzlich etwa 76 000 Kinder eine Kindertagesbetreuung in Anspruch nahmen.

Der Blick auf die einzelnen Stadt- und Landkreise offenbart große Unterschiede zwischen den örtlichen Betreuungssituationen. Bei den Kindern zwischen 3 und unter 6 Jahren sind in nahezu allen Kreisen Bildungsbeteiligungsquoten von über 90 % zu verzeichnen; auffällig bleiben die Stadtkreise Mannheim und Pforzheim mit Quoten von etwas über 80 % (Web-Tabelle C 2.1 (T2)). Die regionale Analyse der Betreuungsquoten für unter 3-Jährige ergibt demgegenüber ein deutlich differenzierteres Bild. Stadtkreise wie zum Beispiel Heidelberg oder Freiburg erreichen bei der

Kleinkindbetreuung hohe Betreuungsquoten (rund 47 %). Aber auch in den Landkreisen Tübingen (38 %) und Emmendingen sowie im Rhein-Neckar-Kreis (jeweils rund 34 %) besuchten viele Kleinkinder eine Kindertageseinrichtung oder waren in der Kindertagespflege untergebracht. Die niedrigsten Quoten weisen Pforzheim, die Landkreise Schwäbisch Hall und Göppingen sowie der Alb-Donau-Kreis auf (rund 21 bis 23 %) (Web-Tabelle C 2.1 (T1)).

Betreuungsumfang

Der Blick auf die in frühkindlichen Betreuungsangeboten verbrachten Stundenumfänge macht vor allem Unterschiede beim Umfang der vereinbarten Betreuungszeit zwischen den Altersgruppen deutlich. Die Hälfte der Kinder unter 3 Jahren wurde im Erhebungsjahr 2022 zwischen 26 und 35 Stunden pro Woche betreut. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen trifft dies auf 72 % zu. In Betreuungsangeboten mit mehr als 35 Wochenstunden wurden 38 % der Kleinkinder und 27 % der Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren betreut. Der Umfang der Betreuung in Kindertagespflege belief sich bei rund 58 % der Kinder auf bis zu 25 Stunden pro Woche. 29 % der Kinder bleiben 25 bis 35 Stunden und nur knapp jedes achte Kind (13 %) mehr als 35 Stunden pro Woche in Betreuung.

Der Ausbau der Kleinkindbetreuung betrifft nicht nur die Betreuungsplätze, sondern zeichnet sich auch beim

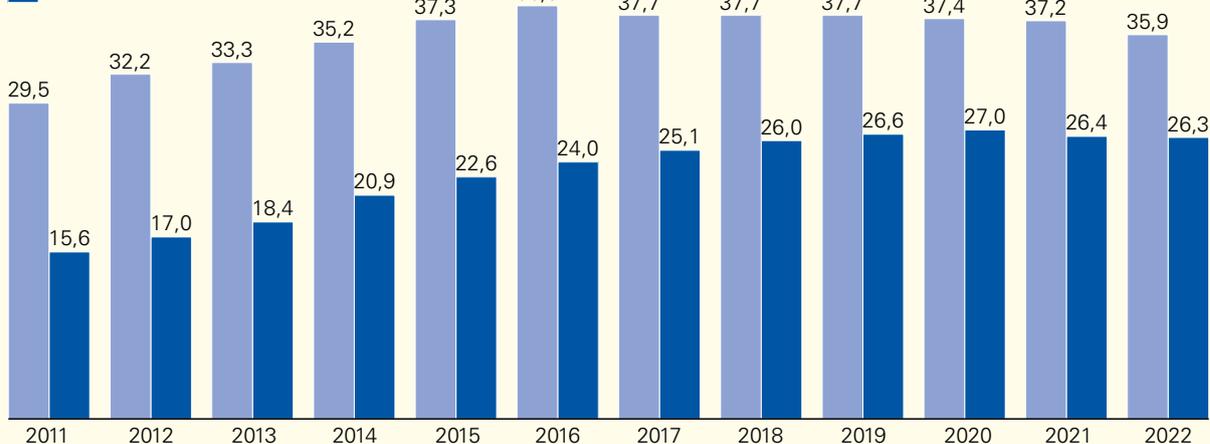
C 2.1 (G2)

Ganztags betreute Kinder in Kindertagesbetreuung in Baden-Württemberg 2011 bis 2022 nach Altersgruppen

Angaben in %

Kinder unter 3 Jahren

Kinder von 3 bis unter 6 Jahren



Datenquelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

576 22

Umfang der Betreuungszeiten ab. Lag der Anteil der ganztags⁸ betreuten Kinder unter 3 Jahren in Kindertagesstätten und Kindertagespflege am Stichtag 2012 noch bei rund 32 %, erhöhte sich dieser bis 2016 auf knapp 39 % und ist seither leicht rückläufig (Grafik C 2.1 (G2)). In der Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen hat sich der Ganztagsanteil bis 2020 fortlaufend erhöht. Er lag 2011 noch bei rund 16 %, 2020 erreichte er 27 %. Ab 2021 ist ein leichter Rückgang zu verzeichnen.

C 2.2 Bildungsbeteiligung von Kindern mit 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 2022 rund 37 % der in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder unter 6 Jahren einen Migrationshintergrund (Grafik C 2.2 (G1)). Das entspricht einem Zuwachs gegenüber dem Jahr 2011 um 3 Prozentpunkte (Web-Tabelle

⁸ Durchgehende Betreuungszeit von mehr als 7 Stunden pro Betreuungstag.

C 2.2 (T1)). Regional zeigten sich deutliche Unterschiede. Die Stadtkreise Pforzheim und Heilbronn verzeichneten mit jeweils 63 % die höchsten Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund. Die niedrigsten Anteile wiesen ländlichere Kreise wie Ravensburg, Emmendingen und Biberach (jeweils 27 %) auf (Web-Tabelle C 2.2 (T2)).

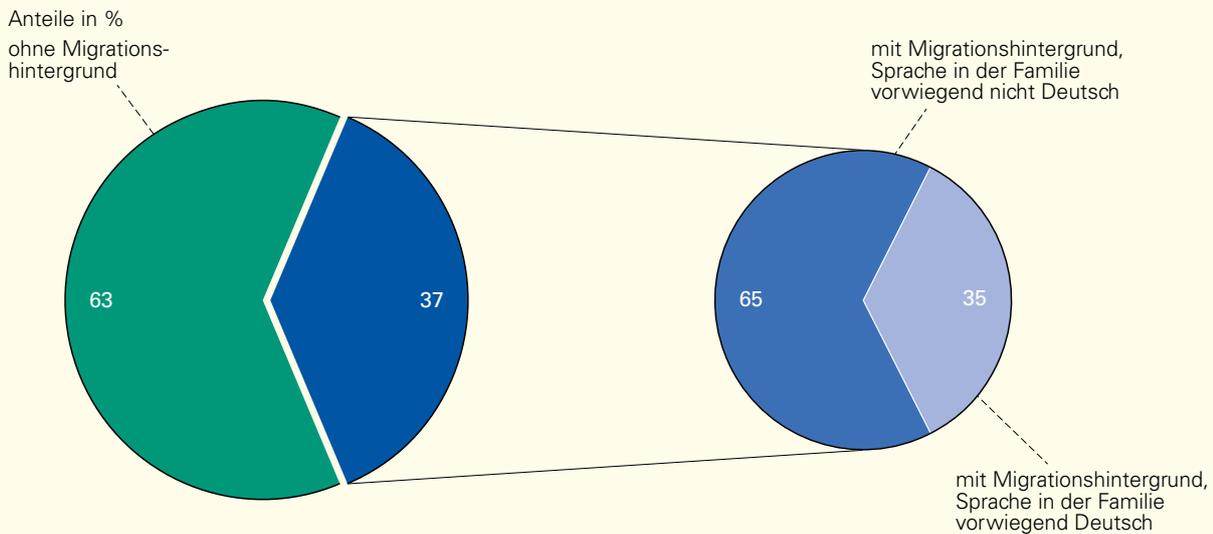
Bei etwas mehr als jedem vierten Kind in Kindertageseinrichtungen wurde in der Familie vorwiegend nicht Deutsch gesprochen, unter den Kindern mit Migrationshintergrund waren es etwa zwei Drittel (65 %).⁹ In absoluten Zahlen sind das insgesamt etwa 99 000 Kinder, denen die Tageseinrichtungen eine gute Chance bieten, die deutsche Sprache bereits in den ersten Lebensjahren zu erlernen. Im zeitlichen Verlauf hat sich diese Anzahl in den letzten 10 Jahren um fast 33 000 Kinder erhöht.

Mit Blick auf die Kreise zeigen sich wiederum große Differenzen: In den Einrichtungen in Pforzheim, Heilbronn, aber auch in Stuttgart hatten durchschnittlich mehr als 40 % der Kita-Kinder vorrangig eine nicht-deutsche Familiensprache. Da diese Kinder darüber

⁹ Sprachgewohnheiten in der Familie werden mit unterschiedlichen Schwerpunkten erfasst, die zu verschiedenen Frageformulierungen führen. Dadurch kommt es zu Abweichungen in den Häufigkeitsangaben zur gesprochenen Familiensprache zwischen amtlicher Statistik und weiteren Erhebungen.

C 2.2 (G1)

**Kinder unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund
in den Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs am 1. März 2022**



Datenquelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

627 22

hinaus keineswegs gleichmäßig auf Kindertageseinrichtungen verteilt sind, stehen pädagogische Fachkräfte in manchen Einrichtungen in besonderem Maße vor der Herausforderung der frühen Sprachförderung.

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist in der Kindertagespflege mit rund 19 % deutlich niedriger als in den Kindertageseinrichtungen und hat sich in den letzten 10 Jahren kaum (2 Prozentpunkte) erhöht. 47 % der betreuten Kinder mit Migrationshintergrund, rund 1 700, sprechen in der Familie vorrangig eine andere Sprache als deutsch (vgl. auch Web-Tabelle C 2.2 (T1)).

begründet werden, richten sich an die Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Realisierung des Förderauftrags nach § 22a auch in den Einrichtungen anderer Träger durch geeignete Maßnahmen sicherstellen. Damit sieht das Sozialgesetzbuch VIII die regelhafte gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kitas vor.

Nach dem Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII)¹⁰, dem Kindertagesbetreuungsgesetz Baden-Württemberg (KiTaG)¹¹ und dem Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kinderta-

C 2.3 Bildungsbeteiligung von Kindern mit (drohender) Behinderung

Nach § 24 Abs. 1 SGB VIII haben Kinder vom 1. Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege. Dieser Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege gilt für alle Kinder - auch für Kinder mit Behinderung. Nach § 22a SGB VIII sollen Kinder mit Behinderungen und Kinder ohne Behinderungen gemeinsam gefördert werden. Die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und von Kindern, die von Behinderung bedroht sind, sind zu berücksichtigen. Leistungsverpflichtungen, die durch das SGB VIII

10 Vgl. § 22a SGB VIII; <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22a.html> [Stand: 25.07.2022]

11 Vgl. § 2 Abs. 2 KiTaG: „Kinder, die auf Grund 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> [Stand: 25.07.2022]

geseinrichtungen¹² sollen Kinder mit und ohne Behinderungen in Gruppen gemeinsam gefördert werden, sofern der Hilfebedarf dies zulässt. Im Orientierungsplan wird ausgeführt, dass alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau spielen und lernen können sollen.

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 dem Sozialgesetzbuch (SGB) VIII oder SGB XII erhalten.¹³ Diese Voraussetzung erfüllten im März 2022 insgesamt 3 348 Einrichtungen. Das entspricht einem Anteil von 35 % an allen Kindertageseinrichtungen Baden-Württembergs. Dieser Anteil hat sich in den letzten 10 Jahren nicht wesentlich verändert.

Der Anteil integrativer Kindertageseinrichtungen schwankt zwischen den Stadt- und Landkreisen erheblich. Während in den Städten Ulm und Pforzheim sowie im Landkreis Karlsruhe jede zweite Einrichtung eine integrative Betreuung bot, war dies in Heidelberg und Baden-Baden lediglich in jeder fünften Einrichtung gegeben.

Eingliederungshilfe

Besteht für ein Kind mit (drohender) 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. Eingliederungshilfe ist dabei keine isolierte Einzelförderung, sondern hat eine gelungene Teilhabe am Gruppengeschehen als zentrales Ziel.¹⁴

2022 erhielten insgesamt 4 771 Kinder unter 6 Jahren diese Form der Unterstützung. Das entspricht einem Anteil von rund 1 % an allen betreuten Kindern dieser

Altersgruppe. 2 395 Kinder erhielten Eingliederungshilfe aufgrund einer körperlichen und/oder geistigen Behinderung und 3 132 Kinder aufgrund einer drohenden oder seelischen Behinderung.

Zusätzliche Unterstützung der Inklusion

Im Rahmen des „Paktes für gute Bildung und Betreuung“ wurde als eine von sieben Maßnahmen die systembezogene Unterstützung der Kita im Hinblick auf Kinder mit (drohender) Behinderung festgelegt. Konkrete Maßnahmen in diesem Bereich sind die Unterstützung der Kitas und Tagespflegepersonen im Umgang mit Kindern mit (drohender) Behinderung durch mobile Fachdienste und Qualitätsbegleiterinnen und -begleiter im Rahmen des Modellversuchs Inklusion, die Erhöhung der Landeszuweisungen an die Kommunen zur Unterstützung der Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung in der Kindertagesbetreuung und ein zusätzlicher Zuschuss für Träger von Kindertageseinrichtungen für jedes betreute Kind mit (drohender) Behinderung und einem besonderen Unterstützungsbedarf. Der Modellversuch Inklusion wird im Jahr 2022 an acht Modellstandorten (Biberach, Böblingen, Breisgau-Hochschwarzwald, Enzkreis, Esslingen, Freiburg, Mannheim und Reutlingen) umgesetzt und durch das Forum Frühkindliche Bildung (FFB) evaluiert.¹⁵

Darüber hinaus hat das Land ab dem Jahr 2019 seine Zuweisungen an die Kommunen zur Unterstützung der Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung in der Kindertagesbetreuung erhöht. Die Träger von Kindertageseinrichtungen erhalten für jedes betreute Kind mit (drohender) Behinderung und einem besonderen Unterstützungsbedarf zur Teilhabe an frühkindlicher Bildung in der Kita einen zusätzlichen Zuschuss. Das Kindertagesbetreuungsgesetz (§ 8 Abs. 5 und 6) und das Finanzausgleichsgesetz wurden entsprechend geändert. Im Endausbau werden dafür zusätzliche Landesmittel in Höhe von 8,9 Mio Euro zur Verfügung gestellt.

C 2.4 Sonderpädagogische und interdisziplinäre Frühförderung

Für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder mit (drohenden) Behinderungen bestehen unterschiedliche Förderangebote. Im frühkindlichen Bereich sind insbesondere die Angebote der sonderpädagogischen und interdisziplinären Frühförderung an ent-

12 http://kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E502939660/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf [Stand: 25.07.2022]

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

14 <https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/soziales/egh/orientierungshilfe-kiga.pdf> [Stand: 10.07.2022]

15 <http://kindergaerten-bw.de/Lde/6026014> [Stand: 19.09.2022].

sprechenden Beratungsstellen zu nennen. Im Jahr 2020 wurden 14 931 Leistungen zur Beratung und/oder zur interdisziplinären Diagnostik für Kinder mit (drohender) Behinderung und ihre Eltern von 34 Interdisziplinären Frühförderstellen erbracht. Darüber hinaus erhielten 3 218 Kinder heilpädagogische oder medizinisch-therapeutische Einzelleistungen und weitere 4 254 Kinder Förderung und Behandlung als Komplexleistungen.

Ein großer Teil der in interdisziplinären Frühförderstellen geförderten und behandelten Kinder besucht eine Kindertageseinrichtung. Die Integration und Inklusion dieser Kinder in Kitas wird damit auch durch die interdisziplinäre Frühförderung unterstützt.

Die Interdisziplinären Frühförderstellen arbeiten im Team mit Fachkräften aus dem heilpädagogisch-psychologischen und dem medizinisch-therapeutischen Bereich. In der Beratung, Diagnostik, Förderung und Behandlung der Kinder arbeiten sie eng mit den Eltern und den behandelnden Fachärzten und Fachärztinnen für Kinder- und Jugendmedizin zusammen. Ebenso tragen sie zur Weiterentwicklung einer inklusiven Lebenswelt für die Kinder bei.

Die Kinder haben einen Rechtsanspruch auf Interdisziplinäre Frühförderung nach Artikel 26 der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK) und nach den §§ 46 und 79 des SGB IX in Verbindung mit der Frühförderverordnung des Bundes (FrühV). In Baden-Württemberg werden diese Regelungen durch die Landesrahmenvereinbarung Frühförderung BW und die Verwaltungsvorschrift Interdisziplinäre Frühförderung BW umgesetzt.

Die Zahl der im Rahmen der Frühförderung an den 390 Sonderpädagogischen Beratungsstellen geförderten Kinder lag im Schuljahr 2020/2021 bei rund 25 000 Kindern. Dafür wurden insgesamt ca. 8 900 Lehrerwochenstunden eingesetzt. Gut 80 % der am Stichtag geförderten Kinder besuchten eine Kindertageseinrichtung. Die Integration und Inklusion dieser Kinder in Kitas wird damit durch die sonderpädagogische Frühförderung unterstützt. Die Zahl der betreuten Kinder ist in den letzten 10 Jahren vor allem infolge der Installierung der Sprachfördermaßnahmen in Kitas um fast 35 % gesunken, was hauptsächlich auf eine Abnahme bei den Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten zurückzuführen ist. Insgesamt konnte damit die Betreuungsintensität und -dauer im Rahmen der Frühförderung erhöht werden. Bei weiteren 13 243 Kindern, deren Eltern sich an eine Sonderpädagogische Beratungsstelle wandten, erfolgte keine längere Förderung, sondern war eine Kurzberatung ausreichend.

Wenn ein umfassender sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, der in allgemeinen Kindergärten auch mit begleitenden Hilfen nicht eingelöst werden kann, kommt eine Aufnahme in einen Schulkindergarten in Betracht. Im Schuljahr 2021/2022 wurden in den 257 öffentlichen und privaten Schulkindergärten an ca. 189 Standorten in Baden-Württemberg insgesamt 4 334 Kinder in 690 Gruppen betreut. An einzelnen Standorten sind Gruppen unterschiedlicher Förderschwerpunkte unter einem Dach zusammengefasst. Im zeitlichen Vergleich sind die Zahlen nach einem Rückgang bis zum Schuljahr 2014/2015 relativ stabil. Auffällig ist der starke Anstieg beim Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit an Schulkindergärten auf rund 30 %. Zehn Jahre zuvor lag dieser Anteil noch bei rund 12 %.

C 2.5 Betreuungsbedarfe und -angebote

Der Betreuungsbedarf der Eltern bedingt nachhaltig die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuungsangeboten. Den Bedarf empirisch auch auf Länderebene abzubilden ist mit den repräsentativen Befragungen der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS)¹⁶ möglich. Bei Beteiligungsquoten von über 90 % erscheint der Elternbedarf bei den 3- bis unter 6-Jährigen nahezu gesättigt. Bei den unter 3-Jährigen liegt der Bedarf allerdings seit der ersten Erhebung im Jahr 2012 durchgängig über den Bildungsbeteiligungsquoten (vgl. Grafik C2.5(G1)).

Dabei hat sich zuletzt der Abstand zwischen Angebot und Nachfrage weiter erhöht. Nachdem in den Jahren 2014 und 2015 lediglich noch eine Differenz von 11 Prozentpunkten oder rund 31 200 fehlenden Plätzen bestand, lag diese 2020 mit 16 Prozentpunkten oder fast 52 600 fehlenden Plätzen bislang am höchsten. Wiederum kommt es im letzten Befragungsjahrgang 2021 zu einem deutlichen Rückgang der Nachfrage und damit auch zu einer rechnerisch niedrigeren Anzahl an fehlenden Betreuungsplätzen insgesamt.

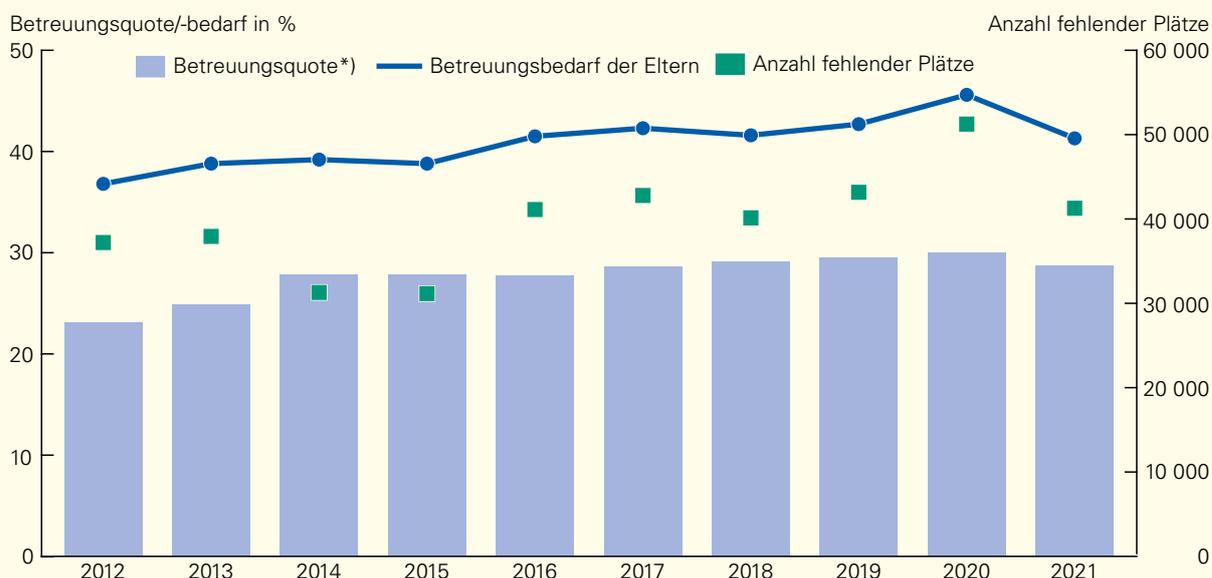
Ein weiterer Indikator der Passung zwischen Betreuungsangeboten und -nachfrage ist der Auslastungsgrad der Angebote.¹⁷ 2022 war in den baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen formal ein Angebot von insgesamt 542 261 genehmigten Plätzen zu verzeichnen. Ins Verhältnis zu den tatsächlich betreuten Kindern gesetzt, entspricht dies einem Auslas-

16 www.dji.de/KiBS [Stand: 02.09.2022]

17 Auslastungsgrad = Anzahl betreuter Kinder/Anzahl genehmigter Plätze*100

C 2.5 (G1)

Bildungsbeteiligung der unter 3-jährigen Kinder in Kindertagesbetreuung im Vergleich von Elternbedarf und Anzahl fehlender Plätze 2012 bis 2021



*) 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.

Datenquelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, DJI-KiBS, eigene Berechnungen.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

577 22

tungsgrad von rund 87 %.¹⁸ Dies kann darauf hindeuten, dass sich das Betreuungsangebot vor Ort nicht immer mit dem realen Betreuungsbedarf deckt – zum Beispiel in puncto Betreuungszeiten, Altersgruppen oder Einrichtungsstandorten. Außerdem könnten an sich genehmigte Betreuungsplätze zum Beispiel aufgrund von Personalmangel faktisch nicht zur Verfü-

gung stehen. Diese Erklärungsansätze lassen sich allerdings anhand der Datenbasis der amtlichen Statistik nicht empirisch prüfen.

Regional differenziert betrachtet zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Stadt- und Landkreisen (Web-Tabelle C 2.3 (T1)). Während der Auslastungsgrad im Main-Tauber-Kreis (83 %), im Landkreis Ravensburg sowie im Ostalbkreis und Alb-Donau-Kreis mit jeweils 84 % relativ gering ausfiel, wurden die Kapazitäten an genehmigten Plätzen in den Städten Mannheim (93 %) und Freiburg im Breisgau sowie im Landkreis Lörrach (jeweils 92 %) nahezu ausgeschöpft.

¹⁸ 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.

C 3 (Sprach-)Förderprogramme und Verbesserung der Qualität im frühkindlichen Bereich

C 3.1 (Sprach-)Förderprogramme

(Sprach-)Förderung im frühkindlichen Bereich hat zum Ziel, Kinder beim Erwerb grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen, um einen guten Start in der Schule und eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. „Ganzheitliche“ Sprachbildung und -förderung ist durchgängiges Prinzip in der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg und so auch im Orientierungsplan verankert.¹⁹ Die intensive Sprachförderung richtet sich an Kinder, die neben der im Orientierungsplan als Zielsetzung formulierten „ganzheitlichen“ Sprachbildung und -förderung im Entwicklungsfeld Sprache zusätzliche Unterstützung benötigen. Dies können bspw. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder Kinder, die Auffälligkeiten in ihrer Sprachentwicklung aufweisen, sein.

Bundesprogramm „Sprach-Kitas“

Das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“²⁰ richtet sich an Kindertageseinrichtungen, die von überdurchschnittlich vielen Kindern mit besonderem sprachlichem Förderbedarf besucht werden. 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. 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. Seit 2021 liegt ein zusätzlicher Fokus auf digitalen Medien und der Integration medienpädagogischer Fragestellungen in die sprach-

liche Bildung. Ziel ist es, das sprachliche Bildungsangebot in den teilnehmenden Einrichtungen systematisch zu verbessern und damit Kindern über entsprechende Förderung möglichst gute Startchancen zu ermöglichen. Insgesamt werden in Baden-Württemberg im Rahmen des Programms 949 Sprach-Kitas gefördert. Die Förderung durch Bundesmittel läuft Mitte 2023 aus und wird danach bis 31.12.2024 mit Landesmitteln fortgesetzt.

Gesamtkonzeption „Kompetenzen verlässlich voranbringen“ (Kolibri)

Als Nachfolgeprogramm für *SPATZ (Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf)* und im Rahmen des „Pakts für gute Bildung und Betreuung“ (siehe **Kapitel C 3.2**) wurde die Gesamtkonzeption „Kompetenzen verlässlich voranbringen“ (*Kolibri*)²¹ aufgebaut. Im Rahmen von Kolibri fördert das Land durch Zuwendungen die Durchführung von Entwicklungsgesprächen und die Durchführung von Sprachfördermaßnahmen (*Intensive Sprachförderung plus (ISF+)* und *Singen-Bewegen-Sprechen (SBS)*) für Kinder mit intensivem Sprachförderbedarf.

*Intensive Sprachförderung plus (ISF+)*²² 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.

Bei *Singen-Bewegen-Sprechen (S-B-S)*²³ handelt es sich um ein musikpädagogisches Bildungsprogramm, das Kinder im Kindergartenalter fördert. Durchgeführt wird S-B-S typischerweise im Tandem von pädagogischer Fachkraft der Kindertageseinrichtung und einer besonders qualifizierten musikpädagogischen Fachkraft.

19 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> [Stand 10.07.2022].

20 <https://www.fruehe-chancen.de/themen/sprachliche-bildung/bundesprogramm-sprach-kitas/ueber-das-programm> [Stand: 04.07.2023].

21 <http://kindergaerten-bw.de/,Lde/Kolibri> [Stand: 10.07.2022].

22 https://kindergaerten.kultus-bw.de/,Lde/Intensive+Sprachfoerderung+_ISF_ [Stand: 04.07.2023].

23 https://kindergaerten.kultus-bw.de/,Lde/Singen-Bewegen-Sprechen+_SBS_ [Stand: 04.07.2023].

Im Rahmen von *Kolibri* wurden im Kindergartenjahr 2020/2021 rund 67 400 Kinder gefördert, davon etwa 64 % durch *ISF+* und 36 % durch *S-B-S*.

Zusätzlich unterstützt das Land die Qualifizierung von Sprachförderkräften sowie pädagogischen Fachkräften in den Bereichen mathematische Vorläuferfähigkeiten, der Motorik und der sozial-emotionalen Kompetenzen.

C 3.2 Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität

Die insgesamt gestiegene Bedeutung der frühkindlichen Bildung wird schon seit längerem durch einen anhaltenden Qualitätsdiskurs begleitet. Aktuelle zentrale Entwicklungen für Baden-Württemberg sind diesbezüglich der „Pakt für gute Bildung und Betreuung“²⁴ sowie die angestoßenen Weiterentwicklungen im Rahmen des „Gute-KiTa-Gesetzes“.²⁵

„Pakt für gute Bildung und Betreuung“

Der zwischen dem Kultusministerium und den kommunalen Spitzenverbänden vereinbarte „Pakt für gute Bildung und Betreuung“²⁶ trat Anfang 2019 in Kraft. Er hat zum Ziel, mehr Qualität in der frühkindlichen Bildung, mehr Fachkräfte und eine intensivere Förderung aller Kinder zu realisieren. Die mit einem Finanzvolumen von ca. 80 Millionen Euro getragenen Maßnahmen sind:

- die Fachkräftegewinnung und eine Ausbildungs-offensive;
- die frühe Förderung bei Sprachproblemen unter Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache sowie ergänzende Förderung im Bereich der mathematischen Vorläuferfähigkeiten, der motorischen Fähigkeiten und im sozial-emotionalen Bereich (vgl. Gesamtkonzeption Kolibri);

- die Verstärkung der Förderung im letzten Kita-Jahr durch zusätzliche Kooperationszeit auf Seiten der Kindertageseinrichtungen;
- die Evaluation des Orientierungsplans (zur Evaluation siehe unten);
- das Sichtbarmachen der frühkindlichen Bildung als eigenständigem Bereich durch die Einrichtung des Forums Frühkindliche Bildung (FFB);
- mit Qualitätsverbesserung, -sicherung und -entwicklung verknüpfte Leistungserhöhung der Kindertagespflege pro Stunde und Kind;
- die systembezogene Unterstützung der Kita im Hinblick auf Kinder mit (drohender) Behinderung mit und ohne Gewährung von Eingliederungshilfe (Modellversuch Inklusion).

Evaluation Orientierungsplan für Baden-Württemberg

Im Rahmen des „Paktes für gute Bildung und Betreuung“ wurde 2019 die Evaluation des Orientierungsplanes für Baden-Württemberg, der 2011 zuletzt überarbeitet worden war, im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württemberg und in Zusammenarbeit mit dem FFB vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg (ZfKJ) durchgeführt.

Der Orientierungsplan enthält einerseits allgemeine Aussagen zum wissenschaftlichen Kenntnisstand über frühkindliche Bildung sowie Vorgaben zum Beispiel zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte, zum Datenschutz, zur Kooperation mit Bildungspartnern und zur Qualitätsentwicklung. Andererseits enthält der Orientierungsplan aber auch Zielvorgaben für sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder.

Die Ergebnisse der Evaluation durch das ZfKJ wurden im März 2021 in einem Evaluationsbericht veröffentlicht.²⁷ Dem Orientierungsplan wird demnach ein hoher Bekanntheitsgrad, Aktualität und grundsätzlicher Nutzen bescheinigt. Insbesondere den sechs Bildungs- und Entwicklungsfeldern wird ein hoher Nutzen in der pädagogischen Praxis zugesprochen. Darüber hinaus wurden auf Grundlage der Ergebnisse Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung des Orientierungsplans ausgesprochen.

24 <https://kindergaerten.kultus-bw.de/,Lde/Startseite/Fruehe+%20Bildung/Pakt+fuer+gute+Bildung> [Stand: 04.07.2023].

25 <https://kindergaerten.kultus-bw.de/,Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Gute-KiTa-Gesetz> [Stand: 04.07.2023].

26 https://km-bw.de/,Lde/startseite/service/2019+01+18++Land+und+Kommunen+schliessen+_Pakt+fuer+gute+Bildung+und+Betreuung_ [Stand: 04.07.2023].

27 https://www.ffb-bw.de/fileadmin/ffb/pdf_zum_download/Eval-O_Abschlussbericht.pdf [Stand 10.07.2022].

Eine Aktualisierung und Weiterentwicklung sollte sowohl die Aufnahme neuer Themen als auch die Überprüfung der bestehenden Inhalte „quer“ durch den Orientierungsplan beinhalten. Neue bzw. zu erweiternde Themenbereiche sind: Natur, Nachhaltigkeit und Umwelt; Gesundheit, Ernährung und Bewegung; Inklusion; Kultur, Migration und Flucht; Körper, Körperlichkeit, Gender, Sexualität und „Well-Being“; Kinderrechte und Partizipation sowie (digitale) Medien.

Problematisiert wird die als unzureichend wahrgenommene Berücksichtigung des Orientierungsplans im pädagogischen Alltag. Um dem entgegenzuwirken und den Orientierungsplan „lebendiger“ zu gestalten, werden eine mediale Aufbereitung sowie interaktive Formate als sinnvoll erachtet.

Des Weiteren wird die fehlende Klarheit in Bezug auf die Verbindlichkeit und die Zielformulierungen kritisiert. Der Grad der Verbindlichkeit und die Verankerung/die Bezugspunkte der Verbindlichkeit sollten deutlicher ausgeführt werden. In diesem Zusammenhang sollte auch die Verbindlichkeit der Entwicklungsdokumentation gestärkt werden. Darüber hinaus wurde ein erheblicher Weiterentwicklungsbedarf hinsichtlich der Zusammenarbeit beim Übergang von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule identifiziert. Dieser Bedarf nimmt Bezug auf die Verbindlichkeit der Kooperation, den Kooperationswillen sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen der beteiligten Akteure.

Für die Implementierung des aktualisierten und erweiterten Orientierungsplans wird die Notwendigkeit von Inhouse-Fortbildungen und damit von stärker teambezogenen Fortbildungskonzepten betont. Darüber hinaus soll der Orientierungsplan besser in der Aus- und Weiterbildung verankert werden.

Ausgehend von den Evaluationsergebnissen koordiniert und gestaltet das FFB unter dem Leitsatz „Den Orientierungsplan leben“ die Weiterentwicklung des Orientierungsplans federführend seit Sommer 2021. Die Aktualisierung und Weiterentwicklung erfolgt dabei im Rahmen eines umfänglichen Beteiligungskonzepts („Gemeinsam gestalten und weiterentwickeln“) in enger Abstimmung mit der Fachpraxis in Form von Informations-, Konsultations- und Kooperationsformaten.²⁸

28 <https://www.ffb-bw.de/de/arbeitsbereiche/datenanalyse-und-evaluation/weiterentwicklung-des-orientierungsplans> [Stand: 04.07.2023].

„Gute-KiTa-Gesetz“

Die Verbesserung der Qualität in der Kindertagesbetreuung wurde politisch durch das 2019 in Kraft getretene „Gute KiTa-Gesetz“ (Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG))²⁹ bestärkt. In dessen Rahmen stellt der Bund den Ländern insgesamt 5,5 Milliarden Euro zur Verfügung. Die Länder entscheiden dabei selbst über die Verwendung der Mittel und können dafür aus zehn Handlungsfeldern wählen. Die Maßnahmen werden im Rahmen eines jährlichen Monitorings und einer 2-jährlichen Evaluation wissenschaftlich beobachtet (§ 6 KiQuTG).³⁰

Mit dem „Gute-KiTa-Gesetz“ investiert der Bund bis 2022 in Baden-Württemberg rund 729 Millionen Euro. Folgende Maßnahmen wurden für Baden-Württemberg für die Jahre 2019 bis 2022 umgesetzt:³¹

- Gewährung von Leitungszeit

Jede Leitung einer Kindertagesstätte erhält als Sockel sechs Stunden Leitungszeit für die Bearbeitung von pädagogischen Leitungsaufgaben. Dazu gehören zum Beispiel die Arbeit an der Konzeption, an Teamentwicklung oder an der Interaktion mit den Kindern, deren Familien oder professionellen Kooperationspartnern. In Einrichtungen mit mehr als einer Gruppe werden zusätzlich zwei Stunden Leitungszeit pro Gruppe eingeräumt.

- Qualifizierung von Leitungskräften

Es wurde ein landeseinheitliches Konzept zur Qualifizierung der Leitungen in den Kindertageseinrichtungen erstellt. Anbieter von Qualifizierungsmaßnahmen müssen dieses verbindlich umsetzen. Insgesamt werden 66 Kurse für 1 320 Kita-Leitungen angeboten. Die Koordinierung übernimmt die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS).³² Die Bausteine des Qualifizierungskonzeptes sind:

- Fortbildungsmodule zur Konzeptions-, Interaktions- und Teamentwicklung
- Coachings für die teilnehmenden Kita-Leitungen vor Ort

29 <https://www.gute-kita-portal.de/gute-kita-gesetz> [Stand: 10.07.2022].

30 <https://www.gute-kita-portal.de/gute-kita-gesetz/bundeslaender/baden-wuerttemberg> [Stand: 10.07.2022].

31 Weitere Informationen zur den Maßnahmen sind erhältlich unter: <http://kindergaerten-bw.de/,Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Gute-KiTa-Gesetz> [Stand: 02.09.2022]

32 www.dkjs.de/quali-kitaleitungen [Stand: 10.07.2022].

Evaluation der Gewährung von Leitungszeit für pädagogische Leitungsaufgaben in Baden-Württemberg

Das FFB hat den Umsetzungsstand der über das „Gute-KiTa-Gesetz“ finanzierten Leitungszeit für *pädagogische Leitungsaufgaben* evaluiert. Die Evaluation sollte feststellen, ob die Bundesmittel aus dem „Gute-KiTa-Gesetz“ zielgerichtet in der Praxis angekommen sind und die Qualität der pädagogischen Arbeit durch die Gewährung von Leitungszeit in den drei festgelegten Aufgabenfeldern (Konzeptions-, Team- und Interaktionsentwicklung) weiterentwickelt wurde.

Insgesamt beteiligten sich 1 163 Leitungen und 180 Trägervertretungen und Fachberatungen an online-basierten Umfragen und weitere 74 Expertinnen und Experten im Rahmen einer qualitativen Evaluation durch Fokusgruppen. Die Stichprobe ist im Vergleich zur Größe und Trägerschaft der Einrichtungen sowie der Qualifikation der Teilnehmenden repräsentativ für die Kita-Landschaft in Baden-Württemberg.

Zeitliche und organisatorische Dimension der Umsetzung der Leitungszeit für pädagogische Leitungsaufgaben

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass in den Kitas mehrheitlich weniger Leitungszeit zur Bearbeitung von pädagogischen Leitungsaufgaben verwendet wird, als dies gesetzlich über die KiTaVO vorgeschrieben ist. Die Mehrheit der Leitungen (68 %) sowie die Hälfte der Träger und Fachberatungen (52 %) gaben eine geringere wöchentliche Leitungszeit für pädagogische Aufgaben an als gesetzlich vorgeschrieben. In weniger als der Hälfte der Kitas konnte demnach eine Steigerung der wöchentlichen Leitungszeit für pädagogische Aufgaben durch die Einführung der Gewährung der Leitungszeit erzielt werden.

Als Gründe für die geringe Verwendung der Leitungszeit für pädagogische Leitungsaufgaben wurden neben der Corona-Pandemie der Fachkräftemangel sowie der hohe Verwaltungsaufwand einer Leitung benannt. Zudem nahm die Mehrheit der Leitungen, Träger und Fachberatungen an, dass die Leitungszeit sowohl für die Bearbeitung pädagogischer Aufgaben als auch für die Bearbeitung von Verwaltungsaufgaben zur Verfügung stünde.

Inhaltliche Dimension der Umsetzung der Leitungszeit für pädagogische Leitungsaufgaben

Die Umsetzung der Leitungszeit für pädagogische Leitungsaufgaben wird von den Leitungen sehr gemischt wahrgenommen. Der größte Entwicklungsbedarf wird von den Leitungen in den Aufgabenbereichen Konzeptions- und Teamentwicklung gesehen. Die Leitungen geben an, dass sie zur Bearbeitung pädagogischer Leitungsaufgaben der Konzeptions-, Team- und Interaktionsentwicklung pro Woche mindestens acht Stunden in eingruppigen Kitas bis hin zu 27 Stunden in Kitas mit sieben Gruppen benötigen. Die Leitungszeit für pädagogische Leitungsaufgaben wird von den Leitungen, Fachberatungen und Trägervertretungen als nicht ausreichend zur Bearbeitung der drei definierten Aufgabenbereiche pädagogischer Leitung wahrgenommen.

- Jährliche Netzwerktreffen mit Impulsen und fachlichem Austausch
 - Qualifizierte Fachkräfte gewinnen und sichern
 - Fördermitteln können die Träger ihre Ausbildungskapazitäten erweitern.
 - Qualifizierung der Kindertagespflege
- Zur Gewinnung von Fachkräften wurde ein Förderprogramm für 1 000 Ausbildungsplätze in der praxisintegrierten Erzieherausbildung (PiA) aufgelegt. Mit den Kindertagespflegepersonen für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern unter 3 Jahren werden besser qualifiziert. Die Ausbildung umfasst nun

300 anstelle von 160 Unterrichtseinheiten. Das Curriculum ist „kompetenzorientiert“.

- Förderung eines Kita-Profiles Sprache durch zusätzliche Sprachförderkräfte

Die Erzieherinnen und Erzieher können eine entsprechende Qualifizierung an teilnehmenden Hochschulen im Umfang von 180 Stunden erwerben. Bis zu 1 500 Kitas sollen als Einrichtungen mit dem Profil „Sprache“ weiterentwickelt werden.

- Förderung von kontinuierlichen Bildungsprozessen durch Kinderbildungszentren

Geplant ist die Förderung von sogenannten Kinderbildungszentren über eine Anschubfinanzierung von 200 000 Euro pro Modellstandort. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) koordiniert die Modelle. An einem solchen Kinderbildungszentrum arbeiten räumlich auf demselben Gelände die Bildungseinrichtungen des Elementar- und Primarbereichs (Kitas und Grundschulen) zusammen. Geplant ist institutionenübergreifend zu arbeiten und ein einheitliches Konzept für Kinder bis 10 Jahren zu schaffen.

- Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung in Baden-Württemberg durch trägerspezifische, innovative Projekte

Das Deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) koordiniert die Beantragung und Begleitung entsprechender Projekte zu einem zeitgemäßen Kita-Betrieb. An bis zu 50 Standorten sollen innovative konzeptionelle Lösungen im Kita-Bereich erarbeitet werden. Diese werden pro Standort mit bis zu 400 000 Euro gefördert.

- Weiterentwicklung und Unterstützung inklusiver Kindertageseinrichtungen

Kitas können in den Jahren 2021 und 2022 einen einmaligen Zuschuss von 5 000 Euro erhalten, wenn sie ein inklusives Angebot zur gemeinsamen Betreuung von behinderten und nichtbehinderten Kindern machen. Von dem Betrag können zum Beispiel Mobiliar oder Material gekauft werden.

- Gewinnung von Fachkräften durch Ausbildungsgratifikation

Erzieherinnen und Erzieher, die im Jahr 2021 ihre Ausbildung in der tradierten Form erfolgreich abgeschlossen haben und direkt eine unbefristete Beschäftigung in einer Kindertageseinrichtung aufnehmen, erhalten einmalig eine Ausbildungsgratifikation in Höhe von 2 000 Euro. Dies gilt nicht für die praxisintegrierte Ausbildung, da hier in allen Jahren der Ausbildung eine Ausbildungsvergütung bezahlt wird.

- Stärkung der Praxisanleitung

Kernstück der praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung ist eine gute Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten. Hierbei kommt der Praxisanleiterin und dem Praxisanleiter eine besondere Rolle zu. Dieses Engagement wird in den Jahren 2021/2022 und 2022/2023 mit 2 000 Euro jährlich – auf Antrag des jeweiligen Trägers – vergütet. Die Vergütung kann entweder ausgezahlt oder in Form eines Zeitkontingents zur Verfügung gestellt werden.

C 4 Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung (ESU) und Übergang in die Schule

C 4.1 Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik in der ESU

Die seit 2009 bereits bis zu zwei Jahre vor dem Einschulungstermin verbindlich durchgeführte Einschulungsuntersuchung (ESU)³³ schafft eine Grundlage, um Aussagen über den Sprachförderbedarf von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren zu treffen.³⁴

33 Die Untersuchung beinhaltet ein standardisiertes, v. a. entwicklungsneurologisches Screening, zu dem unter anderem das Entwicklungsfeld Sprache gehört. Bei Kindern, die im Sprachscreening Auffälligkeiten zeigen, wird anschließend eine Sprachstandsdiagnose mit dem Testverfahren SETK 3-5 durchgeführt. Damit soll zum einen die Treffsicherheit erhöht werden, zum anderen sollen Hinweise auf das Vorliegen eines intensiven pädagogischen Sprachförderbedarfs und/oder eines medizinischen Therapiebedarfs gewonnen werden.

34 <https://kindergaerten.kultus-bw.de/Lde/Sprachstandsdiagnose> [Stand: 04.07.2023].

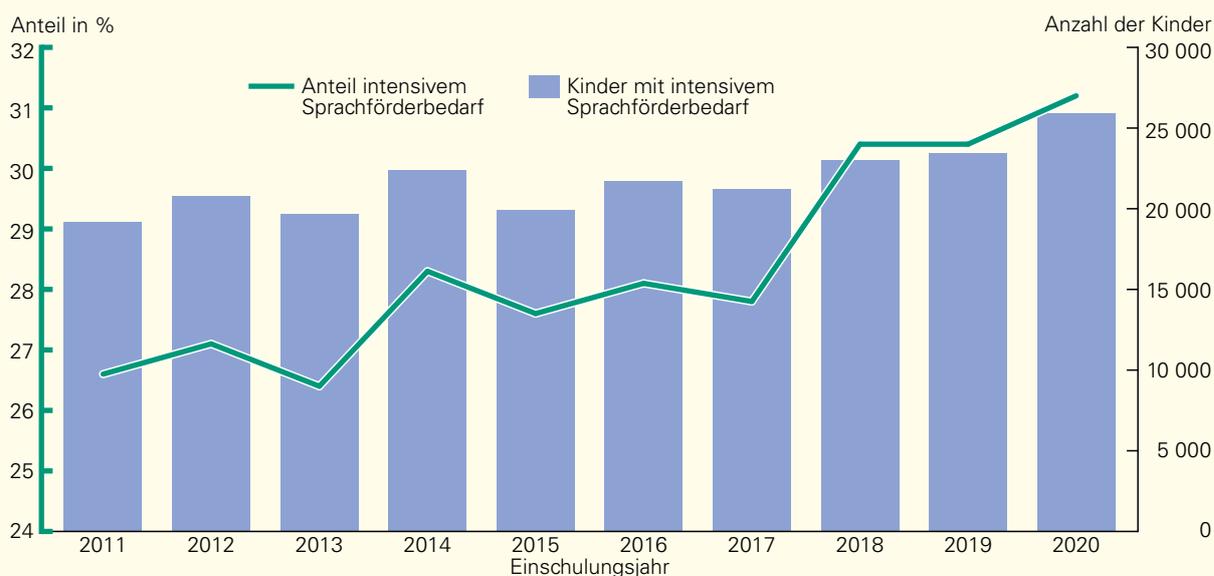
Als Ergebnis der Untersuchung erfolgt eine ärztliche Bewertung in den vier Kategorien: (1.) altersentsprechend; Empfehlung zur (2.) häuslichen Förderung und/oder Förderung im Rahmen des Orientierungsplans; (3.) zur intensiven pädagogischen Förderung und (4.) zur Vorstellung beim Kinder-/Hausarzt oder der Kinder-/Hausärztin, wobei bei einem Kind auch mehrere Empfehlungen ausgesprochen werden können.

Landesweit wurden nach den Ergebnissen der ESU vom Einschulungsjahrgang 2020 (Untersuchungsjahr 2018/19) bei rund 31 % bzw. etwa 26 000 der untersuchten Kinder eine intensive Sprachförderung empfohlen. Im zeitlichen Trend ist ein Anstieg zu beobachten; so lag der Anteil 2011 noch bei rund 27 % (Grafik C 4.1 (G1)).

Regional sind große Unterschiede im Anteil von Kindern mit intensivem Sprachförderbedarf zu verzeichnen (vgl. Web-Grafik C 4.1 (G2)). Die Spannweite reicht dabei von unter 20 % in den Landkreisen Tübingen und Esslingen bis deutlich über 40 % in den Stadtkreisen Mannheim, Ulm und Pforzheim. Neben Differenzen in

C 4.1 (G1)

Häufigkeit von intensivem Sprachförderbedarf bei Kindern*) der Einschulungsjahrgänge 2011 bis 2020



*) Eingeschlossen sind nur Daten von untersuchten Kindern, die nach den Arbeitsrichtlinien untersucht wurden und bei denen eine Gesamtbewertung der Sprache dokumentiert wurde.

Datenquelle: Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg, Einschulungsuntersuchungen.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

578 22

C 4.1 (G3)

Intensiver Sprachförderbedarf bei Kindern des Einschulungsjahrgangs 2020 nach vorwiegend gesprochener Familiensprache



Datenquelle: Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg, Einschulungsuntersuchungen.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

579 22

der Erhebungsmethodik in den Stadt- und Landkreisen³⁵ ist die Familiensprache des Kindes während der ersten drei Lebensjahre ein bedeutender Einflussfaktor (vgl. Grafik C 4.1 (G3)).

Die Auswertungen der Einschulungsuntersuchung bestätigen weiterhin die besondere Bedeutung der intensiven Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Während Kinder aus deutschsprachigen Familien zu etwa 14 % eine intensive Sprachförderung empfohlen bekamen, waren es bspw. bei Kindern, in deren Familien hauptsächlich Türkisch oder Russisch gesprochen wird, rund 80 % bzw. 72 % (vgl. Grafik C 4.1 (G3)). Eltern von Kindern, die zweisprachig aufwachsen, wurde hingegen seltener zur intensiven Sprachförderung geraten, wengleich der Anteil deutlich höher war als bei Kindern, die ausschließlich deutschsprachig aufwachsen.

Darüber hinaus weisen die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung darauf hin, dass bei Jungen die Häufigkeit von diagnostiziertem intensivem Sprachförderbedarf mit rund 33 % höher liegt als bei Mädchen mit 29 %.

C 4.2 Übergang in die Schule

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist ein wichtiges Ereignis für jedes Kind. Idealerweise sollten Kinder ihn nicht als Bruch, sondern als Fortsetzung ihres Bildungsganges erleben. Dabei sind nicht nur die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und ihre Beratung, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule wesentliche Voraussetzungen. Für die Kooperation mit Kindertageseinrichtungen erhält jede Grundschule im Land eine Deputatsstunde. Zusätzlich werden seit 2019 im Rahmen des „Pakts für gute Bildung und Betreuung“ den Kindertageseinrichtungen jeweils 1 000 Euro für die Intensivierung der Kooperation mit den Grundschulen zur Verfügung gestellt.³⁶

Betreuungsende in Kindertageseinrichtungen

Häufig endet die Betreuung der Kinder in Tageseinrichtungen mit dem Eintritt in die Schule. Dieser erfolgt in der Regel dann, wenn ein Kind bis zum Einschulungstichtag das 6. Lebensjahr vollendet hat. Durch die

35 Vgl.: Bode (2017), S. 7.

36 s. oben und <https://kindergaerten.kultus-bw.de/,Lde/Startseite/Fruhe+Bildung/Kooperation+KITA+Grundschule> [Stand: 04.07.2023].

schrittweise Vorverlegung des Einschulungstichtags seit dem Schuljahr 2020/2021 (bis zum Schuljahr 2022/2023 auf den 30.06.) sind Auswirkungen auf das Betreuungsende zu erwarten. Bei Betrachtung der 6-jährigen Nichtschul Kinder in Kindertageseinrichtungen im März 2021 und 2022 wird ersichtlich, dass deren Anzahl im Vergleich zum jeweiligen Vorjahr um 14 % bzw. 13 % gestiegen ist (2020: 45 329 Kinder; 2021: 51 548 Kinder; 2022: 58 149 Kinder) und damit eine um 11 Prozentpunkte höhere Zuwachsrate hatte als in den beiden Vorjahren. Anhand der amtlichen Statistik lässt sich allerdings nur vermuten, dass dies im Zusammenhang mit der Vorverlegung des Einschulungstichtags steht. Weitere mögliche Einflussfaktoren könnten beispielsweise die Folgen der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie sein.

Bildungshaus 3 – 10

Seit 2007 wird im „Bildungshaus für Drei- bis Zehnjährige“³⁷ eine enge Verzahnung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu einer durchgängigen Bildungseinrichtung verfolgt. An den 187 Standorten im Land bilden pädagogische Fachkräfte und Lehrkräf-

te pädagogische Teams, um Teile des Bildungsangebotes abzustimmen. Basis für 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. Die bestehenden Standorte sind seit 2017 in den Regelbetrieb überführt.

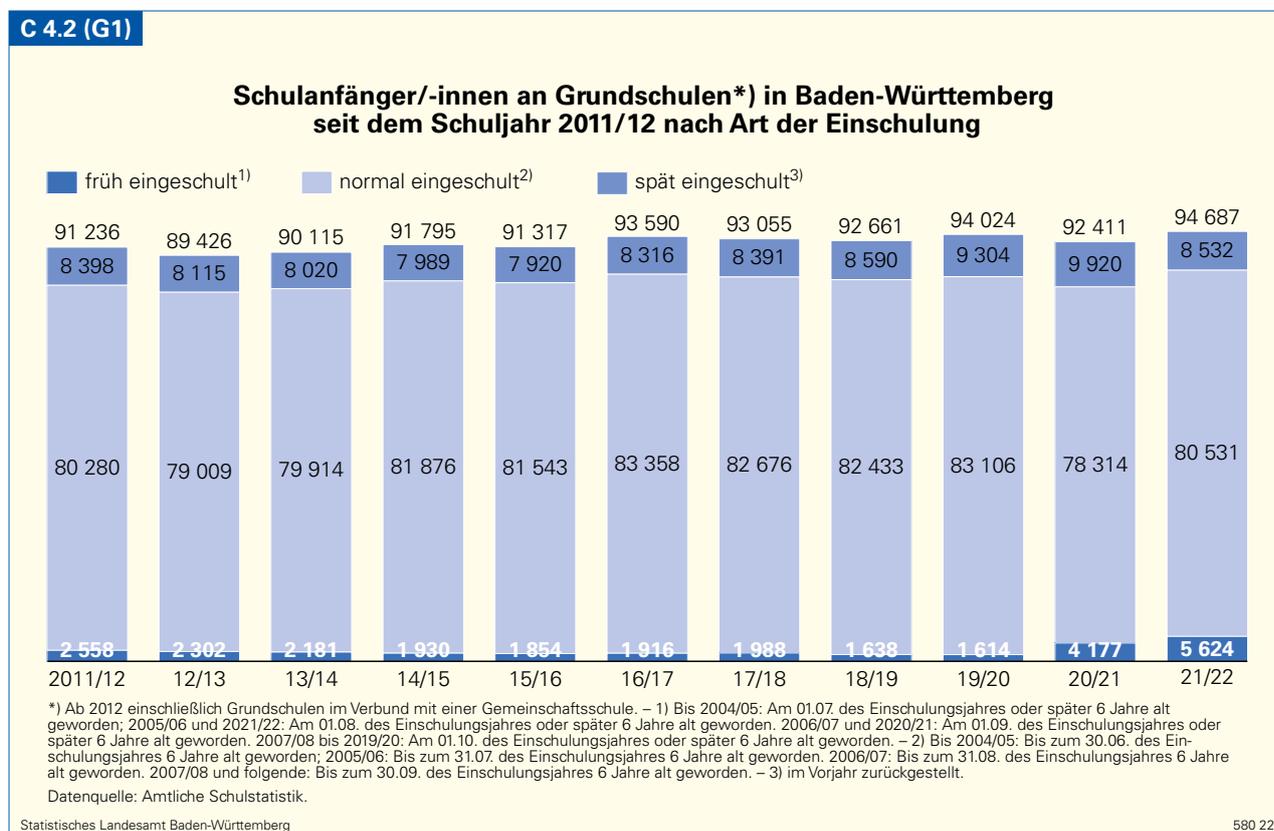
Einschulungszahlen

Im Schuljahr 2021/2022 wurden in Baden-Württemberg insgesamt 94 687 Kinder in Grundschulen eingeschult. Damit wurde im aktuellen Schuljahr ein neuer 10-Jahres-Höchstwert bei den Einschulungen erreicht. Insgesamt ist ein leicht positiver Trend mit schwankenden Gesamtzahlen zu beobachten (Grafik C 4.2 (G1)).

Die 94 687 Einschulungen im Schuljahr 2021/2022 setzten sich zusammen aus

- 80 531 bzw. 85 % regulär („normal“) eingeschulten (erstmalig schulpflichtig und bis 31.07.2021 sechs Jahre alt geworden),
- 5 624 bzw. 5,9 % „früh“ eingeschulten (nach dem 31.07.2021 sechs Jahre alt geworden) und

37 <https://kindergaerten.kultus-bw.de/Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Bildungshaus> [Stand: 04.07.2023].



- 8 532 bzw. 9 % „spät“ eingeschulter bzw. im Vorjahr zurückgestellten Kindern.

An den Grundschulen waren im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 86 885 Kinder erstmals schulpflichtig. Sie hatten bis zum 31.07.2021 das 6. Lebensjahr vollendet und waren nicht schon früher freiwillig eingeschult worden. Jedoch wurden 6 354 dieser Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt (Grafik C 4.2 (G2)). Die Rückstellungsquote hat sich damit in den letzten drei Schuljahren sukzessive reduziert und lag im Schuljahr 2021/2022 bei knapp über 7 %. Dies ist in Zusammenhang mit der schrittweisen Verlegung des Einschulungstichtags vom 30.09. auf den 31.07. ab dem Schuljahr 2020/2021 zu sehen. In den Jahren seit 2007/2006 lag die Quote stabil bei rund 10 %.

2019/2020 ging der Anteil früh eingeschulter Kinder seit der sukzessiven Verlegung des Einschulungstichtags ab dem Schuljahr 2005/2006 auf 1,7 % zurück (im Schuljahr 2004/2005 lag dieser Anteil noch bei rund 12 %), dagegen wurden etwa 9 % spät eingeschult. Ein leichter Trend zur fristgerechten Einschulung auf Werte um die 89 % war außerdem zu erkennen. Mit der erneuten schrittweisen Verschiebung des Einschulungstichtags ab dem Schuljahr 2020/2021³⁸ zeichnet sich eine deutliche Erhöhung des Anteils früh eingeschulter Erstklässlerinnen und -klässler ab (Schuljahr 2021/2022: 5,9 %). Der Anteil spät eingeschulter Schülerinnen und Schüler blieb bei rund 9 %, während sich der Anteil regulär eingeschulter auf rund 85 % reduzierte.

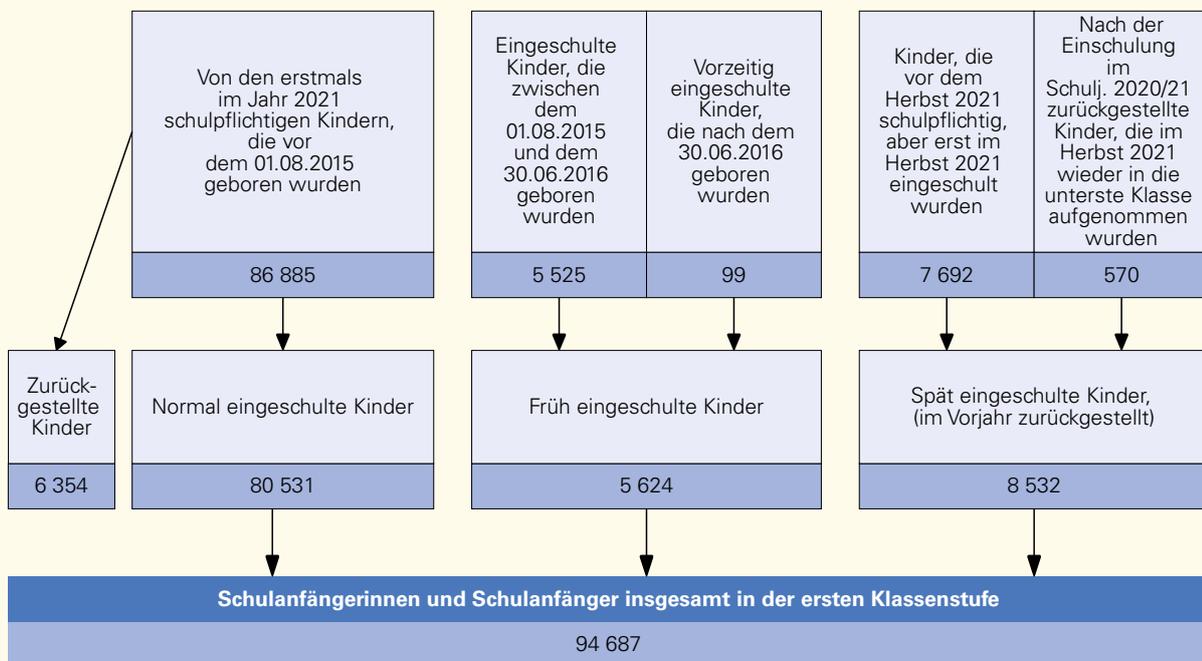
Vorzeitige und verspätete Einschulungen

Bedingt durch die Einschulungstichtage unterlagen die Anteile der vorzeitigen, regulären und verspäteten Einschulungen deutlichen Mustern. Bis zum Schuljahr

³⁸ <https://km-bw.de/Lde/startseite/service/2019+08+29+Einschulungstichtag> [Stand: 10.07.2022]

C 4.2 (G2)

Struktur der Einschulungen an Grundschulen*) in Baden-Württemberg im Schuljahr 2021/22



*) Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Geschlechtsdisparitäten und regionale Differenzen

Wie in den Vorjahren wurden Jungen (rund 9 %) auch im Schuljahr 2021/2022 häufiger als nicht schulreif eingestuft und vom Schulbesuch zurückgestellt als Mädchen (rund 6 %). Lag die Rückstellungsquote der Jungen vom Schuljahr 2007/2008 bis zum Schuljahr 2018/2019 konstant um rund 5 Prozentpunkte über der Quote der Mädchen, hat sich diese Differenz in den letzten drei Schuljahren etwas reduziert (Web-Tabelle C 4.2 (T1)). Relativ betrachtet, also gemessen am Niveau der Rückstellungsquote insgesamt, ist die Differenz aber nicht erheblich zurückgegangen.

Die Rückstellungsquoten spiegeln sich auch bei der Zusammensetzung der Einschulungen wider. Im Schuljahr 2021/2022 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 7 % höher als bei den Jungen mit nur knapp 5 %. Fristgerecht waren demnach knapp 86 % der Mädchen und gut 84 % der Jungen in die erste Klassenstufe einge-

treten. Diese Struktur ist über die vergangenen Schuljahre hinweg weitgehend stabil geblieben.

Zwischen den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs schwankten die Quoten der früh bzw. spät eingeschulten Kinder im Schuljahr 2021/2022 erheblich. Bei den Früheinschulungen reichte die Spannweite von 3,3 % im Schwarzwald-Baar-Kreis bis zu 9 % in Stuttgart. Die Späteinschulungen streuten von 5,7 % im Hohenlohekreis bis zu 12,2 % in Ravensburg (Web-Tabelle C 4.2 (T2)).

Einschulungen an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ)

Im Schuljahr 2021/2022 wurden 4 210 Kinder direkt an einem SBBZ eingeschult. Dies entspricht etwa vier Prozent aller Einschulungen. Die Quote blieb in den letzten 10 Jahren relativ stabil und schwankte um die 4,5 %. Mit Blick auf die absoluten Zahlen der an SBBZ eingeschulten Kinder zeichneten sich in den letzten sieben Jahren, nach dem Hoch im Schuljahr 2014/2015, insgesamt etwas niedrigere Werte ab.



- D 1 Schulen und Entwicklung der Schülerzahlen
 - D 1.1 Entwicklung der Grundschulen
 - D 1.2 Entwicklung der auf der Grundschule aufbauenden Schulen
 - D 1.3 Schülervorausberechnung
 - D 1.4 Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren
 - D 1.5 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund
 - D 1.6 Ganztagschulen und -betreuung

- D 2 Lernstandserhebungen und Schulleistungsstudien
 - D 2.1 Einleitung
 - D 2.2 Internationale Schulleistungsstudien
 - D 2.3 Nationale Schulleistungsstudien: Die IQB-Bildungstrends
 - D 2.4 Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg
 - D 2.5 Kompetenzentwicklung und Corona-Pandemie

- D 3 Übergänge von der Grundschule auf eine darauf aufbauende Schule

- D 4 Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse
 - D 4.1 Abgänge aus allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss
 - D 4.2 Entwicklung der Anteile der einzelnen Abschlussarten an den erfolgreichen Abschlüssen
 - D 4.3 Entwicklung der Abgänge bzw. Abschlussarten an den einzelnen Schularten
 - D 4.4 Abschlüsse an SBBZ
 - D 4.5 Geschlechtsbezogenen Disparitäten bei den Abgängen und Abschlüssen
 - D 4.6 Schulabgänge nach Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit
 - D 4.7 Voraussichtliche Entwicklung der Schulabgängerzahlen nach Abschlussarten

D Allgemeinbildende Schulen

D 1 Schulen und Entwicklung der Schülerzahlen

D 1.1 Entwicklung der Grundschulen

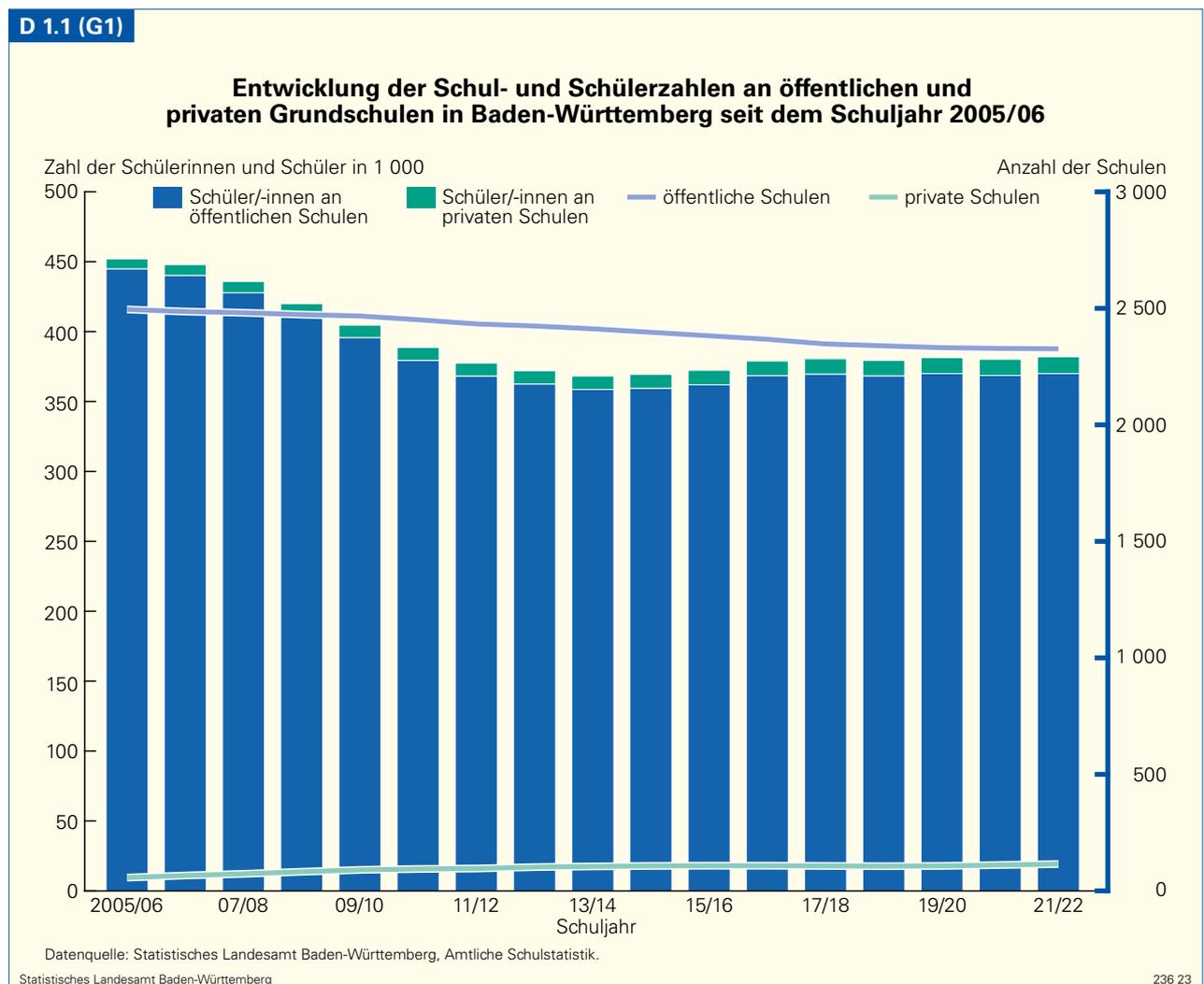
Im Schuljahr 2021/2022 besuchten insgesamt 381 971 Schülerinnen und Schüler eine der 2 441 öffentlichen und privaten Grundschulen¹ in Baden-Württemberg und somit rund 4 500 Kinder (1,2 %) mehr als zehn Jahre zuvor im Schuljahr 2011/2012. Der leichte Anstieg der Schülerzahlen in den vergangenen Schuljahren steht allerdings einem langfristig rückläufigen

Gesamttrend gegenüber. Seit dem Schuljahr 2005/2006 ging die Schülerzahl um 15,5 % zurück (Grafik D 1.1 (G1)).

Private Schulen

Während die öffentlichen Grundschulen zwischen den Schuljahren 2005/2006 und 2021/2022 einen Rückgang der Schülerzahl um 16,8 % hinnehmen mussten, konnten die privaten Grundschulen ihre Schülerzahl um 69,6 % von 7 078 auf 12 003 steigern. Ebenso stieg im gleichen Zeitraum die Zahl der privaten Grundschulen

1 Einschließlich Grundschulen im Verbund mit einer Gemeinschaftsschule.



von 57 auf 115, während die Zahl der öffentlichen Schulen von 2 495 auf 2 326 Schulen sank. Zwar besuchte im Schuljahr 2021/2022 mit 3,1 % nur ein relativ geringer Anteil der Grundschülerinnen und Grundschüler eine private Schule, im Vergleich zum Schuljahr 2005/2006 hat sich allerdings ihr Anteil verdoppelt, damals lag er bei 1,5 % (Grafik D 1.1 (G1)).

Regionale Entwicklung der Schülerzahlen

In den einzelnen Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs entwickelten sich die Schülerzahlen zwischen den Schuljahren 2011/2012 und 2021/2022 sehr heterogen. Im Landesmittel stiegen sie um 1,2 % an, die Spannweite zwischen den einzelnen regionalen Einheiten umfasste allerdings knapp 34 Prozentpunkte und reichte von Zugewinnen in Höhe von 21,8 % im Stadtkreis Heidelberg bis zu Verlusten von 12,3 % im Neckar-Odenwald-Kreis. Hinter den Entwicklungen der einzelnen Stadt- und Landkreise lässt sich ein Muster erkennen, das sich weitestgehend mit dem im Landesentwicklungsplan Baden-Württemberg verwendeten Raumkategorien darstellen lässt.² Die höchsten Zugewinne bzw. geringsten Verluste verzeichneten die Stadt- und Landkreise in Verdichtungsräumen, unter denen sich unter anderem die Städte Stuttgart, Heidelberg, Karlsruhe, Freiburg im Breisgau, Pforzheim, Mannheim und Ulm sowie Landkreise in deren näherem Umland befinden. Die höchsten Verluste von 5 % und mehr verbuchten Landkreise im ländlichen Raum, unter ihnen der Main-Tauber-Kreis, der Ostalbkreis, der Zollernalbkreis, der Neckar-Odenwald-Kreis und die Landkreise Freudenstadt und Sigmaringen (Grafik D 1.1 (G2)).

D 1.2 Entwicklung der auf der Grundschule aufbauenden Schulen

Im Schuljahr 2021/2022 besuchten in Baden-Württemberg insgesamt 655 144 Schülerinnen und Schüler eine auf der Grundschule aufbauende allgemeinbildende Schule, das heißt eine Werkreal-/Hauptschule, eine Realschule, ein Gymnasium, eine Gemeinschaftsschule oder eine integrierte Schulform. Seit dem Schuljahr 2005/2006 ist ein Rückgang von 16,8 % zu verzeichnen (Grafik D 1.2 (G1)).

Die Gesamtschülerzahlen nahmen im Beobachtungszeitraum an den einzelnen Schularten nicht gleichmäßig ab. Gründe dafür sind unter anderem in Änderungen der Schulstruktur zu sehen. Durch die flächende-

ckende Umsetzung des 8-jährigen Gymnasiums (G8) ab dem Schuljahr 2003/2004 weisen die Gymnasien seit dem Schuljahr 2012/2013 in der Regel einen Schuljahrgang weniger auf. Die andere Änderung besteht in der Einrichtung von Gemeinschaftsschulen als neuer Schulart ab dem Schuljahr 2012/2013. Zu diesem Schuljahr wurde auch die Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung aufgehoben und die Entscheidung, welche Schulart das Kind nach der Grundschule besucht, liegt bei den Sorgeberechtigten.

Werkreal-/Hauptschulen

Mit 43 462 Schülerinnen und Schülern verzeichneten die Werkreal-/Hauptschulen im Schuljahr 2021/2022 ihren bisherigen Tiefststand. Im Vergleich zum Schuljahr 2011/2012 ging die Schülerzahl um rund 70 % zurück. Der Rückgang der Schülerzahlen beschleunigte sich ab dem Schuljahr 2012/2013, nachdem die Gemeinschaftsschule als neue Schulart eingeführt wurde. Der Aufbau von Gemeinschaftsschulen, der in erster Linie an Standorten von Werkreal-/Hauptschulen stattfand, führte 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 in die höheren Klassenstufen vorrückten (Grafik D 1.2 (G1)). Parallel sank seit dem Schuljahr 2011/2012 die Zahl der Werkreal-/Hauptschulen um rund 70 % von 938 auf 281 im Schuljahr 2021/2022 (Web-Grafik D 1.2 (G2)).

Realschulen

Im Schuljahr 2021/2022 besuchten 208 418 Schülerinnen und Schüler eine Realschule in Baden-Württemberg. Dies waren im Vergleich zum Schuljahr 2011/2012 rund 37 000 weniger (– 15 %). Durch die Einführung der Gemeinschaftsschule gingen weniger Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule in die 5. Klasse einer Realschule über. Dadurch rückten in den vergangenen Schuljahren weniger Kinder in die anschließenden Jahrgangsstufen vor (Grafik D 1.2 (G1)). Da nur wenige Gemeinschaftsschulen an Realschulstandorten errichtet wurden, gibt es kaum auslaufende Realschulen. Im Schuljahr 2021/2022 wurden 473 Realschulen gezählt, fünf Jahre zuvor waren es 510 Realschulen (Web-Grafik D 1.2 (G2)).

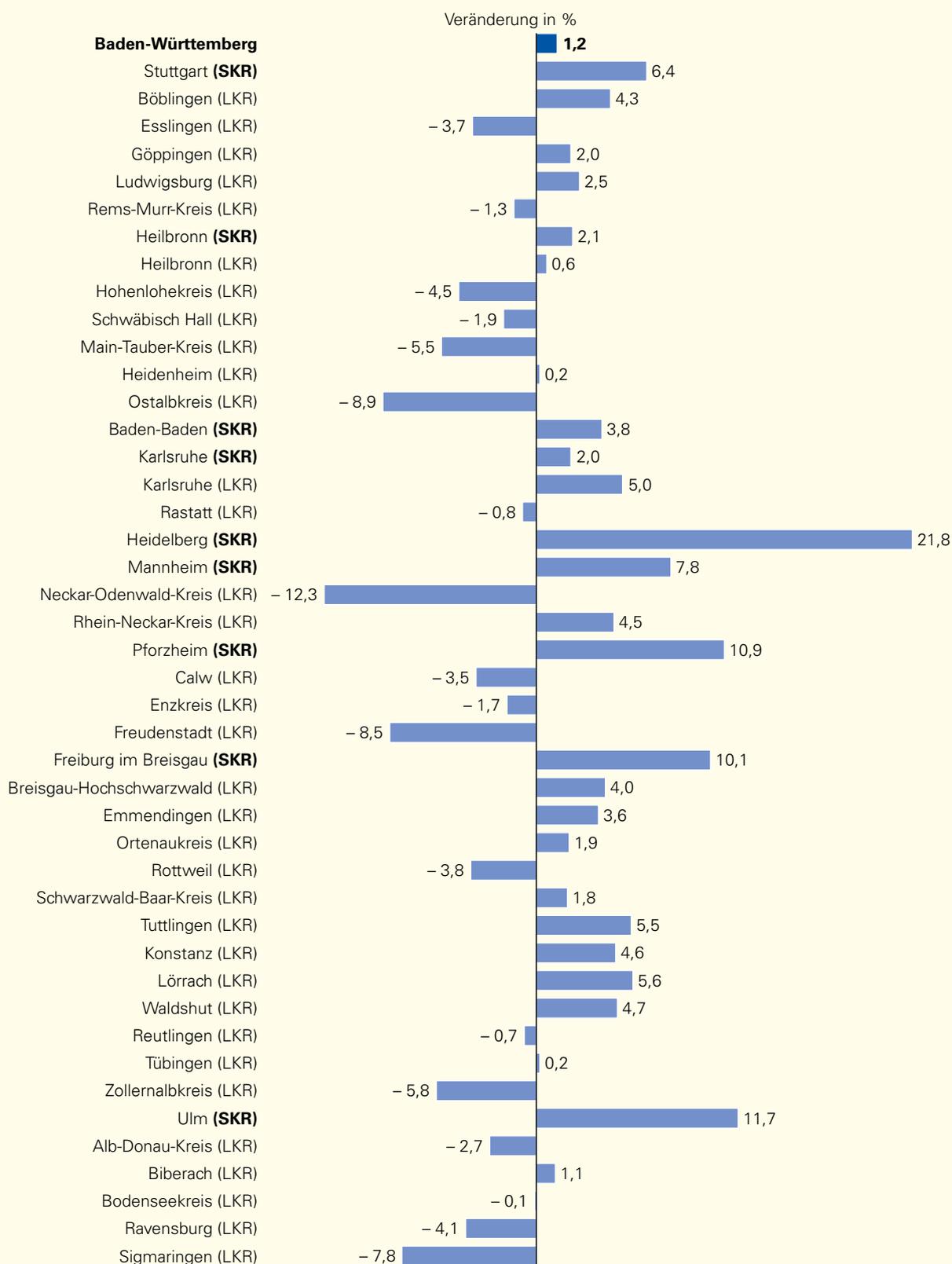
Gymnasien

Trotz insgesamt rückläufiger Schülerzahlen in der Sekundarstufe stiegen die Schülerzahlen an allgemeinbildenden Gymnasien im Land seit dem Schuljahr

² <https://mlw.baden-wuerttemberg.de/de/service/publikation/did/landesentwicklungsplan-1/>[Stand:26.02.2023]

D 1.1 (G2)

Prozentuale Veränderung der Schülerzahlen an Grundschulen in den Stadt- und Landkreisen in Baden-Württemberg zwischen dem Schuljahr 2011/12 und 2021/22



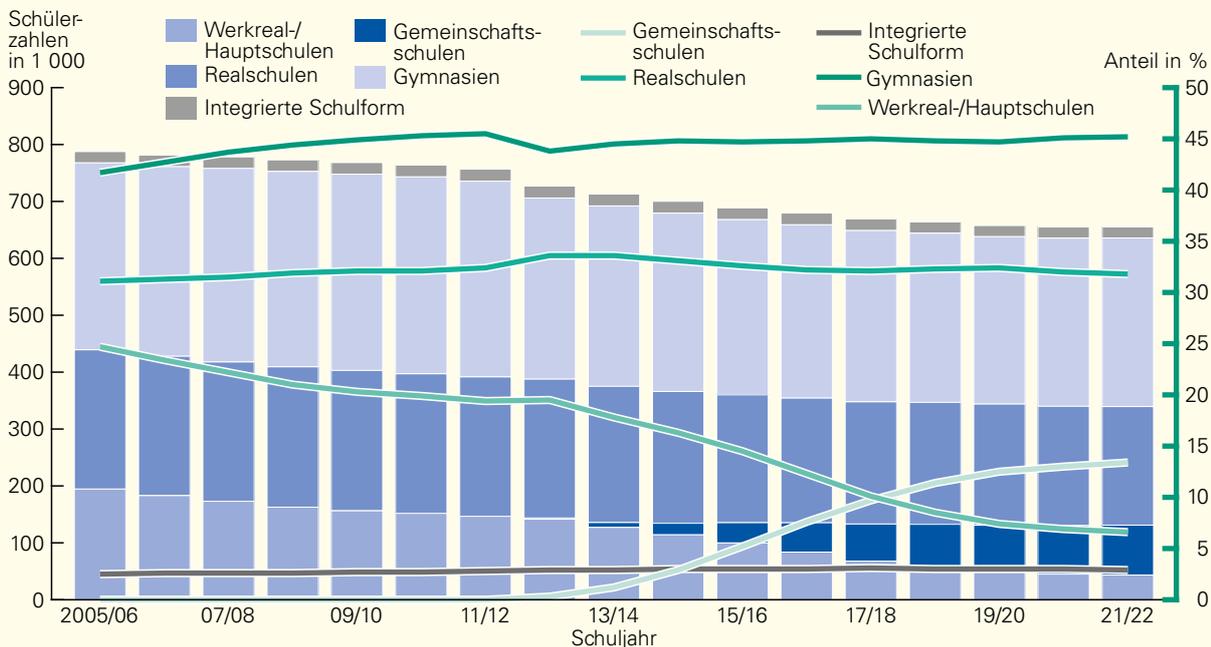
Datenquelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

237 23

D 1.2 (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

238 23

2005/2006 stetig an, ehe sie 2010/2011 mit rund 346 000 Schülerinnen und Schülern ihren Höchststand erreichten. 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 2003/2004 und der damit einhergehenden gemeinsamen Abiturprüfung der Abschlussklassen der 8- und 9-jährigen Gymnasien 2012 nahm die absolute Schülerzahl an den Gymnasien zum folgenden Schuljahr 2012/2013 stark ab, da die Gymnasien seit diesem Zeitpunkt in der Regel einen Schuljahrgang weniger aufweisen. Demografisch bedingt gingen die Schülerzahlen seitdem weiter zurück. Im Schuljahr 2021/2022 besuchten 296 394 Schülerinnen und Schüler ein allgemeinbildendes Gymnasium. Dies entspricht einem Rückgang von ca. 14 % verglichen mit dem Schuljahr 2011/2012. Zuletzt stieg die Schülerzahl zwischen den Schuljahren 2019/2020 und 2021/2022 an Gymnasien im Land um ca. 2 000 (+ 1 %) leicht an. Die Zahl der allgemeinbildenden Gymnasien erhöhte sich zwischen 2011/2012 und 2021/2022 von 451 auf 457 (Web-Grafik D 1.2 (G2)).

Gemeinschaftsschulen

Zum Schuljahr 2012/2013 wurde in Baden-Württemberg die Gemeinschaftsschule als neue Schulart auf-

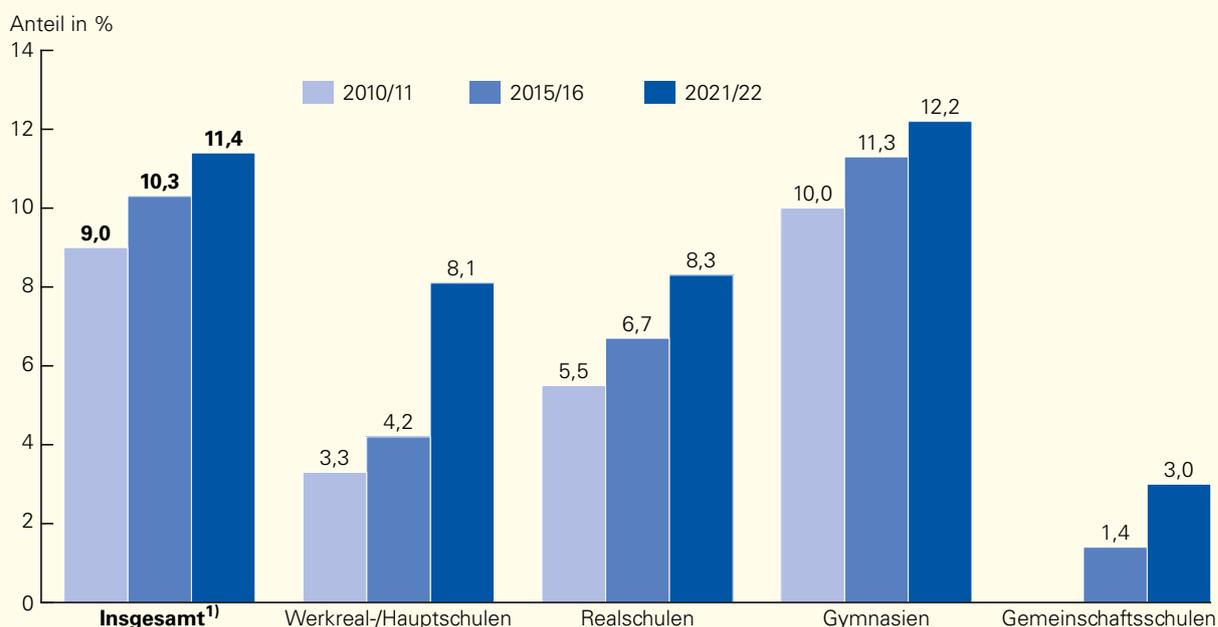
bauend ab Klassenstufe 5 eingerichtet. In diesem Schuljahr besuchten fast 2 100 Schülerinnen und Schüler eine Gemeinschaftsschule. Diese Schulart wurde in den folgenden Schuljahren sukzessive weiter ausgebaut und zumeist an Standorten von Werkreal-/Hauptschulen errichtet. Dadurch stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich an und lag im Schuljahr 2021/2022 bei 87 578 Kindern und Jugendlichen (Grafik D 1.2 (G1)). Die Anzahl der Gemeinschaftsschulen stieg von 42 Einrichtungen im Startjahr 2012/2013 auf 323 Gemeinschaftsschulen im Schuljahr 2021/2022 an (Web-Grafik D 1.2 (G2)).

Integrierte Schulformen und private Schulen

Neben den genannten Schulformen existieren in Baden-Württemberg auch integrierte Schularten. Zu diesen zählen neben den privaten Freien Waldorfschulen die Schulen besonderer Art. Im Schuljahr 2021/2022 zählten die integrierten Schularten 19 292 Schülerinnen und Schüler. Verglichen mit dem Schuljahr 2011/2012 bedeutet dies einen Rückgang von fast 9 %. Im Vergleich zu den anderen Schularten der Sekundarstufe besuchte lediglich ein relativ geringer Anteil von rund 3 % integrierte Schulformen (Grafik D 1.2 (G1)). Der relative Anteil hat sich im Laufe der Jahre kaum verändert und schwankte zwischen 2,5 % und 3,1 %.

D 1.2 (G3)

Anteil der Schülerinnen und Schüler an Privatschulen in der Sekundarstufe nach Schularten in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2010/11, 2015/16 und 2021/22



1) Einschließlich integrierter Schulformen.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

240 23

Die Zahl der Schulen stieg von 2005/2006 bis 2021/2022 von 51 auf 60 Schulen (Web-Grafik D 1.2 (G2)).

In den vergangenen Schuljahren ist bei insgesamt rückläufigen Schülerzahlen in der Sekundarstufe eine gegenläufige Entwicklung an öffentlichen und privaten Schulen zu beobachten. Während die öffentlichen Schulen zwischen den Schuljahren 2010/2011 und 2021/2022 einen Rückgang von rund 114 600 Schülerinnen und Schülern auf gut 580 000 verzeichneten, stieg die Schülerzahl an privaten Schulen um fast 5 800 auf annähernd 75 000 an (Grafik D 1.2 (G3)).

Schullandschaft in den Stadt- und Landkreisen

Die Verteilung der Schülerschaft der auf den Grundschulen aufbauenden Schulen wird von vielen Faktoren beeinflusst, dazu gehört das Angebot an verschiedenen Schularten in den Stadt- und Landkreisen. Seit 2014 hat ferner der Prozess der Regionalen Schulentwicklung zusätzlich die regionalen Schulstrukturen verändert. 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 ausübt. Hieraus ergibt sich eine sehr heterogene Struktur des Sekundarbereichs in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs (Web-Grafik D 1.2 (G4)).³

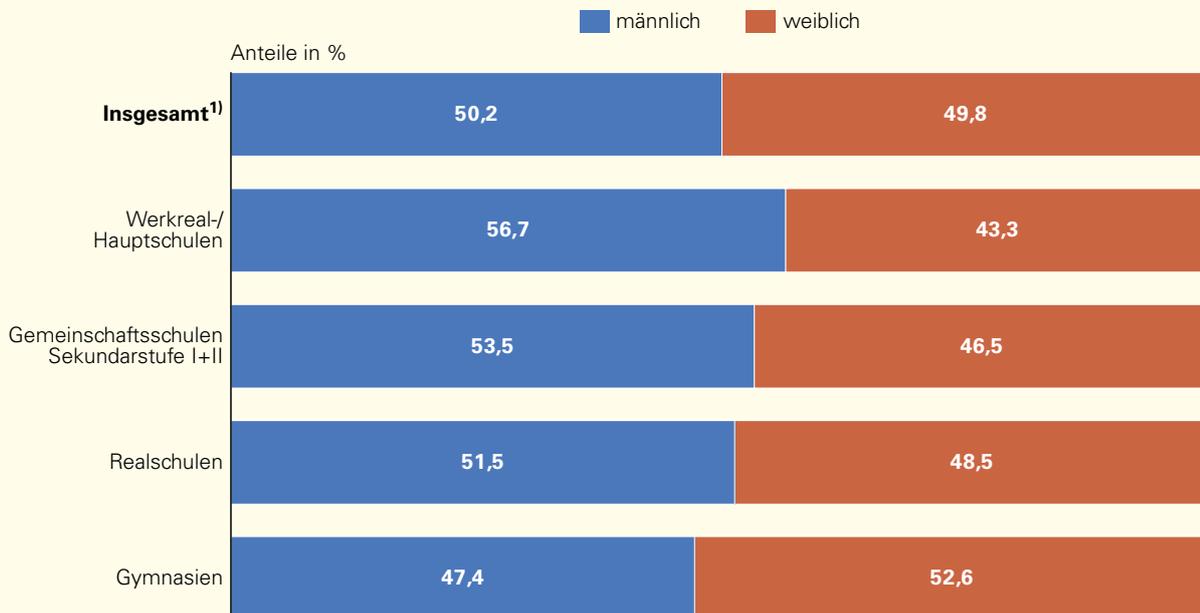
So zeichnen sich eher akademisch und urban geprägte Kreise mit großen Universitäten durch einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern aus, die ein Gymnasium besuchen. Beispielhaft hierfür sind die Landkreise Tübingen (59,9 %) und der Rhein-Neckar-Kreis (52,2 %) sowie die Stadtkreise Baden-Baden (73,0 %), Heidelberg (62,8 %), Karlsruhe (59,7 %), Stuttgart (58,5 %), Freiburg im Breisgau (58,1 %) und Ulm (57,8 %). Der Alb-Donau-Kreis und der Landkreis Waldshut erreichten dagegen erneut mit 29,4 % und 30,9 % die niedrigsten Schüleranteile an Gymnasien.

In eher ländlichen Kreisen, in denen Gymnasien schwieriger zu erreichen und die Möglichkeiten vergleichsweise gut sind, mit einem mittleren Schulabschluss eine qualifizierte Ausbildung und Beschäftigung zu finden, können überdurchschnittliche Übergangsquoten auf die Realschule und zum Teil auch auf die Gemeinschaftsschule beobachtet werden. Hierun-

³ Die nachfolgenden Betrachtungen beziehen sich auf öffentliche und private Schulen.

D 1.2 (G5)

Geschlechterverteilung in der Sekundarstufe nach Schularten in Baden-Württemberg im Schuljahr 2021/22



1) Ohne integrierte Schulformen.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

242 23

ter fallen der Alb-Donau-Kreis mit einem Anteil von 48,2 % Realschülerinnen und -schüler, der Main-Tauber-Kreis (45,2 %), der Enzkreis (42,5 %), der Zollernalbkreis (40,3 %) und die Landkreise Rastatt (41,9 %), Tuttlingen (40,7 %) und Waldshut (40,9 %).

Der Anteil der Werkreal-/Hauptschulen an der Schülerschaft des Sekundarbereichs reichte im Schuljahr 2021/2022 von 0,5 % in Heidelberg bis 16,1 % in Pforzheim. Die Schüleranteile an Werkreal-/Hauptschulen sind im Zusammenhang mit dem Angebot an Gemeinschaftsschulen zu betrachten: Der Landkreis Tübingen verzeichnete mit 25,5 % den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule, gefolgt vom Landkreis Reutlingen mit 20,9 % und dem Hohenlohekreis mit 20,7 %. Realschulanteile unter der 20 %-Marke finden sich in Tübingen (7,8 %), Heidelberg (14,8 %), Baden-Baden (17,3 %) und Freiburg im Breisgau (18,3 %). Bei den integrierten Schulformen hoben sich die drei Standorte der Schulen besonderer Art – Heidelberg (16,0 %), Freiburg im Breisgau (13,2 %) und Mannheim (12,1 %) – hervor, die als einzige Kreise die 10 %-Marke überschritten.

Geschlechterverhältnis in der Sekundarstufe

Das Geschlechterverhältnis in der Sekundarstufe müsste dem in der altersentsprechenden Bevölkerung

sehr ähnlich sein. Ende 2021 waren unter den 10- bis unter 16-Jährigen 51,3 % männlich. Über alle allgemeinbildenden Schularten der Sekundarstufe hinweg ist das Geschlechterverhältnis mit einem sehr geringen Jungenüberschuss nahezu ausgeglichen. Zwischen den einzelnen Schularten sind in den vergangenen Schuljahren deutliche, innerhalb der einzelnen Bildungsgänge relativ stabile Unterschiede festzustellen. Der Anteil der Mädchen steigt, je höher der angestrebte Abschluss ist. Im Schuljahr 2021/2022 lag der Mädchenanteil an Werkreal-/Hauptschulen mit rund 43 % am niedrigsten, an den Realschulen entspricht das Geschlechterverhältnis dem in dieser Altersgruppe, an Gymnasien sind Mädchen mit knapp 53 % überrepräsentiert (Grafik D 1.2 (G5)). Die Abschnitte **D 1.5 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund** sowie **D 3 Übergänge** greifen die Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe ebenfalls auf.

D 1.3 Schülervorausberechnung

Sowohl bildungspolitische Entscheidungen wie die Einführung der Gemeinschaftsschule und die Aufhebung der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung als auch demografische Faktoren wie Geburtenentwicklungen, Binnenmigration und die Zuwanderung von Kin-

den und Jugendlichen beeinflussen das Schulsystem in Baden-Württemberg. Nach Auslaufen der Corona-Pandemie und infolge des Russland-Ukraine-Krieges nahm 2022 die Migration nach Baden-Württemberg wieder deutlich zu und fiel sogar höher aus als 2015. Da das weitere Migrationsgeschehen und die Aufenthaltsdauer der aus der Ukraine Geflüchteten kaum vorhersehbar sind, ist die Vorausschätzung der Schülerzahl mit größeren Unsicherheiten verbunden. Mit regelmäßigen Modellrechnungen versucht das Statistische Landesamt, die Auswirkungen dieser Entwicklungen abzuschätzen. Darin werden auch die oben genannten Unsicherheitsfaktoren regelmäßig neu zu bewerten sein.⁴

An den öffentlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen wurden im Schuljahr 2021/2022 insgesamt knapp 1,098 Mill. Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Dies waren nahezu 100 000 weniger als im Schuljahr 2011/2012. Aufgrund der demografischen Entwicklung wird der Wiederanstieg bis 2032/2033 anhalten, bis dahin wird mit 1,206 Mill. Schülerinnen und Schülern gerechnet. Dies wären rund 10 % mehr als im

Schuljahr 2021/2022. Bis 2035/2036 könnte die Schülerzahl wieder leicht auf 1,199 Mill. sinken. Die Entwicklung an den öffentlichen Schulen verläuft weitestgehend parallel. Hier lag die Schülerzahl im Schuljahr 2021/2022 mit knapp 0,987 Mill. um etwas mehr als 105 000 unter dem Wert für 2011/2012. Nach der Trendwende dürfte sie bis 2032/2033 wieder auf fast 1,082 Mill. zunehmen, bevor sie bis 2035/2036 auf 1,075 Mill. zurückgehen könnte (Web-Tabelle D1.3(T1)).

Vorausrechnung nach Schularten

An den öffentlichen und privaten Grundschulen⁵ dürfte der seit dem Schuljahr 2014/2015 zu beobachtende Trend steigender Schülerzahlen im Schuljahr 2026/2027 bei einem Wert von 426 900 seinen Höhepunkt erreichen. Damit lägen sie um 11,8 % über dem Wert von 381 971 im Schuljahr 2021/2022 (Grafik D 1.3 (G1)). Bis 2035/2036 könnte die Schülerzahl dann wieder auf 411 200 zurückgehen.

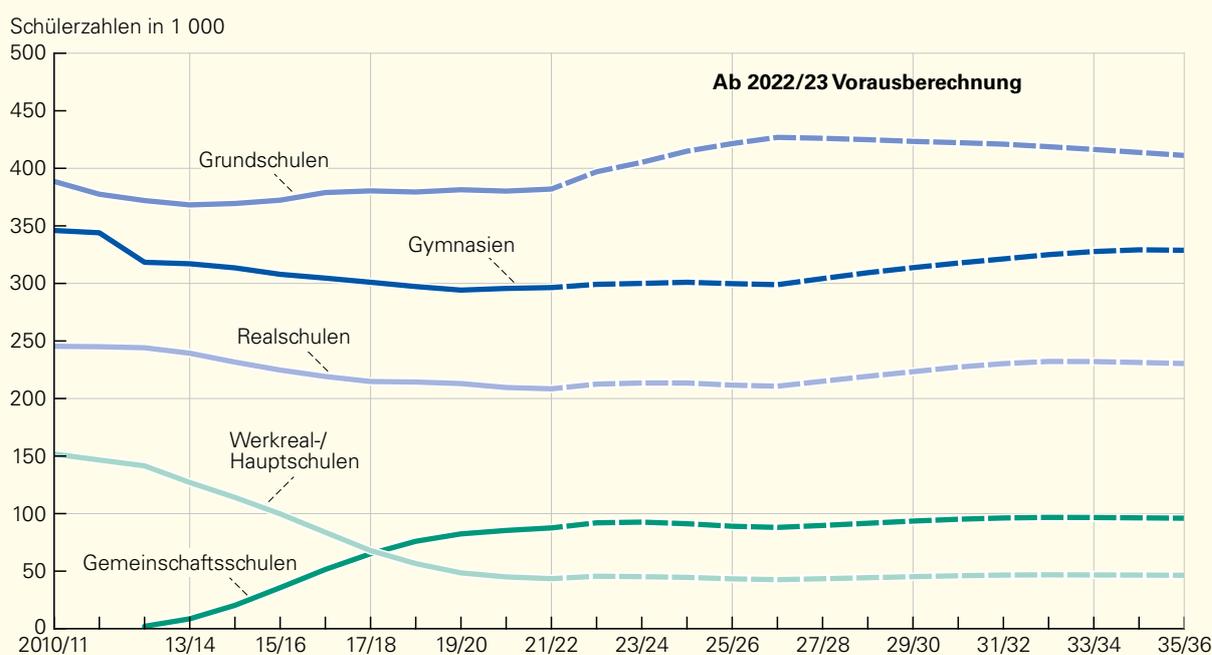
An den Schularten der weiterführenden Schulen ist mit unterschiedlichen Entwicklungen zu rechnen (Grafik

4 Zur Methodik der Modellrechnungen ausführlichere Hinweise bei Wolf (2023): https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag23_01_01.pdf [Stand: 27.04.2023]

5 Einschließlich der mit einer Gemeinschaftsschule verbundenen Grundschulen.

D 1.3 (G1)

Schüler/-innen an öffentlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg seit 2010/11 nach ausgewählten Schularten und Vorausberechnung bis 2035/36



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik, Vorausberechnung der Schülerzahlen.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

243 23

D 1.3 (G1). Die Schülerzahlen an Gemeinschaftsschulen sind in den vergangenen Jahren bedingt durch ihren Aufbau stark gewachsen. Da nur noch wenige neue Gemeinschaftsschulen hinzukommen dürften, geht die Modellrechnung für das Schuljahr 2035/2036 von einer Schülerzahl von 96 000 im Vergleich zu 87 578 im Schuljahr 2021/2022 aus. Dies entspricht einem erwarteten Zuwachs von 9,6 % und liegt deutlich unter den Wachstumsraten des vergangenen Jahrzehnts.

Der deutliche Rückgang der Schülerzahl an öffentlichen und privaten Werkreal- und Hauptschulen scheint weitestgehend abgeschlossen. Für das Schuljahr 2035/2036 folgt aus den Annahmen der Modellrechnung ein Anstieg der Schüleranzahl um 6,8 % auf 46 400. Die öffentlichen und privaten Realschulen verzeichnen seit dem Schuljahr 2010/2011 rückläufige Schülerzahlen. Aus der Modellrechnung folgt, dass der Tiefpunkt dieser Entwicklung mit 208 418 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2021/2022 erreicht und ein Anstieg der Schülerzahl um 11,4 % auf 232 200 im Schuljahr 2032/2033 zu erwarten ist, bevor bis 2035/2036 wieder mit Rückgängen auf 230 400 Schülerinnen und Schüler zu rechnen ist.

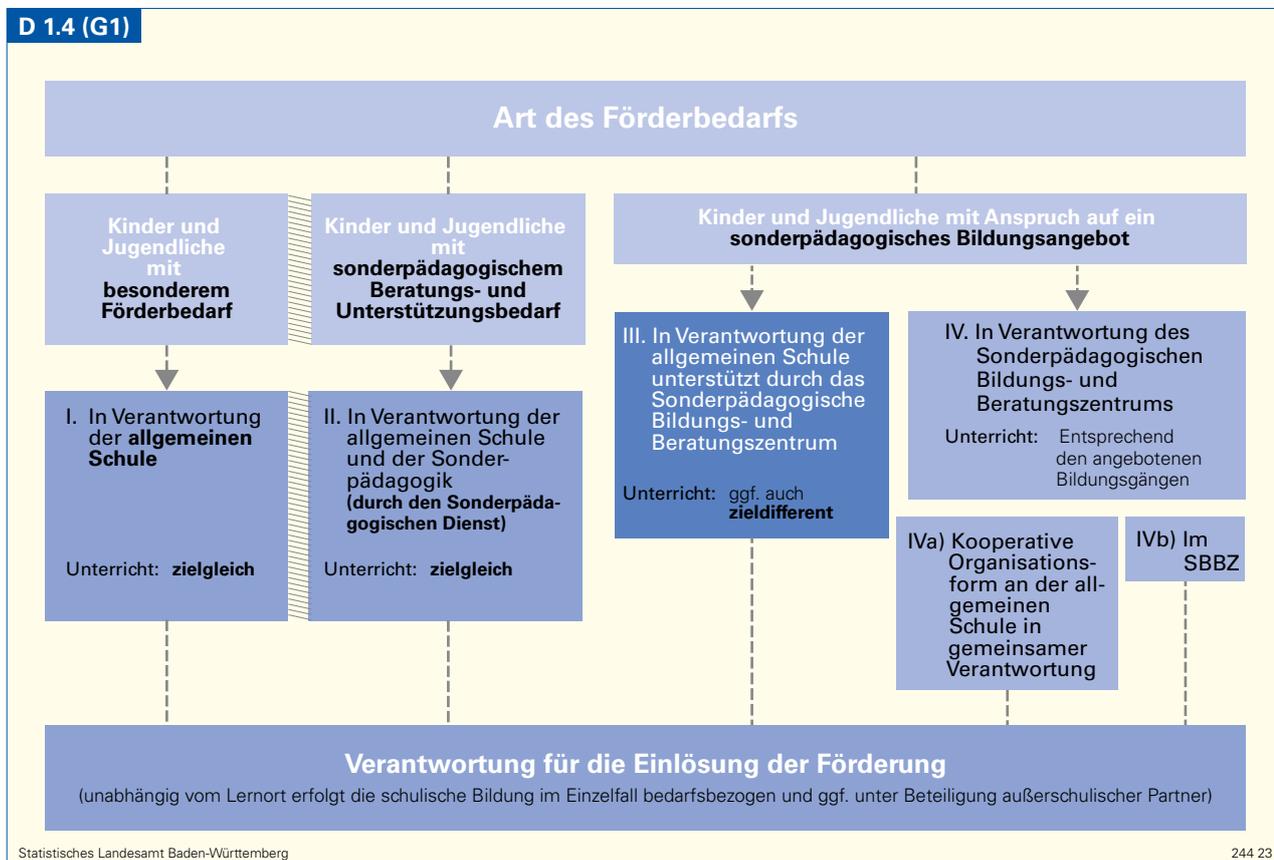
An den öffentlichen und privaten Gymnasien endete im Schuljahr 2019/2020 die Fortsetzung der seit dem Sommer 2012 sinkenden Schülerzahlenentwicklung,

als die beiden G8- und G9-Jahrgänge abgingen. Im Schuljahr 2021/2022 ist sie um 0,8 % auf 296 394 Schülerinnen und Schüler angestiegen. Bis 2034/2035 wird ein weiterer Anstieg auf 329 200 prognostiziert. Dies entspräche einem Zuwachs von 11,1 % gegenüber dem Schuljahr 2021/2022.

Der seit dem Schuljahr 2016/2017 bestehende Anstieg der Schülerzahlen an SBBZ wird auch zukünftig zu beobachten sein und könnte bis zum Schuljahr 2035/2036 zu 38 600 Schülerinnen und Schülern führen (Web-Tabelle **D 1.3 (T1)**).

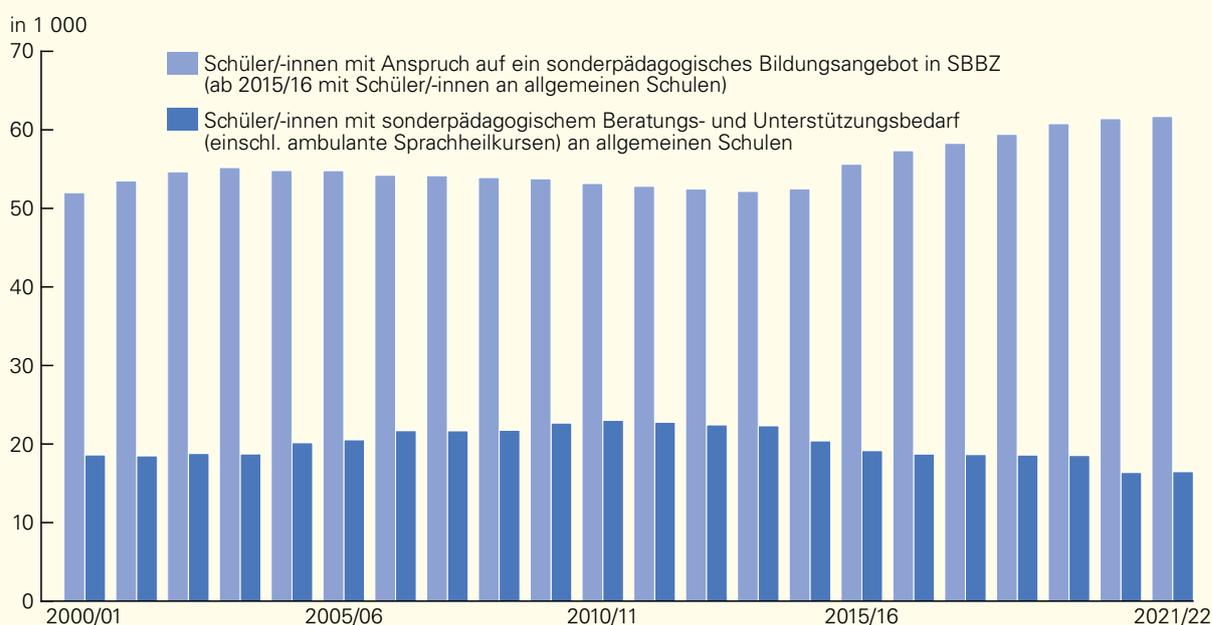
D 1.4 Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren

Wesentlich für die sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und SBBZ war die Gesetzesänderung von § 15 SchG im Jahr 2015, wonach für Kinder und Jugendliche mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot die Möglichkeit besteht, diesen Anspruch in einem SBBZ (auch in einer kooperativen Organisationsform, s. IVa und IVb in Grafik **D 1.4 (G1)**) oder in einem inklusiven Bildungsangebot in einer allgemeinen Schule einzulösen (s. III in Grafik **D 1.4 (G1)**).



D 1.4 (G2)

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



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

245 23

Seit dem Schuljahr 2015/2016 ist die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot merklich angestiegen und lag zuletzt bei 61 698. Damit verbunden ist ein Anstieg im Anteil dieser Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Klassen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg von 4,8 % im Schuljahr 2011/2012 auf 6,0 % im Schuljahr 2021/2022. Gleichzeitig kam es zu einem Rückgang der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf an allgemeinen Schulen (durch den sonderpädagogischen Dienst) (Grafik D 1.4 (G2)). Ihr Anteil an allen Schülerinnen und Schülern der Klassen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen ging gegenüber dem Schuljahr 2013/2014 (2,1 %) kontinuierlich zurück und liegt 2021/2022 bei 1,6 % (Web-Grafik D 1.4 (G3)). Die Förderquote, die sich aus der Summe beider Anteile errechnet, stieg damit von 6,9 % im Schuljahr 2011/2012 auf 7,7 % im Jahr 2021/2022.

Schülerinnen und Schüler an SBBZ und in inklusiven Bildungsangeboten

Führte die Gesetzesänderung von § 15 SchG zu einem merklichen Rückgang der Schülerinnen und Schüler an SBBZ im Schuljahr 2015/2016, lässt sich seither ein

konstanter, wenn auch schwacher Anstieg auf derzeit rund 53 000 Schülerinnen und Schüler beobachten. Die SBBZ-Besuchsquote, das heißt der Anteil der Schülerinnen und Schüler an SBBZ bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler der ersten bis zehnten Klassenstufe an allgemeinbildenden Schulen, ergibt 5,2 % und ist damit in den letzten fünf Schuljahren ebenfalls angestiegen.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die ihren Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in einem inklusiven Bildungsangebot an einer allgemeinen Schule wahrnehmen, stieg nach der Gesetzesänderung bis zum Schuljahr 2018/2019 und verbleibt seitdem auf einem relativ stabilen Niveau. Ähnlich verhält es sich beim Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, die an einer allgemeinen Schule inklusiv unterrichtet werden. Dieser hat sich seit dem Anstieg bis zum Schuljahr 2018/2019 nicht merklich verändert (Web-Grafik D 1.4 (G4)).

Differenzierung nach Förderschwerpunkten

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf (die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden und im Rahmen

der sonderpädagogischen Dienste eine Unterstützung erhalten) 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 vertreten (Web-Grafik D 1.4 (G5)). Von den Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungs- und Beratungsbedarf entfallen 44 % auf diesen Bereich, bei den Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot sind es 38 %. Bei den Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot dominiert mit knapp 19 % außerdem der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Schülerinnen und Schüler mit Beratungs- und Unterstützungsbedarf sind hingegen in diesem Schwerpunkt kaum vertreten. Unter diesen werden mehr als 28 % zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gezählt, bei den Kindern und Jugendlichen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot hingegen erhalten lediglich rund 15 % Förderung in diesem Schwerpunkt.

Bei den Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot sind Unterschiede in der Häufigkeit der Förderschwerpunkte zu erkennen in Abhängigkeit davon, ob sie an einer

allgemeinen Schule oder an einem SBBZ unterrichtet werden. Bei inklusiv Unterrichteten ist Lernen mit einem Anteil von mehr als 60 % der weitaus häufigste Förderschwerpunkt, gefolgt von emotionaler und sozialer sowie geistiger Entwicklung. Bei Kindern und Jugendlichen, die ein SBBZ besuchen, dominieren die Förderschwerpunkte Lernen, geistige Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung (Grafik D 1.4 (G6)).

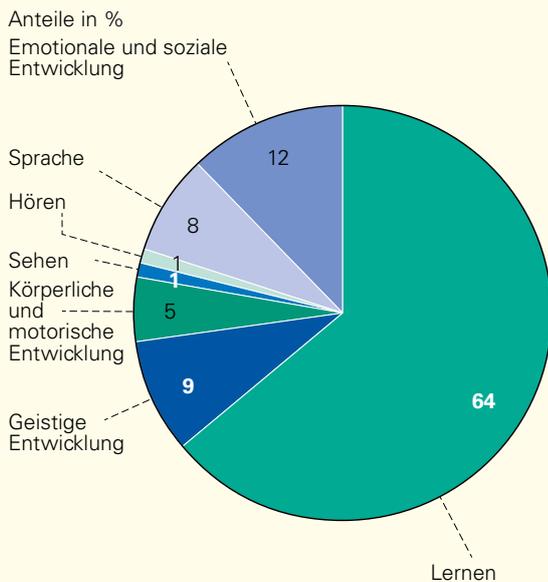
Regionale Differenzen im Anteil inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler

Der Anteil der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot schwankte im Schuljahr 2021/2022 zwischen rund 30 % im Alb-Donau-Kreis und im Stadtkreis Mannheim und 3 % in der Stadt Baden-Baden (Web-Grafik D 1.4 (G7)). Über dem Landesmittel lagen insbesondere Kreise, die in den Schulamtsbezirken Biberach, Freiburg, Konstanz, Mannheim und Stuttgart liegen. Diese Staatlichen Schulämter haben seit dem Schuljahr 2010/2011 am Schulversuch „Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung“ teilgenommen. Außerdem sind die Landkreise Reutlingen, Waldshut und Heilbronn mit mindestens 21 % in der Spitzengruppe.

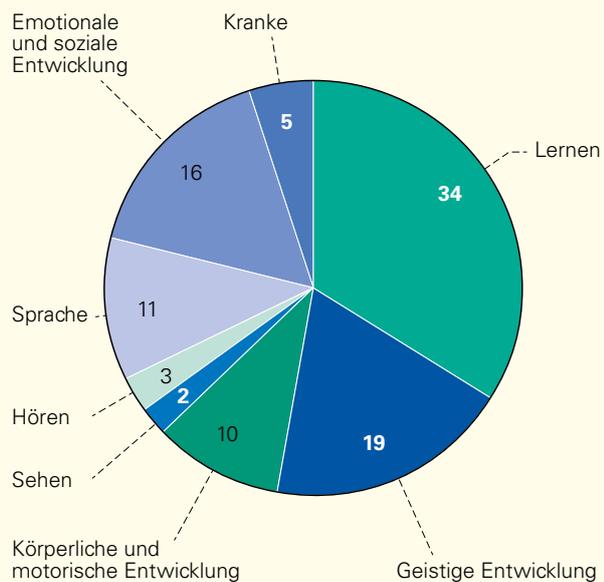
D 1.4 (G6)

Förderschwerpunkte bei Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg 2021/22

a) mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in allgemeinen Schulen



b) mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an SBBZ



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

249 23

Inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler verteilen sich nicht gleichmäßig über die Schulformen der allgemeinbildenden Schulen. Unter den weiterführenden Schulen besuchen Schülerinnen und Schüler in inklusiven Bildungsangeboten hauptsächlich Werkreal-/Hauptschulen (16 %) und Gemeinschaftsschulen (34 %) (Web-Grafik D 1.4 (G8a)). Ein Vergleich mit der Verteilung aller Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen der allgemeinbildenden Schulen verdeutlicht die hohen Anteile inklusiv Beschulter in den genannten Schulformen (Web-Grafik D 1.4 (G8b)).

D 1.5 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Seit dem Schuljahr 2013/2014 wird sowohl an öffentlichen wie auch privaten Schulen neben der Staatsangehörigkeit mit dem Migrationshintergrund ein weiteres Merkmal erhoben, welches erste Hinweise auf Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung liefern kann.

Migrationshintergrund als Merkmal in der Schulstatistik

Das Merkmal Migrationshintergrund stellt ein sehr globales Kriterium dar, welches für sich allein genommen kaum geeignet ist, Wirkungszusammenhänge beim Entstehen von Bildungsdisparitäten zu beschreiben.⁶ Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bilden eine sehr heterogene Gruppe, die jugendliche Schutzsuchende genauso umfassen kann wie in Deutschland aufgewachsene Kinder aus Zuwanderungsfamilien. Beispielsweise gaben in der Jugendstudie 2022⁷ im Mittel 35 % der befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an allgemeinbildenden Schulen an, dass ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass bei der Erklärung von Disparitäten in der Bildungsbeteiligung zahlreiche Faktoren eine Rolle spielen, die auch untereinander Wechselwirkungen zeigen. Neben dem Geschlecht sind beispielsweise Sprachkenntnisse und der bildungsbezogene Hintergrund sowie die sozio-ökonomischen Ressourcen in den Familien zu nennen. Da letztere wiederum nachweislich stark mit dem Migrationshintergrund zusammenhängen, ist die alleinige Betrachtung dieses Merkmals hilfreich, kann jedoch eine differenzierte Analyse mehrerer Faktoren nicht ersetzen.⁸

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

7 https://km-bw.de/Lde/startseite/jugend_sport/Jugendstudie [Stand: 27.04.2023]

8 Vgl. zum Beispiel Schwarz und Weishaupt (2014).

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund⁹ an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg betrug im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 27,4 % (Grafik D 1.5 (G1)). Dies stellt einen Anstieg um 5,8 Prozentpunkte gegenüber dem Schuljahr 2015/2016 dar. 14,3 % der Schülerinnen und Schüler hatten einen Migrationshintergrund und besaßen die deutsche Staatsangehörigkeit, 13,1 % hatten eine ausländische Staatsangehörigkeit.

Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach Schulart

Mit 49,6 % 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 33 % am höchsten ist. Im Vergleich zum Schuljahr 2015/2016 ist der Anteil um 8,6 Prozentpunkte gestiegen. Bei den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ), die insgesamt einen Schüleranteil von 40,5 % mit Migrationshintergrund haben, weist der Förderschwerpunkt Lernen mit 50,9 % den höchsten und der Förderschwerpunkt Sprache mit rund 44,9 % den zweithöchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf (Web-Tabelle D 1.5 (T1)). Bezogen auf alle Förderschwerpunkte ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund um rund ein Drittel von 29,1 % im Schuljahr 2015/2016 auf 40,5 % im Schuljahr 2021/2022 angestiegen.

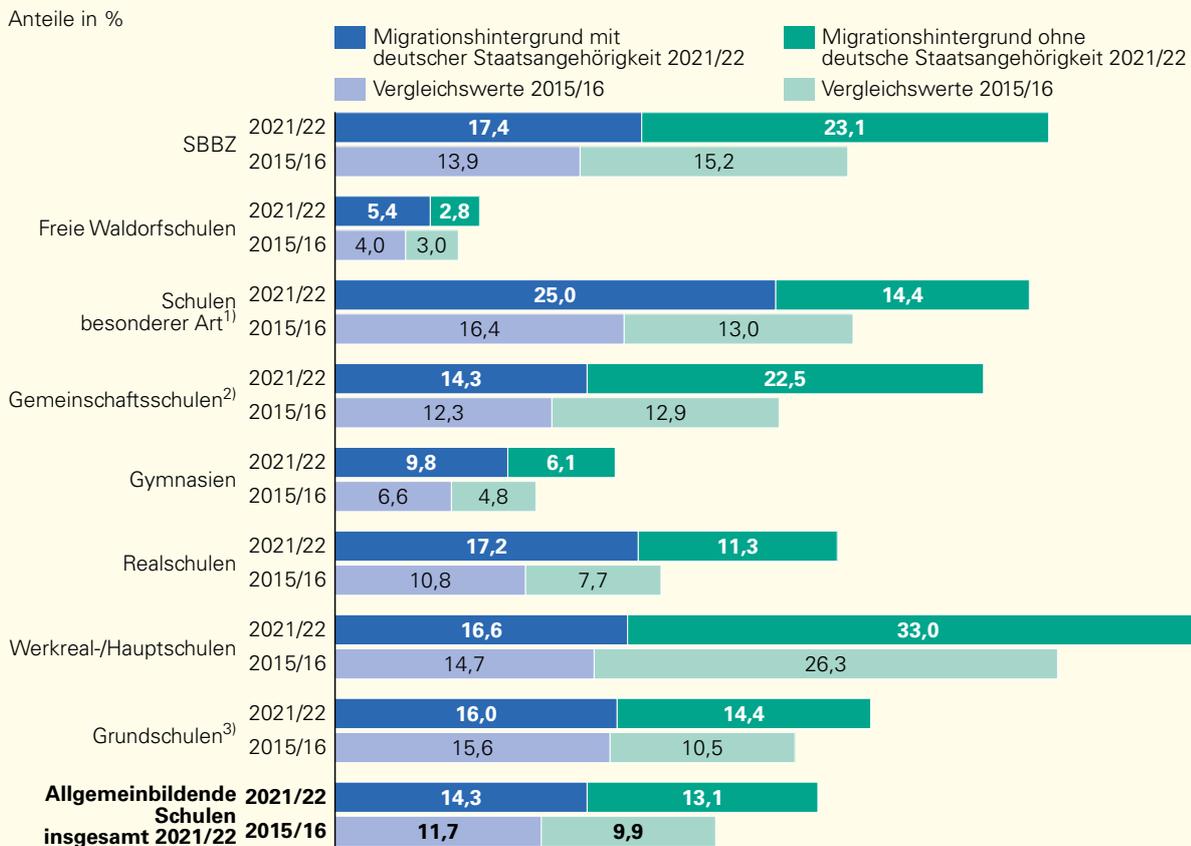
Wie Grafik D 1.5 (G1) veranschaulicht, haben an allen allgemeinbildenden Schularten die Schüleranteile mit Migrationshintergrund seit dem Schuljahr 2015/2016 zugenommen. Die stärksten Anstiege verzeichneten Gemeinschaftsschulen von 25,2 % auf 36,8 % und Realschulen von 18,5 % auf 28,5 %. Dies entspricht Zuwächsen von 46,0 % an Gemeinschaftsschulen und 54,1 % an Realschulen.

Insbesondere aus den Mikrozensus-Auswertungen geht hervor, dass die Anteile der Bevölkerung mit Migrationshintergrund regional sehr unterschiedlich verteilt sind. Dies setzt sich in den Anteilen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Schülerschaft fort. Sie liegen beispielsweise an Grundschulen im Schuljahr 2021/2022 in den Stadtkreisen Heilbronn, Pforzheim und Mannheim mit 50 % oder mehr (Web-Grafik

9 Definition gemäß amtlicher Schulstatistik und KMK 2022, S. 32 (vgl. „Migrationshintergrund“ im Glossar)

D 1.5 (G1)

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2015/16 und 2021/22 nach Schularten



1) Im Schuljahr 2015/16 einschließlich integrierter Orientierungsstufe. – 2) Ohne Grundschulen im Verbund. – 3) Einschließlich Grundschulen im Verbund.
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

D 1.5 (G2) deutlich über dem Landesdurchschnitt von 30,4 %. Die niedrigsten Anteile mit Werten zwischen 18,7 % und 20,3 % verzeichnen die Landkreise Ravensburg, Main-Tauber-Kreis und Sigmaringen.

Schulartspezifische Unterschiede in den Schüleranteilen mit Migrationshintergrund

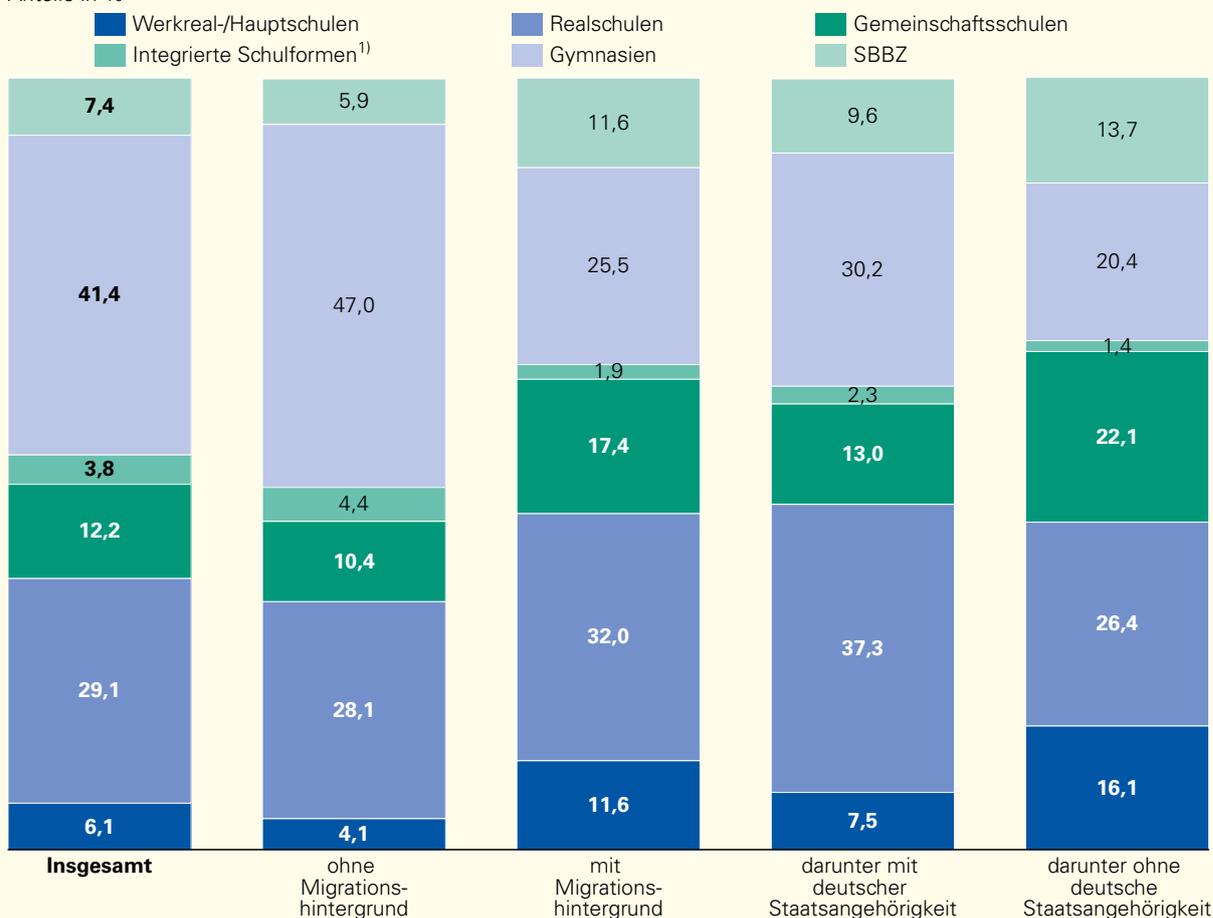
Insbesondere im direkten Vergleich mit Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zeigen sich deutliche Unterschiede beim Schulwahlverhalten nach der Grundschule bzw. der Verteilung auf die einzelnen Schularten. So besuchten von den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund im Schuljahr 2021/2022 lediglich 4,1 % eine Werkreal-/Hauptschule, unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund waren es 11,6 %. Auch innerhalb dieser Gruppe zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit

Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und die mit 7,5 % an den Werkreal-/Hauptschulen vertreten waren, und den ausländischen Schülerinnen und Schülern, deren Anteil 16,1 % betrug. Ähnlich deutliche Unterschiede finden sich bei den Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2021/2022 ein Gymnasium besuchten. Lag der Anteil dort bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund bei 47,0 %, betrug er bei der Gruppe mit Migrationshintergrund lediglich 25,5 %. Auch hier zeigen sich Disparitäten innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Während rund 30,2 % der Kinder und Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit ein Gymnasium besuchten, waren es im Schuljahr 2021/2022 unter den Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit lediglich 20,4 %. Ebenso auffällig sind die höheren Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den SBBZ (11,6 %) im Vergleich zu denen ohne Migrationshintergrund (5,9 %) (Grafik **D 1.5 (G3)**).

D 1.5 (G3)

Verteilung der Schülerinnen und Schüler ausgewählter Schularten in Baden-Württemberg im Schuljahr 2021/22 nach Migrationsstatus

Anteile in %



1) Freie Waldorfschulen, Schulen besonderer Art.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

254 23

Steigende Schülerzahlen in den Vorbereitungsklassen

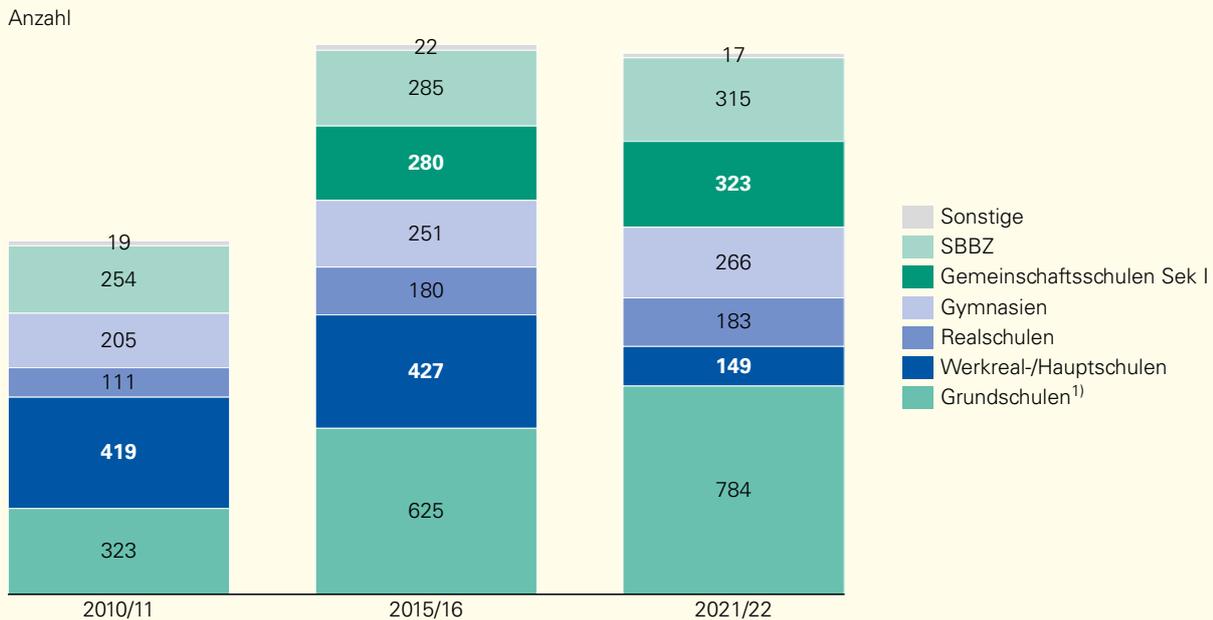
Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird durch die aktuellen Migrationsbewegungen ebenfalls deutlich beeinflusst. Ein Blick auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen (VKL), die von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen besucht werden, macht diese aktuelle Entwicklung deutlich: Wurden im Schuljahr 2021/2022 rund 19 800 Schülerinnen und Schüler in VKL unterrichtet, zeigen vorläufige Zahlen aus dem Schuljahr 2022/2023 mit rund 32 500 Unterrichteten eine massive Steigerung an, die auch die Zahlen in Folge der Flucht- und Migrationsbewegung in den Schuljahren 2015/2016 bis 2017/2018 übersteigen.

D 1.6 Ganztagschulen und -betreuung

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 sind die Auswirkungen von Ausbau und Weiterentwicklung der Ganztagschulen auf andere, bereits bestehende Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter bis zu 14 Jahren zu berücksichtigen.

D 1.6 (G1)

Ganztagsschulen*) in Baden-Württemberg 2010/11, 2015/16 und 2021/22 nach Schulart



*) Allgemeinbildende öffentliche und private Ganztagschulen nach mindestens KMK-Definition, darunter Ganztagschulen nach Landeskonzeption (Schulversuch) bzw. nach Schulgesetz Baden-Württemberg (SchG). Schulartenzählung, das heißt, eine Dienststelle mit mehreren Schularten wird getrennt nach Schularten gezählt. –
1) Grundschulen einschließlich Grundschulen im Verbund mit Gemeinschaftsschulen.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

255 23

Im Schuljahr 2021/2022 gab es 2 037 Schulen¹⁰, die ein Ganztagsangebot bereithielten (Grafik D 1.6 (G1)). Die Zahl der Ganztagschulen ist seit dem Schuljahr 2010/2011 von 1 331 um 706 Schulen bzw. 53,0 % gestiegen. Der schnelle Anstieg in diesem Zeitraum ist im Zusammenhang mit einer Änderung der Erfassungssystematik zu sehen, die die kommunalen Betreuungsangebote einschließt.

Der relative Anteil von Ganztagschulen an der Gesamtheit der allgemeinbildenden Schulen hat sich im Laufe des letzten Jahrzehnts ebenfalls erhöht. Im Schuljahr 2010/2011 lag der Anteil bei 25,6 % und stieg bis zum Schuljahr 2021/2022 auf insgesamt 44,4 % an. Trotz des Anstiegs des Anteils der Schulen mit Ganztagsangebot liegt Baden-Württemberg weit unter dem

Bundesschnitt von 71,0 %.¹¹ In diesem Zusammenhang ist ferner zu bedenken, dass in Baden-Württemberg mit dem Jugendbegleiter-Programm an beinahe 2 000 Schulen jede Woche um die 34 000 Zeitstunden (zu je 60 Minuten) an außerunterrichtlichen Zusatzangeboten realisiert werden. Diese fließen nicht in die Ganztagschulstatistik ein, stellen jedoch eine viel genutzte Möglichkeit für Schulen dar, einen erweiterten Schulbetrieb zu realisieren.

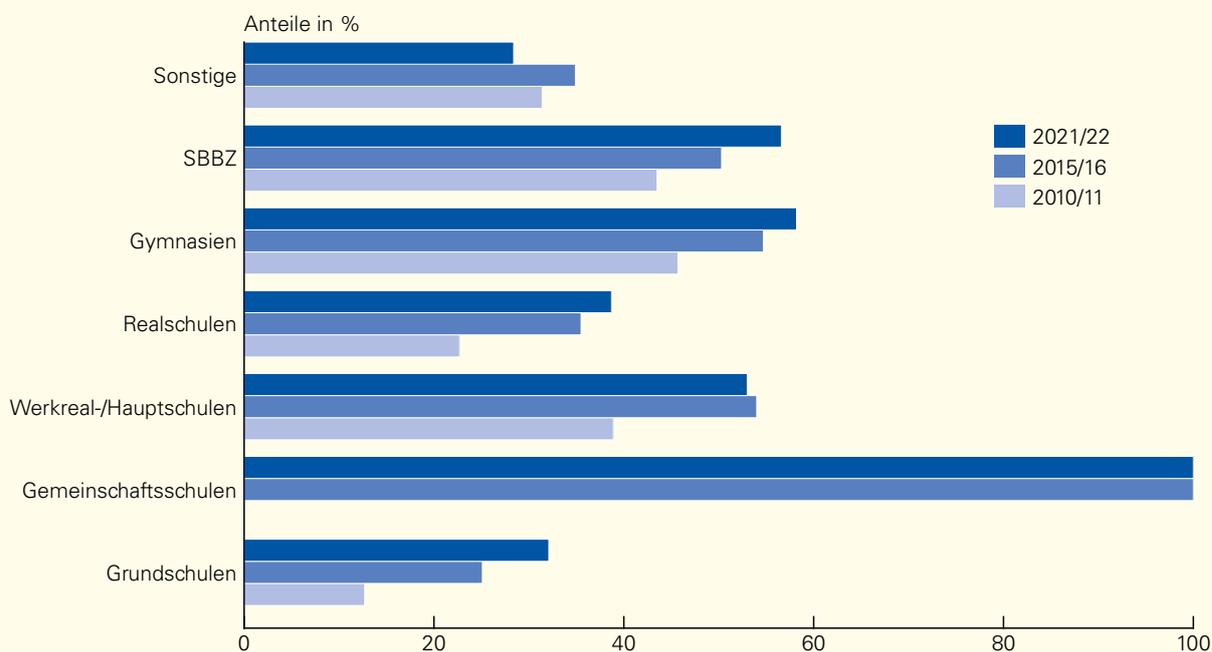
Die Zahl der an Ganztagsangeboten Teilnehmenden stieg im Zeitraum von 2010/2011 bis zum Schuljahr 2021/2022 um 151,2 % von 169 001 auf 424 602 Schülerinnen und Schüler. Im vergangenen Schuljahr besuchten 42,6 % der Kinder und Jugendlichen in der Primar- und Sekundarstufe I ein Ganztagschulangebot (Web-Tabelle D 1.6 (T1)). Der bundesweite Durchschnitt lag im Jahr 2020 bei 47,2 % und damit

10 Nach der Schulartenzählung werden organisatorische Einheiten, die mehrere Schularten führen, bei jeder Schulart einzeln gezählt. Gezählt werden allgemeinbildende öffentliche und private Ganztagschulen nach mindestens KMK-Definition (vgl. KMK 2022, S. 19), darunter Ganztagschulen nach Landeskonzeption (Schulversuch) bzw. nach Schulgesetz Baden-Württemberg.

11 Ganztagschulstatistik der KMK in Bildung in Deutschland 2022: Tab. D3-1web: Ganztagschulen* im Primar**- und Sekundarbereich I in öffentlicher und freier Trägerschaft in den Schuljahren 2005/06, 2019/20 und 2020/21 nach Schularten und Organisationsmodell (Anzahl; in %). <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> [Stand: 26.02.2023]

D 1.6 (G2)

Anteile der Ganztagschulen an der jeweiligen Schulart in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2010/2011, 2015/2016 und 2021/2022



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

256 23

weiterhin über dem Landesmittel von Baden-Württemberg.¹²

Eine Einschätzung zur Differenz zwischen Beteiligungsquote und Ganztagsbedarf für Kinder im Grundschulalter im Jahr 2021 ergeben die Berechnungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung¹³ auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der Bevölkerungsstatistik, der Daten der Kultusministerkonferenz sowie der Kinderbetreuungsstudie (KiBS) des Deutschen Jugendinstituts (DJI)¹⁴. Baden-Württemberg liegt mit einer Lücke von 11 Prozentpunkten auf einem mit Rheinland-Pfalz geteilten drittletzten Rang. Lediglich in Hessen (12 Prozentpunkte) und Schleswig-Holstein (14 Prozentpunkte) ist die Differenz zwischen Beteiligung und Bedarf

bzw. Angebot und Nachfrage an Ganztagsschulangeboten in der Primarstufe noch größer. Allerdings geben ca. 32 % der Eltern von Grundschulkindern in Baden-Württemberg an, dass sie keinen Bedarf hinsichtlich einer Ganztagsbetreuung haben. Lediglich in drei Bundesländern fällt dieser Wert höher aus. Gleichzeitig melden rund 12 % der Eltern einen Bedarf an kürzeren Betreuungsangeboten. Damit besteht einerseits eine nicht geringfügige Unterdeckung in der Ganztagsbetreuung, andererseits ist das Potenzial des Ausbaus der Ganztagschulen ebenfalls begrenzt, sofern rund ein Drittel der Eltern keinen Bedarf für eine solche Betreuungsform sehen.

Der Anteil der Ganztagschulen liegt bei Gymnasien und SBBZ nach den Gemeinschaftsschulen, die obligatorisch gebundene Ganztagschulen sind, mit 58,2 % und 56,6 % im Schuljahr 2021/2022 am höchsten. Gefolgt werden diese Schularten von den Werkreal-/Hauptschulen mit 53,0 % und den Realschulen mit 38,7 %. Betrachtet man den Anteil der Ganztagschulen an der jeweiligen Schulart, so liegen die Grundschulen auf dem vorletzten Platz (Grafik D 1.6 (G2)): Etwa 32 % der Grundschulen stellten im Schuljahr 2021/2022 ein Ganztagsangebot bereit. Der Ausbau von Ganztagsschulangeboten zählt laut Landesregierung zu den wichtigsten Aufgaben in Baden-Württemberg, da Kinder und Jugendliche von der zusätzlichen

12 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf [Stand: 26.02.2023]

13 <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>: Abb. D3-2, Seite 136: Ganztagsbeteiligung und Elternbedarf an verschiedenen Angeboten für Kinder im Grundschulalter 2021 nach Angebotsform und Ländern (in %) [Stand: 26.02.2023]

14 <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/dji-kinderbetreuungsstudie-kibs.html> [Stand: 26.02.2023]

Zeit an der Ganztagschule profitieren.¹⁵ Diese Annahme hat die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zwischen 2005 und 2019 als länderübergreifendes Forschungsprogramm untersucht.¹⁶ Insgesamt bestätigen die Befunde, dass allein die Partizipation an Ganztagsangeboten nicht mit positiven Entwicklungen im Lesen oder in sozialen Kompetenzen korreliert. Entscheidend sind die inhaltliche und didaktische Qualität der Angebote sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme.¹⁷

Die Statistiken der KMK weisen bundesweit durchschnittlich einen Anteil der Ganztagsgrundschulen an den Grundschulen von 71,2 % im Jahr 2020 aus. Der Anteilsberechnung der KMK liegt allerdings eine eigene Schulartsystematik zugrunde, die zum Beispiel

Ganztagsgrundschulen im Verbund mit der Gemeinschaftsschule der Primarstufe der Integrierten Gesamtschule zuordnet und in der Darstellung der Ganztagsgrundschulen nicht berücksichtigt.¹⁸ Die bundesrechtliche Regelung zur außerunterrichtlichen Betreuung von Schulkindern ist in § 24 Abs. 4 SGB VIII festgeschrieben. Demnach ist für Kinder im schulpflichtigen Alter ein bedarfsgerechtes Angebot in Tageseinrichtungen bereitzustellen. Der Großteil der Länder hat keine darüberhinausgehenden Regelungen festgelegt. Ein Rechtsanspruch auf Betreuung von Grundschulkindern besteht daher aktuell nur in vier Bundesländern: Brandenburg, Hamburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen.¹⁹

15 <http://ganztagsschule-bw.de/Lde/Startseite> [Stand: 26.02.2023]

16 <https://steg.dipf.de/de> [Stand: 26.02.2023]

17 https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19106/pdf/SteG_2016_Ganztagsschule_Bildungsqualitaet_und_Wirkungen.pdf [Stand: 26.02.2023]

18 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf [Stand: 26.02.2023]

19 <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/186070/73e233cd4a65b6ff4c4e5255f35e2d49/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2020-data.pdf> [Stand: 26.02.2023]

D 2 Lernstandserhebungen und Schulleistungsstudien

D 2.1 Einleitung

1997 sind in Deutschland mit dem Konstanzer Beschluss die Bildungsergebnisse im Sinne der Kompetenzentwicklung stärker in den Blick genommen worden (sog. „empirische Wende“). Seither wird regelmäßig und systematisch untersucht, welche Bildungsziele unter welchen Rahmenbedingungen von bestimmten Altersgruppen in verschiedenen Fächergruppen erreicht werden. Beginnend im Jahr 2000 mit der Teilnahme an PISA (Programme for International Student Assessment), der bekanntesten internationalen Vergleichsstudie, finden regelmäßig weitere große Schulleistungsstudien statt.

Lernstandserhebungen und Schulleistungsstudien als Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung setzen klare Maßstäbe voraus. Daher hat die Kultusministerkonferenz nach 1997 einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards gelegt. Bildungsstandards definieren Ziele der pädagogischen Arbeit in den Schulen und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen, um weiteres schulisches und berufliches Lernen zu ermöglichen. KMK-Bildungsstandards gibt es für die Fächer Deutsch und Mathematik und ab der

Sekundarstufe auch für die 1. Fremdsprache und die Naturwissenschaften.²⁰

Im Auftrag der KMK überprüft das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) mit den Bildungstrendstudien regelmäßig, inwieweit die in den Bildungsstandards festgelegten Ziele in deutschen Schulen erreicht werden. Die Überprüfung erfolgt an für die Landesebene repräsentativen Stichproben und findet für den Primarbereich in der 4. Jahrgangsstufe, für die Sekundarstufe I in der 9. Jahrgangsstufe statt.

Während die IQB-Bildungstrendstudien als nationale Schulleistungsstudien sowie die Vergleichsarbeiten (VERA 3 und 8) und Lernstandserhebungen (Lernstand 5) die von der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelten und bundesweit eingeführten Bildungsstandards als Maßstab ansetzen, basieren die internationalen Schulleistungsstudien, wie PISA, auf Kenntnis-

²⁰ Eine Überblickstabelle zu den Bildungsstandards findet sich unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/subject/>, einen aktuellen Überblick über die Entwicklung von Bildungsstandards geben die Internetseiten der KMK: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> und des IQB: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/> [Stand jeweils: 09.03.2023]

D 2.1 (G1)

Internationale und nationale Schulleistungsstudien und Lernstandserhebungen

Weltweit behandelte Inhalte	International vergleichbare Werte für Deutschland											
				IGLU TIMSS				ICILS	PISA (15-J.)			
Jahrgangsstufe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
KMK-Bildungsstandards			VERA 3		Lernstand 5 (BW)			VERA 8				
					IQB					IQB		
	Innerhalb Deutschlands vergleichbare Landeswerte											
	Primarstufe								ESA ¹⁾	MSA ²⁾		

1) ESA: Erster Schulabschluss, in Deutschland gilt der Hauptschulabschluss (auch Berufsbildungsreife oder Berufsreife als erster allgemeinbildender Abschluss. –
2) MSA: Mittlerer Schulabschluss.
Grün markierte Erhebungen werden in Baden-Württemberg flächendeckend in öffentlichen allgemeinbildenden Schulen durchgeführt. Für diese Erhebungen liegen ausschließlich Ergebnisse für Baden-Württemberg vor.

sen und Kompetenzen, wie z. B. für das Lösen quadratischer Gleichungen, die weltweit behandelt werden (Grafik D 2.1 (G1)). Im Fokus steht die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, diese Kenntnisse und Kompetenzen anzuwenden und analytisch vorzugehen, logisch zu denken und eigene Überlegungen klar auszudrücken. Wie bei den nationalen Schulleistungstudien werden auch Einstellung und Motivation erfasst. International sind Vergleiche von Unterrichtsmethoden und Schultypen in einem weiteren Rahmen möglich.

Grundschul Kinder werden in der 4. Klasse im Rahmen von IGLU/PIRLS (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/Progress in International Reading Literacy Study) alle 5 Jahre im Leseverständnis und im Rahmen von TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) in Mathematik und Sachunterricht im 4-jährigen Turnus getestet. PISA wird alle 3 Jahre (zuletzt pandemiebedingt nach 4 Jahren) mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt. IGLU, TIMSS und PISA zählen neben den IQB-Bildungstrendstudien und den Lernstandserhebungen VERA 3 und VERA 8 zu den Verfahren des KMK-Bildungsmonitorings.²¹

Um Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungszeitpunkten miteinander vergleichen zu können, werden in den jeweiligen Studien die gewonnenen Kompetenzwerte auf einer gemeinsamen Skala bzw. Metrik abgebildet. Grundlage ist eine Normierung auf der Grundlage repräsentativer Erprobungsstichproben bzw. nach dem erstmaligen Einsatz auf einen Mittelwert von $M = 500$ Punkten und eine Streuung von $SD = 100$ Punkten.

Zur Veranschaulichung der erzielten Testergebnisse werden diese zusätzlich in Bezug auf Kompetenzstufenmodelle dargestellt. Dazu werden die erreichten kontinuierlichen Testwerte in mehrere inhaltlich sinnvoll voneinander abgrenzbare Abschnitte – Kompetenzstufen oder Kompetenzniveaus – eingeteilt.²²

21 vgl. <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring.html> [Stand: 13.12.2022].

In der internationalen Schulleistungstudie ICILS werden Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe erfasst. Die Studie wurde 2013 erstmals durchgeführt und zählt derzeit nicht zu den Verfahren des KMK-Bildungsmonitorings. Die Ergebnisse der letzten Testung 2018 sind in **Kapitel H** zusammengefasst.

22 Einen tabellarischen Überblick zu den Kompetenzstufenmodellen mit Ausführungen zu den Niveauanforderungen bietet: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/> [Stand: 28.04.2023]

In den folgenden Abschnitten wird bei der Ergebnisdarstellung der internationalen und nationalen Schulleistungstudien sowie der Lernstandserhebungen der Fokus auf die Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik gerichtet. Zusätzlich zur Entwicklung im zeitlichen Verlauf wird die Besetzung einzelner Kompetenzstufen betrachtet. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Darstellung von Disparitäten nach Geschlecht, Zuwanderungserfahrungen und sozioökonomischem Hintergrund.

D 2.2 Internationale Schulleistungstudien

Deutschland nimmt seit 2001 regelmäßig an internationalen Schulleistungstudien (PISA, TIMSS und IGLU/PIRLS) teil. Zu Beginn der PISA-Teilnahme lagen die mittleren Testleistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik signifikant unter dem Mittel aller OECD-Staaten. Im Jahr 2009 konnte Deutschland das mittlere Leistungsniveau der OECD-Staaten statistisch signifikant übertreffen. Der kontinuierliche Aufwärtstrend setzt sich allerdings nicht mehr fort und die Ergebnisse weisen seit 2012 für Mathematik und seit 2015 für das Leseverständnis zurückgehende Werte auf (Grafik D 2.2 (G1)).

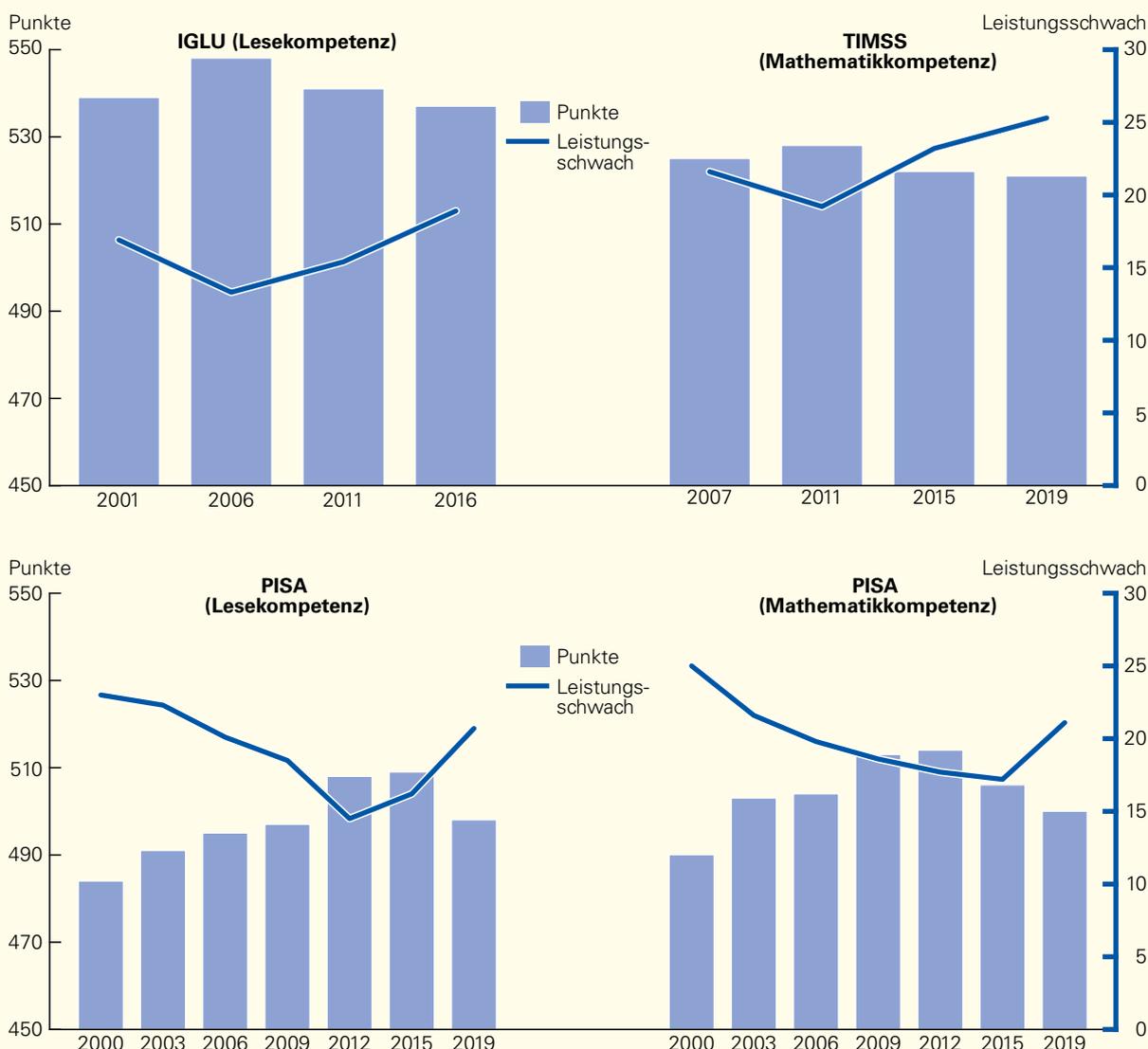
Auch für die Schulleistungstudien TIMSS (2007-2019) und IGLU (2001-2016) lassen sich zuerst Aufwärtstrends der kognitiven Kompetenzen und der internationalen Platzierungen feststellen, bevor das Leistungsniveau keine Verbesserungen mehr aufweist (Grafik D 2.2 (G1)). Bei TIMSS 2019 liegt der von Grundschulkindern aus Deutschland erzielte Leistungsmittelwert im Bereich Mathematik signifikant unter dem Mittelwert der teilnehmenden EU-Staaten sowie der OECD-Staaten.

Besonders hervorzuheben ist der im internationalen Vergleich starke und über die Zeit hinweg stabile bis leicht steigende Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und dem Erwerb kognitiver Kompetenzen. In Deutschland sind im Vergleich zu anderen europäischen Staaten ebenfalls die Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund²³ stark ausgeprägt (Reiss et al.

23 Der Zuwanderungshintergrund wird über die Angaben zum Geburtsland der Schülerin/des Schülers sowie der Eltern erfasst. Zuwanderungshintergrund wird dann angenommen, wenn beide Elternteile und das Kind im Ausland geboren sind (erste Generation), sind die Eltern im Ausland und das Kind in Deutschland geboren, gilt es als Zuwanderungshintergrund in der zweiten Generation. Unterschieden wird auch danach, ob ein Elternteil im Ausland, ein Elternteil in Deutschland (bzw. im jeweiligen Teilnehmerstaat) geboren wurde. Sind beide Eltern in Deutschland geboren, besteht kein Zuwanderungshintergrund.

D 2.2 (G1)

Leistungen bei internationalen Schulleistungsstudien: Mittelwerte und Anteile leistungsschwacher*) Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Mathematik



*) TIMSS, IGLU: Leistungen, die den Kompetenzniveaus IV und V zugeordnet werden, werden als leistungsstark bezeichnet, Leistungen auf Kompetenzniveau III als durchschnittlich und Leistungen auf den Kompetenzniveaus I und II als leistungsschwach.
 PISA: unterscheidet zwischen 6 Kompetenzstufen, wobei im Lesen die unterste Kompetenzstufe I nochmals in Ia, Ib und Ic unterteilt wird; 15-Jährige, die nicht die Kompetenzstufe II erreichen, d. h. mit Leistungen auf Kompetenzstufe I, gelten als leistungsschwach mit bestenfalls grundlegenden Fähigkeiten, die mit erhöhtem Risiko erschwerter Bedingungen in Ausbildung, Beruf und gesellschaftlicher Teilhabe einhergehen. 15-Jährige mit Kompetenzen der Stufe V oder höher werden als leistungsstark betrachtet, sie sollten über sehr elaborierte Fähigkeiten verfügen und ausgezeichnete Voraussetzungen für das Leben in einer hochtechnologisierten Informations- und Kommunikationsgesellschaft haben.

Datenquelle: Hußmann et al. (2017), Schwippert et al. (2020), www.OECD.org.

2019). Über die Hälfte der Jugendlichen der ersten Generation verfügt nur über eingeschränkte Lesekompetenzen. Bei der zweiten Generation hat hingegen der Anteil besonders lesestarker Jugendlicher bedeutsam zugenommen.

Die Befunde der internationalen Schulleistungsstudien zur ungünstigen Entwicklung der kognitiven Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland sowie die ausgeprägten Zusammenhänge mit dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Zuwanderungs-

hintergrund der Kinder und Jugendlichen gehen mit den Ergebnissen der nationalen IQB-Bildungstrends einher.

D 2.3 Nationale Schulleistungsstudien: Die IQB-Bildungstrends

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den IQB-Bildungstrendstudien 2018, bei der die Kompetenz-

Exkurs: TALIS: Keine Schulleistungsstudie, sondern eine Untersuchung zur Prozessqualität im Mathematikunterricht

Die von der OECD im November 2020 veröffentlichte Studie „Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching“ widmet sich der Untersuchung der Prozessqualität von Unterricht. Im deutschsprachigen Raum ist die Studie als „TALIS-Videostudie“ bekannt und analysiert die Eigenschaften und Wirkungen von Mathematikunterricht zum Thema quadratische Gleichungen in acht Ländern auf drei Kontinenten. Für Deutschland nahmen 38 Schulen (hauptsächlich Gymnasien), 50 Lehrkräfte und 1 140 Schülerinnen und Schüler aus sieben Bundesländern, u. a. aus Baden-Württemberg, teil (OECD 2020, Grünkorn et al. 2020).

Die Studie zielt darauf ab, ein detaillierteres und wissenschaftlich fundiertes Verständnis qualitativer Unterrichtsaspekte zu gewinnen. Die TALIS-Videostudie ist jedoch kein Leistungstest und erfasst nicht die Kompetenzentwicklung.

Im internationalen Vergleich zeichneten sich Lehrkräfte an deutschen Schulen insbesondere durch eine stärkere sozial-emotionale Unterstützung und Ermutigung der Schülerinnen und Schüler bei auftretenden Verständnisschwierigkeiten aus. Allerdings ist international wie auch in Deutschland ein hohes Maß an Heterogenität zwischen den Lehrkräften bezüglich des Niveaus an sozial-emotionaler Unterstützung zu beobachten.

In allen teilnehmenden Ländern mussten die Schülerinnen und Schüler meist nur einen mathematischen Lösungsansatz verwenden, um eine Aufgabe zu lösen. Das Vergleichen und Gegenüberstellen verschiedener Ansätze kam kaum vor. Die kognitive Aktivierung durch den Unterricht war somit insgesamt eher gering ausgeprägt.

Anders als in allen anderen an der Studie teilnehmenden Ländern entwickelt sich das Interesse der Schülerinnen und Schüler in Deutschland entgegen den Annahmen dann ungünstiger, wenn die Unterrichtsqualität von den Beobachtern als gut eingeschätzt wurde. In Deutschland besteht daher vor allem Verbesserungsbedarf bei der Verbindung von kognitiver Förderung und Motivation.

entwicklung in Mathematik und Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I überprüft wurde, und 2021 mit Testungen in Deutsch und Mathematik in der Primarstufe zusammengefasst. Ergebnisse früherer IQB-Bildungstrendstudien finden sich in den jeweiligen Bildungsberichten, die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 in der Sekundarstufe I in Deutsch, Englisch und Französisch werden Ende 2023 erwartet.

IQB-Bildungstrendstudie 2021: Deutsch und Mathematik am Ende der Primarstufe

Baden-Württemberg weicht in allen untersuchten Kompetenzbereichen und Fächern nicht signifikant von den bundesweiten Ergebnissen ab. Im zeitlichen Verlauf sind für Baden-Württemberg wie bundesweit in allen Bereichen und Fächern signifikant niedrigere Kompetenzen als bei der Testung im Jahr 2016 festzustellen (Grafik D 2.3 (G1)).²⁴

²⁴ Die nachfolgenden Ergebnisdarstellungen sind entnommen aus Stanat et al. 2022.

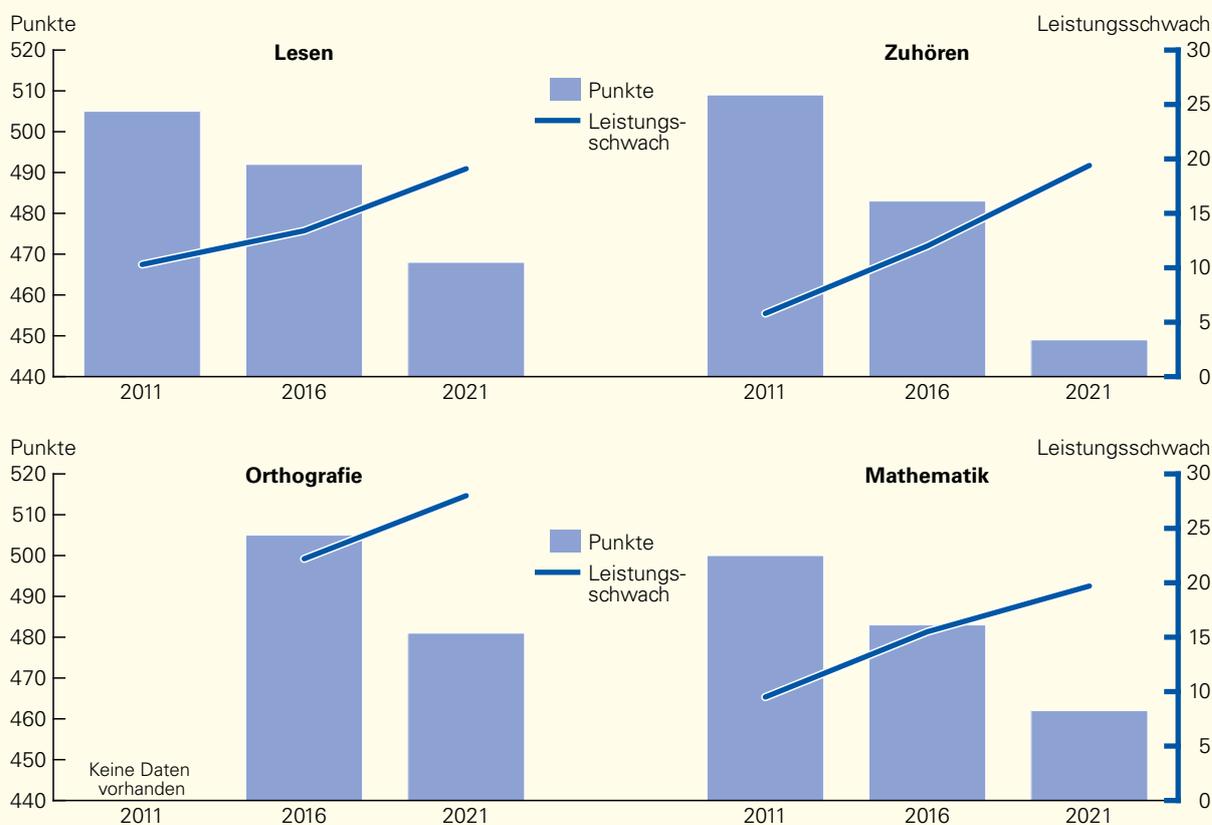
Der Kompetenzrückgang zwischen den Testungen 2016 und 2021 entspricht in Baden-Württemberg im Lesen etwa einem Drittel Schuljahr (– 24 Punkte), im Zuhören einem halben Schuljahr (– 34 Punkte), in Orthografie (– 23 Punkte) sowie in Mathematik (– 18 Punkte) einem Viertel Schuljahr.²⁵

Die Mindeststandards verfehlen in Lesen, Zuhören und Mathematik jeweils knapp ein Fünftel (19,1 %, 19,4 % und 19,7 %), in Orthografie mit 28 % mehr als ein Viertel. Die Anteilswerte unterscheiden sich nicht statistisch signifikant von den Bundesmittelwerten (im Lesen 18,8 %, im Zuhören 18,3 %, in Orthografie 30,4 % und in Mathematik 21,8 %). Im Zuhören gibt es einen statistisch und inhaltlich bedeutsamen Rückgang beim Erreichen der Regelstandards von 20 Prozentpunkten und umgekehrt einen bedeutsamen Anstieg beim Verfehlen der Mindeststandards von 13,6 Prozent-

²⁵ Zwischen der 3. und der 4. Jahrgangsstufe werden in Lesen und Zuhören Lernzuwächse von jeweils etwa 60 Punkten erwartet, in Orthografie von etwa 100 Punkten und in Mathematik von 80 Punkten.

D 2.3 (G1)

Leistungen in den IQB-Bildungstrendstudien (Primarstufe) in Baden-Württemberg: Mittelwerte und Anteile leistungsschwacher*) Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Mathematik 2011, 2016 und 2021



*) Leistungen auf der Kompetenzstufe I (unter Mindeststandard).

Datenquelle: Stanat et al. 2022.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

259 23

punkten. Statistisch signifikant zurückgegangen ist im gesamten Zeitraum von 2011 bis 2021 auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Optimalstandard für Lesen und Zuhören um 4,9 bzw. 5,9 Prozentpunkte sowie in Mathematik um 7,5 Prozentpunkte.

Mädchen erreichen in Deutsch im Mittel statistisch signifikant höhere Kompetenzwerte, vor allem in Orthografie (31 Punkte) und Lesen (19 Punkte), Jungen sind besser in Mathematik (22 Punkte). Dabei sind Jungen wie Mädchen gleichermaßen von den Kompetenzrückgängen betroffen.

Gemessen an der Bücherfrage weisen in Baden-Württemberg Schülerinnen und Schüler aus Familien mit mehr als 100 Büchern statistisch signifikant höhere Kompetenzwerte auf als Schülerinnen und Schüler aus Haushalten mit maximal 100 Büchern. Die Punktwertdifferenzen betragen im Lesen 71 Punkte (bundesweit: 68 Punkte), im Zuhören 81 Punkte (83), in der Orthografie 62 Punkte (54) und in Mathematik 64 Punk-

te (68). Die Punktwertdifferenzen unterscheiden sich in keinem Bereich statistisch signifikant vom Bundesdurchschnitt.

Betrachtet man die sozioökonomische Situation der Familien auf der Grundlage des sozioökonomischen Index ISEI,²⁶ so ist festzustellen, dass die Kopplung zwischen den erreichten Kompetenzen und dem sozioökonomischen Status der Familie in allen Kompetenzbereichen für Deutschland insgesamt und in allen Ländern substanziell ist. In der Rechtschreibung liegt der soziale Gradient für Baden-Württemberg mit 47 Punkten signifikant über dem Bundesmittel mit

26 Der sozioökonomische Index ISEI verbindet Informationen über Bildung und Einkommen von Personen und ist ein international vergleichbarer Indexwert des Berufs. In den IQB-Bildungstrendstudien wird der höchste ISEI-Wert eines der beiden Elternteile verwendet (Highest ISEI; HISEI).

38 Punkten. Im Lesen (45 Punkte), Zuhören (52 Punkte) und Mathematik (45 Punkte) bestehen keine Unterschiede zwischen den sozialen Gradienten für Baden-Württemberg und den bundesweiten Werten (45, 52 und 44 Punkte).

Im Trend haben sich die sozialen Disparitäten vor allem in den letzten fünf Jahren verstärkt. Bundesweit sind in allen Kompetenzbereichen zwischen 2016 und 2021 sowie zwischen 2011 und 2021 signifikante Anstiege festzustellen. In keinem Bundesland ist weder zwischen 2016 und 2021 noch zwischen 2011 und 2021 eine signifikante Verringerung eingetreten. In Baden-Württemberg sind die sozialen Gradienten in der Orthografie zwischen 2016 und 2021 sowie für Lesen und Zuhören zwischen 2011 und 2016 statistisch signifikant gestiegen. Für das Fach Mathematik haben sich weder zwischen 2016 und 2021 noch zwischen 2011 und 2021 statistisch signifikante Veränderungen in Baden-Württemberg ergeben.

Im IQB-Bildungstrend 2021 treten sowohl in Deutsch wie auch in Mathematik deutliche zuwanderungsbezogene Disparitäten auf.²⁷ Auf der Landesebene können die Kompetenzwerte nur zwischen Schülerinnen und Schülern ohne gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund betrachtet werden, für die bundesweiten Werte ist die Unterscheidung nach Zuwanderungsgeneration möglich. Sind beide Elternteile und das Kind im Ausland geboren sind, spricht man von **erster Generation**, sind die Eltern im Ausland und das Kind in Deutschland geboren, gilt es als Zuwanderungshintergrund in der **zweiten Generation**. Im Weiteren wird danach differenziert, ob ein Elternteil im Ausland, ein Elternteil in Deutschland (oder im jeweiligen OECD-Staat) geboren wurde. **Kein** Zuwanderungshintergrund besteht, wenn beide Eltern in Deutschland geboren sind.

In Baden-Württemberg machen die Kompetenzwertunterschiede zwischen Kindern mit und Kindern ohne Zuwanderungshintergrund zwischen 72 Punkten in Mathematik und 123 Punkten im Zuhören aus (Grafik D 2.3 (G2)). In Orthografie und Mathematik entspricht dies einem knappen Lernjahr, im Lesen (85 Punkte Unterschied) mehr als einem Lernjahr und im Zuhören mehr als 1,5 Lernjahren.

Aufgrund eines stärkeren Kompetenzrückgangs bei Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Zuwanderungshintergrund haben

sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten zwischen 2011 und 2021 signifikant vergrößert: im Lesen um 33 Punkte (deutschlandweit: 24 Punkte), im Zuhören um 51 Punkte (deutschlandweit: 44 Punkte) und in Orthografie um 46 Punkte (deutschlandweit: 24 Punkte). In Mathematik kam es weder zwischen 2011 und 2021 noch zwischen 2016 und 2021 zu einer statistisch signifikanten Vergrößerung der Kompetenzunterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund weisen in Baden-Württemberg einen deutlich niedrigeren sozioökonomischen Status auf und verfügen über merklich weniger kulturelles Kapital als Kinder ohne Zuwanderungshintergrund. Im Vergleich zu anderen Bundesländern ist dieser negative Zusammenhang in Baden-Württemberg besonders ausgeprägt.

Der Befund ist für Baden-Württemberg insofern von besonderer Bedeutung, als die in Baden-Württemberg getesteten Viertklässlerinnen und Viertklässler mit 49 % den höchsten Anteil an Kindern mit Zuwanderungshintergrund unter den Flächenländern aufweisen und damit deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 38 % liegen. Im Vergleich zu 2011 hat Baden-Württemberg mit 20,1 Prozentpunkten den stärksten Zuwachs an Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit Zuwanderungshintergrund zu verzeichnen, der Bundesdurchschnitt liegt bei 13,6 Prozentpunkten. Weitere Analysen, die die veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft in den demografischen und sozioökonomischen Merkmalen berücksichtigen, verringern die zwischen 2016 und 2021 zu beobachtenden Kompetenzrückgänge, der Trend der Leistungsentwicklung bleibt dennoch negativ. Neben den Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft wirken demnach weitere Faktoren leistungsreduzierend. Inwieweit die Auswirkungen der Corona-Pandemie mit veränderten Unterrichtsformen und -verfahren dazu beigetragen haben, wird in **Abschnitt 2.5** betrachtet.

Bundesweit kann durch die Unterscheidung zwischen 1. und 2. Zuwanderungsgeneration gezeigt werden, dass sich die erreichten Kompetenzen der Kinder der ersten Generation zwischen 2011 und 2016 nicht statistisch signifikant verändert haben und dies erst für die letzten 5 Jahre gilt.

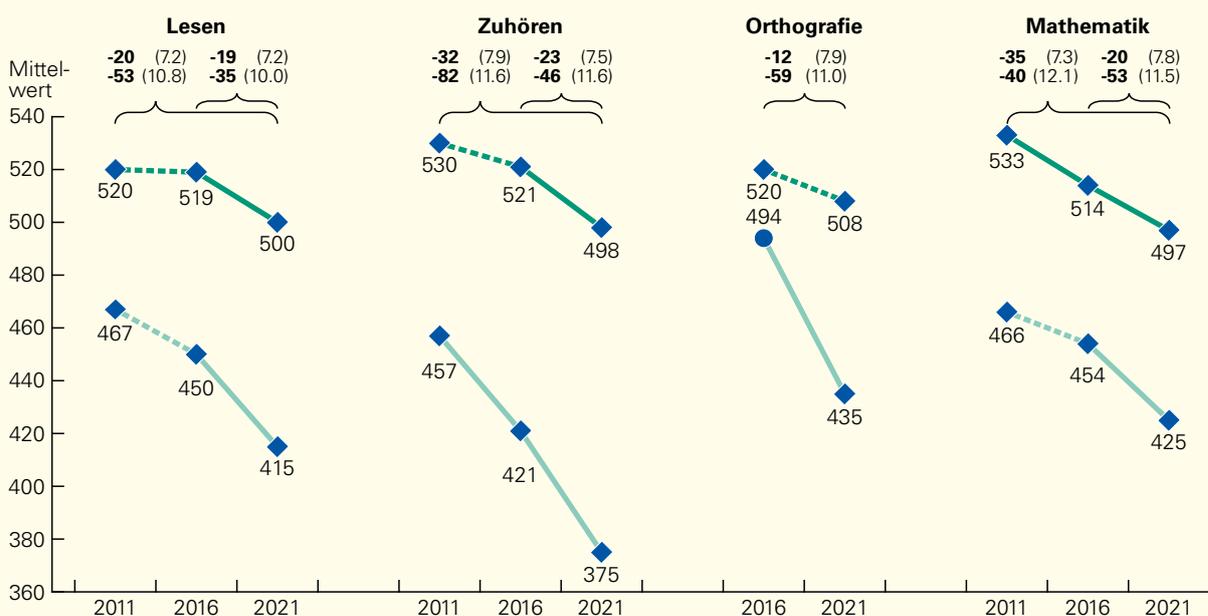
Multivariate Regressionsanalysen für die Bundesebene zeigen, dass sich die Effekte des Zuwanderungshintergrundes auf den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen Lesen, Zuhören, Orthografie und Mathematik um die Hälfte bis zwei Drittel verringern, sobald der sozioökonomische Status und die Familiensprache kontrolliert werden. Für den Bereich Orthografie ist in der zweiten Migrations-

²⁷ Der Zuwanderungshintergrund wird wie bei den internationalen Schulleistungsstudien definiert über das Geburtsland der Eltern und der Schülerin/des Schülers, vgl. **Abschnitt D 2.2**

D 2.3 (G2)

Leistungen in den IQB-Bildungstrendstudien (Primarstufe) in Baden-Württemberg: Mittelwerte von Schülerinnen und Schülern in Deutsch und Mathematik 2011, 2016 und 2021 nach Zuwanderungshintergrund

- ohne Zuwanderungshintergrund (ΔM erste Zeile): Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.
- mit Zuwanderungshintergrund (ΔM zweite Zeile): Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).
- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ◆ Wert weicht statistisch signifikant ($p < .05$) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ⋯ statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2011 und 2016 bzw. 2016 und 2021
- statistisch signifikante Differenz ($p < .05$) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2011 und 2016 bzw. 2016 und 2021
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2011 und 2021 bzw. 2016 und 2021



Datenquelle: Stanat et al. 2022.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

260 23

generation kein statistisch signifikanter Leistungsunterschied festzustellen, nachdem der sozioökonomische Hintergrund kontrolliert wurde.

Trotzdem bleiben die Effekte des Zuwanderungshintergrundes in allen anderen Bereichen statistisch und inhaltlich signifikant. Der negative Effekt des Zuwanderungshintergrundes der 1. Generation wirkt sich trotz der Kontrolle der Familiensprache und des sozioökonomischen Hintergrunds besonders ungünstig auf die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Lesen, Zuhören und Orthografie aus.

IQB-Bildungstrendstudie 2018: Mathematik in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I fanden 2012 und 2018 Testungen in Mathematik und Naturwissenschaften statt. Für 2024 ist ein dritter Durchgang vorgesehen, dessen Ergebnisse voraussichtlich Ende 2025 veröffentlicht

werden. Im Fach Mathematik wurden fünf Leitideen getestet, die zu einer Globalskala zusammengefasst werden. In den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik wurden die erreichten Kompetenzen in den Bereichen Fachwissen und Erkenntnisgewinnung erfasst.²⁸

Bezogen auf die durchschnittlichen Punktwerte auf den Kompetenzskalen weichen die Ergebnisse für Baden-Württemberg in keinem Kompetenzbereich der vier getesteten Fächer von den bundesweiten Mittelwerten ab. Im Vergleich zur Testung 2012 bleiben in Baden-Württemberg die erreichten Kompetenzen in allen Fächern stabil. Dies trifft auch für Deutschland insgesamt zu, mit einer Ausnahme im Kompetenzbereich Chemie-Fachwissen, für den ein geringfügiger, jedoch statistisch bedeutsamer Rückgang zu beobach-

²⁸ Die folgenden Ergebnisdarstellungen sind entnommen aus Stanat et al. 2019.

ten ist. Für Baden-Württemberg und Deutschland variieren die mittleren Kompetenzwerte nur wenig um den bei der Normierung festgelegten Mittelwert von 500 Punkten. Ebenfalls stabil geblieben sind die Streuungen für die Leistungswerte und damit auch die Heterogenität der Kompetenzen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für das Fach Mathematik näher in den Blick genommen, hierfür liegen u. a. auch Betrachtungen zu Zusammenhängen zwischen dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und Merkmalen der Unterrichtsqualität sowie der beruflichen Qualifikation der Lehrkräfte vor.

2018 haben 22,5 % der in Baden-Württemberg getesteten Schülerinnen und Schüler nicht die Mindeststandards für den mittleren Schulabschluss erreicht, im Vergleich mit 2012, als der Anteil bei 23,6 % lag, hat sich – wie auch bundesweit – keine statistisch signifikante Veränderung ergeben.²⁹

Unterscheidet man nach Gymnasien und nichtgymnasialen Schulen, so zeichnen sich deutschlandweit an den Gymnasien ungünstige Entwicklungen ab, die in Baden-Württemberg auch vier der sechs naturwissenschaftlichen Kompetenzbereiche betreffen. In Mathematik ergibt sich für die Gymnasien ein Rückgang in den Kompetenzpunkten und im Schüleranteil, der den Optimalstandard erreicht (Grafik D 2.3 (G3)). Dieser Rückgang ist deutschlandweit, nicht jedoch für Baden-Württemberg signifikant. 2018 lagen für Baden-Württemberg die Anteilswerte für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard erreichen, mit 8,5 % leicht unter dem Bundesmittel von 9,1 %. Gleichzeitig liegt der Schüleranteil an Baden-Württembergs Gymnasien, der bereits den Regelstandard (MSA) erreichte, mit 86,7 % signifikant über dem Bundesmittelwert von 81,5 %.

Die (auch bundesweit) ungünstige Entwicklung an den Gymnasien hat zu einer Verringerung der Leistungs-

unterschiede im Vergleich zu nicht gymnasialen Schularten geführt. Die Betrachtung der Gymnasialquote (Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an allen Schülerinnen und Schülern) mit den im Fach Mathematik erreichten mittleren Kompetenzen an Gymnasien ergibt für den Bildungstrend 2018 insgesamt keine bedeutsamen Zusammenhänge.³⁰

Baden-Württemberg ist eines von zwei Bundesländern, in dem Jungen im Mittel 14 Punkte mehr in Mathematik erzielen als Mädchen. Der Unterschied ist statistisch signifikant, bundesweit ist er mit 7 Punkten deutlich geringer und nicht bedeutsam. Im zeitlichen Verlauf sind keine signifikanten Veränderungen in den Kompetenzmittelwerten von Jungen und Mädchen zu beobachten.

Die Befunde zu den Geschlechtsdisparitäten decken sich nur zum Teil mit den Disparitäten im Selbstkonzept und Interesse: Mädchen, die in Mathematik und auch in den naturwissenschaftlichen Fächern im Durchschnitt oft gleich gute oder sogar bessere Kompetenzen als Jungen erreichten, verfügen im bundesweiten Mittel insbesondere in den Fächern Mathematik und Physik über ein deutlich geringer ausgeprägtes Selbstkonzept und Interesse als Jungen. Im zeitlichen Verlauf sind bei den Jungen Selbstkonzept und Interesse in allen Fächern und insbesondere in Mathematik im Jahr 2018 signifikant geringer ausgeprägt als 2012. Bei den Mädchen lassen sich hingegen keine, in Mathematik geringe positive Veränderungen im Vergleich zu 2012 beobachten.

Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in Deutschland geboren sind, erreichen in Baden-Württemberg wie auch in Deutschland insgesamt in allen getesteten Fächern – abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen – höhere Kompetenzwerte als Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund. Die Unterschiede in den erreichten Punktwerten können bis zu knapp 3 Lernjahre ausmachen und sind besonders ausgeprägt zwischen Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte (d. h. beide Eltern in Deutschland geboren) und Jugendlichen, bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden. Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil nehmen in der Regel eine mittlere Position ein. In Mathematik beträgt die Differenz gegenüber Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil in Baden-Württemberg 38 Kompetenzpunkte (2012: 33 Punkte) (Grafik D 2.3 (G4)).

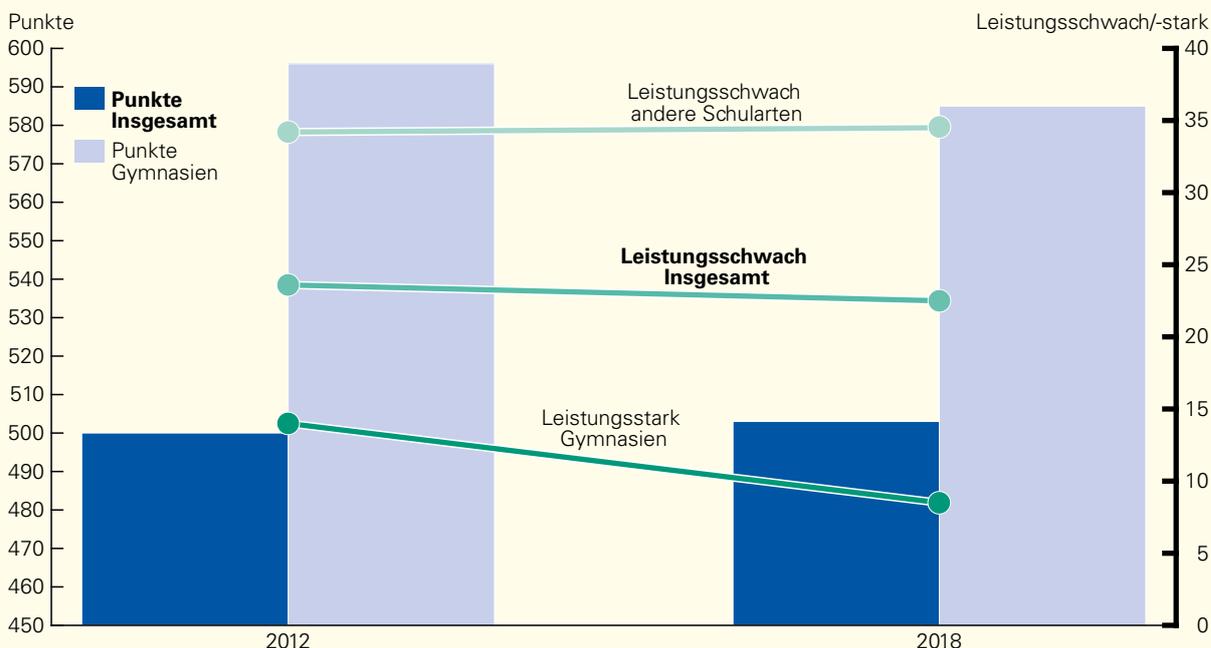
Die migrationsbedingten Leistungsunterschiede in Mathematik sind nur in Baden-Württemberg bei der

29 Die Angaben beziehen sich auf die Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom angestrebten Schulabschluss. Bei der Interpretation dieser Anteilswerte ist zu berücksichtigen, dass Berechnungsgrundlage für diese Werte die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bilden, die den MSA anstreben und somit noch ein Schuljahr Zeit verbleibt, die angestrebten Kompetenzen zu erwerben. Für Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, ist zu erwarten, dass der Anteil derjenigen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, von der 9. zur 10. Jahrgangsstufe um 25 Prozentpunkte und der Anteil derjenigen, die den Optimalstandard erreichen, um 6 Prozentpunkte ansteigt. Der Schüleranteil, der den Mindeststandard verfehlt, sinkt hingegen um etwa 12 Prozentpunkte. Vgl. auch Stanat et al. 2019, S. 158f.

30 Zu den Übergängen von der Grundschule in eine darauf aufbauende Schule s. Kapitel D 3.

D 2.3 (G3)

Leistungen in den IQB-Bildungstrendstudien (Sekundarstufe I) in Baden-Württemberg: Mittelwerte von Schülerinnen und Schülern in Mathematik 2012 und 2018 nach Schularten



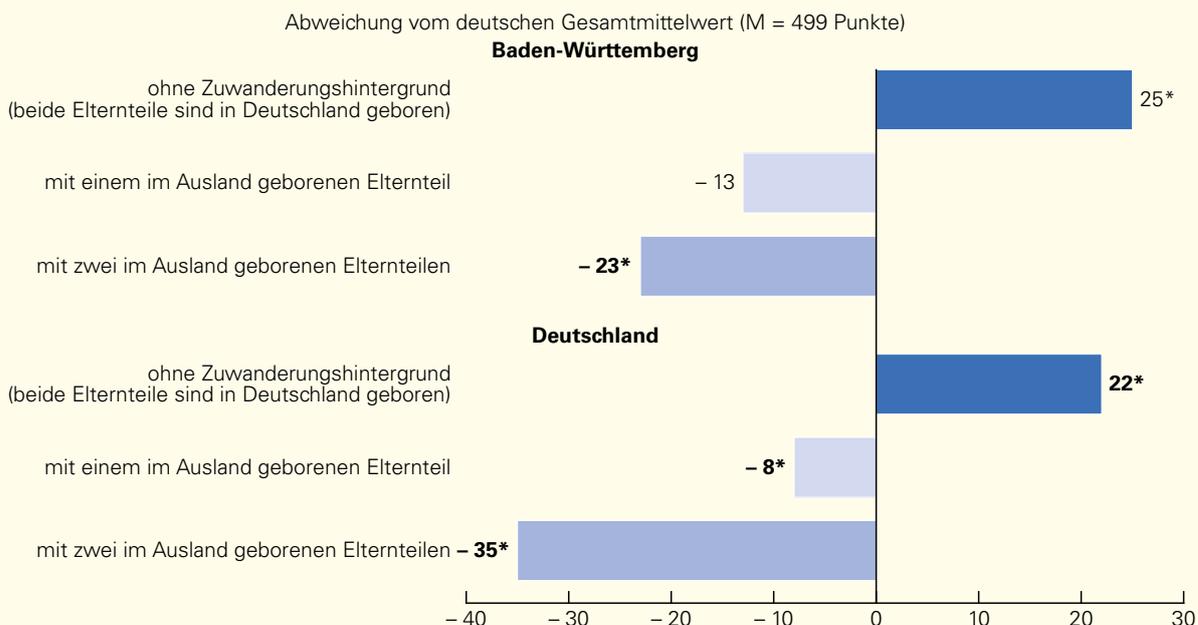
Datenquelle: Stanat et al. 2019.
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

261 23



D 2.3 (G4)

Leistungen der Schülerinnen und Schüler im IQB-Bildungstrend (Sekundarstufe I) 2018 nach Zuwanderungshintergrund in Mathematik in Baden-Württemberg und Deutschland



* Statistisch signifikante Abweichung zum deutschen Gesamtmittelwert.
Datenquelle: Stanat et al. 2019.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

262 23

Gruppe der Jugendlichen, bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden, im Vergleich zu 2012 deutlich und statistisch signifikant zurückgegangen (2012: 56 Punkte, 2018: 48 Punkte). Dieses Ergebnis ist wegen der geringen Fallzahl im Vergleichsjahr 2012 zwar vorsichtig zu werten, wird jedoch von der Autorengruppe der IQB-Bildungstrendstudie 2018 als Hinweis „auf gelingende Strategien zur schulischen Integration von Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Eltern“ gewertet (Stanat et al. 2019, S. 306).

Auch für den IQB-Bildungstrend 2018 gilt, dass zuwanderungsbezogene Disparitäten in den beobachteten Kompetenzunterschieden der Jugendlichen mit dem sozioökonomischen Status, dem Bildungsniveau der Eltern und der in der Familie gesprochenen Sprache zusammenhängen. Unter Berücksichtigung der familiären Hintergrundmerkmale reduzieren sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten in allen Herkunftsrgruppen deutlich.

Von den im IQB-Bildungstrend 2018 im Fach Mathematik betrachteten Unterrichtsmerkmalen gelten die Tiefenstrukturen des Unterrichts, eher individualisierende und kooperative Lern- und Organisationsformen und konstruktive und wertschätzende Lehrer-Schülerbeziehungen als positive Prädiktoren für den Lernerfolg.

Während die häufige Nutzung binnendifferenzierender Methoden und traditioneller Lern- und Organisationsformen wie Klassenunterricht und Einzel- bzw. Stillarbeit in keinem praktisch bedeutsamen Zusammenhang zum Lernerfolg stehen, gehen eher individualisierende und kooperative Lern- und Organisationsformen wie beispielsweise Peer-Tutoring oder Wochenplanarbeit, die allerdings insgesamt nur von sehr wenigen Lehrkräften genutzt werden, mit signifikant höheren mathematischen Kompetenzen einher.

Im Vergleich zu den Sichtstrukturen wurden für die Tiefenstrukturen deutlichere Zusammenhänge mit den mathematischen Kompetenzen sowie motivational-emotionalen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler auf der Lerngruppen- und Individualebene erkennbar.

Bemerkenswert ist außerdem, dass alle untersuchten Merkmale mit der Schülerorientierung als Indikator für die konstruktive Unterstützung zusammenhängen. Somit stützen auch diese Ergebnisse die theoretische Annahme, dass nicht nur kognitiv herausfordernde Aktivitäten dazu beitragen, ein vertieftes konzeptuelles Verständnis neuer Lerninhalte zu erwerben, sondern überdies auch eine konstruktive und wertschätzende Lehrer-Schülerbeziehung wichtig ist für die ausdauernde Auseinandersetzung mit mathemati-

schen Problemstellungen und die Entwicklung positiver Kompetenzüberzeugungen (vgl. dazu auch die Ergebnisse von TALIS).

Nur für den fachfremden Unterricht in Mathematik besteht ein statistisch signifikanter negativer Zusammenhang mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Für quereinsteigend unterrichtende Lehrkräfte lassen sich, unter Kontrolle der Klassenkomposition, keine Effekte auf den Lernerfolg beobachten. Die Ergebnisse machen deutlich, dass auch die Zusammensetzung der Schülerschaft systematisch mit den erreichten Lernerträgen zusammenhängt. Demnach werden in Klassen bessere Ergebnisse im Kompetenztest erreicht, wenn diese durch einen höheren Anteil an Mädchen, einen geringeren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund, einen durchschnittlich höheren sozioökonomischen Status oder durchschnittlich höhere kognitive Grundfähigkeiten gekennzeichnet sind.

D 2.4 Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg

Die VERgleichsArbeiten VERA sind das einzige explizit auf die KMK-Bildungsstandards bezogene Verfahren, das bundesweit eingesetzt wird, um insbesondere den einzelnen Schulen eine abgesicherte datengestützte Standortbestimmung zu ermöglichen und daraus einen Handlungsbedarf zur Unterrichts- und Schulentwicklung abzuleiten. Die öffentlichen Grundschulen des Landes nehmen seit dem Schuljahr 2008/2009 verpflichtend an den Vergleichsarbeiten VERA 3 für die Fächer Deutsch und Mathematik in Klasse 3 teil. Die Vergleichsarbeiten werden vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in einer länderübergreifenden Kooperation jährlich entwickelt und den Ländern bereitgestellt. Seit dem Schuljahr 2014/2015 nimmt Baden-Württemberg zudem an den ebenfalls vom IQB in einer Länderkooperation entwickelten bundesweiten Vergleichsarbeiten VERA 8 teil, die in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch bzw. Französisch in der Jahrgangsstufe 8 der öffentlichen Schulen verpflichtend durchgeführt werden. VERA 3 und VERA 8 sind Verfahren des KMK-Bildungsmonitorings.

Zu einer gelingenden Bildungsbiografie gehört ein differenzierter, diagnostischer Blick auf Lernentwicklungen, um daran anknüpfend passende Unterrichts- und Förderangebote zu gestalten. Die Lernstandserhebungen stellen hier ein verbindliches Instrument der Qualitätsentwicklung an Schulen dar. Seit dem Schuljahr 2015/2016 wird Lernstand 5 als landeseigenes, förderdiagnostisches Verfahren zu Beginn der Sekundarstufe I (Anfang Klasse 5) eingesetzt. Im Rahmen einer Lernstandsanalyse werden einzelne prognos-

D 2.4 (G1)

Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in Deutsch und Mathematik bei VERA 3 – 2022 in Baden-Württemberg



Datenquelle: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

263 23

tisch relevante Basiskompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik untersucht. Die Ergebnismeldungen zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler sind Ausgangsbasis für passgenaue Unterrichtsangebote, für die spezifische Materialien entwickelt wurden und die den Schulen zur Verfügung stehen.

VERA 3: Standortbestimmung in der Grundschule

Da VERA 3 die Kompetenzen der nationalen Bildungsstandards für den Primarbereich zugrunde legt, können mithilfe der Tests in den geprüften Bereichen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler bezogen auf die zu erreichenden Kompetenzen Ende Klasse 4 ermittelt werden.³¹ Bei der Bewertung der Ergeb-

nisse ist zu berücksichtigen, dass vom Testzeitpunkt für VERA 3 noch ein Jahr bis zum Ende der Klasse 4 verbleibt, zu dem die in den KMK-Bildungsstandards vereinbarten Kompetenzen erreicht sein sollen. Es kann daher noch nicht angenommen werden, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in Klasse 3 das zum Ende der Primarstufe angestrebte Kompetenzniveau bereits erreicht.

Bei den jüngsten Testungen im Mai 2022 haben von den rund 89 000 getesteten Grundschülerinnen und Grundschulern im Lesen 22 % die Bildungsstandards Ende Klasse 4 noch nicht erreicht, in der Rechtschreibung ist dieser Schüleranteil mit 34 % größer (Grafik D 2.4 (G1)), in Mathematik verfehlen 24 % die Mindeststandards. Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards noch nicht erreichen, benötigen entsprechend einen hohen Lern- und ggf. auch Förderaufwand.

³¹ Detaillierte Beschreibungen der Kompetenzstufenmodelle können auf der Homepage des IQB abgerufen werden: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>, detaillierte Informationen über VERA 3 in Baden-Württemberg auf den Internetseiten des IBBW: <https://ibbw-bw.de/VERA+3>, die Landesergebnisse unter <https://ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Systemanalysen/Monitoring-Reports> [Stand jeweils: 09.03.2023]

Werden die Testergebnisse für Mädchen und Jungen getrennt ausgewiesen, zeigen sich geringe geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede. In Deutsch ist der Anteil der Jungen auf Kompetenzstufe I (unter Mindeststandard) größer als der Anteil der Mädchen auf dieser Stufe. Bei Mathematik ist der Anteil der Mädchen auf Kompetenzstufe I größer als der Anteil der Jungen auf dieser Stufe. Bei den oberen Kompetenzstufen sind die Unterschiede entsprechend entgegengesetzt.

Deutlich ausgeprägtere Leistungsunterschiede zeigen sich bei der Unterscheidung nach der verwendeten Familien- und Alltagssprache des Kindes. Unter den nach Einschätzung der Lehrkräfte 24 % der Schülerinnen und Schüler, die im Alltag nicht deutsch sprechen, ist der Anteil mit Leistungen unterhalb der Mindeststandards jeweils deutlich höher (Web-Grafik D 2.4 (G2a)).

Die Frage nach der Anzahl der Bücher zuhause als Indikator für den soziokulturellen Kontext ergibt im Hinblick auf die Ergebnisse in VERA 3 ein ähnliches Bild: Von den 7,6 % der Schülerinnen und Schüler, bei denen es nur zehn oder weniger Bücher zu Hause gibt, erreicht mit 24 % nur knapp ein Viertel mindestens den Regelstandard in Deutsch – Lesen, unter den knapp 15 % der Schülerinnen und Schüler mit sehr vielen (mehr als 200) Büchern zu Hause erreichen mit 78 % mehr als drei Viertel mindestens den Regelstandard (Web-Grafik D 2.4 (G2b)).

VERA 8: Standortbestimmung in der Sekundarstufe I

Die Vergleichsarbeiten VERA 8 untersuchen den Kompetenzstand³² von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der bundesweit verbindlichen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA). Das Verfahren findet üblicherweise im zweiten Schulhalbjahr der Klasse 8 statt. Ähnlich wie bei VERA 3 gilt es bei der Bewertung der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass vom Testzeitpunkt für VERA 8 noch zwei Jahre bis zum Ende der Klasse 10 verbleiben, zu dem die KMK-Bildungsstandards für den MSA vereinbart wurden.³³

In Baden-Württemberg erreichten im März 2022 zwischen 10 % (Englisch - Hörverstehen) und 22 % (Mathematik) aller Schülerinnen und Schüler noch nicht den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss in den getesteten Kompetenzbereichen (Grafik D 2.4 (G3)).

32 Die Ergebnisse in den überprüften Kompetenzbereichen werden auf jeweils fünf Kompetenzstufen zurückgemeldet. Dabei wird die Kompetenzstufe I (unter Mindeststandard) für den kleineren Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den Hauptschulabschluss (HSA) anstreben, nochmals unterteilt in Ia (unter Mindeststandard) und Ib (Mindeststandard in Bezug auf den HSA in Deutsch und Mathematik). Für die Darstellung der Ergebnisse wurden die Kompetenzbereiche Deutsch – Lesen und Orthografie, Englisch – Lesen und Hörverstehen sowie Mathematik ausgewählt.

33 Detaillierte Informationen über VERA 8 in Baden-Württemberg sind erhältlich auf den Internetseiten des IBBW: <https://ibbw-bw.de/VERA+8>, die Landesergebnisse unter <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Systemanalysen/Monitoring-Reports> [Stand jeweils: 09.03.2023]

Sowohl innerhalb als auch zwischen den Schularten besteht eine hohe Leistungsheterogenität, die sich in den Gemeinschafts- und Realschulen in den verschiedenen Niveaustufen widerspiegelt.

Wie bei anderen Schulleistungsstudien und Lernstandserhebungen auch zeigen Mädchen in den getesteten Bereichen in Deutsch und Englisch im Schnitt etwas bessere Leistungen. Im Fach Mathematik sind bei einer schulartübergreifenden Betrachtung etwas bessere Ergebnisse bei den Jungen zu sehen.

Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit deutscher Alltagssprache ist der Anteil unter den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache, deren Leistungen unterhalb des Mindeststandards für den MSA liegen, mehr als doppelt so groß in Deutsch, Englisch und Mathematik (Web-Grafik D 2.4 (G4a)).

Als Indikator für das kulturelle Kapital wurde die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zur Anzahl der Bücher in der Familie verwendet. Wie erwartet, zeigt sich auch bei VERA 8 ein Zusammenhang mit der erreichten Kompetenzstufe. Während nur weniger als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, bei denen es lediglich zehn oder weniger Bücher zu Hause gibt, was rund 10% aller Schülerinnen und Schüler entspricht, mindestens den Regelstandard in Deutsch – Lesen erreicht, sind es unter dem mit rund 5 % relativ geringen Schüleranteil mit mehr als 500 Büchern zu Hause 88 %, die mindestens den Regelstandard erreichen (Web-Grafik D 2.4 (G4b)).

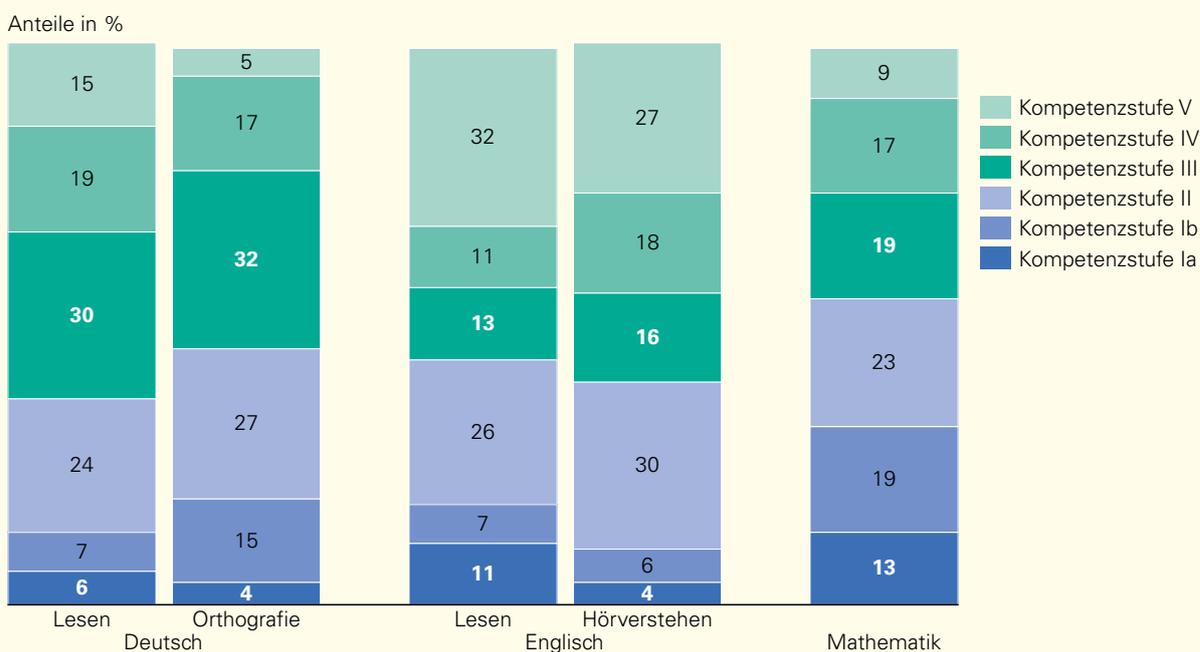
Lernstand 5: Lernstandsanalyse und diagnosegeleitete Förderung

Lernstand 5 wurde im Schuljahr 2015/2016 mit dem Ziel eingeführt, auch vor dem Hintergrund des Wegfalls der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung, Lehrkräfte beim Umgang mit der zunehmenden Heterogenität zu unterstützen und so zu einem gelingenden Übergang von der Grundschule auf die darauf aufbauende Schule beizutragen. Im Sinne dieses Ziels werden in Lernstand 5 zu Beginn von Klasse 5 sogenannte Basiskompetenzen erfasst, die für das Weiterlernen prognostisch relevant sind, und es werden Förderhinweise und -materialien zur Verfügung gestellt, die eine auf den Lernstand der Schülerinnen und Schüler abgestimmte Förderung erlauben.³⁴ Die Teilnahme an

34 Detaillierte Informationen über Lernstand 5 in Baden-Württemberg sind erhältlich auf den Internetseiten des IBBW: <https://ibbw-bw.de/Lernstand+5>, die Landesergebnisse unter <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Systemanalysen/Monitoring-Reports> [Stand jeweils: 09.03.2023]

D 2.4 (G3)

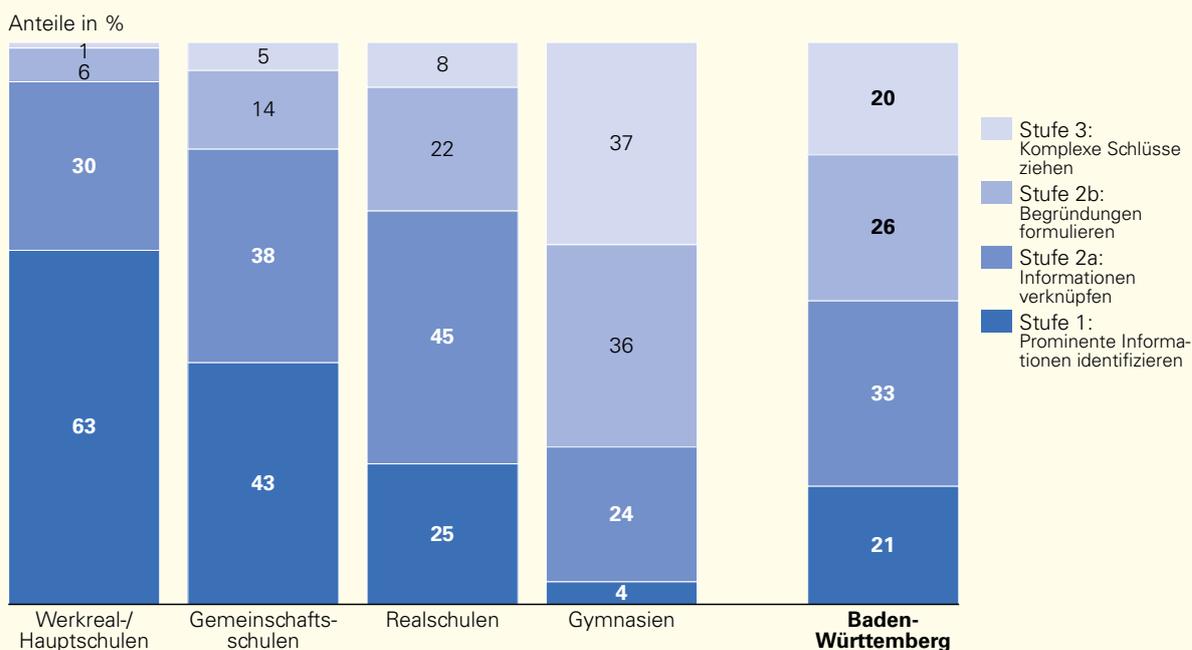
Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen der getesteten Fächer und Bereiche bei VERA 8 – 2022 in Baden-Württemberg



265 23

D 2.4 (G5)

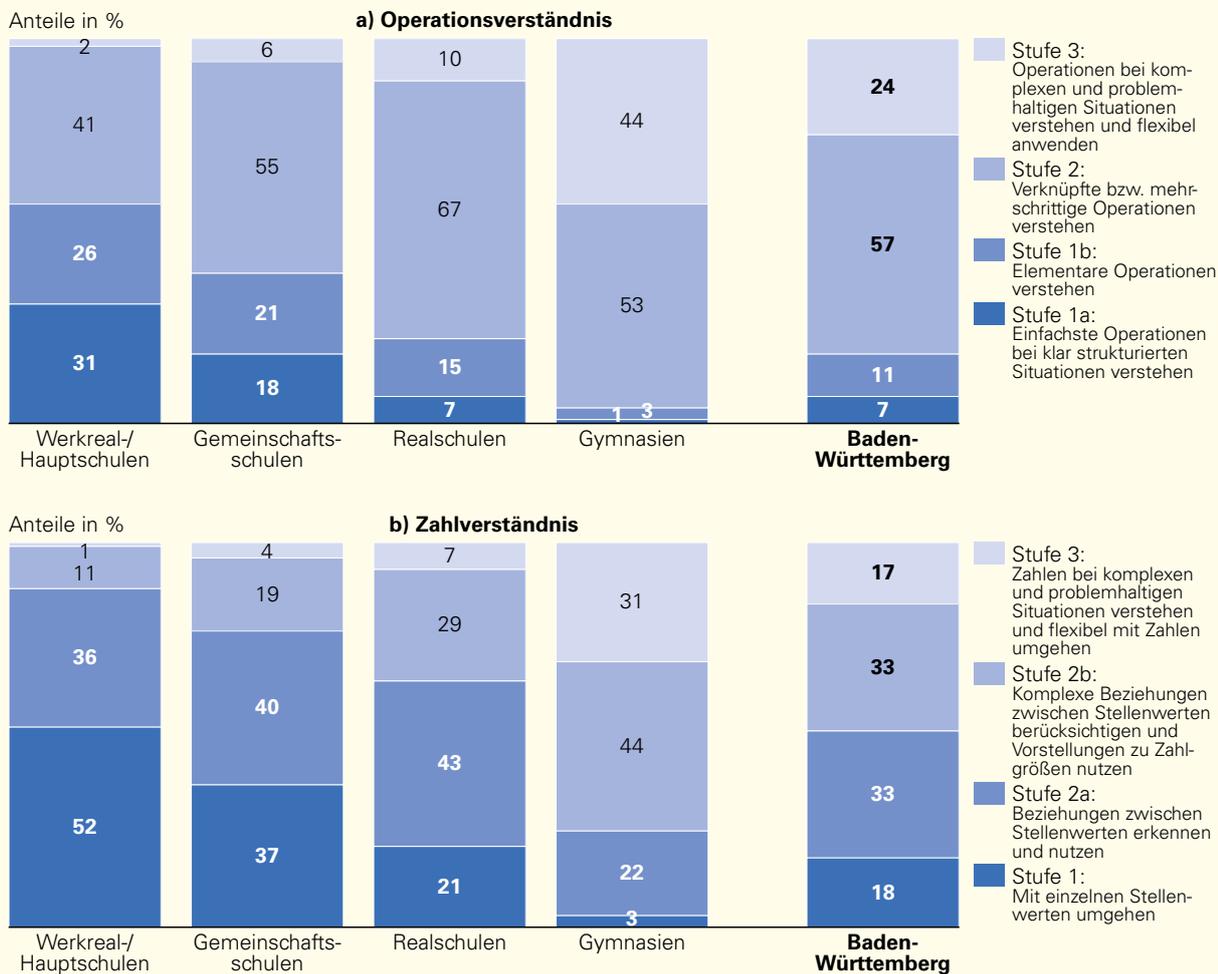
Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lernstandsstufen des Leseverständnisses bei der Teilnahme an Lernstand 5 – 2022 in Baden-Württemberg nach Schulart



267 23

D 2.4 (G6a-b)

Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lernstandsstufen des Operationsverständnisses und des Zahlverständnisses bei der Teilnahme an Lernstand 5 – 2022 in Baden-Württemberg nach Schulart



Datenquelle: Institut für Bildungsanalysen .

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

268 23

Lernstand 5 ist für alle öffentlichen allgemeinbildenden Schulen verpflichtend. Knapp 87 000 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 5 haben zu Beginn des Schuljahres 2022/2023 teilgenommen.

In der Lesegeschwindigkeit bzw. den zugrundeliegenden kognitiven Prozessen haben 2022 im Mittel 18 % der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg zu Beginn der Klassenstufe 5 einen besonderen Förderbedarf. Zwischen den Schularten variieren die Schüleranteile mit Förderbedarf zwischen 48 % an Werkreal- und Hauptschulen und 5 % an Gymnasien.

Im Testbereich Leseverständnis werden jeweils rund ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1 bzw. auf Stufe 3 verortet (Grafik D 2.4 (G5)) mit großen Unterschieden zwischen den Schularten. Am höch-

ten ist der Schüleranteil in Stufe 1 mit 63 % in den Werkreal-/Hauptschulen, während an den Gymnasien 4 % ein Leseverständnis auf Stufe 1 aufweisen.

In den schriftlichen Rechenverfahren sind im Mittel 37 % der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg zu Beginn der Klassenstufe 5 noch unsicher bei der Anwendung der schriftlichen Subtraktion. Hinsichtlich der schriftlichen Multiplikation liegt ihr Anteil bei 46 %, bei der schriftlichen Division ist eine Mehrheit von 56 % noch unsicher. Die Auswertung nach Schulart ergibt in den Werkreal- und Hauptschulen Unterstützungsbedarf in allen erfassten schriftlichen Rechenverfahren bei einer Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (Subtraktion: 69 %, Multiplikation: 77 %, Division: 84 %). An den Gemeinschaftsschulen und den Realschulen fallen diese Schüleranteile geringer aus, an Gymnasien sind in allen

schriftlichen Rechenverfahren vergleichsweise kleinere Gruppen zu Beginn von Klassenstufe 5 noch unsicher (Subtraktion: 20 %, Multiplikation: 28 %, Division: 37 %).

Die Ergebnisse im Testbereich Operationsverständnis zeigen, dass etwa ein Viertel der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler die höchste Stufe 3 erreicht und knapp ein Fünftel mit ihrem Lernstand einer der beiden Stufen 1a und 1b zugeordnet werden (Grafik D 2.4 (G6a)). Auch in diesem Testbereich sind zwischen den Schularten ausgeprägte Unterschiede festzustellen mit den höchsten Anteilen in Stufe 1a und 1b in den Werkreal-/Hauptschulen und den niedrigsten an den Gymnasien.

Im Zahlverständnis sind die Stufen 1 und 3 mit im Mittel 18 % bzw. 17 % nahezu gleich stark besetzt mit großen Schwankungen zwischen den einzelnen Schularten im bisher beobachteten Sinne (Grafik D 2.4 (G6b)).

D 2.5 Kompetenzentwicklung und Corona-Pandemie

Vor dem Hintergrund der Anfang 2020 einsetzenden pandemiebedingten Einschränkungen von Schule und Unterricht, stellt sich die Frage, welche Auswirkungen auf den Lernerfolg zu beobachten sind. Auf der Grundlage der bisher verfügbaren Studien kann kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Corona-Pandemie und Veränderungen im Lernerfolg hergestellt werden.

Bevor die ersten Ergebnisse von systematischen Schulleistungstests und Lernstandsanalysen vorlagen, waren in Befragungen von Lehrkräften und Eltern sowie teilweise auch von Schülerinnen und Schülern überwiegend ungünstige Effekte der veränderten Unterrichtsbedingungen während der Corona-Pandemie auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern angenommen worden. Sie wurden in Verbindung mit Auswirkungen einer geringeren Lernzeit (z. B. Nusser et al. 2021; Unger et al. 2020a; Wößmann et al. 2021), der Effektivität von Online-Unterricht (z. B. Eickelmann und Drossel 2020; Nusser et al. 2021; Wößmann et al. 2021, INSM 2021) und Annahmen einer zunehmenden Bildungsungleichheit (z. B. Schneider et al. 2020; Forsa 2020a; Schult et al. 2022; Lorenz et al. 2020) gesehen.

Corona-Pandemie in Schulleistungstudien auf nationaler Ebene

Von den Schulleistungstudien haben die IFS³⁵-Panelstudie und die IQB-Bildungstrend-Studie 2021 im

Primarbereich erstmals die Auswirkungen der pandemiebedingten Einschränkungen von Schule und Unterricht systematisch untersucht. Dabei ist zu beachten, dass keine der genannten Studien die Effekte der Corona-Pandemie auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler unabhängig von allen anderen möglichen Einflüssen zu isolieren vermag. Jedoch bieten die beiden Studien eine methodisch verlässliche, empirische Quantifizierung der Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler vor und nach Beginn der Corona-Pandemie.

Für die IFS-Panelstudie wurde eine Längsschnitterhebung auf Schulebene durchgeführt (Ludewig et al. 2022). Dazu fand in Deutschland an zufällig ausgewählten Grundschulen, die 2016 an der internationalen Schulleistungstudie IGLU teilnahmen, 2021 nochmals eine Testung an Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit dem international standardisierten IGLU-Lesetest statt. Da die Testungen in beiden Jahren an denselben 111 Grundschulen stattfanden, ermöglicht die Studie eine weitgehende Kontrolle schulspezifischer Merkmale. Dieser Aspekt des Forschungsdesigns erhöht die Robustheit der folgenden Ergebnisse:

Im Jahr 2021 fällt die mittlere Lesekompetenz am Ende der vierten Klassenstufe signifikant und substantiell, d. h. ungefähr um ein halbes Lernjahr, geringer aus als im Jahr 2016. Im Kompetenzstufenmodell drückt sich die geringere Lesekompetenz in höheren Schüleranteilen bei der Gruppe der Leseschwachen und niedrigeren Anteilen unter den lesestarken Schülerinnen und Schülern aus. Der Rückgang der Lesekompetenz ist auch nach statistischer Berücksichtigung der veränderten Schülerkomposition beobachtbar. Hätte sich die Zusammensetzung der Schülerschaft nicht verändert, wäre weiterhin ein statistisch bedeutsamer Rückgang um etwa ein Drittel Lernjahr zu verzeichnen.

Die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund haben sich – statistisch nicht bedeutsam – vergrößert und machten 2021 rund 1,5 Lernjahre aus. Ebenfalls nicht signifikant größer geworden ist der Kompetenzunterschied zwischen Kindern mit eigenem Schreibtisch und Internetanschluss zuhause. Im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die nicht über diese Ausstattung verfügen, betrug er 2021 gut ein Lernjahr. Stabil blieben die Unterschiede zwischen Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern im Vergleich zu Familien mit weniger als 100 Büchern.

In der IQB-Bildungstrend-Studie 2021 (Stanat et al. 2022) werden ebenfalls für die 4. Jahrgangsstufe ausgewählte Aspekte der Lernsituation während der Co-

35 Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund.

ronavirus-Pandemie beschrieben, von denen anzunehmen ist, dass sie im Fern- oder Wechselunterricht besonders relevant waren. Die Berechnungen konnten nur deutschlandweit angestellt werden und zeigen positive Zusammenhänge zwischen der Kompetenzentwicklung:

- und dem Anteil des Präsenzunterrichts im Schuljahr 2020/2021 (Ausnahme: Orthografie)
- und Merkmalen der Lernumgebung wie einen Raum zum ungestörten Lernen, einen eigenen Schreibtisch, ein eigenes Endgerät, einen für den Fernunterricht ausreichenden Internetzugang, einen Drucker im Haushalt
- und nach Elternangaben guten Unterstützungsmöglichkeiten für das eigene Kind.

Geringere Kompetenzwerte wurden bei Schülerinnen und Schülern ermittelt, die mit weiteren Kindern im Haushalt leben. Keine Zusammenhänge wurden zwischen der elterlichen Einschätzung zum Funktionieren des Fernunterrichts und den Kompetenzständen gefunden mit einer Ausnahme: Im Kompetenzbereich Zuhören geht ein besser funktionierender Fernunterricht mit niedrigeren Kompetenzwerten einher, während die Einschätzungen der Lehrkräfte zum Funktionieren des Fernunterrichts in allen Kompetenzbereichen positiv mit den Kompetenzwerten zusammenhängen.

Werden in weiteren Analysen familiäre Hintergrundmerkmale berücksichtigt, bestehen die Zusammenhänge zwischen den untersuchten Lernbedingungen und der Kompetenzentwicklung fort, reduzieren sich teilweise jedoch erheblich. Das bedeutet, dass die beobachteten Zusammenhänge zu einem wesentlichen Teil auf Unterschiede in den familiären Hintergrundmerkmalen zurückzuführen sind. Ebenfalls verringern sich die Zusammenhänge des Anteils des Präsenzunterrichts und der Lehrkräfteeinschätzung zum Funktionieren des Fernunterrichts mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nach Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale, bleiben aber zumeist signifikant. Die Zusammenhänge zwischen den Elterneinschätzungen zum Fernunterricht und den Kompetenzen der Viertklässlerinnen und Viertklässler sind fast durchgängig weiterhin nicht bedeutsam. Insgesamt zeigen die Befunde der Analysen, die auch die familiären Hintergrundmerkmale einbeziehen, dass die untersuchten Lernbedingungen für den Lernerfolg der Kinder, die im Frühsommer 2021 eine 4. Klasse besuchten, bedeutsam waren.

Corona-Pandemie in den Lernstandserhebungen Baden-Württembergs

Da Lernstand 5 eine Vollerhebung der Schülerinnen und Schüler in der 5. Klasse darstellt und die Kompetenzmessung über die Jahre hinweg auf derselben Skala verortet werden kann, ist ein Vergleich von ver-

D 2.5 (G1)

Lernstand 5: Vergleich der mittleren Lernstandsstufenverteilungen 2018 und 2019 mit den Verteilungen 2020, 2021 und 2022 in Baden-Württemberg



1) Mittelwert.

Datenquelle: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.

schiedenen Einsatzjahren möglich. Selbstverständlich lassen sich anhand der Ergebnisse des Lernstand 5 keine kausalen Aussagen machen, da neben dem Pandemie-Geschehen weitere Einflussfaktoren existieren, die zu Unterschieden zwischen verschiedenen Einsatzjahren führen können.³⁶

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lernstandsstufen wurde für die Einsätze in den Jahren 2018 und 2019 zusammengefasst und mit dem Einsatz in den Pandemie-Jahren 2020 und 2021 sowie dem aktuellen Jahr verglichen (Grafik D 2.5 (G1)).

Beim Kompetenzbereich Leseverständnis ist 2022 der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1 mit 21 % niedriger als während der Corona-Jahre (2020: 26 %, 2021: 25 %,) aber auch als im Mittel der Jahre 2018/2019 (26 %). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Stufe 3 hat sich im Vergleich zum Vorjahr auf 20 % verringert und liegt damit auf dem Niveau der Jahre 2018 bis 2020.

36 Von den Lernstandserhebungen sind die Vergleichsarbeiten VERA so konzipiert, dass sie zuverlässige Informationen darüber liefern, wie – zum jeweils aktuellen Erhebungszeitpunkt – die Leistungen von Klassen und Schulen im Vergleich zu den jeweiligen Schul- und Landesverteilungen zu bewerten sind. Im Gegensatz zu Lernstand 5 ist ein direkter Vergleich mit den VERA-Ergebnissen der Vorjahre hingegen problematisch. Daher wird auf eine etwaige Betrachtung verzichtet.

Im Bereich Operationsverständnis zeigen sich nur geringe Unterschiede zu 2018/2019. Der höhere Anteil der Stufen 1a und 1b und der geringere Anteil bei Stufe 3 während der Jahre 2020 und 2021 ist im Jahr 2022 nicht mehr zu beobachten. Im Bereich Zahlverständnis waren hingegen in den Corona-Jahren nur geringfügige Unterschiede zu 2018/2019 zu beobachten. Dies gilt auch für das Jahr 2022.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kompetenzverteilungen weitgehend den Verteilungen von 2018/2019, d. h. den Jahren vor der Corona-Pandemie, entsprechen. Im Bereich Leseverständnis ist sogar ein Rückgang des Anteils der Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1 gegenüber 2018/2019 feststellbar, im Bereich Operationsverständnis ist nach einer Verschlechterung der Kompetenzen wieder das Niveau von 2018/2019 erreicht. Kompetenzen im Bereich Zahlverständnis blieben über den gesamten betrachteten Zeitraum stabil.

Die Ergebnisse der jüngsten Schulleistungsstudien und Lernstandserhebungen ergeben kein einheitliches Bild, bestätigen jedoch zum Teil die in Befragungen geäußerten Annahmen über Auswirkungen auf die Lernentwicklung im Zusammenhang mit den veränderten Unterrichtsformen während der Corona-Pandemie. Weitere Analysen unterstreichen erneut die Bedeutung von familiären Hintergrundmerkmalen und der Schülerzusammensetzung für die Kompetenzentwicklung. Kausale Aussagen sind anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht möglich.

D 3 Übergänge von der Grundschule auf eine darauf aufbauende Schule

Seit 2012/2013 liegt die Verantwortung für die Entscheidung, welche Schulart das Kind nach der Grundschule besucht, allein bei den Sorgeberechtigten. Damit gingen auch Veränderungen in der Ausstellung der Grundschulempfehlungen und eine Angleichung von Empfehlungs- und Übergangsquoten bei Realschule und Gymnasium einher (Grafik D 3 (G1)). Zu diesem Schuljahr wurde ferner die Gemeinschaftsschule eingeführt. Für die Grundschulempfehlung bedeutet dies, dass sie nicht nur für eine bestimmte Schulart, sondern zugleich für die Gemeinschaftsschule gilt. Dies ist bei der Betrachtung der Übergänge auf die Werkreal-/Hauptschulen zu berücksichtigen.

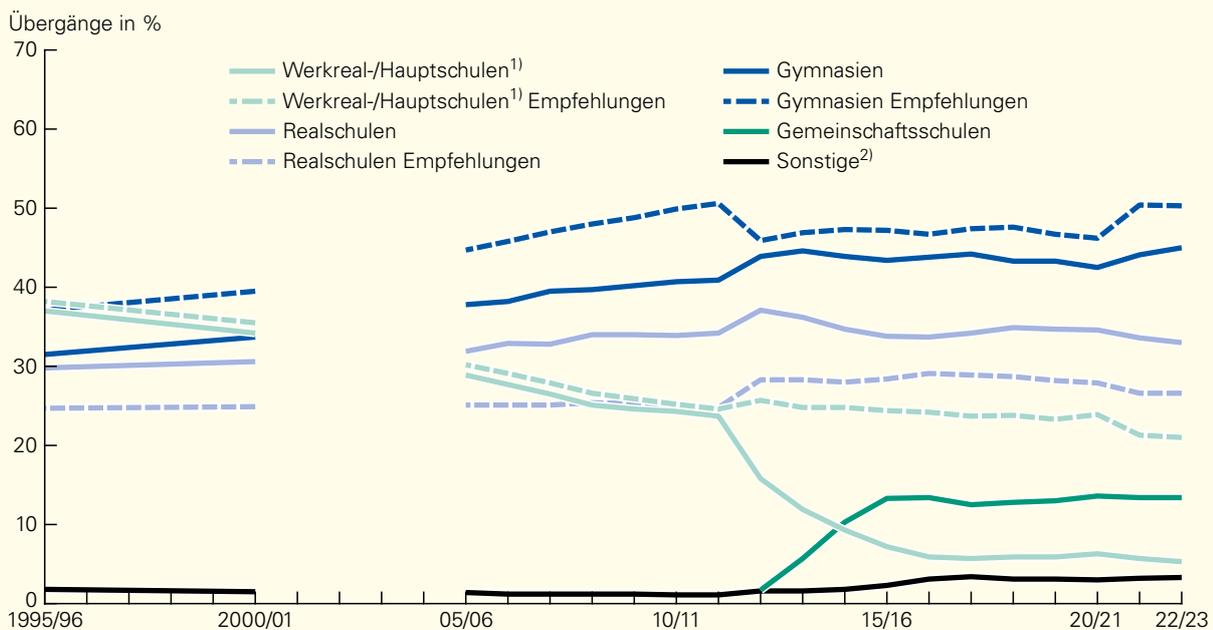
Seit 2012/2013 wechselt ein größerer Anteil von Kindern mit einer Empfehlung für die Werkreal-/Hauptschule oder die Realschule auf eine Schulart, die zu einem formal höherwertigen Abschluss führt, also auf eine Realschule oder ein Gymnasium (Grafik D 3 (G2)). Dieses Wahlverhalten hat sich nach Einführung zur verpflichtenden Vorlage der Grundschulempfehlung bei der aufnehmenden Schule zum Schuljahr 2018/2019 nicht verändert.

Ebenso hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mit einer Grundschulempfehlung für das Gymnasium auf eine Schulart (am häufigsten die Realschule) wechseln, die zunächst zu einem formal niedrigeren Abschluss führt, nicht verändert.

Waren vor dem Schuljahr 2012/2013 die Klassen im Hinblick auf die Grundschulempfehlung weitgehend homogen besetzt, so ist danach die Heterogenität in der Klassenzusammensetzung angestiegen (Grafik D 3 (G3)). Davon betroffen sind die Gymnasien, deren 5. Klassen nun mit Anteilen um die 11 % von Kindern mit einer Realschulempfehlung besucht werden. Am deutlichsten wahrnehmbar ist die gestiegene Heterogenität bei den Realschulen: Gut die Hälfte der Schülerschaft bringt die Grundschulempfehlung für diese Schulart mit, rund ein Viertel für die Werkreal-/Hauptschule und ein weiteres Fünftel für das Gymnasium. In den Werkreal-/Hauptschulen ist die Homogenität in der Zusammensetzung der Klassen noch am deutlichsten ausgeprägt. Hier liegt der Schüleranteil mit einer Empfehlung für eine formal höherwertige Schulart bei ca. 10 %.

D 3 (G1)

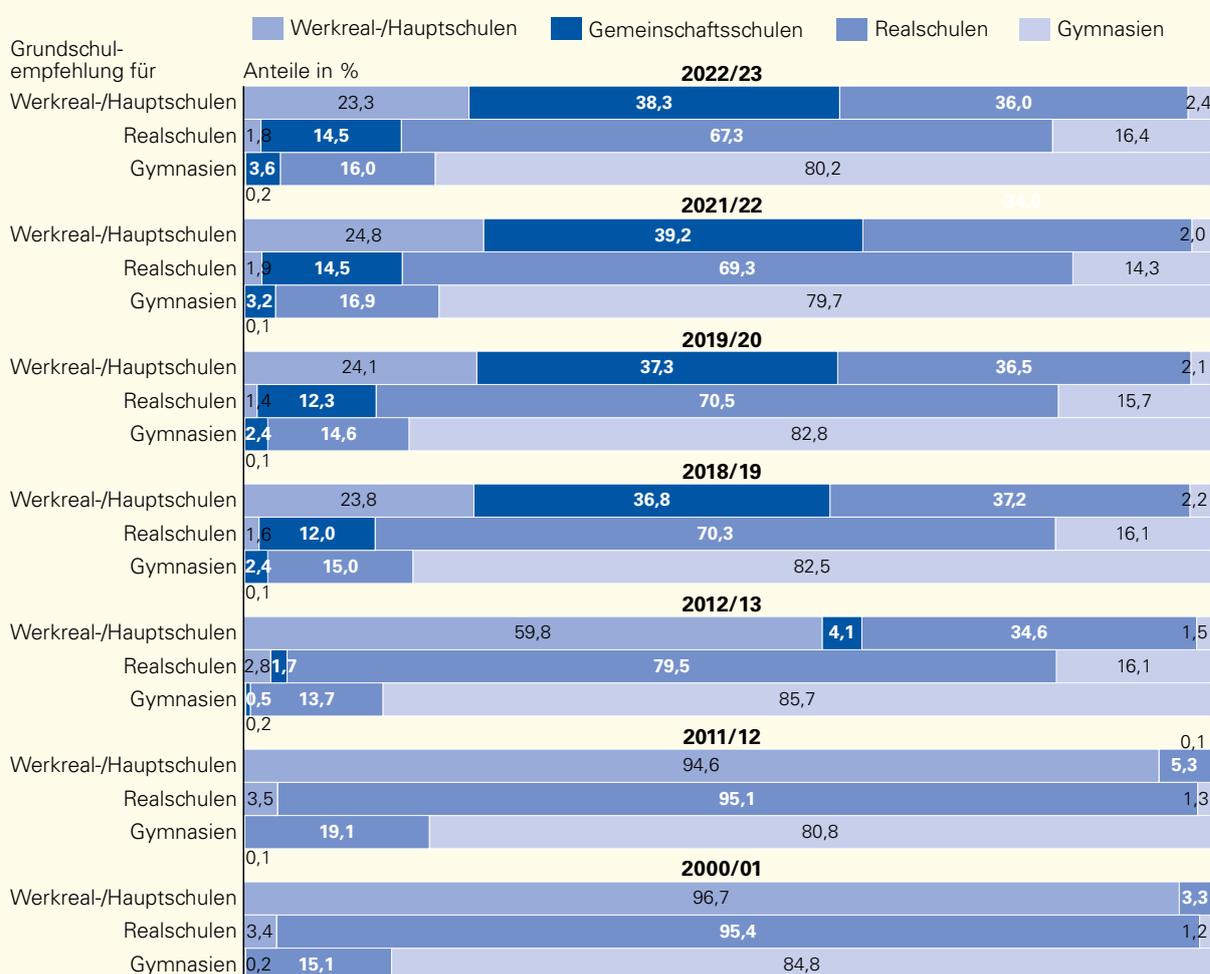
Übergänge von Grundschulen in Baden-Württemberg auf auf der Grundschule aufbauende Schulen seit dem Schuljahr 1995/96 nach Schularten



1) Vor 2010/11: »Hauptschulen«. – 2) Andere Schularten sowie Wiederholer/-innen, Nichtversetzte und Schüler/-innen der Klassenstufe 4 ohne Grundschulempfehlung.
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

D 3 (G2)

Grundschulempfehlungen und tatsächlicher Übergang auf auf der Grundschule aufbauende Schulen in Baden-Württemberg in ausgewählten Schuljahren*)



*) Ohne Übergänge auf andere Schularten, Nichtversetzte und Schüler/-innen die keine Grundschulempfehlung erhielten.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

272 23

Die zunehmende Heterogenität in der Klassenzusammensetzung an Realschulen und Gymnasien nach dem Wegfall der verbindlichen Grundschulempfehlung ist im Zusammenhang mit Leistungsrückgängen, wie sie in den Schulleistungstudien der letzten Jahre festgestellt wurden, diskutiert worden.

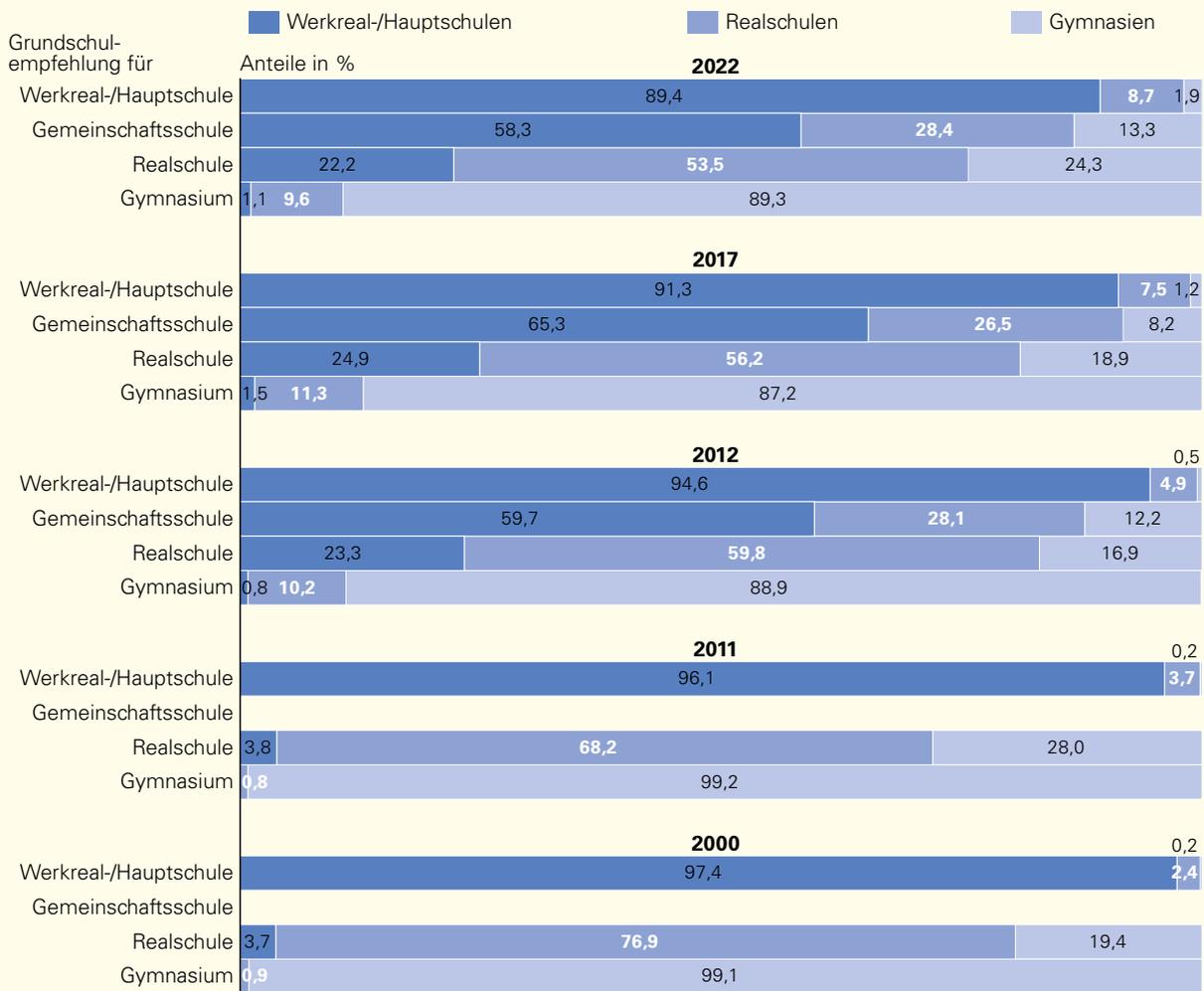
Zunächst kann die Leistungsentwicklung beim IQB-Bildungstrend 2015, bei dem Deutsch und Fremdsprachen in der Sekundarstufe zum 2. Mal getestet wurden, mit signifikanten Verschlechterungen im Vergleich zur ersten Testung 2009 nicht mit dem Wegfall der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung erklärt werden. Die Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg, deren Leistungen 2015 im Rahmen der IQB-Bildungstrendstudie getestet wurden, waren noch auf

der Grundlage einer verbindlichen Grundschulempfehlung in die Sekundarstufe I übergegangen.

Im Hinblick auf die Ergebnisse im IQB-Bildungstrend 2018 stellt sich die Frage des „ability trackings“, ob sich Effekte einer homogenen Leistungsgruppierung förderlich bei den Leistungen in der Sekundarstufe zeigen. Hierzu stellt sich die Forschungslage als sehr uneinheitlich dar. Die Daten empirischer Studien, die die Effekte der Leistungsgruppierung („tracking“) unter der Annahme einer höheren Leistungshomogenität bislang verfolgten, lassen keine eindeutigen Schlüsse über positive oder negative Effekte zu (s. z. B. OECD 2013). Die OECD ging zum Forschungsstand bis einschl. PISA 2012 davon aus, dass die formale Gliederungsstruktur eines Bildungssystems nur

D 3 (G3)

Übergänge auf auf der Grundschule aufbauende Schulen nach dem Anteil der Grundschulempfehlung der Schüler in Baden-Württemberg in ausgewählten Schuljahren



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

273 23

einen untergeordneten Einfluss auf die Bildungsqualität ausübt.³⁷ Dies liegt an dem Umstand, dass zahlreiche andere leistungsrelevante Faktoren mit der Aufteilung in verschiedene Bildungslaufbahnen zusammenhängen. Die Herausbildung und Etablierung von Schultypen lässt allerdings eigenständige und unterschiedliche Lernumwelten entstehen, die in je

spezifischer Weise den Lernprozess auf individueller Ebene beeinflussen. Bestimmte leistungsrelevante Kontextfaktoren sind stark mit der jeweiligen Schularart korreliert; diese selbst üben, unabhängig von der Leistungsdifferenzierung, einen eigenständigen Einfluss auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg aus. Hierzu gehören auch der (ebenfalls über die Schularart vermittelte) Migrantenanteil in der Schulklasse und die damit häufig verbundene sozioökonomische Komposition.

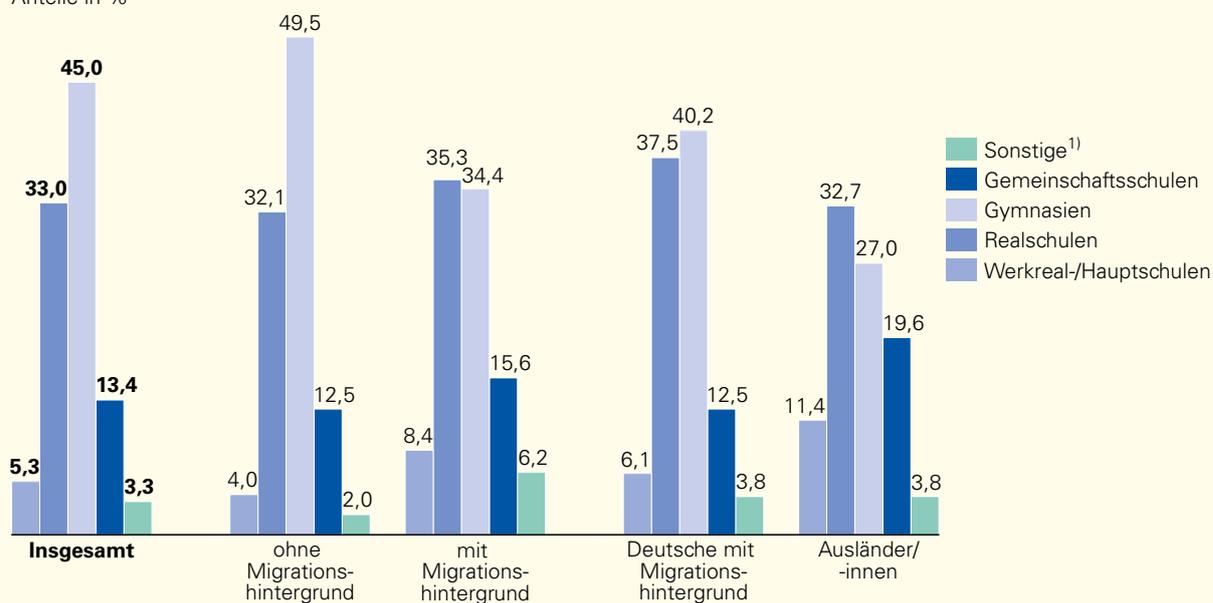
37 In internationalen Schulleistungstudien erzielen Schülerinnen und Schüler aus Ländern mit ähnlichen Strukturen sehr unterschiedliche Ergebnisse. Andererseits unterscheiden sich die Bildungssysteme der erfolgreichen Länder untereinander in Bezug auf die strukturelle Leistungsdifferenzierung teilweise deutlich. Vgl. bspw. OECD (2013) <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-GER.pdf> [Stand: 28.03.2023]

Tatsächlich variiert in Baden-Württemberg die Wahl der weiterführenden Schule deutlich mit dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler (Grafik D 3 (G4)). Bei den Kindern ohne Migrationshintergrund ist das Gymnasium die am häufigsten gewählte Schularart für die Sekundarstufe, bei Kindern mit Migrations-

D 3 (G4)

Übergänge von Grundschulen auf darauf aufbauende Schulen nach Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit zum Schuljahr 2022/23 in Baden-Württemberg

Anteile in %



1) Andere Schularten sowie Wiederholer/-innen, Nichtversetzte und Schüler/-innen der Klassenstufe 4 ohne Grundschulempfehlung.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

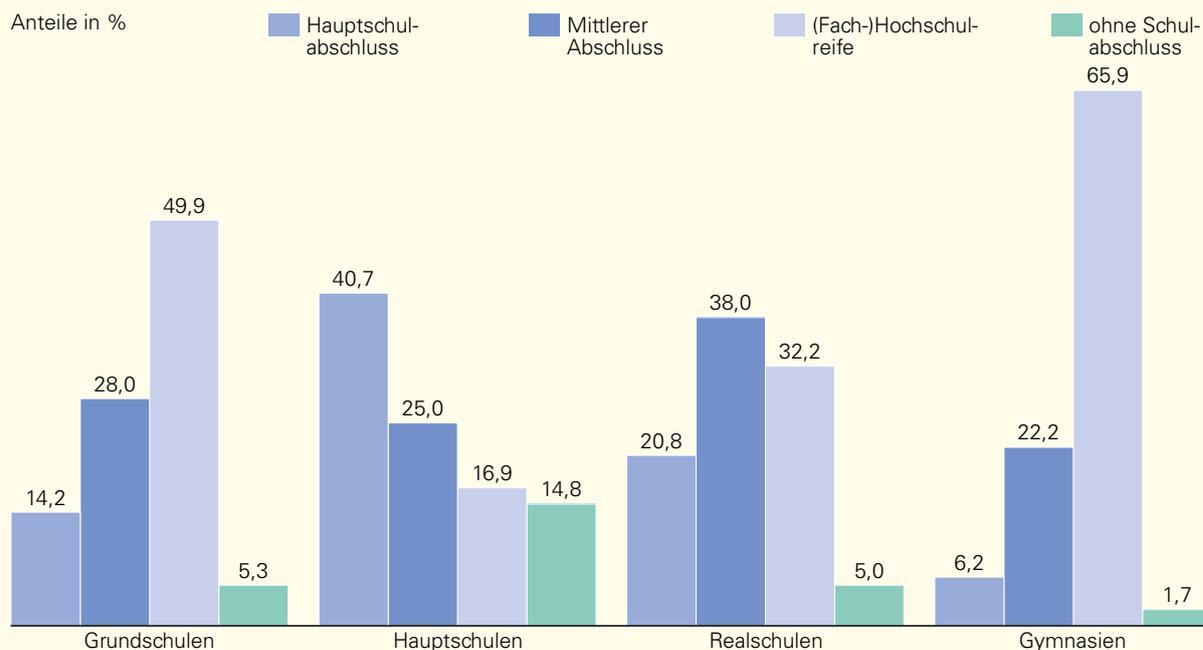
274 23



D 3 (G5)

Schülerinnen und Schüler nach besuchter Schulart und höchstem allgemeinbildendem Schulabschluss der Eltern 2018

Anteile in %



Datenquelle: Datenreport 2021

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

275 23

hintergrund ist es die Realschule, wobei der Unterschied zum Gymnasium inzwischen sehr gering ausfällt und weitgehend auf die Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit zurückgeht. Denn bei den deutschen Kindern mit Migrationshintergrund ist ebenfalls das Gymnasium die bevorzugte Schulart nach der Grundschule.

Die regionalen Verteilungen der Übergangsquoten sind abhängig von der sozioökonomischen Struktur sowie den schulischen Angeboten vor Ort weitgehend erhalten geblieben und setzen sich in den regionalen

Unterschieden beim Besuch von auf der Grundschule aufbauenden Schulen (s. **Kapitel D 1**) fort.

Wie der Sozialbericht für Deutschland (2021) anhand von Mikrozensus-Daten 2018 zeigt (Grafik [D3 \(G5\)](#)), sind Eltern mit Hauptschulabschluss unter Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen überrepräsentiert. Eltern mit einer Hochschulzugangsberechtigung sind unterrepräsentiert bei Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen und an Realschulen, jedoch am häufigsten unter Gymnasiastinnen und Gymnasten vertreten (Statistisches Bundesamt et al. 2021).

D 4 Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse

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 u. ä. mehr.³⁸ Der Zugang zu und die Beteiligung an Bildung ist wiederum stark von herkunftsbedingten Faktoren wie z. B. den sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen abhängig. Das zeigt sich u. a. in den Angaben von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in Baden-Württemberg zu ihren Bildungsaspirationen und Berufswünschen.³⁹

Die allgemeinbildenden Schulabschlüsse, d. h. der Hauptschulabschluss, der mittlere Bildungsabschluss, die Fachhochschulreife und die Hochschulreife, kön-

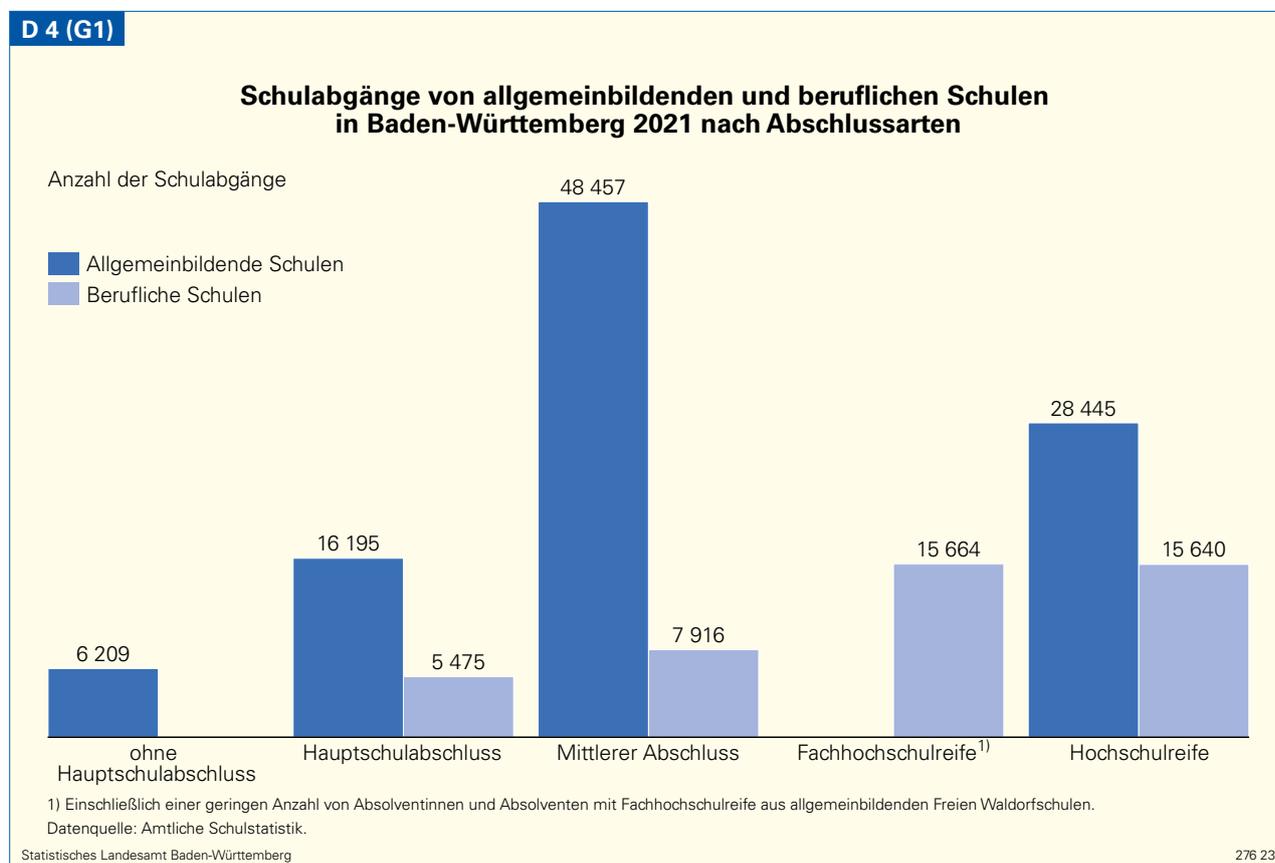
nen im baden-württembergischen Bildungssystem sowohl an allgemeinbildenden Schulen als auch an beruflichen Schulen erlangt werden (vgl. **Kapitel B 4.1**).⁴⁰

Im Jahr 2021 erwarben insgesamt 137 792 Schülerinnen und Schüler einen allgemeinbildenden Abschluss an einer allgemeinbildenden bzw. beruflichen Schule. Im zeitlichen Verlauf sind damit die allgemeinbildenden

⁴⁰ Zur Darstellung und zum Vergleich der an beruflichen bzw. allgemeinbildenden Schulen erreichten Abschlüsse wird in der Regel das jeweilige Abschlussjahr als Bezugsgröße herangezogen. 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 erlangen zu können), erfolgt die Darstellung über das sogenannte „Quotensummenverfahren“ (siehe **Web-Anlage D 4 (A1)**). Da die Prozentangaben je nach Berechnungsweg variieren, wird im weiteren Verlauf jeweils vermerkt, ob das Quotensummenverfahren zur Anwendung kam.

³⁸ Vgl. z. B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022), S.344-356.

³⁹ Vgl. https://km-bw.de/Lde/startseite/jugend_sport/Jugendstudie [Stand: 28.04.2023]



den Abschlusszahlen seit 2012 rückläufig (Web-Tabelle D 4 (T1)). Dies ist im Wesentlichen durch demografische Faktoren und damit sinkende Schülerzahlen zu erklären (vgl. Kapitel B 2). Das Verhältnis von Abschlüssen aus allgemeinbildenden Schulen (93 097) zu denen aus beruflichen Schulen (44 695) ist mit ca. zwei Dritteln zu einem Drittel seit Jahren stabil (Grafik D 4 (G1)).

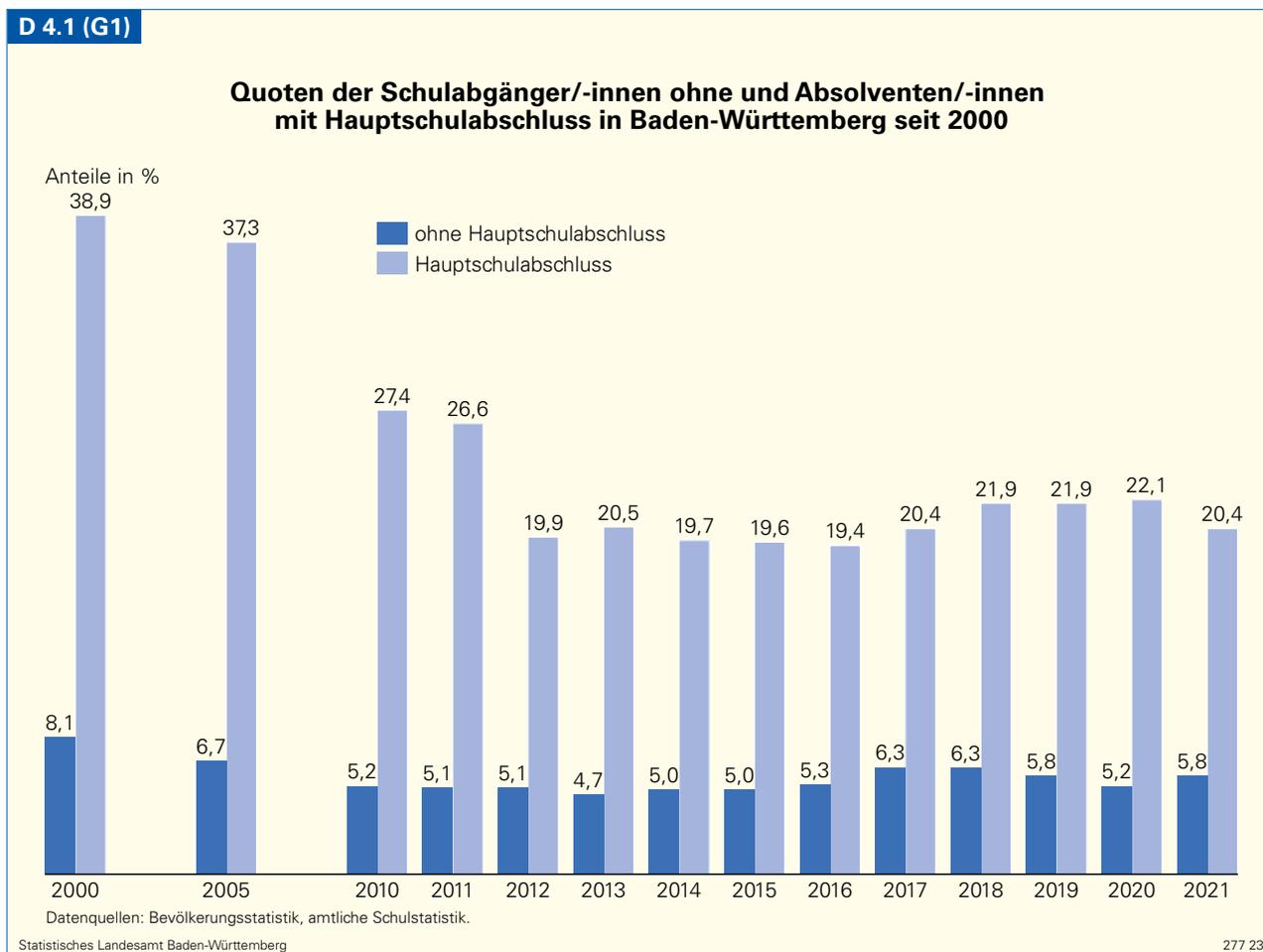
D 4.1 Abgänge aus allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss

Im Jahr 2021 verließen 6 209 Schülerinnen und Schüler allgemeinbildende Schulen, ohne mit dem Hauptschulabschluss einen qualifizierenden Abschluss erlangt zu haben. In den letzten 10 Jahren schwankte die Anzahl von Abgängen ohne Hauptschulabschluss zwischen 5 000 und 7 000 mit einem Maximum im Jahr 2017 (7 236). Von den Jugendlichen, die eine allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verließen, besuchten ca. 14 % eine Werkreal-/Hauptschule, rund 15 % eine Gemeinschaftsschule und ca. 9 % eine Realschule. Die Anteile der Jugendlichen, die ein Gymnasium oder eine integrierte

Schulform ohne Abschluss verlassen haben, sind mit 2 % bzw. 1 % relativ gering. In diesem Zusammenhang besonders zu berücksichtigen sind weitere 60 %, die Bildungsgänge der SBBZ besuchten, deren Bildungsziel nicht durchgängig der Erwerb des Hauptschulabschlusses ist (Web-Tabelle D 4.1 (T1)). Davon belegten 2 216 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ und weitere 1 082 junge Menschen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ Bildungsgänge, die nicht den Erwerb des Hauptschulabschlusses zum Ziel haben (s. auch Abschnitt D 4.4).

Die Berechnung mit Bezug auf die Altersjahrgänge (nach dem Quotensummenverfahren⁴¹) zeigt seit dem 10-Jahres Hoch im Jahr 2017 mit 6,3 % einen leichten Rückgang bis 2020. Im aktuellen Jahr steigt dieser Anteil wieder an (5,8 %) (Grafik D 4.1 (G1)) ebenso wie die absoluten Zahlen (Web-Tabelle D 4 (T1)) für die Jugendlichen, die eine allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen.

41 Zur Berechnungsmethodik vgl. Web-Anlage D 4 (A1).



D 4.2 Entwicklung der Anteile der einzelnen Abschlussarten an den erfolgreichen Abschlüssen

Die Anteile der einzelnen Abschlussarten an den erfolgreichen Abschlüssen⁴² blieben in den letzten 8 Jahren relativ stabil (Grafik D 4.2 (G1)).

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 D 4 (T1) und D 4.1 (T1)).

Anteil der Hauptschulabschlüsse an allen Abschlüssen

Im Jahr 2021 erwarben 21 670 Schülerinnen und Schüler einen Hauptschulabschluss, was einem Anteil von rund 16 % an allen erfolgreichen Abschlüssen entspricht. Im Zeitverlauf hat sich der Anteil nach dem starken Rückgang bis 2012 nicht merklich verändert und schwankte in den letzten 5 Jahren um die 16 %-Marke.

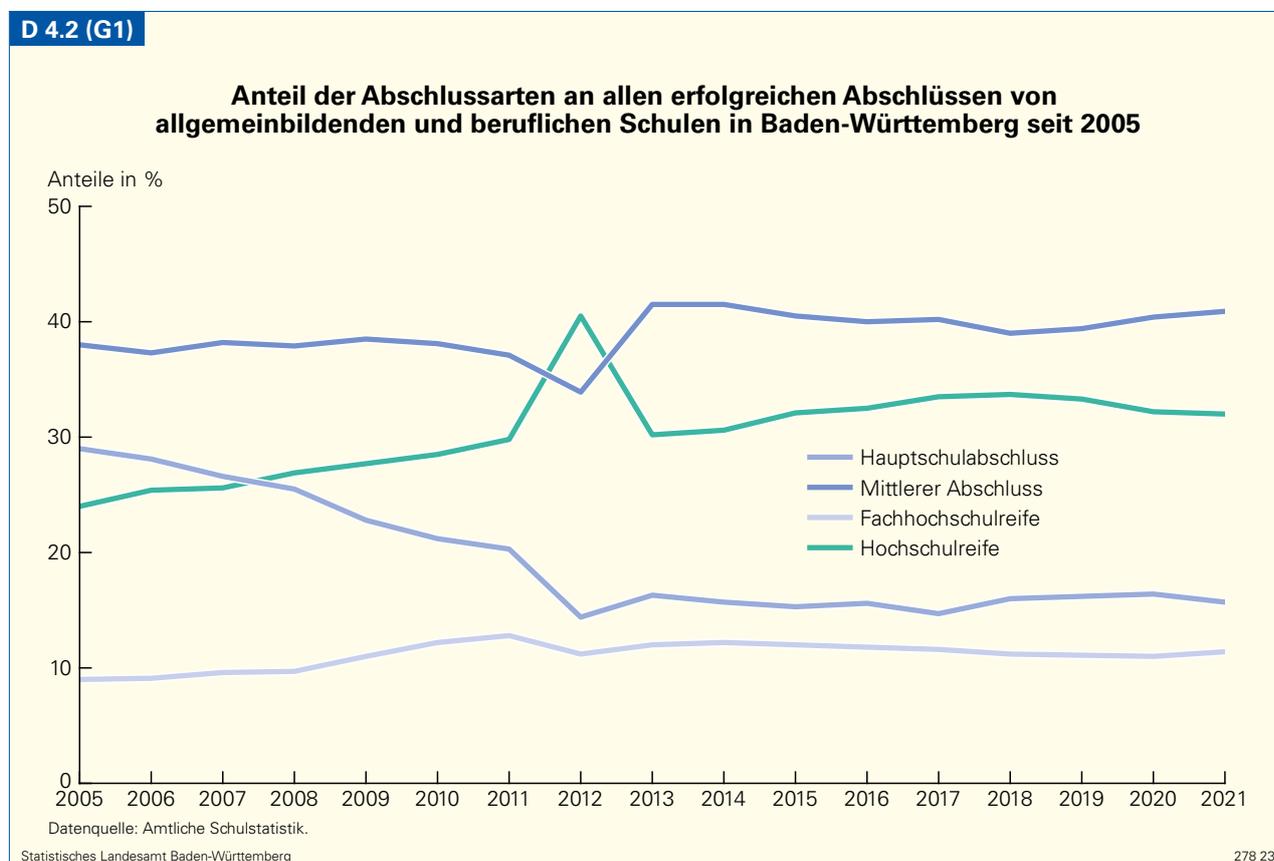
Seit 5 Jahren werden rund 75 % der Hauptschulabschlüsse an allgemeinbildenden Schulen und ca. ein Viertel an beruflichen Schulen erworben. Bis 2016 lagen diese Anteile noch bei 85 % zu 15 %.

Insgesamt wurde der Hauptschulabschluss im Jahr 2021 nur mit einem Anteil von ca. 22 % an Werkreal-/Hauptschulen erworben, dieser Anteil hat sich in den letzten Jahren stark verringert. 3 987 Schülerinnen und Schüler (rund 18 %) verließen die Realschule und 719 (3,3 %) das Gymnasium mit dem Hauptschulabschluss. Daneben hat sich vor allem der Anteil der Gemeinschaftsschulen stark erhöht (rund 27 %). Die Anteile der Integrierten Schulformen und der SBBZ fallen mit 1,1 % und 3,1 % deutlich geringer aus. An den beruflichen Schulen holten 1 838 der Schülerinnen und Schüler (8,5 %) im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) den Hauptschulabschluss nach, den sie an einer allgemeinbildenden Schule nicht erreicht hatten. Weitere 3 637 dem Hauptschulabschluss gleichgestellte Zeugnisse wurden in anderen beruflichen Bildungsgängen ausgestellt (rund 17 %).

Anteil mittlerer Bildungsabschlüsse an allen Abschlüssen

Im Jahr 2021 erhielten 56 373 Schülerinnen und Schüler ein Zertifikat über einen mittleren Bildungsab-

42 Ohne Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler, die keinen Hauptschulabschluss erreichten.



schluss. Mit einem Anteil von 40,9 % an allen Schulabschlüssen ist dies wie bereits in den vergangenen Jahren der am häufigsten erworbene Abschluss. Mit 86 % wird der überwiegende Teil der Abschlusszeugnisse von allgemeinbildenden Schulen ausgestellt (55,8 % an Realschulen, 12,4 % an Gemeinschaftsschulen, 8 % an Gymnasien, 7,7 % an Werkreal-/Hauptschulen, 1,2 % an Integrierten Schulformen und 0,5 % an SBBZ).

Bei den beruflichen Schulen wird der mittlere Bildungsabschluss insbesondere in Form der Fachschulreife an den 2-jährigen Berufsfachschulen erlangt (12,3 %). 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 2021 968 Absolventinnen und Absolventen (1,7 %).

Anteil Fachhochschulreife

Im Jahr 2021 erfolgten 11,4 % der Abgänge mit einer Fachhochschulreife, das entspricht 15 664 Absolven-

tinnen und Absolventen. Mit 81 % wird die Fachhochschulreife am häufigsten an den Berufskollegs und mit 15 % in geringerem Umfang an den Fachschulen erworben. Ein geringer Teil der Fachhochschulreife wurde daneben an den Freien Waldorfschulen erlangt (2,5 %).

Anteil Hochschulreife an allen Abschlüssen

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Hochschulreife erworben haben, lag im Jahr 2021 bei 32 % (bzw. 44 085 Schülerinnen und Schüler) und hat sich damit in den letzten 4 Jahren etwas reduziert. 61,7 % haben die Hochschulreife an einem allgemeinbildenden und 34,3 % an einem beruflichen Gymnasium erlangt. Die verbleibenden Hochschulreife wurden an integrierten Schulformen (2 %), anderen Bildungsgängen der beruflichen Schulen (1,1 %), an allgemeinbildenden Schulen des zweiten Bildungswegs (0,6 %) und an Gemeinschaftsschulen (0,2 %) erlangt.

Die auf Altersjahrgänge bezogene Abschlussquote für die Hochschulzugangsberechtigung ist seit 2015 rückläufig, liegt insgesamt (Fachhochschulreife und Hochschulreife) jedoch für die entsprechenden Altersjahrgänge deutlich über 50 % (Grafik D 4.2 (G2)).

D 4.2 (G2)

Abschlussquoten der Absolventen/-innen mit Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg seit 2000

Angaben in % bezogen auf einen Altersjahrgang, berechnet nach dem Quotensummenverfahren

■ mit Fachhochschulreife
 ■ mit Hochschulreife
 r = korrigierte Werte



Datenquellen: Bevölkerungsstatistik, amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

279 23

D 4.3 Entwicklung der Abgänge bzw. Abschlussarten an den einzelnen Schularten

Schülerinnen und Schüler erreichen nicht immer das Ziel des besuchten Bildungsganges. Besonders deutlich zeigt sich dies bei den allgemeinbildenden Gymnasien (Grafik D 4.3 (G1)). Von allen dort im Jahr 2021 abgegangenen 32 532 Schülerinnen und Schülern verließen 83,6 % die Schule mit dem Abitur, 13,8 % mit dem mittleren Bildungsabschluss, 2,2 % mit dem Hauptschulabschluss und 0,4 % ohne einen qualifizierenden Schulabschluss. Insgesamt erreichten 16,4 % der Schülerinnen und Schüler nicht das angestrebte Bildungsziel. Im Jahr 2013 lag dieser Wert noch bei 12,1 %.

Auch bei den Realschulen ist eine Diversifizierung der Abschlüsse zu verzeichnen. Betrug der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Realschule ohne mittlere Reife verlassen haben, im Jahr 2013 noch 4,8 %, liegt er im Jahr 2021 bei 12,7 %, was vor allem auf einen Anstieg bei den Hauptschulabschlüssen zurückzuführen und mit der Öffnung der Realschulen für den regulären Erwerb des Hauptschulabschlusses zu sehen ist.

An den Gemeinschaftsschulen erhielten im Jahr 2021 mehr als die Hälfte der insgesamt 13 787 Absolventin-

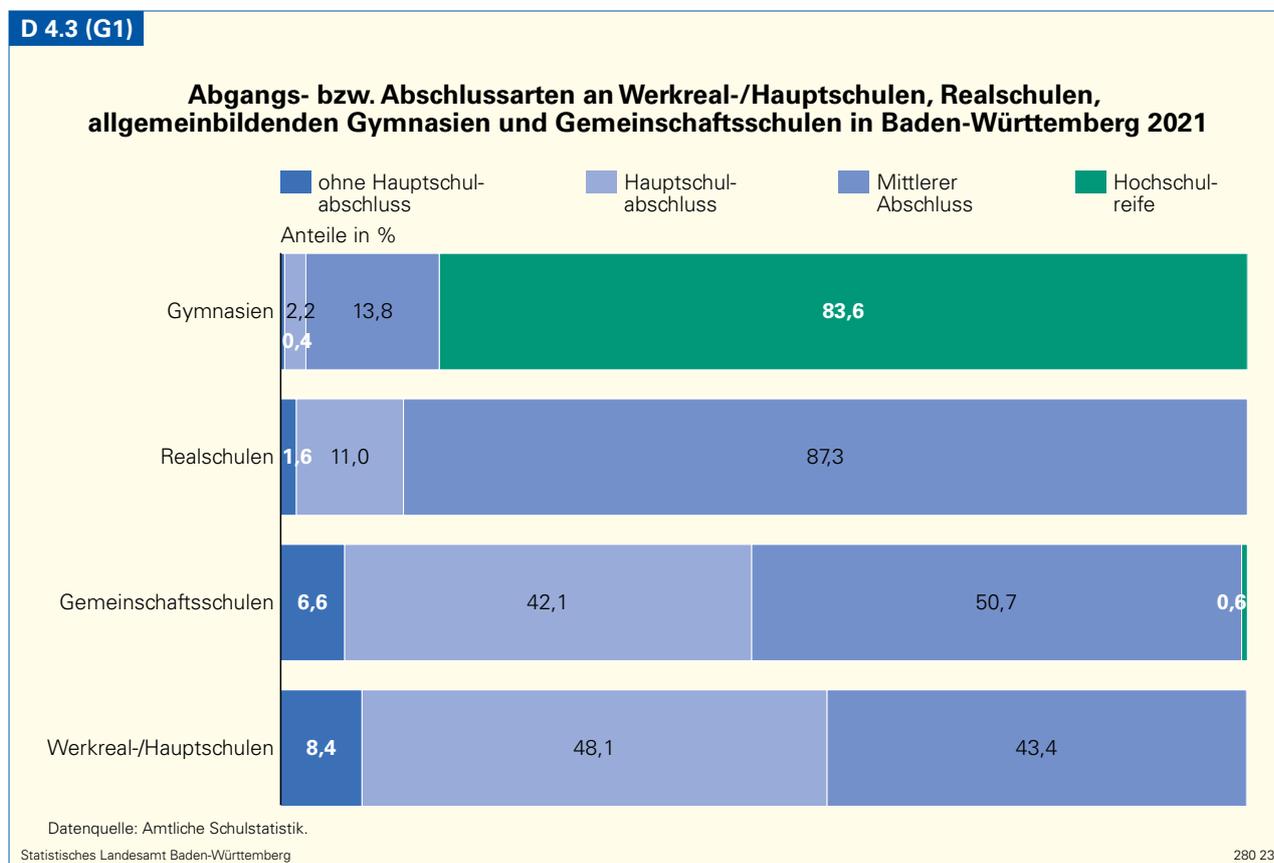
nen und Absolventen einen mittleren Bildungsabschluss (50,7 %), etwa zwei Fünftel (42,1 %) einen Hauptschulabschluss und 6,6 % keinen qualifizierenden Schulabschluss. Außerdem erlangten 87 Schülerinnen und Schüler (0,6 %) eine Hochschulreife an drei Gemeinschaftsschulen mit gymnasialer Oberstufe.

Bei den Werkreal-/Hauptschulen ist sowohl der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben, gestiegen (von 3,2 % im Jahr 2013 auf 8,4 % im Jahr 2021) als auch der Anteil der dort erzielten mittleren Bildungsabschlüsse (von 36 % im Jahr 2013 auf 48,1 % im Jahr 2021).

D 4.4 Abschlüsse an SBBZ

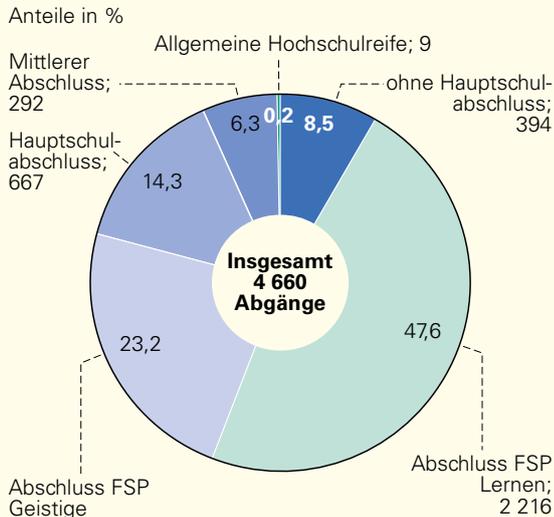
Im Jahr 2021 erwarben insgesamt 4 660 Schülerinnen und Schüler einen Abschluss an einem SBBZ.⁴³ Vier von fünf der Absolventinnen und Absolventen erlangten dabei keinen Hauptschulabschluss. Insgesamt zwei Drittel konnten mit einem spezifischen Abschluss

⁴³ Zu den erwerbzbaren Abschlüssen in Abhängigkeit der jeweiligen Förderschwerpunkte s. https://km-bw.de/Lde/startseite/schule/Sonderpaedagogische+Bildungs_+und+Beratungszentren [Stand: 28.04.2023].



D 4.4 (G1)

Abgänge aus allgemeinbildenden Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren in Baden-Württemberg im Jahr 2021 nach Abschlussarten



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

281 23

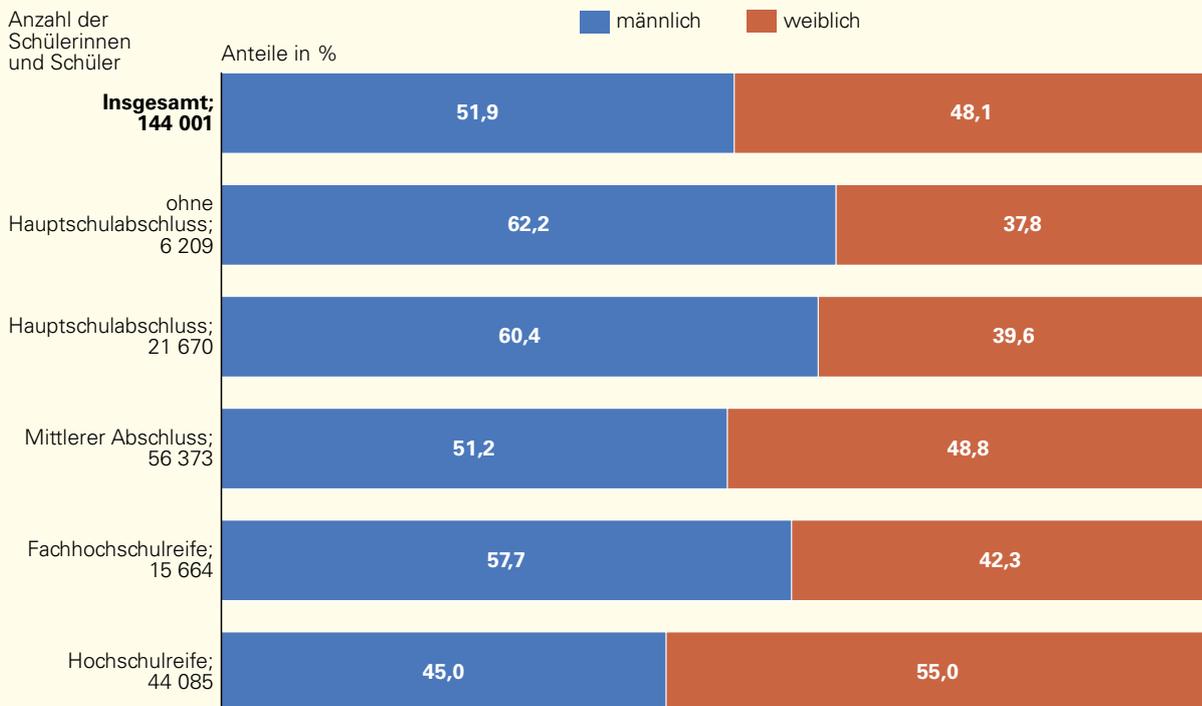
im Förderschwerpunkt „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ abschließen. Einen Hochschul- oder mittleren Abschluss bzw. eine Hochschulreife erreichten 21 %, wobei davon etwa zwei Drittel einen Hauptschulabschluss erlangten (Grafik D 4.4 (G1)).

D 4.5 Geschlechtsbezogene Disparitäten bei den Abgängen und Abschlüssen

Hinsichtlich der erzielten Abschlüsse bestehen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede (Grafik D 4.5 (G1) und Web-Tabelle D 4.5 (T1) sowie zur zeitlichen Entwicklung Web-Tabelle D 4.5 (T2)). Inzwischen verfügen Frauen der jüngeren Generation über einen höheren Bildungsstand als Männer. Während in den älteren Geburtskohorten Männer über einen höheren Bildungsstand verfügen, kehrt sich das Verhältnis bei den 40- bis unter 45-Jährigen in Bezug auf die Hochschulreife um und bei den 30- bis unter 35-Jährigen liegt bundesweit der Anteil der Frauen mit Hochschulreife mit 51 % dann deutlich über dem der Männer (46 %). Der Anteil der Menschen ohne beruflichen Abschluss veränderte sich insgesamt nur geringfügig, wenn auch bei Frauen mit abnehmender und bei Männern mit zunehmender Tendenz (Autor:innengruppe Bildungsberichtsberichterstattung 2022, S. 67ff.).

D 4.5 (G1)

Geschlechterverhältnis beim Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse an Schulen in Baden-Württemberg im Jahr 2021



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

282 23

Zunächst ist bei der Darstellung geschlechtsspezifischer Differenzen 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 allgemeinbildende Schule der Sekundarstufe besuchen (vgl. **Kapitel D 1.2**). Diese bedingen die nachfolgend dargestellten geschlechtsspezifischen Unterschiede in den allgemeinbildenden Abschlüssen (zur besseren Einordnung vgl. Web-Tabelle **D 4.5 (T3)**).

Abgänge ohne Hauptschulabschluss

Unter den Schülerinnen und Schülern, die von der allgemeinbildenden Schule ohne Hauptschulabschluss abgegangen sind, befinden sich mit einem Anteil von 62,2 % deutlich mehr junge Männer als junge Frauen mit einem Anteil von 37,8 % (Grafik **D 4.5 (G1)**). Die Betrachtung einzelner allgemeinbildender Schularten findet sich in Web-Tabelle **D 4.5 (T1)**.

Abgänge mit Hauptschulabschluss

Ähnlich wie bei den Abgängen ohne Hauptschulabschluss ist der Anteil, den junge Männer an den Abgängen mit Hauptschulabschluss bilden, mit 60,4 % gegenüber 39,6 % weiblicher Absolventinnen deutlich höher (Grafik **D 4.5 (G1)**). Dieses unausgeglichene Geschlechterverhältnis ist wiederum auf die relative Dominanz von männlichen Schülern in den vorwiegend zum Hauptschulabschluss führenden Schularten zurückzuführen (Web-Tabelle **D 4.5 (T3)** und Web-Tabelle **D 4.5 (T1)**).

Mittlerer Bildungsabschluss

Weitgehend ausgeglichen zeigt sich seit mehreren Jahren das Geschlechterverhältnis beim mittleren Bildungsabschluss mit 51,2 % Männern gegenüber 48,8 % Frauen. Unter anderem beruht dies auf einer ausgewogenen Geschlechterverteilung an den Realschulen (Web-Tabelle **D 4.5 (T1)**).

Hochschulreife

Bereits seit dem Jahr 1995 erreichen mehr junge Frauen als Männer die Hochschulreife (Web-Tabelle **D 4.5 (T2)**). Der entsprechende Anteil liegt seit 3 Jahren bei 55 %. Bedingt wird dies durch die Überrepräsentation von Schülerinnen an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Außerdem verlassen Schülerinnen häufiger das allgemeinbildende Gymnasium mit einer Hochschulreife als Schüler.

Schüler wiederum besuchen häufiger Fachschulen und Berufskollegs, die zum Erwerb der Fachhochschulreife führen. Bei der Fachhochschulreife liegt der Schülerinnenanteil bei 42,3 %. Nebendengeschlechtsspezifischen zeigen sich auch deutliche regionale Unterschiede bei den erzielten Abschlüssen (Web-Grafik **D 4.5 (G2)** und Web-Tabelle **D 4.5 (T4)**).

D 4.6 Schulabgänge nach Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit

Im Folgenden wird der Bildungserfolg im Sinne von erreichten bzw. nicht erreichten Abschlüssen hinsichtlich des Migrationsstatus der Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Abschlüsse näher betrachtet. Da das Merkmal Migrationshintergrund zum Schuljahr 2012/2013 in die amtliche Schulstatistik eingeführt wurde⁴⁴, ist eine Differenzierung der Abgänge und Abschlüsse nach Migrationshintergrund sowie mit oder ohne deutsche Staatsangehörigkeit erst seit 2015 möglich.

Wie schon bei der geschlechtsspezifischen und der regionalisierten Betrachtung von Bildungsabschlüssen (**Kapitel D 4.1**) ergibt sich auch hier ein hinsichtlich der Schularten und Bildungsgänge differenziertes Bild.

Von den insgesamt 99 694 Schülerinnen und Schülern⁴⁵, die 2021 eine allgemeinbildende Schule verlassen haben, hatten 24 093 (23,2 %) einen Migrationshintergrund, davon hatten mit 10 772 knapp die Hälfte keine deutsche Staatsangehörigkeit (10,8 %). Diese Anteile sind regional sehr unterschiedlich und bewegen sich bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zwischen 44,6 % in Mannheim und 13,6 % im Main-Tauber-Kreis (Web-Tabelle **D 4.6 (T1)**).

Bei der Betrachtung der erzielten Abschlüsse zeigen sich für die Schülergruppen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund deutliche Unterschiede (Grafiken **D 4.6 (G1)** und **D 4.6 (G2)**).

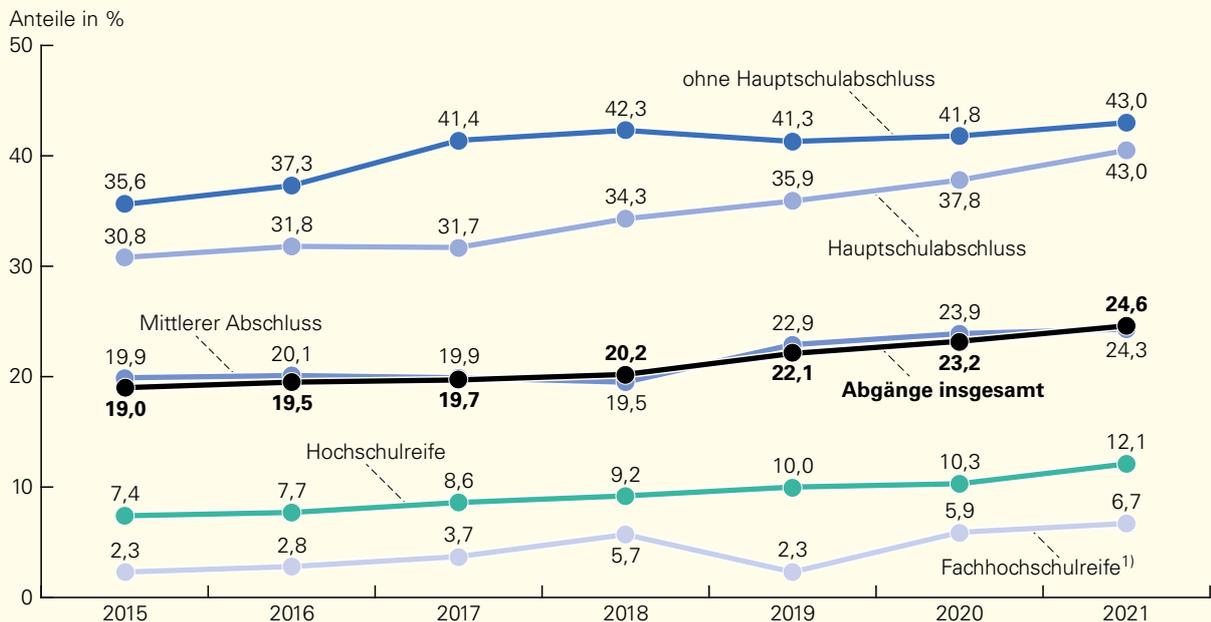
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund machen 43 % der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus, unter ihnen bilden diejenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit die Mehrheit (insgesamt 27 % aller Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss). Sie sind damit

⁴⁴ In der amtlichen Schulstatistik wird für das Merkmal Migrationshintergrund die Definition der Kultusministerkonferenz zugrundegelegt. Vgl. KMK 2022, S. 32.

⁴⁵ Inkl. eines geringen Anteils von Schülerinnen und Schülern, die die Fachhochschulreife an Freien Waldorfschulen erworben haben.

D 4.6 (G1)

Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger mit Migrationshintergrund von allgemeinbildenden Schulen*) in Baden-Württemberg nach Abschlussart in den Jahren 2015 bis 2021



*) Öffentliche und private Schulen inkl. 2. Bildungsweg. – 1) Aufgrund sehr geringer Fallzahlen ist der Verlauf statistisch nicht belastbar.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

284 23

gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund überproportional häufig vertreten. Dies trifft auch für den Hauptschulabschluss zu (40,5 % bzw. 20,3 %), umgekehrt sind sie bei höheren Abschlüssen deutlich unterrepräsentiert (12,1 % bzw. 4,3 % bei der Hochschulreife).

Lediglich beim mittleren Abschluss entsprechen die Anteile mit 24,3 % bzw. 9,5 % 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 2021 kontinuierlich angestiegen ist (von 19,0 % auf 24,6 %). Der Anteil der Abgänge von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist im selben Zeitraum nahezu unverändert geblieben (10,7 % bzw. 10,8 %).

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. Seit 2017 blieb dieser Anteil nahezu unverändert. Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit stellen dabei die größere Untergruppe dar. Auch hier stieg

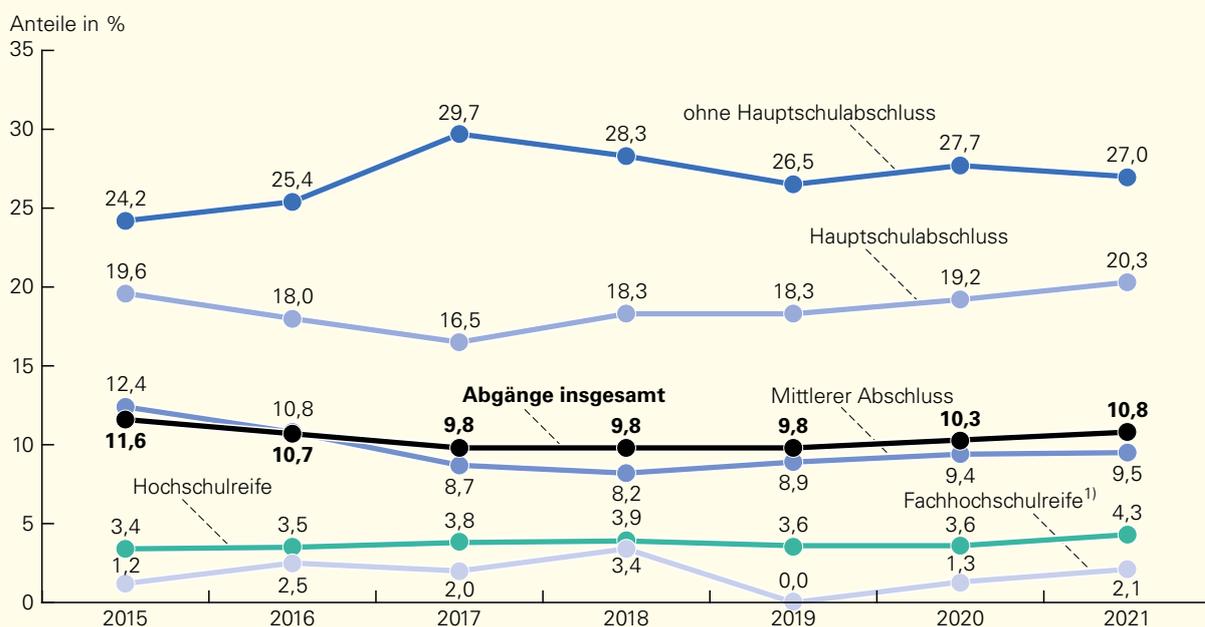
der Anteil zwischen den Jahren 2015 und 2017 (24,2 % bzw. 29,7 %). Seitdem ist jedoch ein rückläufiger Trend zu beobachten: 2021 lag der Anteil bei 27 %. Gleichzeitig steigt der Anteil von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die einen allgemeinen Schulabschluss erlangen.

Beim Hauptschul- und beim mittleren Abschluss ist der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund insgesamt stark angestiegen. Von 2015 bis 2021 stieg der Anteil bei den Hauptschulabschlüssen um 9,7 Prozentpunkte. Der Anteil von Schulabgängerinnen und -abgängern mit Migrationshintergrund, die einen mittleren Abschluss erlangten, stieg von 19,9 % im Jahr 2015 auf 24,6 % im Jahr 2021. Auch der Anteil von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die einen Hauptschul- oder mittleren Abschluss erlangten, ist seit 2017 bzw. 2018 leicht angestiegen.

Unter den Abgängen mit Hochschulreife stieg der Anteil junger Menschen mit Migrationshintergrund und derjenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit zwischen den Jahren 2015 und 2021 an (2015: 7,4 %; 2021: 12,1 %). Bei denjenigen mit ausländischer Staatsangehörigkeit lag dieser Anteil zuletzt bei 4,3 %.

Wie in Kapitel D 4.1 dargestellt, erreichen nicht alle Schülerinnen und Schüler das Ziel des jeweiligen Bil-

D 4.6 (G2)

Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne deutsche Staatsangehörigkeit von allgemeinbildenden Schulen*) in Baden-Württemberg nach Abschlussart in den Jahren 2015 bis 2021


*) Öffentliche und private Schulen inkl. 2. Bildungsweg. – 1) Aufgrund sehr geringer Fallzahlen ist der Verlauf statistisch nicht belastbar.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

285 23

gangung. Die Differenzierung hinsichtlich des Migrationsstatus der Schulabgängerinnen und -abgänger macht bezüglich einzelner Bildungsgänge ebenfalls deutliche Unterschiede sichtbar (Grafiken D 4.6 (G3)).

Insgesamt ist zu beobachten, dass an fast allen Schularten (abgesehen von Gymnasien) die Hälfte oder mehr der Schulabgängerinnen und -abgänger, die keinen Hauptschulabschluss erlangten, einen Migrationshintergrund aufwiesen (Werkreal-/Hauptschulen 64 %, Gemeinschaftsschulen 49 %, Realschulen 50 %). Damit waren die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei den Abgängen ohne qualifizierten Abschluss überrepräsentiert. Noch deutlicher lässt sich diese Disparität bei den Abgängerinnen und Abgängern ohne deutsche Staatsangehörigkeit beobachten.

Daneben zeigt sich, dass an Realschulen, Gymnasien und Gemeinschaftsschulen der Anteil der Abgänge der Schülergruppe mit Migrationshintergrund bzw. ohne deutsche Staatsangehörigkeit mit der formalen Höhe des erreichten Abschlusses sinkt und damit Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund überrepräsentiert sind.

Mit Blick auf die Realschulen waren Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. ohne deutsche Staatsangehörigkeit beim Erwerb des mittleren Bildungsab-

schlusses jeweils leicht unterdurchschnittlich vertreten. Unter allen jungen Menschen, die die Realschule verlassen haben, befanden sich 26 % mit Migrationshintergrund und 9 % davon hatten keine deutsche Staatsangehörigkeit. Die entsprechenden Anteile an der Gruppe, die die Schule mit dem mittleren Abschluss verlassen haben, liegen mit 23 % bzw. 7 % darunter.

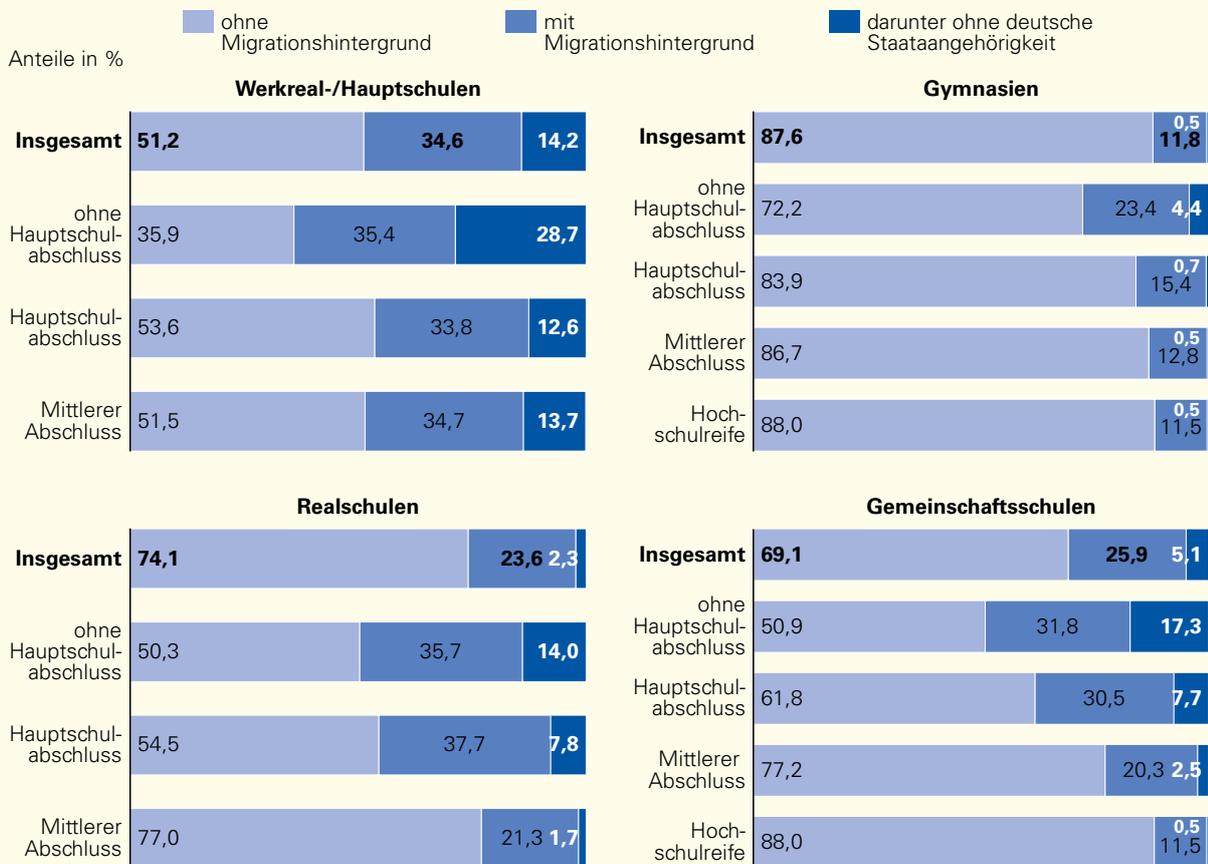
An den Gemeinschaftsschulen zeigt sich ein ähnliches Bild: Von den Schulabgängerinnen und -abgängern hatten insgesamt 31 % einen Migrationshintergrund. Sowohl beim mittleren Abschluss als auch bei der Hochschulreife sind sie deutlich unterrepräsentiert (23 % bzw. 13 %).

Bei den Abgängen an Gymnasien zeigt sich jedoch, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. ohne deutsche Staatsangehörigkeit beim Erlangen der Hochschulreife im Vergleich zu ihren Anteilen unter allen Abgängen weder unter- noch überrepräsentiert sind (jeweils 12 % bzw. 4 %). Allerdings sind auch hier die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ein Gymnasium ohne Hauptschulabschluss verlassen mit 28 % deutlich überproportional vertreten.

Von den insgesamt 44 307 Schülerinnen und Schülern, die von einer beruflichen Schule mit einem zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschluss abgingen,

D 4.6 (G3)

Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger in Baden-Württemberg nach Migrationsstatus und Abschlussart im Jahr 2021



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

286 23

hatten 11 197 (25,3 %) einen Migrationshintergrund, darunter waren 5 863 (13,2 % aller Abgänge) ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Die Anteile liegen jeweils über denen der allgemeinbildenden Schulen (24,6 % bzw. 10,8 %).

Auch bei diesen Anteilen ist wieder auf eine große regionale Bandbreite aufmerksam zu machen. Der höchste Anteil von jungen Menschen mit Migrationshintergrund unter den Schulabgängerinnen und -abgängern von beruflichen Schulen, die einen allgemeinbildenden Abschluss erwarben, ist im Stadtkreis Pforzheim zu finden (37,2 %) – der niedrigste im Landkreis Ravensburg (14,3 %). Der geringste Anteil von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist im Landkreis Heilbronn (4,8 %) zu beobachten, der höchste Anteil im Enzkreis (19,8 %) (Web-Tabellen D 4.6 (T2), D 4.6 (T3) und D 4.6 (T4)).

Die landesweite Entwicklung der Anteile an den jeweiligen allgemeinbildenden Abschlüssen an beruflichen

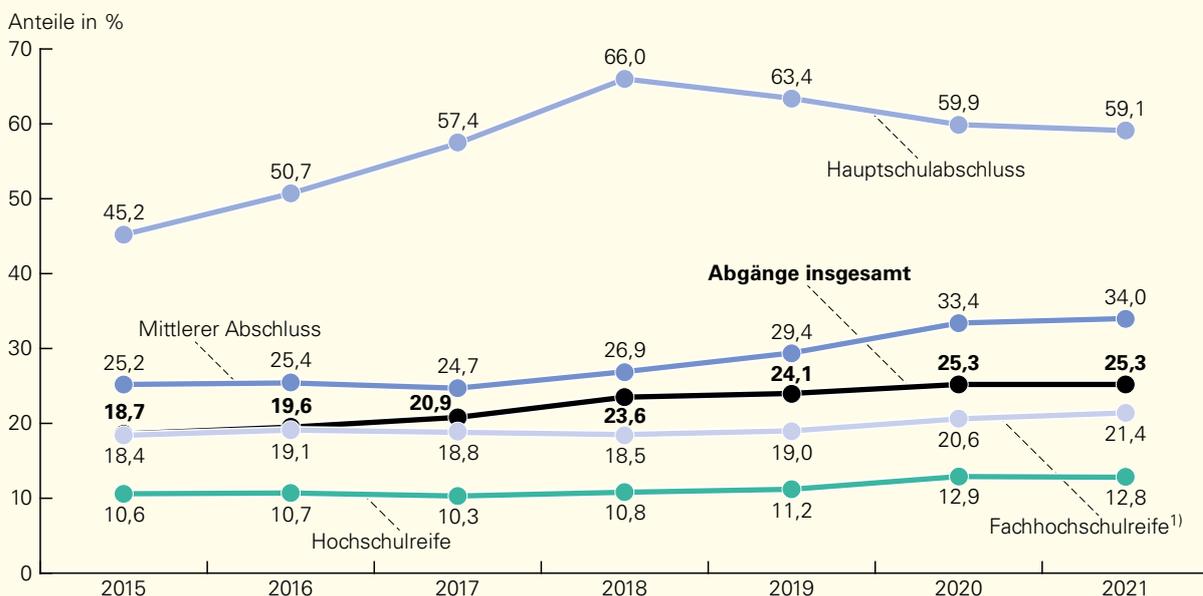
Schulen zeigt ähnliche Muster wie bei den allgemeinbildenden Schulen (Grafiken D 4.6 (G4) und D 4.6 (G5)).

Wie bei den allgemeinbildenden 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 sanken, stiegen die entsprechenden Anteile in der Gruppe, die den Hauptschulabschluss (erst) im Rahmen der Berufsbildung erlangt, bis zum Jahr 2018 auffällig stark an. Zwischen den Jahren 2018 und 2021 ist jedoch ein gegenläufiger Trend zu beobachten: Während im Jahr 2018 noch 66 %

D 4.6 (G4)

Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger mit Migrationshintergrund von beruflichen Schulen in Baden-Württemberg in den Jahren 2015 bis 2021 nach allgemeinbildenden Abschlussarten



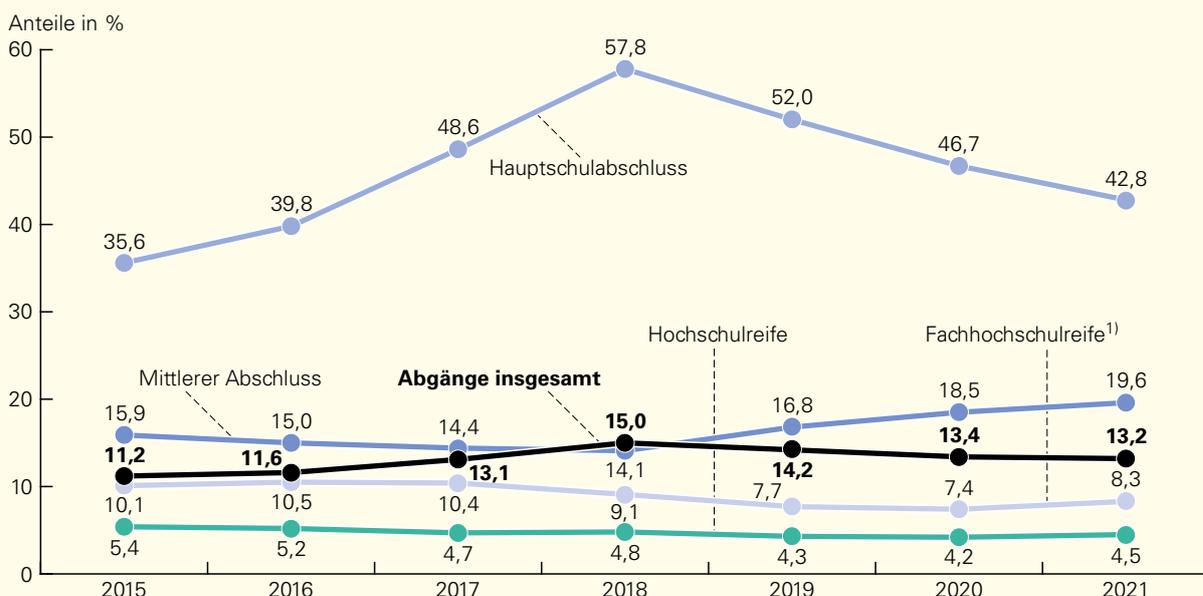
1) Ohne Erwerb des schulischen Teils der Fachhochschulreife an beruflichen Gymnasien.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.



D 4.6 (G5)

Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne deutsche Staatsangehörigkeit von beruflichen Schulen in Baden-Württemberg in den Jahren 2015 bis 2021 nach allgemeinbildenden Abschlussarten



1) Ohne Erwerb des schulischen Teils der Fachhochschulreife an beruflichen Gymnasien.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

der Schulabgängerinnen und -abgänger einen Migrationshintergrund aufwiesen und 57,8 % keine deutsche Staatsangehörigkeit hatten, sanken diese Anteile 2021 auf 59,1 % bzw. auf 42,8 %. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass viele derjenigen, die als Schutz- und Asylsuchende 2015 nach Baden-Württemberg kamen, bis 2018 noch in berufsvorbereitenden Bildungsgängen (erst VABO/BFBVO, dann VAB/BEBV) unterrichtet wurden und im Lauf der Zeit dort den Hauptschulabschluss erworben haben.

D 4.7 Voraussichtliche Entwicklung der Schulabgängerzahlen nach Abschlussarten

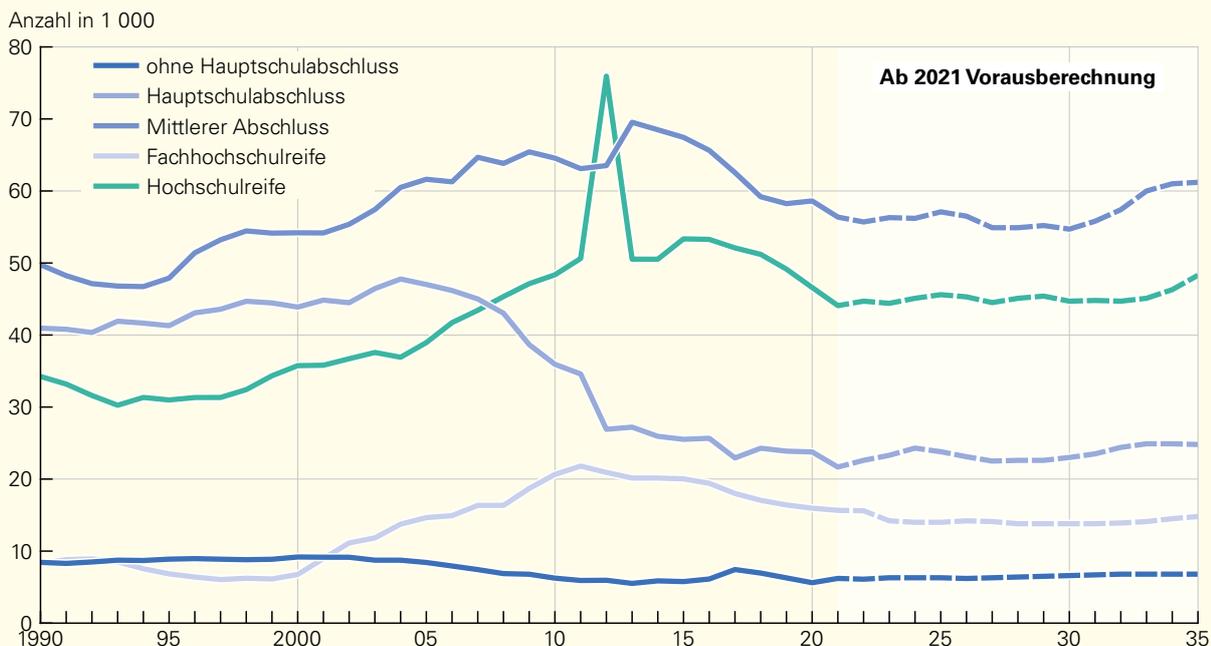
Die Zahl der Hauptschulabschlüsse hat sich analog zum sehr starken Rückgang der Schülerzahl an den Werkreal- und Hauptschulen in den letzten 15 Jahren mehr als halbiert und im Jahr 2021 einen neuen Tiefstwert erreicht. Mehr als ein Viertel aller Zeugnisse wurden dabei von einer beruflichen Schule ausgestellt. In der aktuellen Vorausberechnung für die Schulabgänge (auf Basis des Jahres 2021) erreicht die rückläufige Entwicklung in den kommenden Jahren ihren Wendepunkt. Bis 2035 könnte die Zahl der Hauptschulabschlüsse dann auf 24 800 anwachsen. Sie läge damit gut 14 % über dem Wert von 2021 (Grafik D 4.7 (G1)).

Insgesamt steigende Schülerzahlen lassen erwarten, dass die Zahl der Abgänge ohne Hauptschulabschluss in den Jahren bis 2035 wieder etwas auf 6 800 ansteigen könnte. Diese Zahlen enthalten auch die hauptsächlich an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren erworbenen Abschlüsse in den Förderschwerpunkten bzw. Bildungsgängen „Lernen“ sowie „Geistige Entwicklung“, die rund 60 % der Abgänge ohne Hauptschulabschluss ausmachen. Man darf diese somit nicht in ihrer Gesamtheit mit „Schulabbrüchen“ gleichsetzen, da diese Schülerinnen und Schüler einen Abschluss in ihrem Bildungsgang machen.

Der Höchstwert an mittleren Bildungsabschlüssen war im Jahr 2013 mit 69 538 erreicht worden. Seitdem ist ihre Zahl bis 2021 um gut 19 % auf 56 373 zurückgegangen. Es ist zu erwarten, dass in den nächsten Jahren die Werte mit leichten Schwankungen auf diesem Niveau verbleiben werden. Der Anstieg der Schülerzahlen wird ab 2031 voraussichtlich auch zu Zuwachs bei der Zahl der mittleren Bildungsabschlüsse auf 61 200 im Jahr 2035 führen. Überdengesamten Vorausberechnungszeitraum hinweg wird der mittlere Abschluss seinen Spitzenplatz unter den Bildungsabschlüssen halten können. Die Hochschulreife folgt dahinter auf dem zweiten Rang. Wie in den letzten Jahren üblich dürfte der Anteil der beruflichen Schulen am Erwerb eines mittleren Abschlusses auch in den nächsten Jahren im Bereich von 13 % bis 14 % liegen.

D 4.7 (G1)

Schulabschlusszahlen von öffentlichen und privaten Schulen in Baden-Württemberg seit 1990 und Vorausberechnung bis 2035 nach Abschlussart



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik, Vorausberechnung der Schulabschlusszahlen.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

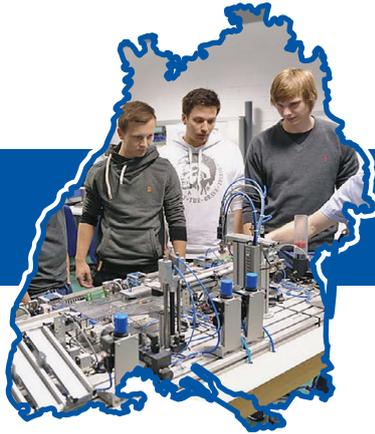
289 23

Im Jahr 2015 waren in Baden-Württemberg insgesamt 53 352 Hochschulreifezeugnisse ausgestellt worden. Bis 2019 war ihre Zahl aufgrund schwächer besetzter Abschlussjahrgänge um fast 8 % auf 49 145 zurückgegangen. Bis 2021 sackte die Zahl der Abiturientinnen und Abiturienten auf 44 085 ab. Dieser starke Rückgang innerhalb eines Jahres ist in erster Linie auf die Wiedereinführung des 9-jährigen gymnasialen Bildungsgangs an einigen allgemeinbildenden Gymnasien 8 Jahre zuvor zurückzuführen. Die Schülerinnen und Schüler der 12. Klassenstufe (bzw. Jahrgangsstufe 1) dieser Schulen „fehlten“ dem Abschlussjahrgang 2020 und 2021. Ab 2022 könnten sich die Zahlen bei einem Wert von rund 45 000 stabilisieren. Erst gegen Ende des Vorausberechnungszeitraums kann wieder ein leichter Anstieg auf 48 300 erwartet werden. Der Anteil beruflicher Schulen am Erwerb der Hochschulreife beträgt seit einigen Jahren rund ein Drittel. Diesen Anteil dürften die beruflichen Schulen auch bis 2035 beibehalten (Web-Tabelle [D 4.7 \(T1\)](#)).

Die Zahl der Fachhochschulreifen erreichte im Jahr 2011 mit 21 804 Abschlusszeugnissen ihren Höchstwert. Seitdem war ein beständiger Rückgang bis auf 15 664 Zeugnisse im Jahr 2021 festzustellen. In den nachfolgenden Jahren dürfte sich der Rückgang auf 13 800 Zeugnisse fortsetzen. Danach könnte bis 2035 ein Wiederanstieg auf 14 800 Abschlüsse erfolgen.

Nach den Ergebnissen der Vorausberechnung würde sich die Gesamtzahl der Hochschulzugangsberechtigungen bis 2033 mit geringen Schwankungen im Bereich zwischen 58 500 und 60 000 bewegen. Bis 2035 wird dann ein Anstieg auf 63 100 erwartet. Durchgängig wird rund die Hälfte aller Hochschulzugangsberechtigungen an einer beruflichen Schule erworben.

Es ist anzunehmen, dass sich die Unsicherheiten, die für die Vorausberechnung der Schülerzahlen in **Kapitel D 1.3** genannt werden, auch auf die Vorausberechnung der Schulabgängerzahlen auswirken.



Berufliche Bildung

E

- E 1 Berufliche Schulen im Überblick
 - E 1.1 Schulen und Entwicklung der Schülerzahlen
 - E 1.2 Bildungsbeteiligung nach Geschlecht
 - E 1.3 Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund

- E 2 Bildungsangebote an beruflichen Schulen nach angestrebtem Bildungsziel
 - E 2.1 Berufsausbildung
 - E 2.2 Übergangsbereich: Integration in die berufliche Ausbildung
 - E 2.3 Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung
 - E 2.4 Bildungsbeteiligung nach Geschlecht

- E 3 Sonderpädagogische Förderung an beruflichen Schulen
 - E 3.1 Bildungsangebote beruflicher Schulen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf
 - E 3.2 Schulische Vorbildung der Schülerinnen und Schüler beruflicher Sonderschulen
 - E 3.3 Allgemeinbildende Abschlüsse an beruflichen Sonderschulen

- E 4 Neueintritte, Abgänge und Abschlüsse an beruflichen Schulen
 - E 4.1 Neueintritte
 - E 4.2 Abgänge und berufsqualifizierende Abschlüsse

- E 5 Voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen an beruflichen Schulen

E Berufliche Bildung

E 1 Berufliche Schulen im Überblick

Das berufliche Schulwesen in Baden-Württemberg umfasst im Anschluss an die allgemeinbildenden Schulen (vgl. **Kapitel D**) ein breit gefächertes Angebot an Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung und Berufsausbildung. Darüber hinaus bieten Fachschulen vielfältige Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung (vgl. **Kapitel G**). In einer Reihe von Bildungsgängen können zusätzlich allgemeinbildende Abschlüsse erworben werden (vgl. **Kapitel E 4.2** und **Kapitel D 4**).

Wie auch im allgemeinbildenden Bereich wird die primäre Gliederung des beruflichen Schulwesens nach Schularten vom Schulgesetz vorgegeben.¹ Ausschließlich dem beruflichen Bereich zugeordnet sind die Berufsschule, die Berufsfachschule, das Berufskolleg, die Berufsoberschule sowie die Fachschule. Die Schulart „Gymnasium“ gibt es sowohl in allgemeinbildender 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 Qualifizierungsjahr 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 ausgewiesen.

E 1.1 Schulen und Entwicklung der Schülerzahlen

... nach Trägerschaft

Im Schuljahr 2021/2022 besuchten insgesamt 400 302 Schülerinnen und Schüler eine der 787 beruflichen Schulen (303 öffentliche, 311 private und 173 Schulen

für Berufe des Gesundheitswesens, die weder den öffentlichen noch den privaten Schulen zugeordnet und dem Ministerium für Soziales und Integration unterstellt sind). Auf den Geschäftsbereich des Kultusministeriums entfielen 278 öffentliche und 236 private Schulen, im Geschäftsbereich des Ministeriums für Soziales und Integration kommen zu den 173 Schulen für Berufe des Gesundheitswesens weitere 101 private Schulen hinzu, zum Ministerium Ländlicher Raum gehören 25 öffentliche berufliche Schulen.

2021/2022 wurden 7 486 oder rund 1,8 % weniger Teilnehmende als im vorangegangenen Schuljahr gezählt. Zuletzt wurde im Schuljahr 2009/2010 mit 436 956 Teilnehmenden ein Höchststand seit Mitte der 1980er-Jahre verzeichnet, danach folgte ein stetiger Rückgang, der sich bis 2015/2016 auf einen Wert von rund 424 000 mit nur geringfügigen Änderungen einpendelte. In diesem Zeitraum glich vor allem der Ausbau der beruflichen Gymnasien den bereits spürbaren demografisch bedingten rückläufigen Trend aus.

Die Zuwanderung von Jugendlichen im berufsschulpflichtigen Alter sorgte dann im Schuljahr 2016/2017 für einen einmaligen Anstieg der Schülerzahl auf 428 746 (Grafik E 1.1 (G1)), die danach aber wieder kontinuierlich zurückging und zuletzt mit gut 400 000 Schülerinnen und Schülern so niedrig wie seit 2002/2003 nicht mehr lag. Der Zustrom von Kindern und Jugendlichen, die vor dem Krieg in der Ukraine Schutz suchen, und aus weiteren aktuellen Fluchtbewegungen wird sich in der Schulstatistik 2022/2023 abbilden und auf die Entwicklung der Schülerzahlen auswirken.

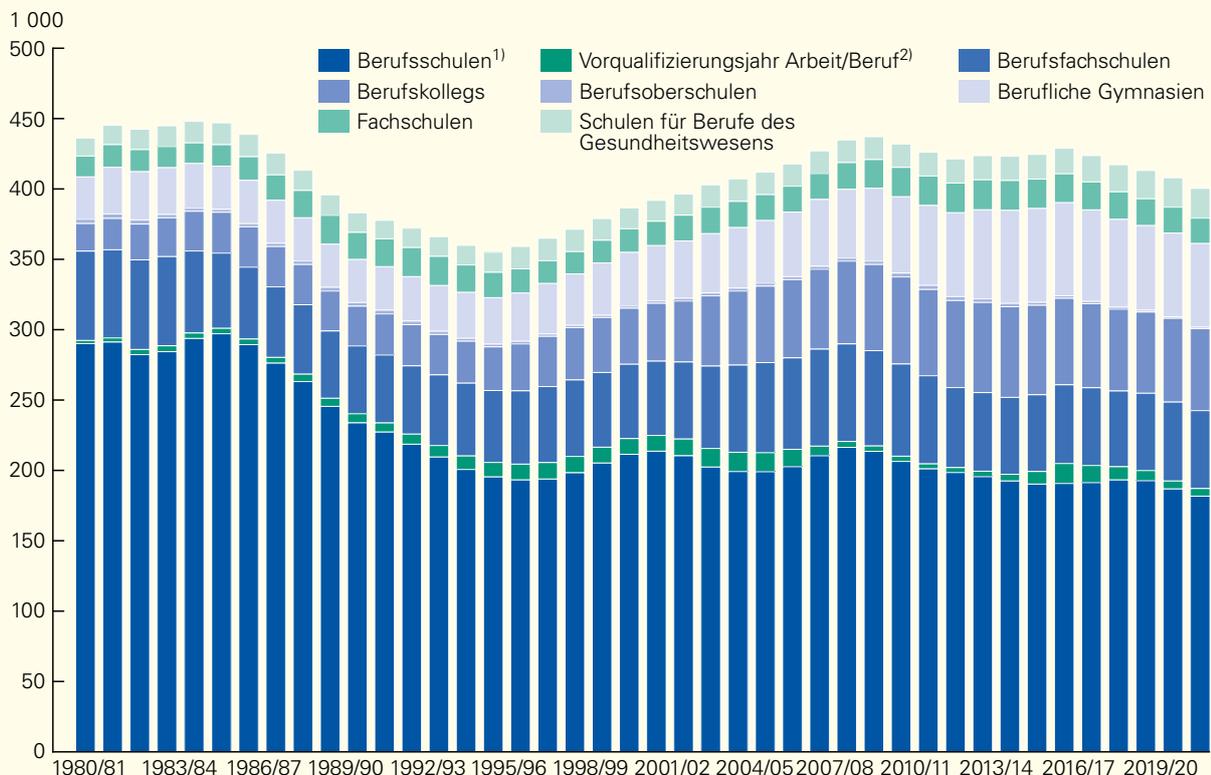
An den 311 beruflichen Schulen in freier Trägerschaft wurden im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 49 264 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, 348 mehr als im Jahr zuvor. Der Anstieg der Schülerzahl an privaten beruflichen Schulen hat sich weiter kontinuierlich fortgesetzt. Seit 2000/2001 hat sich der Schüleranteil an privaten beruflichen Schulen von 6,1 % auf 12,3 % etwas mehr als verdoppelt (Web-Tabelle E 1.1 (T1)).

Schulartabhängig variiert der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine berufliche Schule in freier Trägerschaft besuchen, deutlich. Ein wesentlicher Grund liegt hierbei in der Ausrichtung und Spezialisierung der privaten beruflichen Schulen auf Fachgebiete u. a. in

1 Vgl. § 4 SchG in der Fassung vom 1. August 1983 (K.u.U. S. 584) zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2020 (GBl. S. 1233): <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchulGBW1983rahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Stand: 24.06.2022]

E 1.1 (G1)

Schüler/-innen 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

166 23

den Bereichen Gestaltung (z. B. Design und Mode), Erziehung und Altenpflege, die von den öffentlichen beruflichen Schulen nicht oder seltener angeboten werden. Unter den Fachschulen besuchen mit 36 % mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler eine Einrichtung in freier Trägerschaft; an Berufsfachschulen und Berufskollegs ist ihr Anteil mit 27 % bzw. 29 % ebenfalls überdurchschnittlich.

Dagegen liegen die Schüleranteile an Berufsschulen und Berufsoberschulen in freier Trägerschaft bei deutlich unter 10% (Grafik E 1.1 (G2)). Im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) gibt es keine Schülerinnen und Schüler an Schulen in freier Trägerschaft, da es zunächst nur an öffentlichen Schulen geführt wurde; die vergleichbaren Bildungsangebote privater Schulen liefern in der Form der Berufsvorbereitenden Berufsfachschule (BFBV) und werden erst umgestellt.

Die 173 Schulen für Berufe des Gesundheitswesens werden weder dem öffentlichen noch dem privaten Bereich zugeordnet. Sie wurden im Schuljahr 2021/2022 von 21 183 Schülerinnen und Schülern

besucht, was einem Anteil von gut 5 % an der Gesamtschülerzahl entspricht.

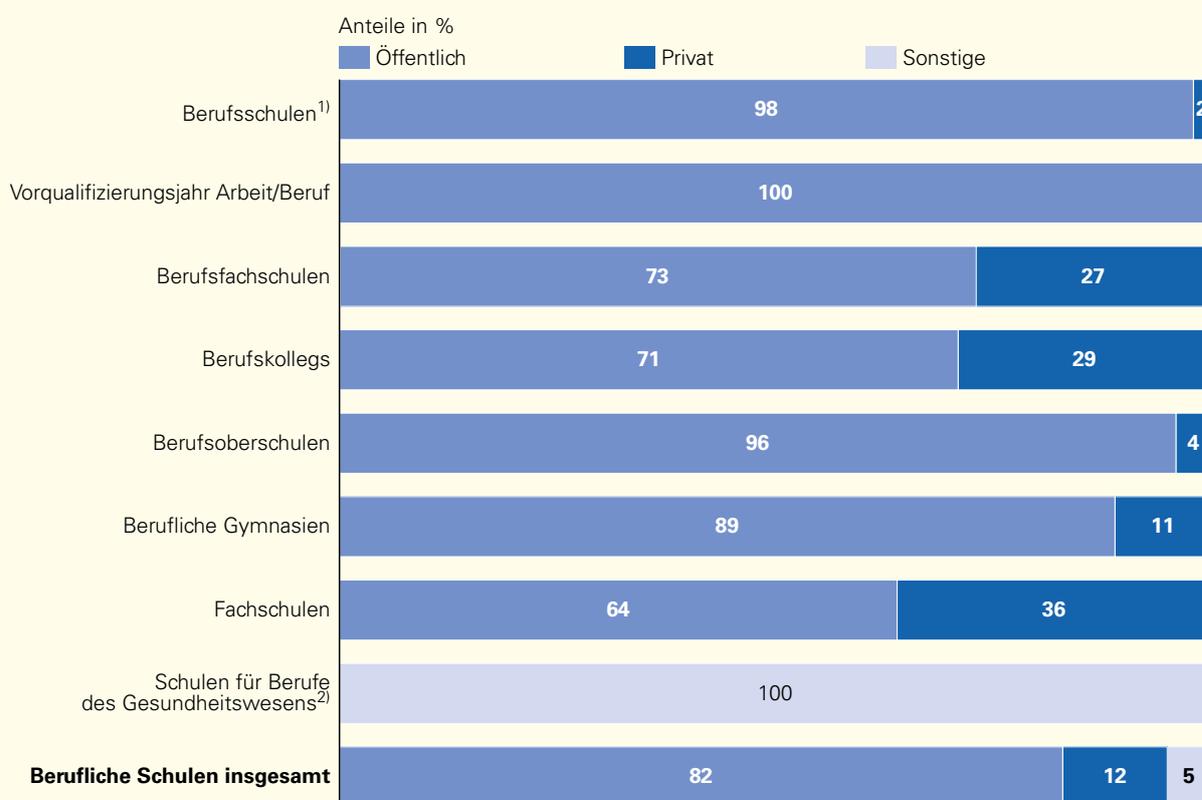
... nach Schulart

Gut 45 % der Schülerinnen und Schüler in beruflichen Schulen erhielten 2021/2022 an einer Berufsschule² den schulischen Teil ihrer dualen Ausbildung in einem nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) anerkannten Ausbildungsberuf. Ihre Anzahl sank gegenüber dem Vorjahr um rund 5 100 auf 181 661, wodurch sich der seit 2008/2009 bestehende Abwärtstrend nach einer kurzen Erholungsphase (2015 bis 2018) erneut kontinuierlich fortsetzte.

2) Einschließlich Sonderberufsschule und landwirtschaftliche Berufsschule in Vollzeitform. Unter diesen Schülerinnen und Schülern sind auch 1 318 Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag, die an Berufsschulen unterrichtet werden.

E 1.1 (G2)

Schüler/-innen an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2021/22 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

167 23

Der zwischenzeitliche Anstieg kann zurückgeführt werden auf die verstärkten Anstrengungen, die Attraktivität der dualen Ausbildung zu steigern, sowie die Aufnahme einer Ausbildung durch Schutz- und Asylsuchende. Der nach dem letzten Höchststand (mit 216 329 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2008/2009) einsetzende und der demografischen Entwicklung geschuldete Rückgang der Zahlen ist wieder an der Berufsschule angekommen. Als weiterer Grund sind pandemiebedingte Faktoren zu benennen, die zu einem stärkeren Rückgang der Zahl der Auszubildenden geführt hat, als es alleine der langjährige Trend annehmen lässt. Die Entwicklung der kommenden Jahre wird hier zu beobachten sein (Grafik E 1.1 (G1)).

Laut Schulgesetz zählt auch das VAB (darunter subsummiert das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO)) zur Schulart Berufsschule. Seine Zielsetzung ist, Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag berufsvorbereitende Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Einblicke in verschiedene Berufsfelder zu vermitteln, um ihre

Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. Das VAB ersetzt seit dem Schuljahr 2013/2014 das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Vom Schuljahr 2004/2005 an war die Schülerzahl des damaligen BVJ bis 2012/2013 um über 10 000 auf 3 515 abgesunken – parallel zu einem Anstieg der Auszubildendenzahlen. Dieser Trend kehrte sich – zunächst langsam – zum Schuljahr 2013/2014 um. Nach zwei Jahren mit leicht steigender Tendenz führte die Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden im berufsschulpflichtigen Alter in den Schuljahren 2015/2016 und 2016/2017 zu einem Anstieg auf den Spitzenwert von 14 169 Schülerinnen und Schülern. Ab dem Schuljahr 2017/2018 verringerte sich die Zahl bis zum Schuljahr 2021/2022 kontinuierlich (Grafik E 1.1 (G1)). Dieser Trend wird vor allem durch Entwicklungen im Bereich der VABO bestimmt. Vorläufige Zahlen für das Schuljahr 2022/2023 zeigen im Bereich der VABO, verbunden mit der Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden, erneut sehr deutliche Anstiege von rund 2 800 Schülerinnen und Schüler im SJ 2021/2022 auf knapp 6 600 im aktuellen Jahr an.

Berufsfachschulen bieten ein breites Spektrum an Qualifizierungsmöglichkeiten: von der beruflichen Vorbereitung über die berufliche Grundbildung bis hin zur kompletten Berufsausbildung und dem Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse. Seit dem absoluten Höhepunkt der Schülerzahl im Schuljahr 2008/2009, als 69 284 Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen unterrichtet wurden, ist ein kontinuierlicher Rückgang beobachtbar. Dies ist zurückzuführen auf den demografischen Trend und die Bestrebungen, verstärkt Auszubildende für Ausbildungsgänge zu gewinnen, die bereits ab dem ersten Ausbildungsjahr dual und nicht vollschulisch an einer Berufsfachschule erfolgen. Nach einem kurzen Anstieg 2016/2017 – vor allem ausgelöst von Jugendlichen, die die privaten Berufsvorbereitenden Berufsfachschulen mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (BFBVO) besuchten, setzte sich der Trend zurückgehender Zahlen an Schülerinnen und Schülern auch hier weiter fort. Ab dem Schuljahr 2019/2020 sind zum zweiten Mal in Folge wieder steigende Zahlen zu beobachten: Auslöser dürften zum einen die vermehrte Aufnahme von Ausbildungen durch Zugewanderte sowie Schutz- und Asylsuchende, die zwischenzeitlich die vorbereitenden Bildungsgänge durchlaufen haben, sein; andererseits spielen pandemiebedingte Faktoren eine Rolle. Schließlich könnten auch die Bemühungen, verstärkt Personen für die Pflegeausbildung zu gewinnen, eine Ursache für den aktuellen Anstieg der Schülerzahlen sein (Grafik E 1.1 (G1)).

An den Berufskollegs, die im Schuljahr 1976/1977 aus den auf einem mittleren Bildungsabschluss aufbauenden Berufsfachschulen hervorgegangen sind, können überwiegend in Vollzeit Ausbildungen in Berufen außerhalb des BBiG oder der HwO abgeschlossen werden. Häufig bestehen an Berufskollegs zusätzliche Qualifizierungsangebote, u. a. die Möglichkeit, zusätzlich zum beruflichen Abschluss auch die Fachhochschulreife zu erwerben. Nach einem vorläufigen Höhepunkt im Schuljahr 2014/2015 mit fast 64 400 Schülerinnen und Schülern entwickelte sich die Schülerzahl rückläufig bis auf 58 157 im Schuljahr 2021/2022. Eine zwischenzeitliche Steigerung im Schuljahr 2020/2021 auf 59 457 dürfte ihre Ursache u. a. in der pandemischen Lage haben, wo Auszubildende anstelle dualer Ausbildungen häufiger schulische Bildungsgänge bevorzugten, die die Möglichkeit des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung einschlossen (Grafik E 1.1 (G1)).

Die Beruflichen Gymnasien werden in sechs beruflichen Schwerpunkten angeboten und führen zur allgemeinen Hochschulreife. In der Regel werden diese als dreijährige Aufbaugymnasien geführt, auf die man nach Erwerb eines mittleren Abschlusses oder

mit dem Versetzungszeugnis am Ende der Klassenstufe 9 bzw. 10 eines allgemeinbildenden Gymnasiums wechseln kann. Daneben gibt es an 20 öffentlichen und 8 privaten Schulen Bildungsgänge in sechsjähriger Aufbauform. Der Wechsel findet dann zur 8. Klassenstufe statt. Der planmäßige Ausbau der Beruflichen Gymnasien führte zu einem Anstieg der Schülerzahl bis auf 66 681 im Schuljahr 2015/2016. Seitdem ist die Schülerzahl bis 2020/2021 wieder deutlich auf 59 309 abgesunken und blieb 2021/2022 mit 59 398 stabil. Auch dies dürfte zum überwiegenden Teil der pandemischen Lage mit einer Präferenz für den Besuch weiterführender Schularten angesichts fehlender oder unsicherer dualer Ausbildungsmöglichkeiten geschuldet sein. Zahlenmäßig sind die Beruflichen Gymnasien nach den Berufsschulen und vor den Berufskollegs die am zweithäufigsten besuchte Schulart an den beruflichen Schulen in Baden-Württemberg (Grafik E 1.1 (G1)).

Die Berufsoberschulen sind Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs und in verschiedene Bildungsgänge gegliedert (vgl. **Kapitel G 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 Höchststand des Schuljahres 2011/2012 mit gut 2 900 Teilnehmenden ist die Gesamtschülerzahl der Berufsoberschulen bis 2021/2022 um fast zwei Drittel auf 1 071 gesunken (Grafik E 1.1 (G1)).

Fachschulen sind ebenfalls Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und setzen eine berufliche Erstausbildung sowie Berufserfahrung voraus (vgl. **Kapitel G 3.2**). Im Schuljahr 2021/2022 wurden die Fachschulen von 18 077 Weiterbildungswilligen besucht. Damit setzt sich der, seit dem relativen Höhepunkt im Schuljahr 2013/2014 mit 21 301 Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern, rückläufige Trend fort. Ein Grund dafür könnte im demografischen Wandel liegen (Grafik E 1.1 (G1)).

An Schulen für Berufe des Gesundheitswesens werden nichtärztliche Berufe im Bereich der Pflege oder Physiotherapeutinnen und -therapeuten ausgebildet. Diese Schulen, die dem Geschäftsbereich des Sozialministeriums angehören, 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. Seit dem Schuljahr 2000/2001 mit 14 883 Auszubildenden ist ihre Anzahl bis 2021/2022 auf 21 183 Schülerinnen und Schüler kontinuierlich angestiegen (Grafik E 1.1 (G1)).

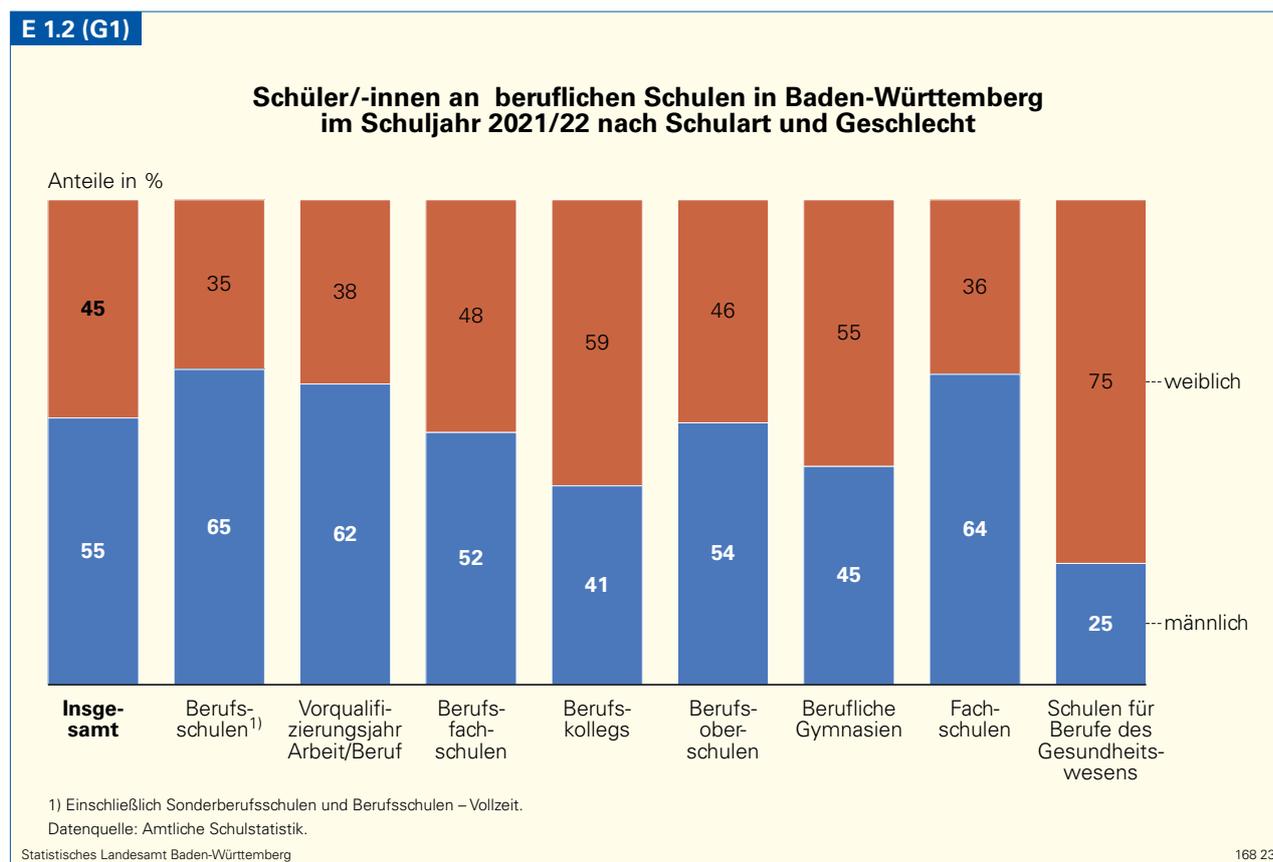
E 1.2 Bildungsbeteiligung nach Geschlecht

Über viele Jahre hinweg lag der Anteil der Schülerinnen an den beruflichen Schulen in Baden-Württemberg fast unverändert bei rund 47 %. Dieser Anteil ging ab 2015/2016 bis auf gut 45 % im Schuljahr 2021/2022 zurück (Web-Tabelle E 1.1 (T1)).

Ursache hierfür ist u. a. der zunächst starke Zustrom vor allem männlicher Schutz- und Asylsuchender, die

fachschulen ist er mit 52 % nahezu unverändert (bleibt jedoch gegenüber 2014/2015 um etwa 4 Prozentpunkte höher).

Deutlich mehr Schüler als Schülerinnen wurden im Schuljahr 2021/2022 auch an Berufsschulen und Fachschulen unterrichtet (Grafik E 1.2 (G1)). Dagegen waren an Schulen für Berufe des Gesundheitswesens drei Viertel der Schülerschaft Frauen. An Berufskollegs und an Beruflichen Gymnasien waren Schülerinnen mit



sowohl im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) an öffentlichen Schulen als auch in vergleichbaren privaten Berufsvorbereitenden Berufsfachschulen (BFBVO) auf den Einstieg in den deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorbereitet wurden. Dieser Trend hat sich allerdings u. a. durch Familiennachzug verändert; auch ist eine Tendenz zur Verschiebung vom Bereich VABO zum Bereich Berufsfachschulen erkennbar. Auf den Erwerb von Deutschkenntnissen in den VABO folgt der Einstieg in die berufliche Ausbildung an den Berufsfachschulen. Im Vergleich zum Schuljahr 2017/2018, in dem der Männeranteil im VAB bei 74 % lag, war er bis zum Schuljahr 2021/2022 um 12 Prozentpunkte auf 62 % zurückgegangen (und liegt damit noch unter dem Wert für 2014/2015 mit 65 %), in den Berufs-

Anteilen von 59 % bzw. 55 % ebenfalls häufiger anzutreffen als Schüler.

Innerhalb der Schularten ist die Geschlechteraufteilung schultypabhängig: In Bildungsgängen mit hauswirtschaftlicher, pflegerischer oder sozialwissenschaftlicher Ausrichtung sind überwiegend Frauen zu finden, was u. a. den hohen Frauenanteil an Schulen für Berufe des Gesundheitswesens erklärt. Dagegen sind in Bildungsgängen mit gewerblich-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 gewerblich-technischen Bereich gibt, führt dies zum überdurchschnittlichen Männeranteil an diesen Schularten. Die

Schulgliederungen im Bereich Wirtschaft und Verwaltung weisen dagegen ein eher ausgeglichenes Geschlechterverhältnis auf.

E 1.3 Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund

Im Schuljahr 2021/2022 hatten 109 446 der 400 302 Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Damit war ihr Anteil seit der erstmaligen Erfassung des Migrationshintergrunds an beruflichen Schulen im Schuljahr 2013/2014 um 7 Prozentpunkte auf 27,3 % gestiegen (Web-Tabelle E 1.3 (T1)) und liegt damit so hoch wie in den allgemeinbildenden Schulen.³ Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an privaten beruflichen Schulen liegt mit knapp 31 % um gut 3 Prozentpunkte über dem der öffentlichen Einrichtungen (Web-Tabelle E 1.3 T2)).

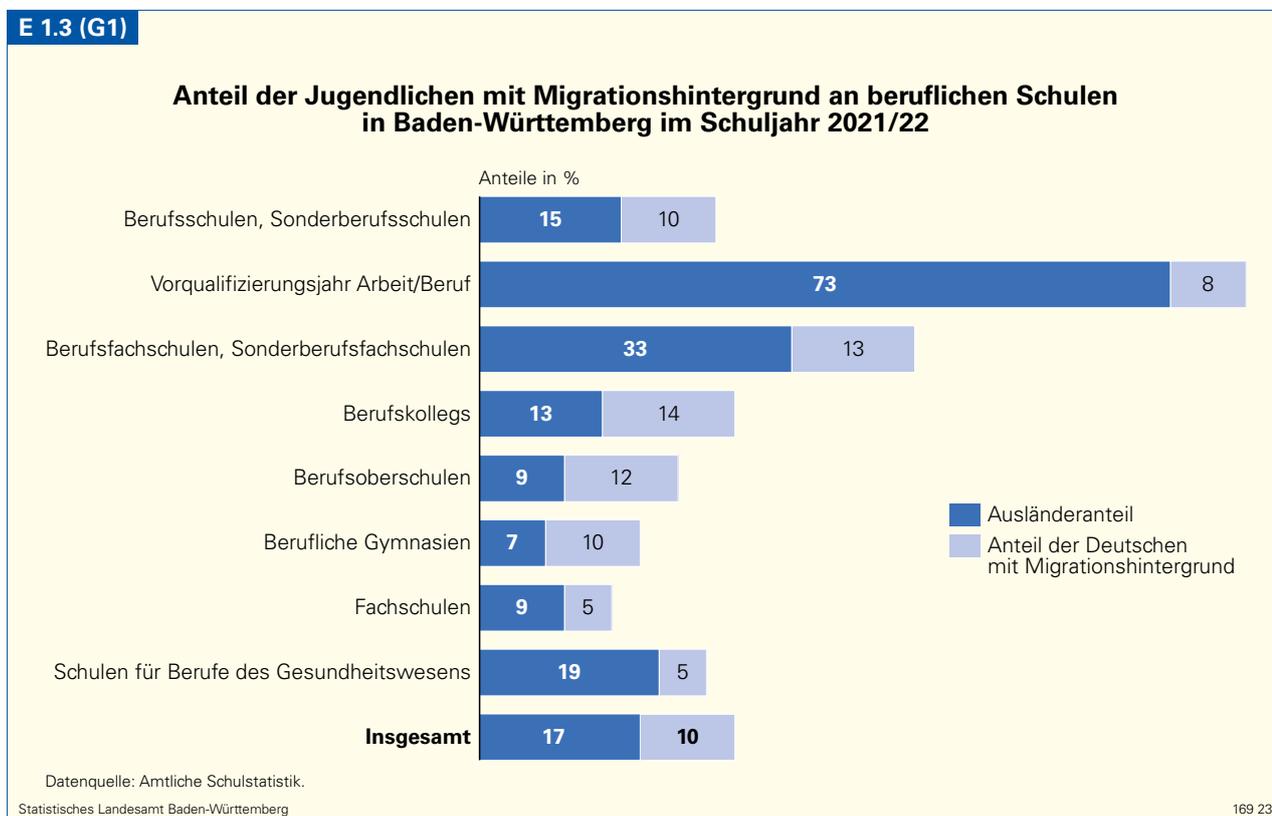
Unter den 109 446 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hatten 67 752 oder fast 62 % eine ausländische Staatsangehörigkeit. Die Herkunftstaaten der ausländischen Schülerinnen und Schüler

sind über die ganze Welt verteilt. Mit jeweils rund 20 % bildeten Schülerinnen und Schüler aus EU-Mitgliedsländern bzw. aus Syrien, Afghanistan und dem Irak größere Anteile. Weitere 10 % oder 6 712 Schülerinnen und Schüler besitzen einen türkischen Pass, aus dem Kosovo stammen gut 3 500 oder 5,2 % der jungen Menschen. Fast 30 000 Schülerinnen und Schüler (44 %) weisen sonstige Staatsangehörigkeiten auf, was auf die große Zahl der Herkunftsländer und die daraus entstehende Heterogenität der Gruppe schließen lässt.

... und unter Berücksichtigung von Schulart und Nationalität

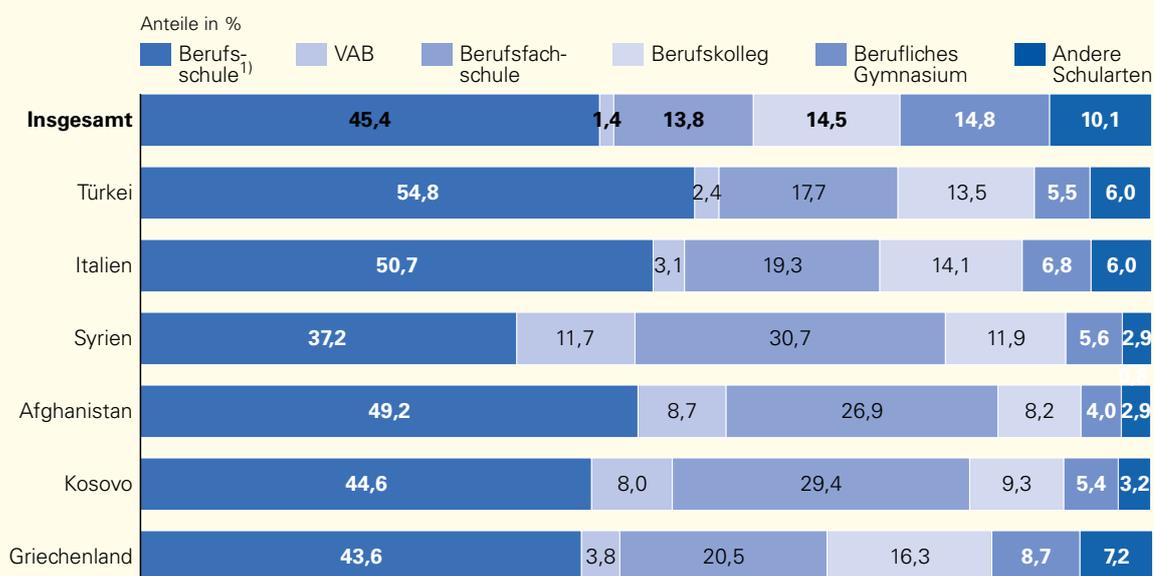
Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in den einzelnen Schularten der beruflichen Schulen recht unterschiedlich vertreten (Grafik E 1.3 (G1)). Den mit Abstand höchsten Anteil weist mit gut 81 % das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf auf, in dem Jugendliche eine berufliche Orientierung bekommen und einen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss erwerben können. Mit der jüngsten Zuwanderungswelle hat sich dieser Anteil stark erhöht, da hier auch die VABO-Klassen (VAB mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen) angesiedelt sind, die den Neuzugewanderten Übergänge in das reguläre berufliche Schulwesen ermöglichen sollen (vgl.

3 In der amtlichen Schulstatistik wird für das Merkmal Migrationshintergrund die Definition der Kultusministerkonferenz zugrunde gelegt. Vgl. KMK (2022), S. 32.



E 1.3 (G2)

Verteilung der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen im Schuljahr 2021/22 nach Staatsangehörigkeit und Schulart



1) Einschließlich Sonderberufsschule.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

170 23

Kapitel E 2). Der Anteil der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund an den Berufsfachschulen ist mit rund 46 % ebenfalls überdurchschnittlich hoch, was in erster Linie auf berufsvorbereitende und berufsgrundbildende Berufsfachschulen (AVdual) zurückzuführen ist. Mit knapp 27 % lag der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Berufskollegs dem Durchschnitt aller beruflichen Schulen (27,3 %) am nächsten, an den Berufsschulen liegt der Anteil mit 25 % bereits darunter.

Wie auch in den allgemeinbildenden Schulen sind jugendliche Migrantinnen und Migranten in den beruflichen Bildungsgängen seltener anzutreffen, wenn diese zu einem formal höherwertigen Abschluss, wie z. B. einer Hochschulzugangsberechtigung, führen (vgl. **Kapitel D 1.5**). Der Anteil der Jugendlichen mit

Migrationshintergrund ist mit gut 17 % an den Beruflichen Gymnasien vergleichsweise gering und im Vergleich zu den allgemeinbildenden Gymnasien (16 %) nur wenig höher. Mit rund 14 % ist der Anteil Weiterbildungswilliger mit Migrationshintergrund an den Fachschulen des Landes (noch) recht niedrig. Unterdurchschnittlich vertreten waren Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit knapp 21 % bzw. 24 % auch an den Berufsoberschulen und den Schulen für Berufe des Gesundheitswesens.

Unter den ausländischen Schülerinnen und Schülern weist die Bildungsbeteiligung an den einzelnen beruflichen Schularten in Abhängigkeit von der Nationalität deutliche Unterschiede auf (Grafik **E 1.3 (G2)**) und Web-Tabelle **E 1.3 (T3)**).

E 2 Bildungsangebote an beruflichen Schulen nach angestrebtem Bildungsziel

Die Systematik der integrierten Ausbildungsberichterstattung

Berufliche Schulen lassen sich sowohl formal nach Schularten als auch inhaltlich nach dem Ziel der Bildungsangebote gliedern. Auf letzterem beruht die Systematik der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE), von der wiederum drei Sektoren für die beruflichen Schulen relevant sind:

- Berufsausbildung,
- berufliche Vorbereitung zur Integration in Ausbildung (Übergangsbereich) und
- Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung.⁴

4 Weitere Informationen zur iABE siehe Web-Anlage **E 2 (A1)**, Web-Grafik **E 2 (G1)** sowie die ausführliche Darstellung in Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015), Kapitel E 2.

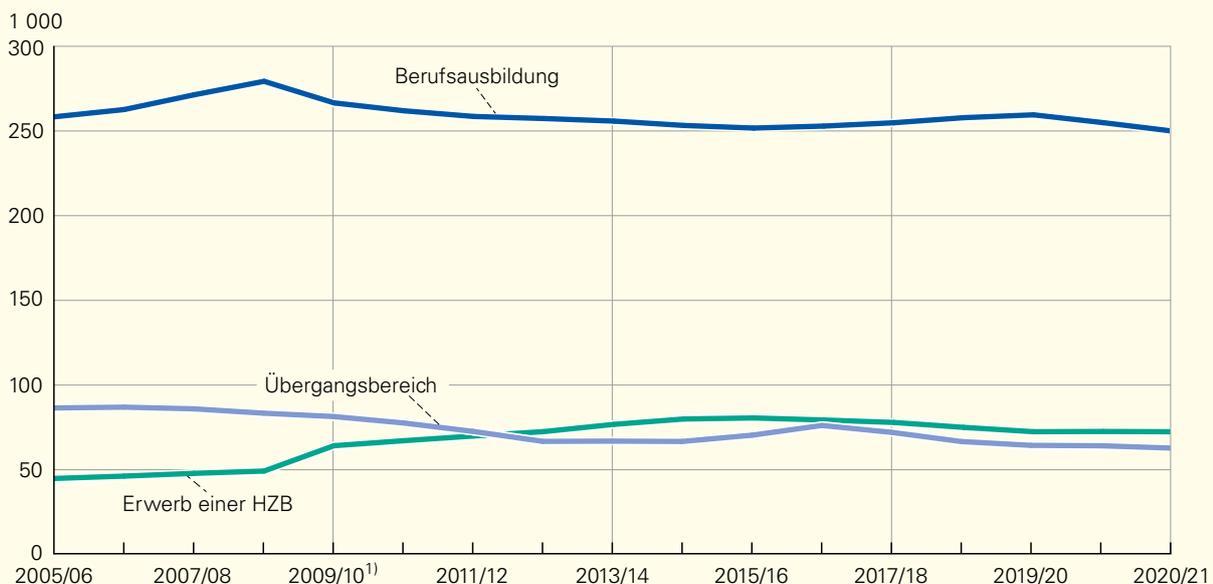
E 2.1 Berufsausbildung

Mit Abstand größter Sektor im Bereich der beruflichen Bildung ist die Berufsausbildung, 249 638 von 400 302 Schülerinnen und Schülern oder 62 % sind im Schuljahr 2021/2022 diesem Sektor zugeordnet. Ein vorläufiger Höhepunkt war im Schuljahr 2008/2009 mit gut 279 000 Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen (Grafik **E 2.1 (G1)**). Danach setzte ein rückläufiger Trend ein, der sich über die Schuljahre 2016/2017 bis 2019/2020 zunächst stabilisierte und eine schwache Aufwärtsbewegung zeigte. 2020/2021 konnten vor dem Hintergrund der Coronapandemie erneut rückläufige Schülerzahlen beobachtet werden, so dass bis 2021/2022 mit knapp 250 000 Schülerinnen und Schülern die Schülerzahl ca. 12 % unter dem Höchstwert des Schuljahres 2008/2009 lag.

Bildungsgänge, die zu einem Abschluss in einem anerkannten Beruf führen, können in der iABE im Hinblick auf die Beteiligung der beruflichen Schulen grundsätz-

E 2.1 (G1)

Schüler/-innen 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.

lich nach einer dualen und einer schulischen Berufsausbildung unterschieden werden.⁵

Im Schuljahr 2021/2022 durchliefen von den insgesamt 249 638 Schülerinnen und Schülern in Berufsausbildung gut 74 % eine duale Berufsausbildung (Grafik E 2.1 (G2)). Darin sind auch die 5 430 Schülerinnen und Schüler enthalten, die den schulischen Teil ihrer Ausbildung an einem dualen Berufskolleg – das nur Baden-Württemberg kennt – absolvieren und dort vertiefte theoretische Kenntnisse und zusätzliche Qualifikationen erwerben. Die Zahl der Teilnehmenden an diesem Bildungsgang sank jedoch seit 2012/2013 um mehr als ein Viertel.

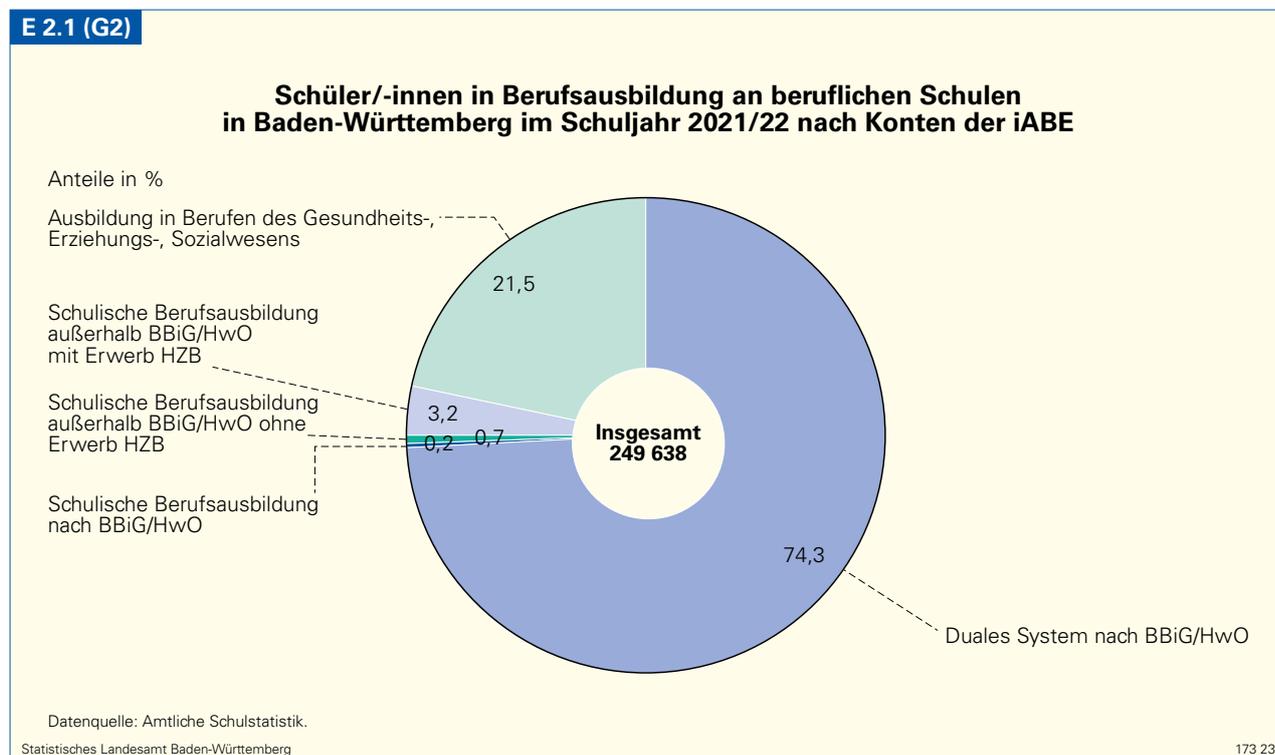
Den praktischen Teil ihrer Ausbildung in einem nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) anerkannten Beruf erhalten alle Auszubildenden in ihrem Ausbildungsbetrieb. Aus den Ausbildungsschwerpunkten in Industrie, Handwerk und unternehmensbezogenen Berufen erklärt sich teilweise auch die schularttypische Geschlechteraufteilung im beruflichen Schulsystem (Grafik E 2.1 (G2)).

Bei den schulischen Berufsausbildungen, die von gut einem Viertel der Auszubildenden belegt werden, unterscheidet die iABE in vollzeitschulische Bildungsgänge in einem nach BBiG oder HwO anerkannten Beruf, Bildungsgänge in Berufen außerhalb von BBiG und HwO und speziell den Bildungsgängen in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens. Bei Berufen außerhalb BBiG und HwO wird zusätzlich differenziert, ob man ergänzend zum Berufsabschluss auch eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erwerben kann.

Entgegen dem Trend abnehmender Schülerzahlen in der dualen Berufsausbildung hat die Zahl der Auszubildenden in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens in den letzten fünf Jahren um gut 10 % auf 53 794 zugenommen (Web-Tabelle E 2.1 (T1)). Damit erlernten im Schuljahr 2021/2022 über 20 % aller Schülerinnen und Schüler in Berufsausbildung einen solchen Beruf. Am stärksten war in diesem Zeitraum die Zunahme der Schülerzahl mit fast 25 % in der Erzieherausbildung (vgl. Kapitel B 5), gefolgt von den Berufen des Gesundheitswesens mit gut 16 %.

Zahlenmäßig weniger bedeutend sind die Bildungsgänge außerhalb des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens, die im Schuljahr 2021/2022 zusammen 4,1 % der Schülerzahl im Sektor Berufsausbildung ausmachten. Dabei wurden 8 012 der zusammen 10 323 Schülerinnen und Schüler in einem Bildungsgang

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.



unterrichtet, der ihnen auch die Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung bot.⁶

Exkurs: Reformen in der Pflegeausbildung

Der Fachkräftebedarf in der Pflege ist seit Jahren unverändert hoch. Nicht nur in Pflege- und Altenheimen, sondern auch in allen anderen Versorgungseinrichtungen des Gesundheitswesens werden professionelle Pflegefachpersonen weiterhin dringend benötigt. Dies machte die Pandemie-Situation seit 2020 besonders deutlich. Die Bundesregierung hat bereits 2017 mit der Einführung des Pflegeberufgesetzes⁷ auf den hohen Bedarf an Pflegefachkräften reagiert und die Voraussetzung für eine neue, alle Versorgungsbereiche umfassende Ausbildung in der Pflege geschaffen. Seit dem 01.01.2020 werden Pflegekräfte in Deutschland, so auch in Baden-Württemberg, generalistisch ausgebildet.

Um die Einführung der neuen Pflegeausbildung zu unterstützen, hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2019 die Ausbildungsoffensive Pflege gestartet. Mit konkreten Zielen und Maßnahmen sollen gut ausgebildete und engagierte Pflegefachkräfte für das Berufsfeld gewonnen werden und Pflegeschulen sowie ausbildende Einrichtungen bei der Umstellung auf die neue Ausbildung unterstützt werden. Damit wird die Reform der Pflegeausbildung erfolgreich umgesetzt, für die Ausbildung in der Pflege geworben und die Ausbildung und Qualifizierung gestärkt.

Für Baden-Württemberg haben Sozialministerium und Kultusministerium auf der Grundlage des Bundesrahmenlehrplans den Landeslehrplan erarbeitet.⁸ Aktuell leisten 35 öffentliche haus- und landwirtschaftliche berufliche Schulen Baden-Württembergs mit der dreijährigen Berufsfachschule für Pflege ihren Beitrag zur Ausbildung junger Pflegekräfte. Daneben werden an privaten dreijährigen Berufsfachschulen für Pflege und an Schulen für Berufe des Gesundheitswesens Pflegekräfte ausgebildet. Dieser Bildungsgang löste zum Schuljahr 2020/2021 die dreijährige Berufsfachschule für Altenpflege sowie die dreijährigen Ausbildungen in der Gesundheits- und Krankenpflege und in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege ab.

Die generalistische Ausbildung erfüllt die Anforderungen an eine Pflegekraft in allen drei Versorgungsbereichen: in der stationären Akutpflege, in der stationären Langzeitpflege und in der ambulanten Pflege. Das bedeutet, Pflegekräfte können sowohl in Krankenhäusern und Kliniken als auch in Pflegeheimen oder in ambulanten Pflegediensten eingesetzt werden. Der Begriff der Generalistik umfasst dabei Menschen aller Altersgruppen. Bezogen sich die Ausbildungen in der Pflege zuvor auf eine bestimmte Altersgruppe, steht hier die Versorgung aller Menschen im Vordergrund. Pflegekräfte sollen also befähigt werden, die „Pflege von Menschen aller Altersgruppen in allen Versorgungsbereichen verantwortlich zu planen, zu organisieren, zu gestalten, durchzuführen, zu steuern und zu evaluieren“ (Anlage 6 Pflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV), Kompetenzbereich I, 2018).⁹ Diese erstmals in einem Gesetz formulierten vorbehaltenen Tätigkeiten beschreiben die Pflege als eigenständige Profession. Die Erkenntnis, dass Pflegen weit mehr ist als das Ausführen ärztlicher Anordnungen, das Anreichen von Nahrung oder die Unterstützung bei der Körperpflege wurde im Pflegeberufgesetz erstmals in einer Aufgabenbeschreibung formuliert (§ 4 PflBG). Dies stellt eine Aufwertung des Pflegeberufs dar.

Neben dem generalistischen Abschluss als Pflegefachfrau/Pflegefachmann besteht die Möglichkeit, einen gesonderten Abschluss als Altenpflegerin/Altenpfleger oder Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin/Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger zu erlangen. Auszubildende können am Ende des zweiten Ausbildungsjahres die entsprechende Spezialisierung wählen. Bis Ende 2025 soll überprüft werden, ob für die gesonderten Berufsabschlüsse in der Altenpflege oder Gesundheits- und Kinderkrankenpflege weiterhin Bedarf besteht.

Der einjährigen Ausbildung in der Altenpflegehilfe kommt weiterhin eine hohe Bedeutung zu. Für ausgebildete Pflegehilfskräfte steht der Weg in die dreijährige Pflegeausbildung nach wie vor offen. Die Möglichkeit der verkürzten Ausbildung bleibt erhalten. Weiterhin wird mit der zweijährigen Berufsfachschule für Altenpflegehilfe¹⁰ mit besonderer Sprachförderung Migrantinnen und Migranten der Einstieg in das Berufsfeld Pflege ermöglicht. Die Pflegehelferinnen und

6 Auch in der Erzieherausbildung ist es in der Regel möglich, zusätzlich zum Berufsabschluss die HZB zu erwerben.

7 <https://www.gesetze-im-internet.de/pflbg/> [Stand: 20.06.2022]

8 http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-1954718036/lsbw/Bildungsplaene-BERS/MediaCenter/bfs/20020620LLP_mV.pdf [Stand: 20.06.2022]

9 https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl118s1572.pdf#_bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s1572.pdf%27%5D__1655708669520 [Stand: 20.06.2022]

10 vgl. <https://km-bw.de/Lde/startseite/schule/Berufsfachschulen+zum+Erwerb+eines+Berufsabschlusses> [Stand: 25.10.2022]

Pflegehelfer stellen ein wichtiges Element in der pflegerischen Versorgung dar. Um diese Ausbildung an die Anforderungen in der Praxis anzupassen, wird die einjährige Pflegehilfeausbildung und die zweijährige Pflegehilfeausbildung mit Sprachförderung in Baden-Württemberg weiterentwickelt.

Zusätzlich werden Pflegefachkräfte an beruflichen Schulen weitergebildet und für spezielle Aufgaben in der Pflege qualifiziert. Mit der Fachschule für Weiterbildung in der Pflege erwerben Pflegefachkräfte beispielsweise Führungskompetenzen für die Leitung einer Pflege- und Stationseinheit sowie Kompetenzen für die spezielle Betreuung im Fachbereich Gerontopsychiatrie. Darüber hinaus wird mit der Berufsfachschule für Zusatzqualifikationen in der Pflege die Weiterbildung zur Praxisanleitung in der Pflegeausbildung angeboten.

Derzeit werden insgesamt 12 347 Pflegefachkräfte aus- und weitergebildet. Davon befinden sich 5 056 Schülerinnen und Schüler in den genannten Bildungsgängen der Pflegeaus- und Weiterbildung an öffentlichen beruflichen Schulen.

Die Pflegeausbildung wird in Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem federführenden Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration umgesetzt. Alle an der Ausbildung beteiligten Akteure entwickeln gemeinsam Lösungen zur Umsetzung des Pflegeberufgesetzes, um die Ausbildung an öffentlichen wie privaten Pflegeschulen in der erforderlichen hohen Qualität durchzuführen.

Ergänzend zur beruflichen Pflegeausbildung eröffnet das Pflegestudium neue Karrieremöglichkeiten sowie Aufstiegschancen. Als primärqualifizierende Ausbildung befähigt es unmittelbar zur Pflege von Menschen aller Altersstufen auf wissenschaftlicher Grundlage und Methodik, ein Studium in den Fächern Pflege/Pflegemanagement ist darüber hinaus auch im Anschluss an eine berufliche Pflegeausbildung möglich.¹¹

E 2.2 Übergangsbereich: Integration in die berufliche Ausbildung

Der Sektor Übergangsbereich der iABE umfasst Bildungsgänge, die das Ziel der Integration von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung verfolgen. Im Schuljahr 2021/2022 wurden im Übergangsbereich 62 417 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Die Schülerzahl lag im Schuljahr 2005/06 bei über 86 000

und ging seither bis auf eine Phase zwischenzeitlichen Anstiegs in den Schuljahren 2015/2016 und 2016/2017 zurück (Grafik E 2.1 (G1)).

Zum Übergangsbereich zählen u. a. die zweijährigen¹² zur Fachschulreife führenden Berufsfachschulen, die 30 % der im Übergangsbereich befindlichen Jugendlichen besuchten (Grafik E 2.2 (G1)) und die neben der beruflichen Grundbildung auch einen mittleren Bildungsabschluss vermitteln. Seit 2012/2013 ist die Schülerzahl an diesen Berufsfachschulen von 27 133 auf zuletzt 18 718 deutlich zurückgegangen (Web-Tabelle E 2.2 (T1)). Hauptursache hierfür dürfte die sinkende Zahl von Hauptschulabschlüssen (vgl. Kapitel D 4) bzw. der Erwerb mittlerer Bildungsabschlüsse vor dem Eintritt in eine berufliche Schule sein (vgl. Kapitel E 4).

Zum Übergangsbereich zählen auch Bildungsgänge, die bei einer anschließenden Berufsausbildung angerechnet werden können oder sogar als Teil der Berufsausbildung durchlaufen werden müssen. Im Schuljahr 2021/2022 besuchten 22 451 junge Menschen und damit mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler im Übergangsbereich einen solchen Bildungsgang. Zu diesen Bildungsgängen gehören die einjährigen gewerblichen Berufsfachschulen, deren Besuch insbesondere in vielen Handwerksberufen das erste Ausbildungsjahr ersetzt und den direkten Einstieg ins zweite Ausbildungsjahr ermöglicht. Dieses Modell wird auch aus wissenschaftlicher Sicht als Möglichkeit gesehen, die Qualität und die Quantität der dualen Berufsausbildung zu fördern.¹³ 2021/2022 haben 8 365 junge Menschen dieses Bildungsangebot belegt, fünf Jahre zuvor waren es noch über 10 000 Teilnehmende.

Ebenso zum Übergangsbereich zählen die Schularbeiten, die als Grundstufe auf dem Weg zur Fachhochschulreife in einem einjährigen Bildungsgang berufliche Grundkenntnisse und den ersten Teil der für die Abschlussprüfung erforderlichen allgemeinbildenden Kenntnisse vermitteln. 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 – z. B. im dualen System – in der sie die bereits erlernten Fähigkeiten und Kenntnisse anwenden und einsetzen können. Im Schuljahr 2021/2022 lag die Zahl der Schülerinnen und Schüler im kaufmännischen Berufskolleg I bei 8 356, im technischen Berufskolleg I bei 2 165, im Berufskolleg Gesundheit und Pflege I

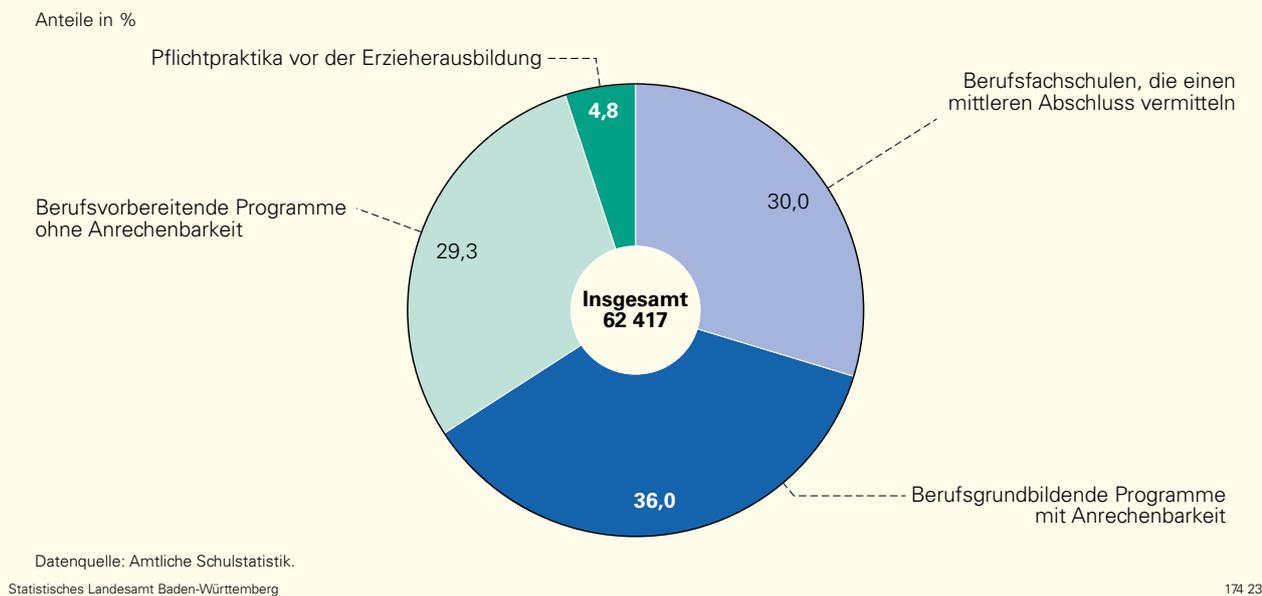
11 vgl. z. B. <https://www.hs-esslingen.de/pflege-pflegemanagement-bachelor/> [Stand: 20.06.2022]

12 Diese Bildungsgänge werden auch an Sonderberufsfachschulen angeboten. In diesen Fällen erstreckt sich die Dauer über drei Schuljahre.

13 Vgl. Baethge et al. (2017), S. 16.

E 2.2 (G1)

Schüler/-innen im Übergangsbereich an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2021/22 nach Konten der iABE



bei 1 700 und im Berufskolleg Ernährung und Erziehung bei 285. Auch hier sind die Teilnehmerzahlen in den letzten fünf Jahren gesunken (Web-Tabelle E 2.2 (T1)). Geht man davon aus, dass die zweite Stufe direkt an die erste angeschlossen wird, haben zum Schuljahr 2021/2022 über 60 % 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, bildeten im Schuljahr 2021/2022 mit 18 257 Schülerinnen und Schülern einen Anteil von gut 29 % an der Schülerzahl des Übergangsbereichs (Grafik E 2.2 (G1)). Ihre Anzahl ist erstmals seit 2016/2017 - damals zählten über 25 000 Teilnehmende zum Übergangsbereich - wieder leicht angestiegen. Die 8 312 Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen bildeten den größten Anteil darunter, ihre Anzahl lag 2016/2017 noch bei 5 249 jungen Menschen. Hier sind die Schülerinnen und Schüler, die das Vorqualifizierungsjahr Arbeit und Beruf durchlaufen haben, angekommen und werden weiter für eine duale Berufsausbildung qualifiziert. Entsprechend können bei der Inanspruchnahme der VAB in den vergangenen Jahren deutliche Rückgänge

verzeichnet werden.¹⁴ Sie lagen 2021/2022 bei 5 447 Schülerinnen und Schülern, fünf Jahre zuvor wurde ein vorläufiger Höhepunkt mit 14 169 Teilnehmenden verzeichnet. Die Entwicklung kann in Verbindung gebracht werden mit Rückgängen in der Beschulung von Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse bis zum Schuljahr 2021/2022, da zum VAB an den öffentlichen Berufsschulen auch das VABO mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen zählt.¹⁵ Nach vorläufigen Zahlen aus dem Schuljahr 2022/2023 hat sich dieser Trend aufgrund der starken Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden deutlich umgekehrt. Andere Bildungsgänge im Bereich der Berufsvorbereitung wiesen ebenso eine eher rückläufige Tendenz auf. So sank die Schülerzahl des gezielt auf Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss ausgerichteten Berufseinstiegsjahrs seit dem Schuljahr 2016/2017 um rund 60 % auf 638 und die Schülerzahl des Berufskollegs für Soziales, das sich an Jugendli-

14 Auch der Prozess der Weiterentwicklung der berufsvorbereitenden Bildungsgänge hat den Rückgang der Schülerzahl im VAB beeinflusst. So soll die Regelform des VAB bis zum Schuljahr 2025/26 in die Bildungsgänge „Berufsfachschule Ausbildungsvorbereitung dual“ und „Berufsfachschule Ausbildungsvorbereitung“ integriert werden.

15 An privaten Schulen gibt es als inhaltlich vergleichbares Angebot die Berufsvorbereitenden Berufsfachschulen mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (BFBVO).

che mit mittlerem Abschluss richtet, um rund die Hälfte auf 266 (Web-Tabelle E 2.2 (T1)).

Formal ebenfalls zum Übergangsbereich zählt das Pflichtpraktikum vor der Erzieherausbildung (vgl. Kapitel B 5.1). Dieses absolvierten im Schuljahr 2021/2022 mit 2 991 jungen Menschen oder 5 % der Teilnehmenden im Übergangsbereich. Einen Überblick über die Bildungsgänge im Übergangsbereich und ihre Inanspruchnahme bietet Web-Grafik E 2.2 (G2).

E 2.3 Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung

Im Sektor Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung sind die Bildungsgänge zusammengefasst, deren vorrangiges Bildungsziel die Hochschul- oder die Fachhochschulreife ist. Hierzu zählen die Beruflichen Gymnasien, an denen im Schuljahr 2021/2022 mehr als 80 % der 72 059 Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden, sowie einige spezielle Berufskollegs (Grafik E 2.3 (G1)). Durch den Ausbau des Angebots an Beruflichen Gymnasien ist deren Schülerzahl bis zum Schuljahr 2015/2016 auf 66 681 stark angestiegen und bis 2021/2022 mit 59 398 Schülerinnen und Schülern auf einen Wert vergleichbar mit dem von 2012/2013 zurückgegangen. Unter den Beruflichen Gymnasien wurden 2021/2022 diejenigen mit

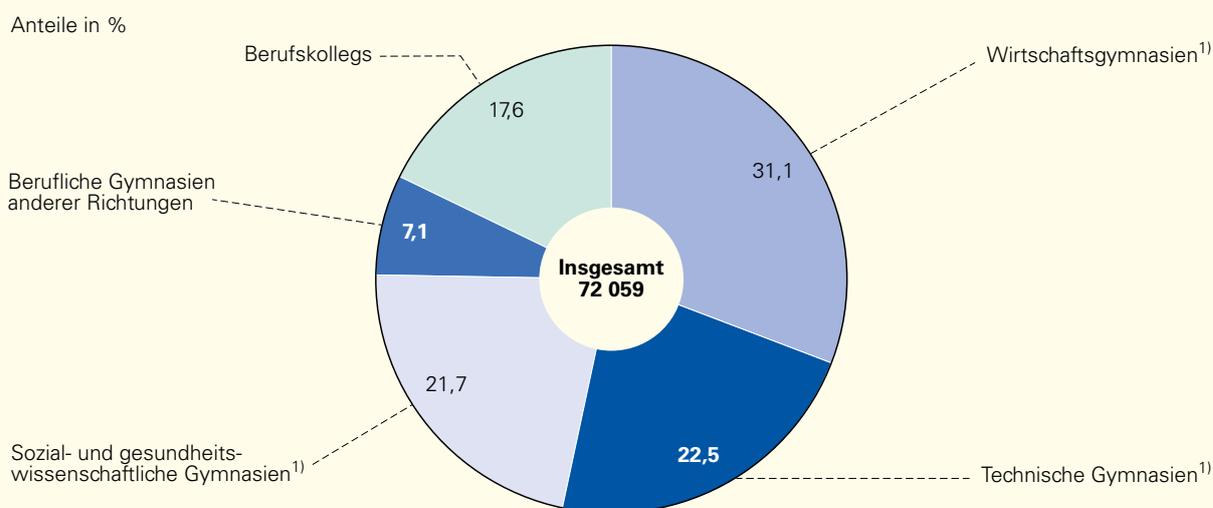
wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung von knapp 38 % der Schülerinnen und Schüler und damit am häufigsten belegt.¹⁶

Bei den Berufskollegs in diesem Sektor schwanken die Schülerzahlen nur wenig um den zuletzt ermittelten Wert von 12 661 Teilnehmenden. Berufskollegs dieses Sektors sind überwiegend kaufmännisch ausgerichtet. Im Schuljahr 2021/2022 strebten 5 375 oder 42 % der Teilnehmenden in einem Kaufmännischen Berufskolleg II die Fachhochschulreife an (Web-Tabelle E 2.3 (T1)). Ein bundesweit einmaliges Angebot ist das Berufskolleg für Gebärdensprache, in dem 30 Schülerinnen und 11 Schüler unterrichtet wurden. Bei diesem handelt es sich zwar nicht um einen sonderpädagogischen Bildungsgang, es enthält aber Unterrichtsinhalte zur Lebenswelt von Hörgeschädigten. Angesiedelt an der Schule beim Jakobsweg der Paulinenpflege Winnenden steht es nicht nur hörgeschädigten Menschen offen, sondern allen, die die deutsche Gebärdensprache erlernen wollen. Als Berufskolleg bietet es auch die Möglichkeit zum Erwerb der Fachhochschulreife. Zu den Möglichkeiten, eine Hochschulzugangsberechtigung an einer Berufsoberschule zu erwerben, s. Kapitel G 2.

¹⁶ Weitere Angaben zu den anderen Fachrichtungen sowie zum zeitlichen Verlauf s. Web-Tabelle E 2.3 (T1)).

E 2.3 (G1)

Schüler/-innen an beruflichen Schulen zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg im Schuljahr 2021/22 nach Schularten und Fachrichtungen



¹⁾ Einschließlich Gymnasien in 6-jähriger Aufbauform.
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

176 23

E 2.4 Bildungsbeteiligung nach Geschlecht

Die bereits in **Kapitel E 1.2** dargestellten Unterschiede lassen sich auch in der Systematik der iABE beobachten: Da in der dualen Ausbildung die Mehrzahl der Ausbildungsplätze im gewerblich-technischen Bereich angeboten werden, ist es nicht überraschend, dass im Schuljahr 2021/2022 fast 65 % 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 2.4 (G1)).

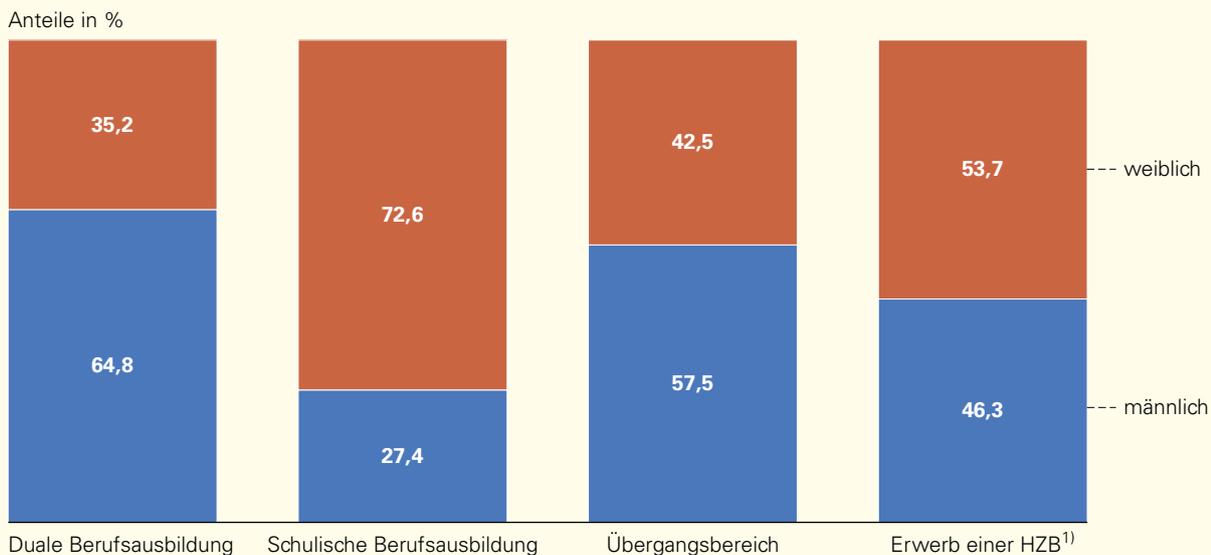
Fast 58 % der Jugendlichen im Übergangsbereich waren im Schuljahr 2021/2022 männlich. Im Berufseinstiegsjahr, das speziell auf Hauptschulabsolventinnen

und -absolventen ohne Ausbildungsplatz zugeschnitten ist, lag der Männeranteil im Schuljahr 2021/2022 bei 59 %. Dagegen waren knapp 79 % der Schülerinnen und Schüler im Berufskolleg Soziales Frauen (Web-Tabelle E 2.2 (T1)).

In Bildungsgängen zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung lag der Frauenanteil im Schuljahr 2021/2022 bei knapp 54 %. Bei näherer Betrachtung ergibt sich aber auch hier eine „klassische“ Verteilung der Geschlechterrollen. Der Anteil junger Frauen lag an sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Gymnasien mit fast 84 % am höchsten, an ernährungswissenschaftlichen Gymnasien bei gut 78 % und im Berufskolleg Gesundheit und Pflege II bei 81 %. Dafür waren im technischen Berufskolleg II junge Männer mit Anteilen von fast 88 %, an technischen Gymnasien mit gut 76 % und im Berufskolleg Wirtschaftsinformatik mit 73 % in der Mehrzahl (Web-Tabelle E 2.3 (T1)).

E 2.4 (G1)

Schüler/-innen an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2021/22 nach Bildungsbereichen und Geschlecht



1) HZB = Hochschulzugangsberechtigung.

Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

E 3 Sonderpädagogische Förderung an beruflichen Schulen

E 3.1 Bildungsangebote beruflicher Schulen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Grundsätzlich stehen Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – entsprechend ihren Eingangs- und Eignungsvoraussetzungen – im beruflichen Schulsystem die gleichen Möglichkeiten offen wie allen anderen Jugendlichen.¹⁷ Wenn ihnen aufgrund einer Behinderung die Teilnahme an einem Bildungsgang ohne spezifische sonderpädagogische Förderung nicht möglich ist, bieten die beruflichen Schulen hierfür Bildungsgänge der Berufsvorbereitung, der beruflichen Grund- und Ausbildung und des Erwerbs allgemeinbildender Abschlüsse in Sonderform an.

Für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach dem Besuch einer allgemeinbildenden Schule zunächst keine Ausbildung beginnen, gibt es verschiedene Angebote an berufsvorbereitenden Einrichtungen. 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 Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ sowie von Absolventinnen und Absolventen der SBBZ mit Schwerpunkt „Lernen“ auf einen Einstieg in den allgemeinen Arbeitsmarkt verbessern. Nach dem in der Regel zwei Jahre dauernden Besuch einer BVE können die Jugendlichen bis zu 18 Monate in eine KoBV-Klasse wechseln, 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).¹⁸ Diese sind zwar keine beruflichen Sonderschulen, bieten aber 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 ersten Jahr am SBBZ unterrichtet und wechseln dann im zweiten Jahr an die berufliche Schule. Bis zum Schuljahr 2010/2011 gab es zudem das Berufsvorbereitungsjahr für Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungsproblemen (BVJ-L), das ein ähnliches Förderangebot darstellte, allerdings nur einjährig war und keine Kooperation mit einer Förderschule einschloss.

An einschlägigen Bildungsgängen von Sonderberufsfachschulen – wie z. B. den Sonderberufsfachschulen für Hauswirtschaft oder für Bautechnik – können Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine berufliche Grundbildung in einem Berufsfeld erwerben. Im Rahmen der dualen Berufsausbildung besteht im Einzelfall die Möglichkeit, die hier erworbenen Kenntnisse anerkennen zu lassen.

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf findet der schulische Teil der dualen Berufsausbildung an Sonderberufsschulen statt, sofern dieser nicht an den allgemeinen Berufsschulen gedeckt werden kann. 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 ggf. unter Einsatz von Mitteln des Nachteilsausgleichs.¹⁹ Behindertenspezifische Ausbildungsgänge nach § 66 Bundesberufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. § 42r Handwerksordnung (HwO) kommen subsidiär in Betracht, wenn wegen Art und Schwere der Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht möglich ist. Darüber hinaus sind an Sonderberufsschulen auch berufsvorbereitende Bildungsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohne Ausbildungsvertrag eingerichtet. Diese Jugendlichen erhalten meist weitere Fördermaßnahmen, etwa von der Agentur für Arbeit.

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 2011/2012 gibt es einen vergleichbaren Bildungsgang auch im Bereich der Sozialpflege – Alltagsbetreuung.

¹⁷ Zur Erläuterung grundlegender Begriffe der sonderpädagogischen Förderung und Inklusion in Baden-Württemberg s. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt (2018), **Kapitel D 3.1**

¹⁸ Bis zum Schuljahr 2012/2013 Kooperationsklassen Förderschule-Berufsvorbereitungsjahr (BVJ-KF).

¹⁹ Vgl. § 64 BBiG.

Berufliche Sonderschulen eröffnen auch die Möglichkeit, gezielt einen allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben. So gibt es Sonderberufsfachschulen zum Erwerb der Fachschulreife, bei denen die Vermittlung der Bildungsinhalte im Vergleich zu den entsprechenden „regulären“ Bildungsgängen von 2 auf 3 Jahre ausgedehnt ist. 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.

Schülerzahlen in der Berufsausbildung und im Übergangsbereich

Im Schuljahr 2021/2022 wurden 8 003 Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Sonderform unterrichtet, weitere 933 Jugendliche befanden sich in einer VAB-KF-Klasse. Darüber hinaus wurden im Schuljahr 2021/2022 239 Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot in einem regulären Bildungsgang inklusiv be-

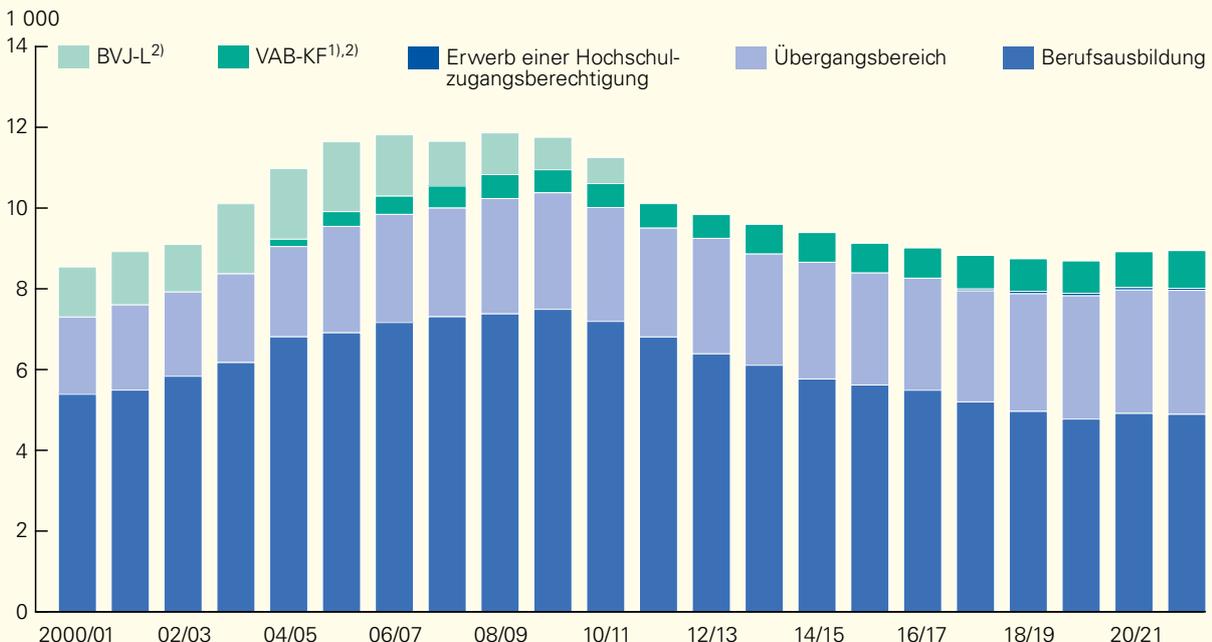
schult.²⁰ Somit wurden laut amtlicher Schulstatistik an beruflichen Schulen insgesamt 8 936 zzgl. 1 172 inklusiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot gezählt. Rund drei Viertel dieser Schülerinnen und Schüler befanden sich an einer privaten Schule, da berufliche Schulen in Sonderform häufig in freier Trägerschaft geführt werden (Web-Tabelle E 3.1 (T1)).

Nach einem vorläufigen Höchststand im Schuljahr 2009/2010 mit 10 366 Schülerinnen und Schülern an beruflichen Schulen in Sonderform und weiteren 1 374 im BVJ-L und BVJ-KF Unterrichteten, ging ihre Zahl bis 2019/2020 kontinuierlich um fast ein Viertel (Grafik E 3.1 (G1)) zurück. Seit 2020/2021 ist wieder ein leichter Anstieg zu verzeichnen. Diese Entwicklung ist in erster Linie auf die Sonderberufsschulen zurückzuführen, deren Schülerzahl in diesem Zeitraum von 8 133 um rund ein Drittel auf 5 371 zurück-

20 Mit den Schülerinnen und Schülern an den VAB-KF-Klassen wurden im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 1 172 junge Menschen außerhalb beruflicher Sonderschulen inklusiv unterrichtet.

E 3.1 (G1)

Schüler/-innen 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.

ging. Ein weiterer Erklärungsfaktor könnte in der leichten Verschiebung der Förderschwerpunkte an den SBBZ in den vergangenen Schuljahren liegen. Demnach absolvieren Schülerinnen und Schüler der Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Emotionale und soziale Entwicklung, die zahlenmäßig etwas an Bedeutung gewonnen haben, ihre berufliche Grund- und Ausbildung eher an regulären beruflichen Schulen. Dagegen hatte die Schülerzahl der Sonderberufsfachschulen bis zum Schuljahr 2012/2013 noch eine leicht steigende Tendenz. Seitdem lag sie meist zwischen 2 300 und 2 650, im Schuljahr 2021/2022 bei 2 579. Weitere 125 Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot wurden an einer regulären Berufsfachschule unterrichtet.

An den Sonderberufsfachschulen besuchte der weitest große Teil der Schülerschaft ein berufsvorbereitendes oder berufgrundbildendes Angebot (Web-Tabelle E 3.1 (T1)), wozu u. a. BVE und KoBV zählen. Nach einer Anlauf- und Aufbauphase in den Schuljahren 2010/2011 bis 2013/2014 erreichten die Schülerzahlen bei den BVE seitdem stets Werte von knapp über 200, bei der KoBV zwischen 200 und 250; in 2021/2022 stieg die Schülerzahl im BVE auf 311, während sie im KoBV mit 209 nahezu stabil blieb. Innerhalb dieser Spanne schwanken auch seit vielen Jahren die Schü-

lerzahlen der zur Fachschulreife führenden Sonderberufsfachschulen. Die berufliche Ausbildung im Bereich der Altenpflege und der Sozialpflege hat an Sonderberufsfachschulen weiterhin zahlenmäßig nur eine geringe Bedeutung. Im Schuljahr 2021/2022 wurden in diesen Bildungsgängen lediglich 69 Schülerinnen und Schüler ausgebildet.

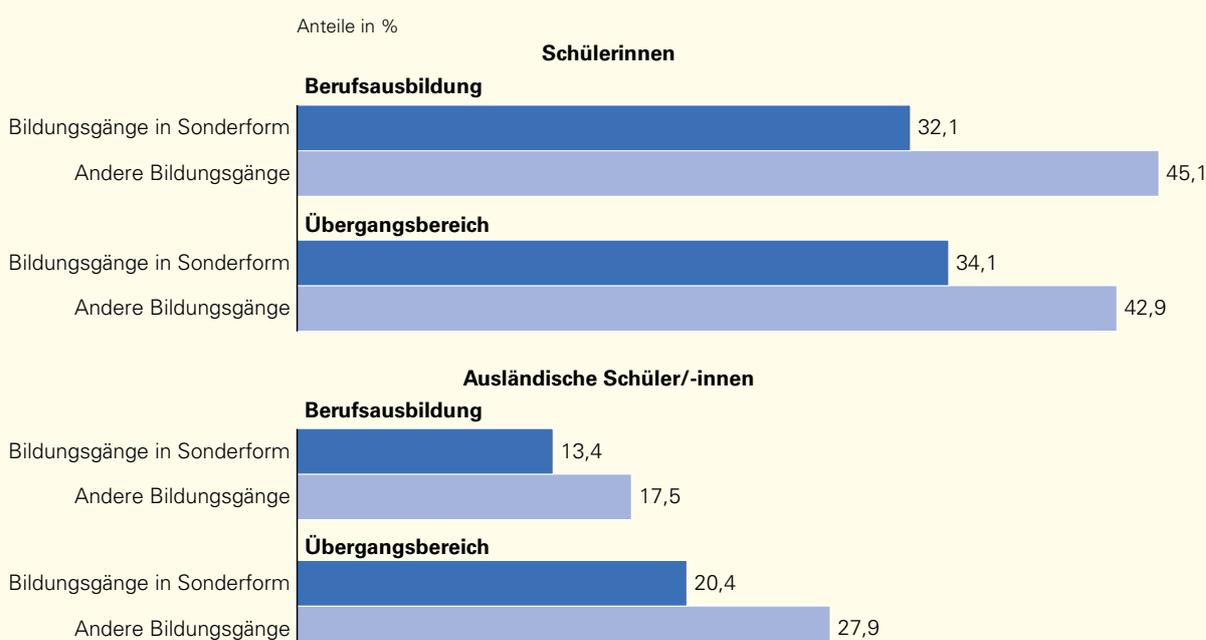
Nach einigen Jahren mit annähernd konstanten Schülerzahlen knapp unter 750 verzeichnet das VAB-KF ab dem Schuljahr 2017/2018 einen Anstieg der Schülerinnen und Schüler auf zuletzt 933 für 2021/2022, was fast einem Viertel entspricht. Diese Kooperationsklassen wurden landesweit an 54 Einrichtungen angeboten.

Schüleranteile nach Geschlecht und Migrationshintergrund

Der Anteil von Schülerinnen lag im Schuljahr 2021/2022 im Bereich der Berufsausbildung bei Bildungsgängen in Sonderform bei knapp einem Drittel; im Vergleich zu den anderen Bildungsgängen war dieser Anteil um 13 Prozentpunkte niedriger. Etwas geringer war diese Differenz im Bereich der Berufsfachschulen. Der Frauenanteil lag dort an den Sonderberufsfachschulen mit 34 % um knapp 9 Prozent-

E 3.1 (G2)

Schülerstrukturmerkmale ausgewählter Bildungsgänge beruflicher Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2021/22



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

179 23

punkte unter dem Frauenanteil an Berufsfachschulen, die nicht in Sonderform geführt werden (Grafik E 3.1 (G2)). Damit werden an beruflichen Schulen wie auch an allgemeinbildenden SBBZ deutlich weniger Schülerinnen als Schüler in Bildungsgängen unterrichtet, die eine spezifisch sonderpädagogische Ausrichtung haben.

Im Schuljahr 2021/2022 lag der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler sowohl in der Berufsausbildung wie auch im Übergangsbereich bei den Bildungsgängen der Sonderform deutlich niedriger als an den anderen, nicht in Sonderform geführten Bildungsgängen (Grafik E 3.1 (G2)). Eine Erklärung für den höheren Ausländeranteil an regulären Bildungsgängen sind berufsvorbereitende Bildungsgänge wie z. B. VABO und BFBVO. Diese sind speziell auf die Bedürfnisse ausländischer Schülerinnen und Schüler zugeschnitten.

E 3.2 Schulische Vorbildung der Schülerinnen und Schüler beruflicher Sonderschulen

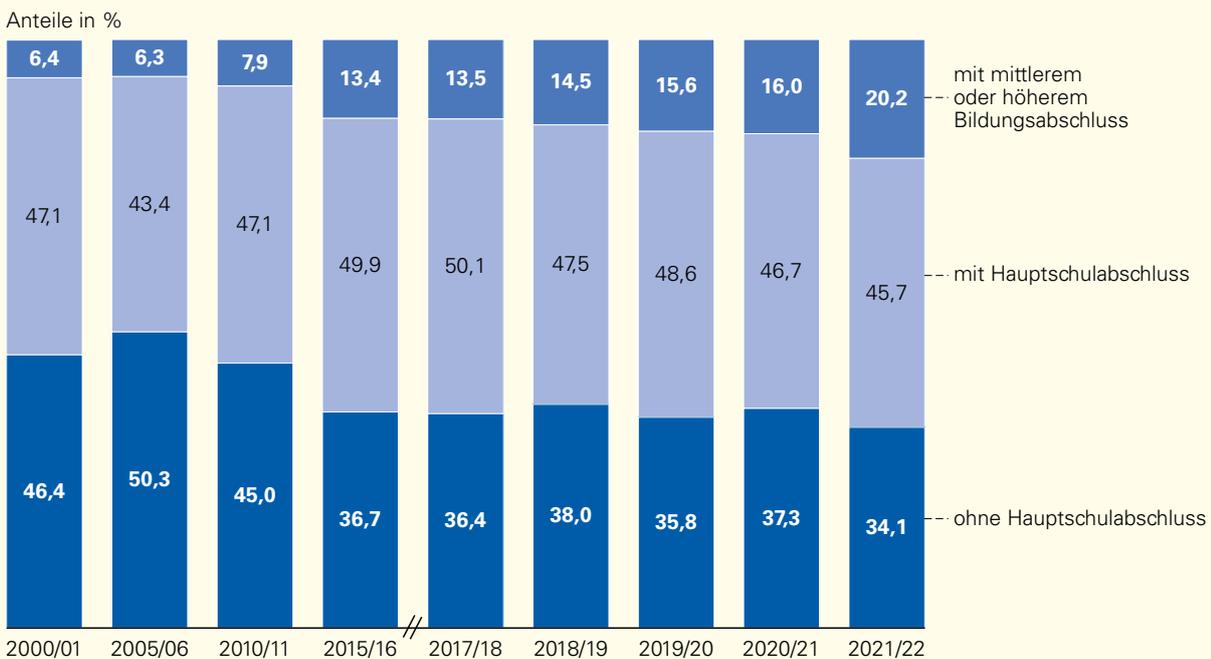
Im Schuljahr 2021/2022 hatten 4 652 Jugendliche einen Bildungsgang an einer beruflichen Schule in

Sonderform begonnen. Von diesen konnten gut 62 % keinen Hauptschulabschluss vorweisen, knapp 26 % hatten diesen abgeschlossen, einen mittleren Schulabschluss besaßen fast 10 % der Neueingetretenen und lediglich etwas über 2 % 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.

Im Zeitraum von Schuljahr 2000/2001 bis Schuljahr 2021/2022 verschoben sich die Anteile der einzelnen Schulabschlüsse an den Neueintritten in eine Berufsausbildung in Sonderform deutlich (Grafik E 3.2 (G1)). Bemerkenswert sind die Rückgänge im Anteil der Neueintritte ohne Hauptschulabschluss, der Anteil mit Hauptschulabschluss blieb nahezu konstant, deutlichen Zuwachs verzeichnen die mittleren oder höheren Abschlüsse von neu Eingetretenen. Ein Grund für die Entwicklung dürften sowohl Veränderungen in der Bildungslandschaft (andere Schulformen, andere Zielsetzungen), Verschiebungen in der Schülerklientel sowie ein verändertes Verhalten bzgl. des angestrebten Abschlusses sein.

E 3.2 (G1)

Neu eingetretene Schüler/-innen 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

180 23

E 3.3 Allgemeinbildende Abschlüsse an beruflichen Sonderschulen

Im Jahr 2021 erlangten 1 097 Absolventinnen und Absolventen von Bildungsgängen an beruflichen Sonderschulen zusätzlich einen allgemeinbildenden Abschluss (Web-Tabelle [E 3.3 \(T1\)](#)). Die 987 Hauptschulabschlüsse, an Sonderberufsschulen im Rahmen der dualen Berufsausbildung oder an anderen

berufsvorbereitenden und berufgrundbildenden Berufsfachschulen erreicht, machten dabei den weitest größten Anteil hiervon aus, gefolgt von 96 mittleren Abschlüssen an zur Fachschulreife führenden Sonderberufsfachschulen bzw. an Sonderberufsschulen. Insgesamt 14 Absolventinnen und Absolventen erhielten mit der Fachhochschulreife oder der Hochschulreife eine Hochschulzugangsberechtigung.

E 4 Neueintritte, Abgänge und Abschlüsse an beruflichen Schulen

E 4.1 Neueintritte

Im Schuljahr 2021/2022 wurden in der amtlichen Schulstatistik rund 172 000 Eintritte in berufliche Bildungsgänge im Rahmen einer dualen oder schulischen Berufsausbildung, im Übergangsbereich oder zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) gezählt. Allerdings ist nur ein Teil dieser Schülerinnen und Schüler direkt von einer allgemeinbildenden Schule an eine berufliche Schule gewechselt, wobei nicht festgestellt werden kann, wie groß dieser Anteil war.²¹ Die 61 003 Eintritte in die duale Berufsausbildung bildeten den größten Anteil an der Gesamtzahl der Neueintritte, gefolgt von den 52 246 Eintritten in den Übergangsbereich. 30 929 Jugendliche traten in einen Bildungsgang ein, um eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, und 27 885 begannen eine schulische Berufsausbildung.

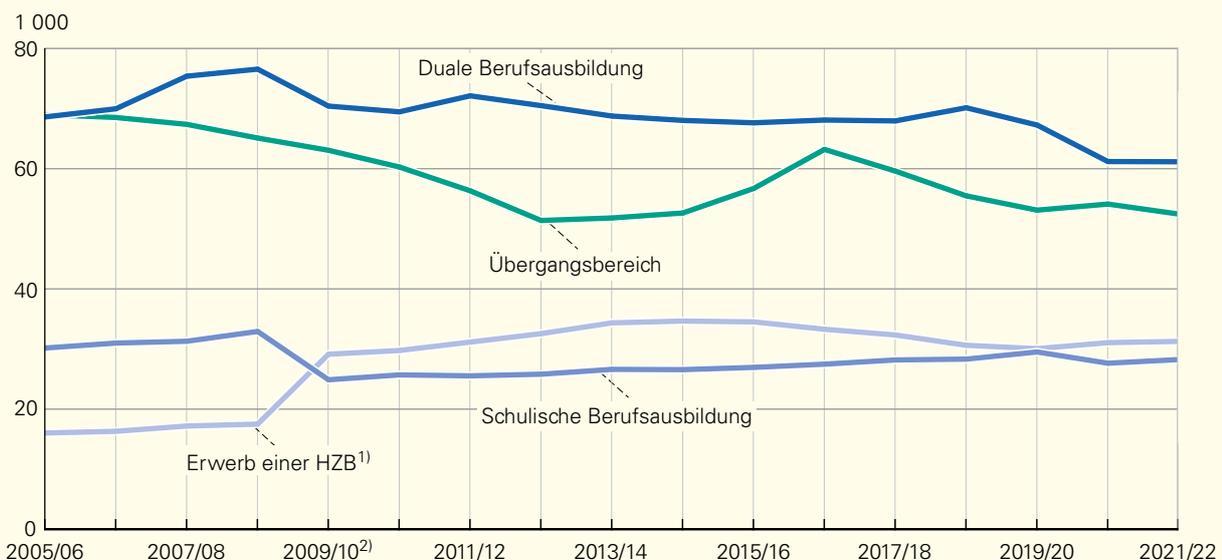
Lag die Zahl der Eintritte in die duale Berufsausbildung bis zum Schuljahr 2019/2020 relativ beständig um

68 000, ist im Zuge der Corona-Pandemie in den Schuljahren 2020/2021 und 2021/2022 ein starker Rückgang zu beobachten (Grafik E 4.1 (G1)). Unter dem Eindruck des Zustroms von berufsschulpflichtigen Schutz- und Asylsuchenden, denen zunächst im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) und in den vergleichbaren privaten Berufsvorbereitenden Berufsfachschulen (BFBV) Deutschkenntnisse und anschließend berufliche Grundkenntnisse vermittelt wurden, stieg die Zahl der Eintritte in den Übergangsbereich in den Schuljahren 2015/2016 bis 2017/2018 deutlich an. Seitdem ist ein kontinuierlich rückläufiger Trend zu verzeichnen. Infolge der jüngsten Krisen und Kriege steigen die Eintrittszahlen im Bereich VABO allerdings wieder deutlich an (vgl. auch Kapitel E 1.1 und E 5). Die Entwicklung der Neueintritte in Bildungsgänge zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung war nach Ende der Ausbauphase der Beruflichen Gymnasien seit dem Schuljahr 2015/2016 rückläufig. In den letzten vier Schuljahren verblieben die Zahlen allerdings auf einem stabilen Niveau. Die schulische Berufsausbildung konnte seit Jahren, getragen von den Bildungsgängen im pflegerischen und sozialpädagogischen Bereich, einen recht konstanten, leicht steigenden Trend auf-

21 Nähere Angaben enthält die Web-Anlage E 4 (A1).

E 4.1 (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“.

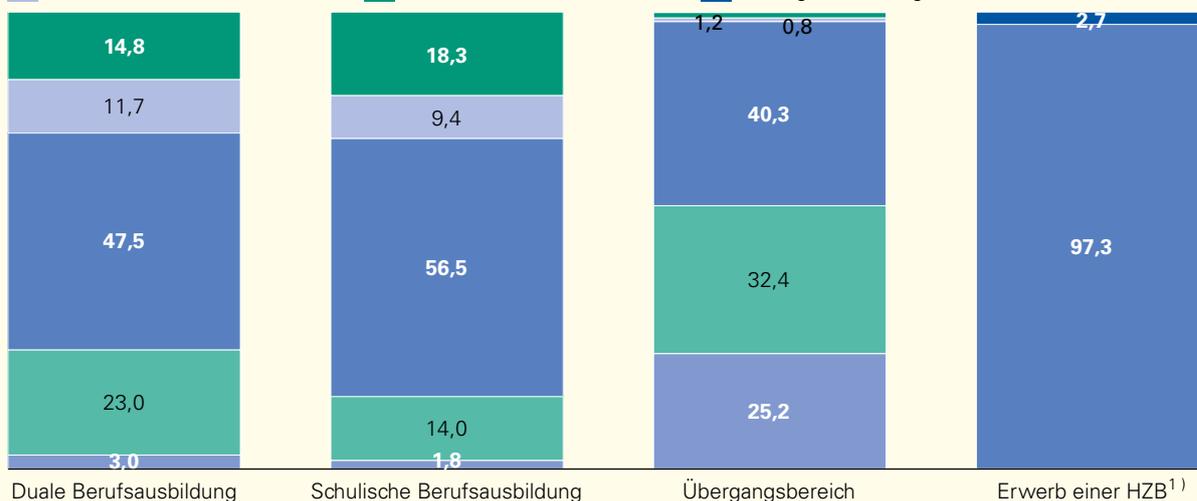
Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

E 4.1 (G2)

Neueintritte an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2021/22 nach Vorbildung und Teilbereichen der iABE*)

Anteile in %

■ ohne Hauptschulabschluss ■ mit Hauptschulabschluss ■ mit mittlerem Abschluss
■ mit Fachhochschulreife ■ mit Hochschulreife ■ sonstige Vorbildung²⁾



*) iABE = integrierte Ausbildungsberichterstattung. – 1) HZB = Hochschulzugangsberechtigung. – 2) Neueintritte in die achte Klassenstufe 6-jähriger Beruflicher Gymnasien.
 Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

182/23

weisen. Diese Entwicklung wurde durch eine niedrigere Eintrittszahl im Schuljahr 2020/2021 unterbrochen. Im Schuljahr 2021/2022 stieg die Zahl wieder an.

Der mittlere Schulabschluss ist in allen betrachteten Teilbereichen der beruflichen Schulen der am häufigsten vertretene Schulabschluss (Grafik E 4.1 (G2)). Sowohl an den Beruflichen Gymnasien als auch an den Berufskollegs, die auch den Erwerb der Fachhochschulreife anbieten, ist der mittlere Schulabschluss die Zugangsvoraussetzung. Hieraus ergibt sich, dass bei den Bildungsgängen zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung fast alle neu Eintretenden über einen mittleren Schulabschluss verfügten.²²

In der dualen Berufsausbildung besaß im Schuljahr 2021/2022 rund die Hälfte der neu Eintretenden einen mittleren Abschluss. Der Hauptschulabschluss war mit 23 % der zweithäufigste Abschluss, gefolgt von der Hochschulreife mit einem Anteil von rund 15 % und der Fachhochschulreife mit fast 12 %. Lediglich 3 % begannen eine duale Berufsausbildung ohne Hauptschulabschluss, knapp ein Drittel von ihnen wurde an einer Sonderberufsschule unterrichtet. In der dualen Berufs-

ausbildung ist in den letzten Jahren ein Trend zu formal höherwertigen Abschlüssen mit Blick auf die Vorbildung erkennbar. So hat sich der Anteil der Eintritte mit (Fach-)Hochschulreife von rund 18 % im Schuljahr 2011/2012 auf rund 27 % im Schuljahr 2021/2022 erhöht; im selben Zeitraum ist der Anteil mit Hauptschulabschluss um 8 Prozentpunkte zurückgegangen (Web-Tabelle E 4.1 (T1)). Unter den jungen Menschen mit Hauptschulabschluss ist die Ausbildung in einem nach BBiG oder HwO anerkannten Beruf weiterhin das vorrangig angestrebte Ausbildungsziel.

Von den neu eingetretenen Schülerinnen und Schülern in Bildungsgängen der schulischen Berufsausbildung verfügten fast 57 % 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 Zugangsvoraussetzung voraussetzen. Der Anteil der Neueintritte mit Hochschulreife lag mit rund 18 % fast 4 Prozentpunkte über dem Anteil der Neueintritte mit Hauptschulabschluss. Rund 9 % besaßen die Fachhochschulreife. Im zeitlichen Vergleich folgen die Vorbildungsniveaus dem allgemeinen Trend zu formal höheren Abschlüssen.

Bei den Neueintritten im Übergangsbereich fällt der mit über 40% sehr hohe Anteil von Neueintritten mit mittlerem Bildungsabschluss auf. Dieser ist auf Berufs-

²² Eine Ausnahme bilden hierbei lediglich die 6-jährigen Beruflichen Gymnasien, die bereits mit der 8. Klassenstufe starten.

kollegs 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 2021/2022 rund 32 % der Neueintritte im Übergangsbereich ausmachten. An der Gesamtzahl aller Neueintritte im Übergangsbereich hatten Jugendliche ohne Hauptschulabschluss einen Anteil von etwas mehr als 25 %. Im Trend zeigt sich, dass insbesondere die Anteile der Eintritte ohne Hauptschulabschluss nach dem durch Zuwanderung bedingten 10-Jahres-Hoch im Schuljahr 2016/2017 rückläufig sind; deutlich angestiegen sind hingegen die Anteile von Neueintritten mit mittlerem Bildungsniveau.

E 4.2 Abgänge und berufsqualifizierende Abschlüsse

Seit 2011, als noch 104 546 Abgänge aus beruflichen Schulen im Bereich der Berufsausbildung verzeichnet wurden, ist ein Rückgang auf 96 805 im Jahr 2021 feststellbar, davon erfolgten 78 138 mit einem Abschlusszeugnis. In 44 307 Zeugnissen wurde ein allgemeinbildender Abschluss bestätigt, darunter 1 838

Hauptschulschlüsse aus dem VAB. Die Entwicklung allgemeinbildender Abschlüsse differenziert nach Schulart wird in **Kapitel D 4** näher betrachtet.

Die Zahl der Abgänge erreichte im ersten Jahr der Pandemie mit 93 429 den niedrigsten Wert der letzten 15 Jahre. Trotz des Rückgangs der Zahl der gesamten Abgänge befindet sich die Zahl der Personen mit Abgangszeugnis anstelle eines Abschlusses im Jahr 2021 mit 18 667 auf einem historischen Hoch (Grafik E 4.2 (G1)). Von den an beruflichen Schulen ausgestellten 78 138 berufsqualifizierenden Abschlusszeugnissen (Web-Tabelle E 4.2 (T1)) wurden wie in der Vergangenheit knapp drei Viertel (71,5 %) an Berufsschulen erworben.

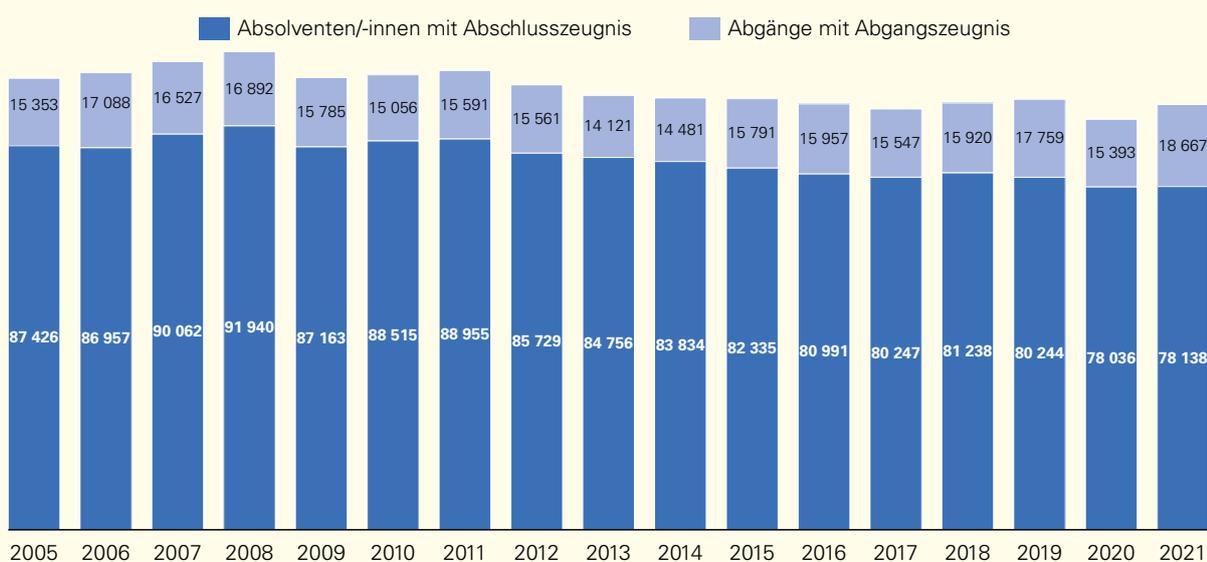
Quote der erfolgreichen Abschlüsse 2021

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 2021 zwischen 80,7 % im Jahr 2021 und 85,6 % im Jahr 2013. Damit befindet sich die Quote im Jahr 2021 an einem historischen Tiefpunkt. Differenziert man nach einzelnen Schularten, zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen.

Die Zahl der Abgänge mit Abgangs- oder Abschlusszeugnis von Berufsschulen ist ebenfalls seit dem Jahr 2011 rückläufig (Web-Grafik E 4.2 (G2)). Sie haben mit 69,8 % im Jahr 2021 den höchsten Anteil an allen Ab-

E 4.2 (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.

gängen im Sektor I. Die Quote der erfolgreichen Abschlüsse an Berufsschulen schwankt zwischen 81,4 % im Jahr 2006 und 2019 und 86 % im Jahr 2013. Im Jahr 2021 lag sie bei 82,6 %.

An den Berufsfachschulen stieg die Gesamtzahl der Abgänge von 4 618 im Jahr 2005 bis auf 6 331 Abgänge im Jahr 2015 deutlich (Web-Grafik E 4.2 (G3)). Während die Entwicklung in den Jahren 2016 und 2017 stagnierte, erhöhte sich die Gesamtzahl in den Folgejahren merklich und verzeichnet im Jahr 2021 mit 7 900 ein vorläufiges Maximum. Die Quote der erfolgreichen Abschlüsse an Berufsfachschulen hatte mit 85,7 % im Jahr 2008 den höchsten und mit 72,0 % im Jahr 2021 den niedrigsten Wert. Zwischen den Jahren 2020 und 2021 ging der Anteil der erfolgreichen Abschlüsse um 10 Prozentpunkte zurück.

Bei den Berufskollegs ist die Gesamtzahl der Abgänge in den Jahren 2020 und 2021 zurückgegangen auf zuletzt 11 117, davon erfolgten 82,5 % mit einem Abschlusszeugnis. Die Quote der erfolgreichen Abschlüsse an Berufskollegs schwankt zwischen 80,0 % im Jahr 2015 und 88,7 % im Jahr 2005 (Web-Grafik E 4.2 (G4)).

Die Fachschulen haben mit insgesamt 2 231 Abgängen im Jahr 2021 den geringsten Anteil (2,3 %) an allen Abgängen des Sektors I. Auffällig bei den Fachschulen ist die bis auf das Jahr 2021 durchgehend hohe Erfolgsquote, die zwischen 2005 und 2020 lediglich zwischen 98,5 % (im Jahr 2014) und 99,4 % (im Jahr 2015) schwankte. Im Jahr 2021 war jedoch ein Einbruch um 13 Prozentpunkte von 98,9 % auf 85,3 % zu verzeichnen (Web-Grafik E 4.2 (G5)).

Der Anteil der Abgänge von Schulen für Berufe des Gesundheitswesens an allen Abgängen aus berufsqualifizierenden Schulen liegt mit ca. 8,2 % ähnlich hoch wie der entsprechende Anteil der Berufsfachschulen. Die Zahl der Abgänge variierte zwischen 2005 und 2019 nur wenig, ehe sie während der Corona-Pandemie deutlich auf 7 955 im Jahr 2021 anstieg (Web-Grafik E 4.2 (G6)). Die Quote der erfolgreichen Abschlüsse an Schulen für Berufe des Gesundheitswesens schwankte lange Zeit zwischen 84,8 % im Jahr 2014 und 92,3 % im Jahr 2007, bevor diese im Jahr 2021 um 17 Prozentpunkte auf 69,2 % zurückging.

Schwerpunkt der Berufsqualifikationen: Duales System der Berufsausbildung

Zusammenfassend betrachtet, entfällt der Schwerpunkt der Berufsqualifikationen auf das duale System der Berufsausbildung (Konto I 01 der iABE). Der schulische Teil der dualen Ausbildungen wird überwiegend an Berufsschulen und mit einem deutlich geringeren Anteil an Berufskollegs absolviert. Grafik E 4.2 (G7)

stellt die nach Konten gegliederten Abgänge sowie die erfolgreichen berufsqualifizierenden Abschlüsse für das Abgangsjahr 2021 dar.

Die Übernahmequote, d. h. der Anteil der erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen, die nach ihrer Ausbildung vom Betrieb übernommen werden, ist in Baden-Württemberg stark schwankend. Seit 2001 lagen die niedrigsten Anteile bei 59 % in den Jahren 2003 und 2004. Mit 80 % wurde im Jahr 2019 der bisherige Höchstwert registriert. Im Jahr 2021 beläuft sich der Anteil der übernommenen Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung auf 78 %. Die Übernahmequoten unterscheiden sich hinsichtlich der Betriebsgrößenklassen relativ stark. Am höchsten sind sie in Betrieben mit 500 und mehr Beschäftigten (92 %). Die Übernahmequote in Betrieben mit einer Beschäftigtenzahl zwischen 1 und 99 Personen hat in den letzten 10 Jahren eine positive Entwicklung von 53 % im Jahr 2009 zu 70 % im Jahr 2021 vollzogen.²³

Von den insgesamt 7 900 berufsqualifizierenden Abschlüssen, die an Berufsfachschulen erworben wurden, entfällt der größte Anteil (5 194) auf Ausbildungen in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens (Konto I 05). Weitere 327 an Berufsfachschulen erzielte berufliche Qualifikationen werden Konto I 02 und 170 Konto I 03 zugeordnet.

An den Berufskollegs wurden insgesamt 11 117 berufsqualifizierende Abschlüsse erlangt, wobei der größte Anteil (4 007) im Bereich des Kontos I 05 erworben wurde. Die Möglichkeit, eine berufliche Qualifikation in Verbindung mit einer Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, nutzten 2 621 Personen erfolgreich. Weitere 2 232 (dem Konto I 01 zuzurechnende) Abschlüsse wurden an den dualen Berufskollegs gezählt. Eine vergleichsweise geringe Anzahl von 317 Abschlusszeugnissen wurde im Konto I 03 gezählt.

Abschlüsse nach Geschlecht

Unter den Personen, die eine Berufsausbildung im Sektor I erfolgreich abschließen, liegt der Anteil der Männer (52,9 %) über dem der Frauen (47,1 %) und entspricht dem Geschlechterverhältnis in dieser Altersgruppe. Deutlichere Abweichungen zeigen sich bei der Differenzierung nach einzelnen Schularten und Bildungsgängen (vgl. Kapitel E 2.4).

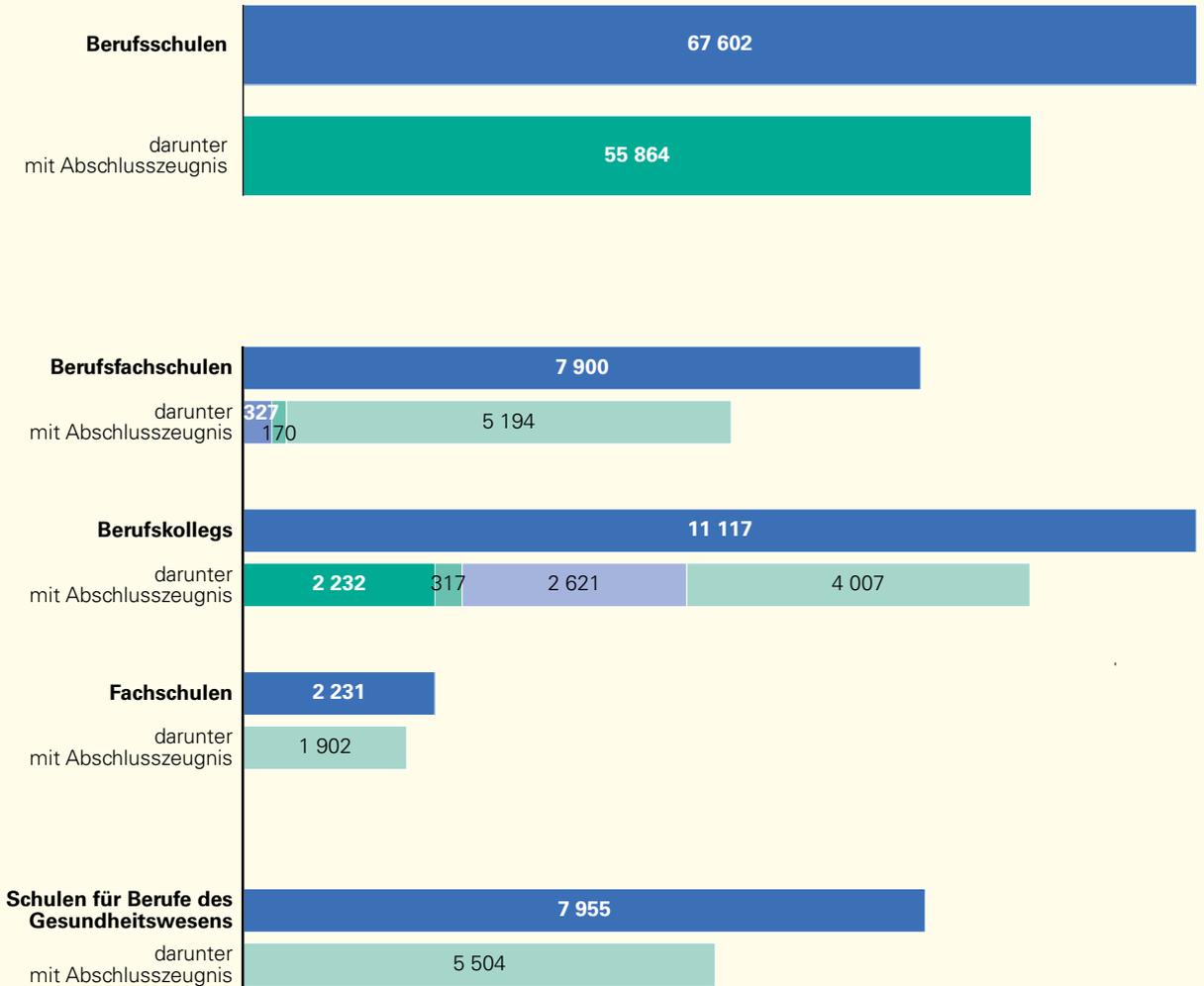
An den Berufsschulen sind junge Männer mit einem Anteil von 62,4 % überrepräsentiert unter den erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen, während in

²³ Vgl. Klee & König (2022), S. 32ff.

E 4.2 (G7)

Abgänge und Abschlüsse im Sektor I „Berufsausbildung“ in Baden-Württemberg 2021 nach Konten und Schultart

- Abgänge und Absolventen/-innen insgesamt
- I 01: Berufsausbildung nach BBiG (dual)
- I 02: Berufsabschlüsse nach BBiG/HwO (schulisch)
- I 03: Berufsausbildung außerhalb BBiG/HWO (schulisch)
- I 04: Berufsabschluss plus Hochschulzugangsberechtigung
- I 05: Berufe des Gesundheits-, Erziehungs-, Sozialwesens



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

189 23

den anderen beruflichen Schularten der Frauenanteil jeweils deutlich höher ist (Grafik E 4.2 (G8)). Dies trifft für die Berufsfachschulen mit einem Absolventinnenanteil von 72,7 % und insbesondere bei den Schulen für Berufe des Gesundheitswesens, die einen Frauenanteil von 78,8 % aufweisen, zu.

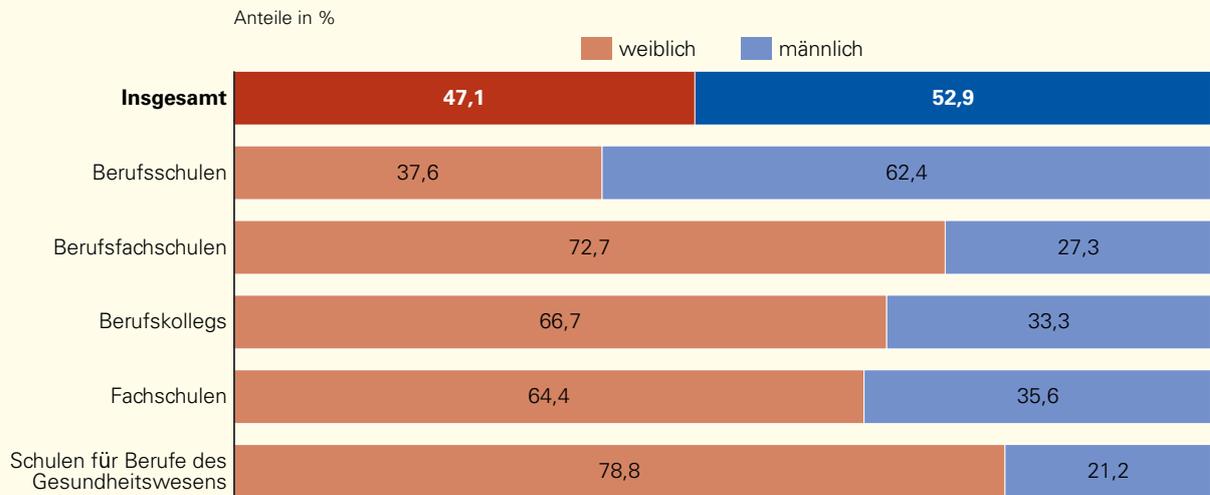
Differenziert man weiter nach Bildungsgängen (Web-Tabelle E 4.2 (T2)), zeigt sich bei den Berufsfachschulen, dass der Anteil erfolgreicher Absolventinnen bei den landes-/bundesrechtlich geregelten Ausbildungen in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens mit 77,6 % stark ausgeprägt ist. Diese Bildungsgänge weisen mit 88,2 %

insbesondere bei den Berufskollegs einen sehr hohen Frauenanteil auf.

Bei den vollqualifizierenden Ausbildungen außerhalb BBiG/HWO ohne Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung beläuft sich der Frauenanteil an den Berufsfachschulen auf 35,9 %, während der entsprechende Frauenanteil an den Berufskollegs mit 44,8 % höher ausfällt. Bei den vollqualifizierenden Berufsabschlüssen an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO fällt der Frauenanteil mit 71,3 % am stärksten aus. In der Berufsausbildung im dualen System nach BBiG/HwO ist der Männeranteil mit 62,1 % am deutlichsten ausgeprägt.

E 4.2 (G8)

Absolventinnen und Absolventen im Sektor I „Berufsausbildung“ an beruflichen Schulen 2021 in Baden-Württemberg nach Geschlecht und Schularart



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

191 23

Da in diesem Bereich die Mehrzahl der Abschlüsse erlangt wird, schlägt insgesamt betrachtet das Verhältnis zwischen den Geschlechtern beim Erwerb

beruflicher Qualifikationen leicht zu Gunsten der Männer aus.

E 5 Voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahlen an beruflichen Schulen

In den zurückliegenden Jahren wurde die Entwicklung der Schülerzahlen an den beruflichen Schulen von demografischen Aspekten, bildungspolitischen Entscheidungen geprägt, wie z. B. dem Ausbau der beruflichen Gymnasien oder der Veränderung der Zugangsvoraussetzungen für den Besuch der zur Fachschulreife führenden Berufsfachschulen. Hinzu kamen seit 2015 die Zuwanderung schutz- und asylsuchender Jugendlicher sowie im Schuljahr 2020/2021 die Folgen der Corona-Pandemie, die spürbaren Einfluss auf die Schülerzahl in den einzelnen Schularten hatten. Ab 2022 wirkt sich auch der Zustrom von Kindern und Jugendlichen, die vor dem Krieg in der Ukraine geflohen sind, auf die Entwicklung der Schülerzahlen aus und fällt sogar höher aus als 2015.

Da das weitere Migrationsgeschehen und die Aufenthaltsdauer der aus der Ukraine Geflüchteten sowie die Entwicklungen im Ausbildungsbereich Schwankungen unterliegen, ist die Vorausrechnung der Schülerzahl mit größeren Unsicherheiten verbunden. Mit regelmäßigen Modellrechnungen versucht das Statistische Landesamt, die Auswirkungen dieser Entwicklungen abzuschätzen. Darin werden auch die oben genannten Unsicherheitsfaktoren zusätzlich zu den Wechselwirkungen zwischen den beruflichen Bildungsangeboten regelmäßig neu zu bewerten sein.

An den *öffentlichen und privaten* beruflichen Schulen²⁴ im Land wurden im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 400 302 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, knapp 7 500 weniger als im Jahr zuvor und rund 28 000 oder knapp 7 % weniger als im Schuljahr 2016/2017, das einen relativen Höhepunkt bildete. Ausschlaggebend für den Anstieg der Schülerzahl in den Schuljahren 2015/2016 und 2016/2017 war in erster Linie die Zunahme im Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO), in der Grafik E 5 (G1) als kleine Spitze bei den Vollzeitschulen zu erkennen. Da die Dauer der berufsvorbereitenden Maßnahmen begrenzt war und diese den Übergang in reguläre Bildungsgänge zum Ziel hatten, handelte es sich hierbei um einen vorübergehenden Effekt, der sich mit zeitlicher Verzögerung im Bereich der Teilzeitberufsschulen respektive der Aufnahme von Auszubildenden in anerkannten Ausbildungsberufen niederschlug. Bei der Gesamtzahl der beruflichen Schulen zeigen sich keine eindeutigen coronabedingten Auswir-

kungen; die Verschiebungen fanden überwiegend zwischen Vollzeit- und Teilzeitbereich statt. Bis zum Schuljahr 2023/2024 dürfte allein der demografische Wandel zu einem Rückgang auf 390 600 Schülerinnen und Schüler führen, was einem Rückgang von 2,5 % bezogen auf 2021/2022 entspräche (Web-Tabelle E 5 (T1)).²⁵ Nach einer Phase leichter Schwankungen könnte die Schülerzahl ab dem Beginn des kommenden Jahrzehnts bis 2035/2036 wieder auf 424 400 ansteigen.

An den *öffentlichen beruflichen Schulen im Bereich des Kultusministeriums* ist eine vergleichbare Entwicklung zu erwarten. Hier lag die Schülerzahl im Schuljahr 2021/2022 bei 328 740 Schülerinnen und Schülern. Bis zum Schuljahr 2023/2024 ergibt die Modellrechnung ebenfalls einen weiteren Rückgang der Schülerzahl um 9 000 oder 3 % gegenüber dem Schuljahr 2021/2022 auf 318 800 (Web-Tabelle E 5 (T2)). Bis zum Schuljahr 2035/2036 könnte die Schülerzahl aufgrund demografischer Trends wieder auf 349 000 zunehmen.

Vorausberechnungen für das duale Ausbildungssystem

Bis zum Schuljahr 2016/2017 verliefen die Trends bei der Teilzeit-Berufsschule und den anderen, hauptsächlich in Vollzeit angebotenen Schularten meist gegensätzlich (Grafik E 5 (G1)). Der seit rund 13 Jahren anhaltende Rückgang der Schülerzahl der öffentlichen und privaten Teilzeit-Berufsschulen²⁶ dürfte sich gemäß der Modellrechnung bis zum Schuljahr 2023/2024 auf 175 700 Schülerinnen und Schüler fortsetzen. Zwischen den Schuljahren 2025/2026 und 2030/2031 dürfte die Schülerzahl bei Werten um die 180 000 liegen. Danach könnte die Schülerzahl bis 2035/2036 auf 195 700 ansteigen. Hauptgrund hierfür ist der demografische Trend wieder zunehmender Jahrgangsstärken in den für die Berufsausbildung relevanten Altersjahrgängen (vgl. Kapitel D 4).

Die Schularten, in denen hauptsächlich in Form von Vollzeitangeboten eine berufliche Vorbereitung, Grundbildung oder Ausbildung erfolgt oder die zu einem weiteren allgemeinbildenden Abschluss führen, folgen in der Modellrechnung im Wesentlichen dem Trend, der durch die demografische Entwicklung vorgegeben wird – unter Berücksichtigung der Zeit-

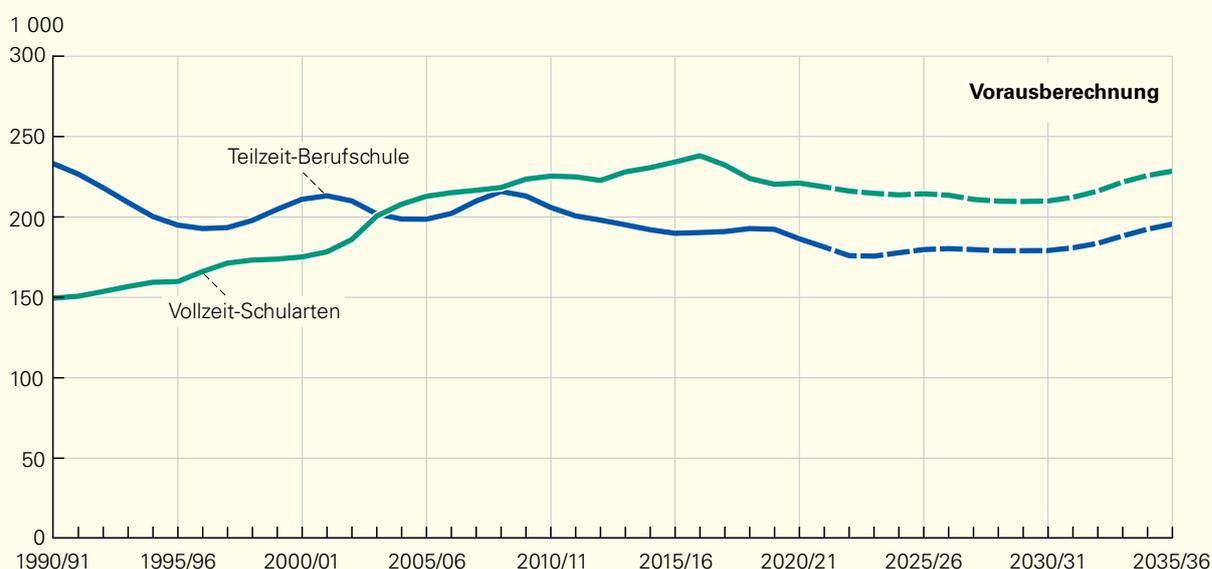
24 Einschließlich Schulen in den Geschäftsbereichen des Sozialministeriums und des Ministeriums Ländlicher Raum.

25 Zur Methodik der Modellrechnung siehe Web-Anlage E 5 (A1) und Wolf (2023).

26 Einschließlich Sonderberufsschulen.

E 5 (G1)

Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten beruflichen Schulen seit 1990/91 nach Vollzeit- und Teilzeit-Schulen und Vorausberechnung bis 2035/36



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik, Modellrechnung der Schülerzahlen.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

192 23

spanne zwischen Eintritt in das Schulwesen und Ankunft im beruflichen Bereich. Hierdurch sind in den meisten beruflichen Vollzeit-Schularten zunächst Rückgänge zu erwarten, wobei sich der rückläufige Trend ab dem Schuljahr 2030/2031 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 2015/2016 wieder zurück und lag 2021/2022 bei 59 398. Dieser abnehmende Trend dürfte weiter bis 2030/2031 anhalten, wenn 55 600 Schülerinnen und Schüler erwartet werden. Danach könnte die Schülerzahl wieder bis zum Schuljahr 2035/2036 auf 61 000 anwachsen. Sie läge damit um knapp 3 % über dem Wert des Schuljahrs 2021/2022.

An den öffentlichen und privaten Berufskollegs war seit dem Schuljahr 2014/2015 bis zum Schuljahr 2019/2020 ein Rückgang der Schülerzahl auf 57 675 zu verzeichnen. Mit 59 457 lag sie im Schuljahr 2020/2021 wieder um knapp 1 800 oder rund 3 % über dem Wert aus dem Jahr 2019/2020, ging jedoch 2021/2022 wieder auf 58 157 zurück. Die weitere Entwicklung dürfte ähnlich verlaufen wie bei den Beruflichen Gymnasien, da auch die Berufskollegs meist auf dem mittleren Bildungsabschluss aufbauen. Für die weiteren Schuljahre ab 2024/2025 wird bis 2030/2031 mit schwankenden Schülerzahlen um 56 000 ausgegangen, ab

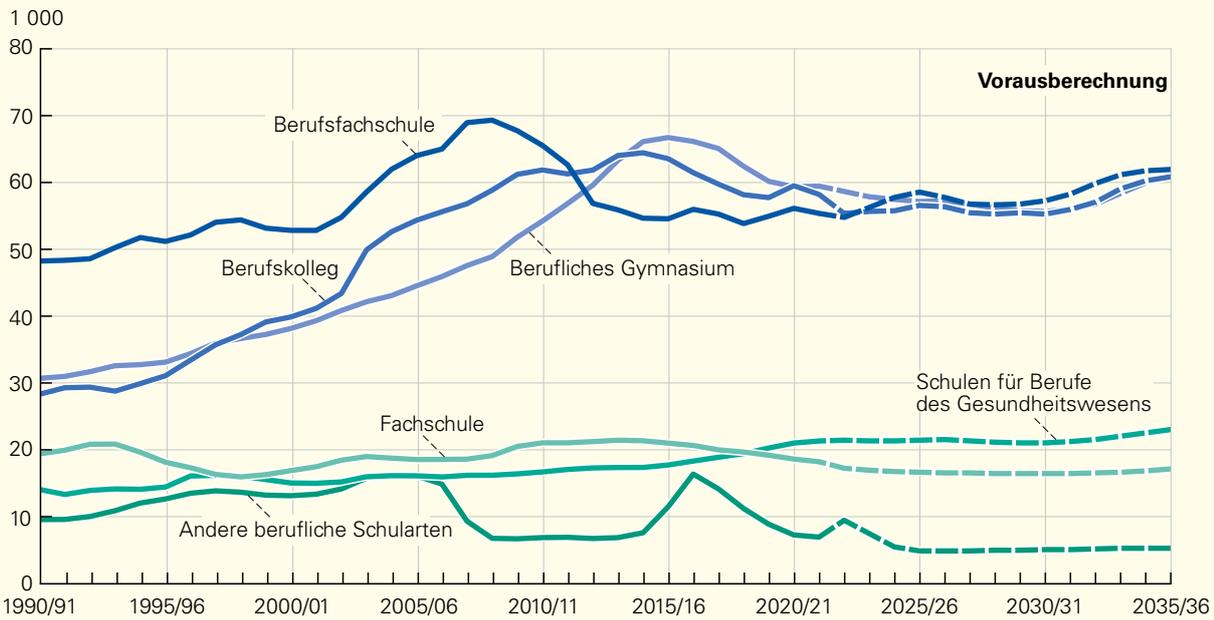
2034/2035 könnten wieder über 60 000 junge Leute ein Berufskolleg belegen.

Die Schülerzahl der öffentlichen und privaten Berufsfachschulen ist seit dem Schuljahr 2019/2020 wieder angestiegen und lag 2020/2021 bei 56 064 oder knapp 1 200 über dem Vorjahr. Allerdings ist 2021/2022 wieder ein Rückgang auf 55 308 zu verzeichnen. Bis 2025/2026 könnten dann vorübergehend eine höhere Absolventenzahl mit Hauptschulabschluss – die stärkeren Grundschuljahrgänge ab Schuljahr 2014/2015 kommen dann im beruflichen Bereich an – und die Umgestaltung der Ausbildungsvorbereitung mit einer Eingliederung der Regelform des VAB in den Berufsfachschul-Bildungsgang „Ausbildungsvorbereitung dual“ zu einem Anstieg auf 58 500 Schülerinnen und Schüler führen. Schwächer besetzte Altersjahrgänge ergeben dann bis 2028/2029 einen Rückgang auf 56 600 Teilnehmende. Bis zum Schuljahr 2035/2036 könnte die Schülerzahl wieder auf 61 800 zunehmen. Sie wäre dann fast 12 % höher als im Schuljahr 2021/2022.

Die Schülerzahl an den Schulen für Berufe des Gesundheitswesens sind auch abhängig vom Angebot an Praxisstellen. Die Schülerzahl könnte sich daher in den nächsten Jahren im Vergleich zum Schuljahr 2021/2022 mit 21 183 Schülerinnen und Schülern nur wenig verändern. Gegen Ende des Vorausberechnungszeitraums 2035/2036 wird ein Anstieg auf knapp 23 000 junge Menschen erwartet.

E 5 (G2)

Schüler/-innen an öffentlichen und privaten beruflichen Vollzeit-Schulen in Baden-Württemberg seit 1990/91 nach Schularten und Vorausberechnung bis 2035/36



Datenquelle: Amtliche Schulstatistik, Modellrechnung der Schülerzahlen.
 Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 193 23

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. Bei den über 20-Jährigen werden in den kommenden Jahren schwächer besetzte Altersjahrgänge nachrücken. Daher dürfte die Schülerzahl der öffentlichen und privaten Fachschulen von 18077 im Schuljahr 2021/2022

bis zum Schuljahr 2030/2031 um rund 9 % auf 16 300 abnehmen, danach könnte sie wieder leicht ansteigen (Grafik E 5 (G2)). Allerdings wird die Nachfrage nach Angeboten der beruflichen Fortbildung auch stark von der wirtschaftlichen Situation sowie von technologischen Entwicklungen beeinflusst: Faktoren, die in die aufgrund der aktuellen Situation bereits schwierige Vorausberechnung nicht einfach einzubeziehen sind.



Übergänge in den Hochschulbereich

F

- F 1 Strukturdaten zur Hochschulbildung in Baden-Württemberg
- F 2 Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Studienanfängerinnen und -anfänger
 - F 2.1 Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger
 - F 2.2 Regionale Herkunft und Hochschulart
- F 3 Geschlechtsspezifische Differenzen
 - F 3.1 Geschlechtsspezifische Differenzen beim Übergangsverhalten
 - F 3.2 Geschlechtsspezifische Differenzen bei der Studienfachwahl

F Übergänge in den Hochschulbereich

F 1 Strukturdaten zur Hochschulbildung in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg hat eine vielfältige Hochschul­landschaft. Studierende können sich an 75 öffentlichen und privaten Hochschulen¹ im Land zwischen den unterschiedlichsten Studienangeboten entscheiden. 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 1 (G1)).² Schulabgängerinnen und -abgänger, die sich für ein Universitätsstudium entscheiden, haben in Baden-Württemberg die Auswahl zwischen 9 staatlichen Universitäten und 3 privaten wissenschaftlichen Hochschulen. Die Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Werkreal-, Haupt- und Realschulen

sowie sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren erfolgt an den 6 Pädagogischen Hochschulen, die darüber hinaus auch Studiengänge im außerschulischen Bildungsbereich anbieten. Die 8 Kunst- und Musikhochschulen bieten ein vielfältiges künstlerisches Ausbildungs- und Fächerprofil an. Die 24 staatlichen und 23 staatlich anerkannten Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, darunter 5 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 den bisherigen Berufsakademien 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.

Das Erlangen von Bildungsabschlüssen und insbesondere Hochschulabschlüssen hat einen maßgeblichen Einfluss auf den Zugang zu arbeitsmarktrelevanten und gesellschaftlichen Positionen und beeinflusst somit Lebenschancen in erheblichem Maße. Dabei wird beim Übergang in den tertiären Bildungsbereich die soziale Selektivität besonders deutlich.

1 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 Ländern gezählt.

2 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 2 Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Studienanfängerinnen und -anfänger

F 2.1 Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger

Zu Beginn des Betrachtungszeitraums im Studienjahr 2000 waren knapp 44 000 Studienanfängerinnen und -anfänger an baden-württembergischen Hochschulen immatrikuliert. Diese Zahl wurde in den nachfolgenden 21 Jahren immer übertroffen (Grafik F 2.1 (G1b)). Im Studienjahr 2021³ schrieben sich 64 694 Studienanfängerinnen und -anfänger an einer baden-württembergischen Hochschule ein. Im Vergleich zum Jahr 2011 (77 350) ist die Anzahl der Neueinschreibungen um 16,4 % gesunken. Der Effekt des „doppelten Abiturientenjahrgangs“ 2012 ist im zeitlichen Verlauf ebenfalls deutlich erkennbar und markiert mit 79 570 Neueinschreibungen den bisherigen Höchststand. Danach entwickelten sich die Übergänge zunächst leicht rückläufig, ehe sie in den Jahren 2015 und 2016 wieder leichte Zuwächse zu verzeichnen hatten. Ab dem Jahr 2017 setzt ein erst schleichender und dann während der Pandemie merklich beschleunigter Rückgang der Neueinschreibungen ein. Allein zwischen den Jahren 2019 und 2021 ging die Zahl der Immatrikulationen von 73 194 auf 64 694 um 11,6 % zurück. Die Zahl der Neueinschreibungen im Jahr 2021 lag dennoch 48 % über dem Wert des Studienjahres 2000.

Die Entwicklung der Studienanfängerzahlen weist für die einzelnen Hochschularten unterschiedliche Verläufe auf, wie an den Indexwerten, gebildet zur Basis 100 ausgehend vom Jahr 2000, zu erkennen ist (Grafik F 2.1 (G1a)):⁴ Den stärksten Zuwachs von 56 % (Indexwert 156) der Studienanfängerzahlen zwischen den Jahren 2000 und 2021 verzeichnen die

Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Jedoch sind die Neueinschreibungen auch an dieser Hochschulform seit dem Höchststand im Studienjahr 2018 (Indexwert 177) rückläufig. Die Neueinschreibungen an den Kunst- und Musikhochschulen stiegen erst zwischen 2000 und 2013 um 33 %, bevor ein rapider Rückgang einsetzte und die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger im Jahr 2021 im Vergleich zum Jahr 2000 um 8 % niedriger ausfiel. An den Universitäten erreichten die Neueinschreibungen ebenfalls ihren Höchstwert im Studienjahr 2012. Zu jenem Zeitpunkt lagen sie 45 % über dem Niveau des Jahres 2000. Seitdem sind sie kontinuierlich zurückgegangen und während der Corona-Pandemie beschleunigte sich diese Entwicklung zusätzlich, sodass im Studienjahr 2021 lediglich 10 % mehr Immatrikulationen zu verzeichnen waren als im Jahr 2000. Die Studienanfängerzahlen an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg erreichten ihren Höchststand im Jahr 2010 (158 Indexpunkte), bevor bis 2013 ein Rückgang auf 31 % über dem Niveau des Jahres 2000 zu beobachten war. Anschließend stieg die Zahl der Immatrikulationen pro Studienjahr auf 149 Indexpunkte oder 49 % über der Zahl der Einschreibungen im Jahr 2000. Allerdings brachen die Studienaufnahmen an Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Corona-Pandemie ebenfalls ein. Im Studienjahr 2021 lag die Anzahl der Neuaufnahmen eines Studiums lediglich um 27 % höher als im Jahr 2000.

Insgesamt ist festzuhalten, dass in den ersten beiden Jahren der Corona-Pandemie alle Hochschularten teils deutliche Einbußen bei den Neueinschreibungen hinzunehmen hatten und somit der allgemeine Trend abnehmender Immatrikulationen beschleunigt wurde.

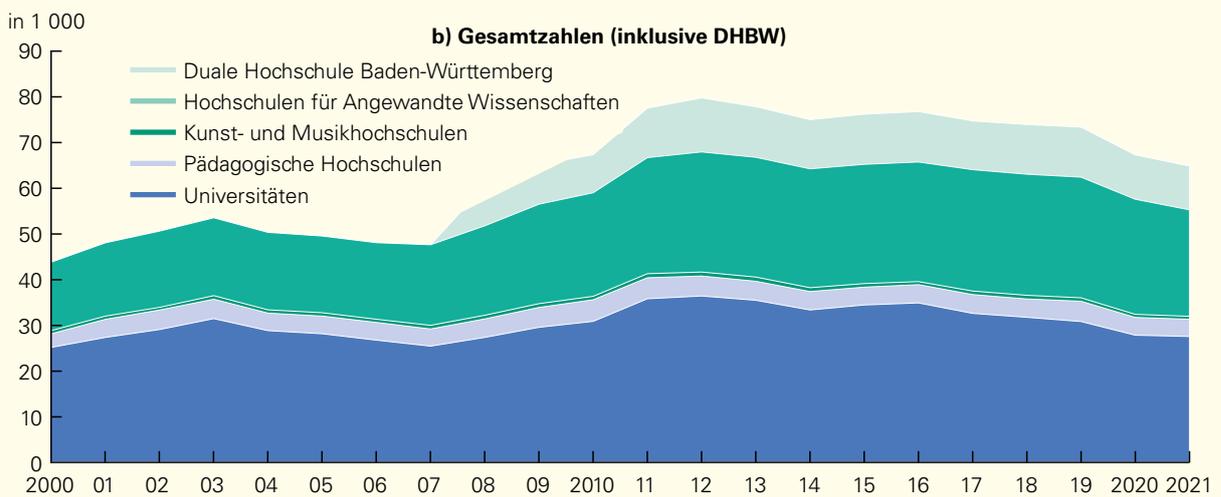
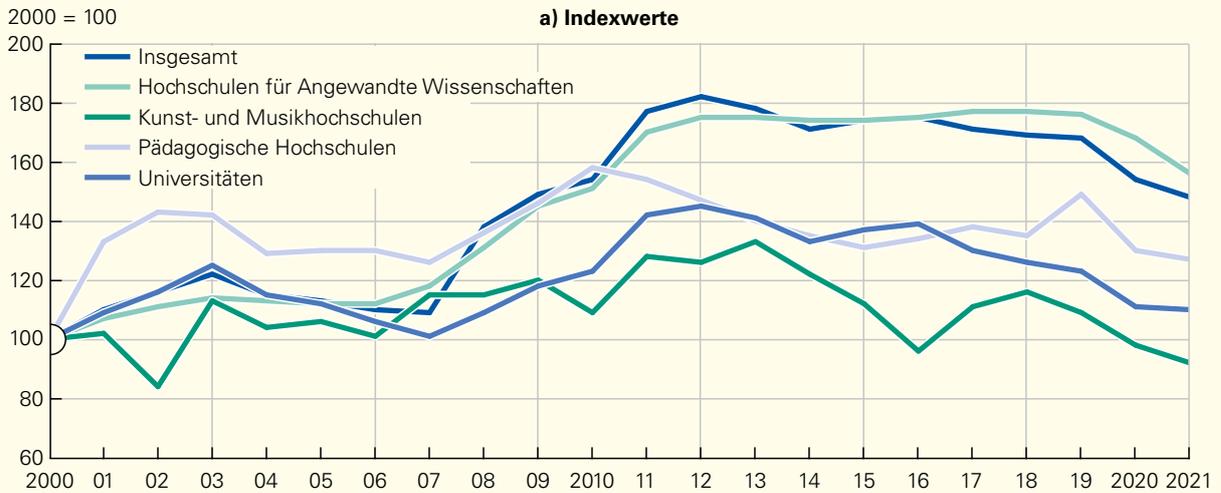
Trotz des deutlichen Rückgangs der Studierendenzahlen waren an den Universitäten im Studienjahr 2021 weiterhin die meisten Studienanfängerinnen und -anfänger eingeschrieben (Grafik F 2.1 (G2)). So entschieden sich im Studienjahr 2021 knapp 27 400 der Studienanfängerinnen und -anfänger in Baden-Württemberg für ein Studium an einer Universität. Gut 23 300 schrieben sich an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften, knapp 9 600 an der DHBW und rund 3 800 an einer Pädagogischen Hochschule ein. An den Kunst- und Musikhochschulen waren 2021 637 Studienanfängerinnen und -anfänger immatrikuliert.

3 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.

4 Die DHBW konnte bei der Berechnung der Indexwerte bzw. in die Grafik F 2.1 (G1a) nicht einbezogen werden, da sie erst 2008 den Hochschulstatus erhalten hat. Grafik F 2.1 (G1b) beinhaltet Gesamtzahlen der Studienanfängerinnen und -anfänger inklusive der DHBW ab 2008.

F 2.1 (G1)

Entwicklung der Studienanfängerzahlen (1. Hochschulsemester) nach Hochschulart in Baden-Württemberg seit dem Studienjahr 2000



Datenquelle: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

74 23

Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung

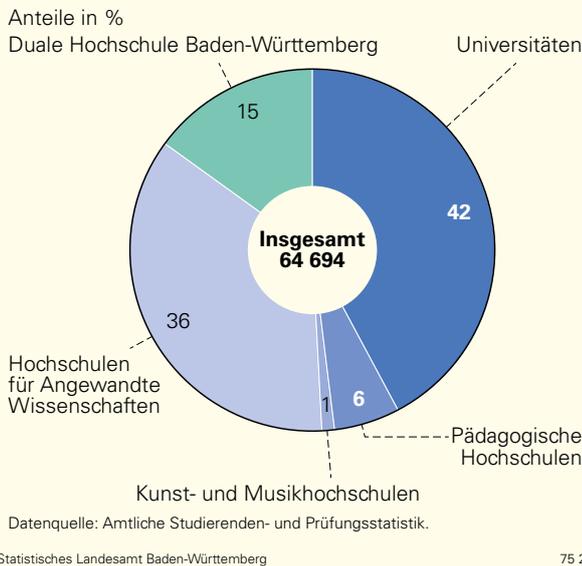
Rund 79 % der 38 295 Studienanfängerinnen und -anfänger im Studienjahr 2021, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg erworben hatten, erlangten durch den Erwerb der Hochschulreife und 20,6 % durch den Erwerb der Fachhochschulreife die Berechtigung, sich an einer Hochschule einzuschreiben. Zur Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung bestehen in Baden-Württemberg eine Vielzahl von Möglichkeiten (Web-Tabelle F 2.1 (T1)). Die Mehrheit (57,3 %) der Studienanfängerinnen und -anfänger aus Baden-Württemberg erwarb ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium. Rund 22 % erlangten ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem

Fachgymnasium.⁵ Mit 7,2 % bzw. 6,3 % lagen auf den Plätzen 3 und 4 die Berufsfachschule und das Abendgymnasium. Danach folgten mit 1,6 % beruflich Qualifizierte. An einer Gesamtschule erlangten 1,2 % ihre Hochschulzugangsberechtigung. Durch eine Begabtenprüfung erarbeiteten sich 0,6 % die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Die relative Verteilung über die verschiedenen Optionen eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben blieb über die letzten 5 Jahre weitestgehend konstant bei insgesamt rückläufiger Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger.

5 Die „Fachgymnasien“ in der Hochschulstatistik entsprechen weitestgehend beruflichen Gymnasien.

F 2.1 (G2)

**Studienanfängerinnen und -anfänger
(1. Hochschulsemester) in Baden-Württemberg
nach Hochschulart im Studienjahr 2021**



Hochschulübergangsverhalten

Die Mehrheit der Abgängerinnen und Abgänger mit Hochschulreife oder Fachhochschulreife schrieb sich spätestens ein 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 Deutschland⁶ aufnehmen, 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.

Studienberechtigte baden-württembergischer Schulen mit Hochschulreife nahmen häufiger ein Studium auf als solche mit Fachhochschulreife. So entschieden sich zwischen 87 % und 92 % eines Jahrgangs mit Hochschulreife in den Jahren 2010 bis 2016 für ein Studium. Dabei ist allerdings ein leicht rückläufiger Trend in diesem Zeitraum festzustellen. Für Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife schwankten die Übergangsquoten in diesem Zeitraum meist zwischen 50 % und 54 %. Für die folgenden Jahre sind die Daten für die betrachteten Zeiträume noch nicht ganz vollständig, aber aus den bereits vorliegenden Daten lässt sich ableiten, dass auch in den Jahrgängen nach 2016 mehr Abgängerinnen und Abgänger mit Hochschulreife als solche mit Fachhochschulreife an eine Hochschule übergehen werden (Grafik F 2.1 (G3)).

6 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.

Durchschnittlich 39,7 % der Studienberechtigten mit Hochschulreife schrieben sich im Jahr des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung in einen Studiengang ein. Einen Ausnahmefall stellt das Jahr 2011 dar, als 53 % des Jahrgangs im Jahr des Erwerbs der Hochschulreife ein Hochschulstudium aufnahmen, was im Zusammenhang mit dem sogenannten „doppelten“ Jahrgang 2012 zu sehen ist. Der mittlere Wert für den Beginn des Studiums ein Jahr nach Erwerb der Hochschulreife liegt bei 33,2 %, nach 2 Jahren bei 7,2 %. Nach 3 Jahren nahmen durchschnittlich 3,75 % der Abiturientinnen und Abiturienten ein Studium auf, nach 4 Jahren und später entschieden sich noch 5,4 % für ein Studium. Durchschnittlich 25,1 % der Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife schrieben sich im Jahr des Erwerbs der Fachhochschulreife an einer Hochschule ein. Im Mittel entschieden sich 13,7 % im 1. Jahr, 4,7 % im 2. Jahr und 3,3 % im 3. Jahr nach Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung für ein Studium. 5,1 % 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 Übergangszeitpunkts⁷ weitergehende Informationen. So schrieb sich den Jahren 2010 bis 2016 die relative Mehrheit erst ein Jahr nach Erwerb der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung oder später an einer Hochschule ein, wobei 2011 aus den genannten Gründen eine Ausnahme darstellt.

Bei den Studienanfängerinnen und -anfängern mit Fachhochschulreife war das Verhältnis zwischen diesen beiden Gruppen über den betrachteten Zeitraum ausgeglichener als unter Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung. In den meisten Jahren nahmen in etwa gleich viele Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife ein

Bei den Studienanfängerinnen und -anfängern mit Fachhochschulreife war das Verhältnis zwischen diesen beiden Gruppen über den betrachteten Zeitraum ausgeglichener als unter Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung. In den meisten Jahren nahmen in etwa gleich viele Abgängerinnen und Abgänger mit Fachhochschulreife ein

7 Übergangsquote je Zeitraum vom Schulabschluss zur Einschreibung an einer Hochschule in Relation zur gesamten Übergangsquote je Jahrgang. Eine Analyse der Übergangsquoten der 5 betrachteten Zeitspannen vom Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zur Aufnahme eines Studiums in Relation zur Übergangsquote insgesamt ist bis zum Jahrgang 2016 möglich. Nur bis zu diesem Jahrgang liegen schon für alle betrachteten Zeiträume Daten der Studierenden- und Prüfungsstatistik vor.

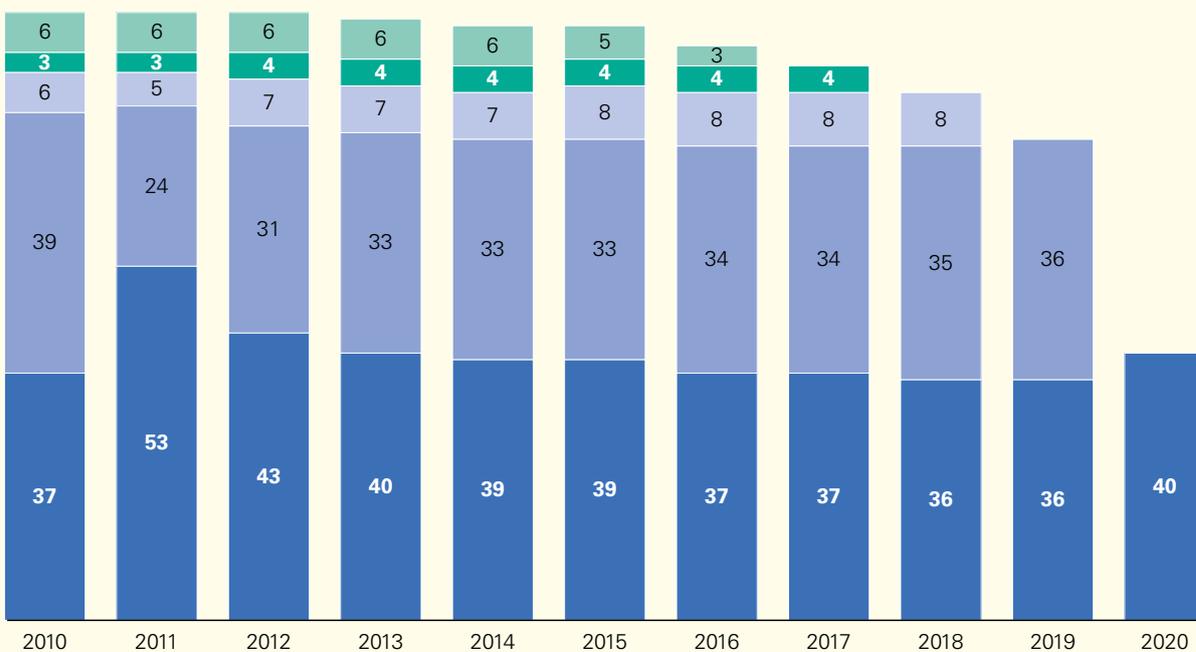
F 2.1 (G3)

Übergangsquoten der Absolvierenden und Absolventen baden-württembergischer Schulen mit Hochschulzugangsberechtigung auf Hochschulen seit dem Absolventenjahrgang 2010

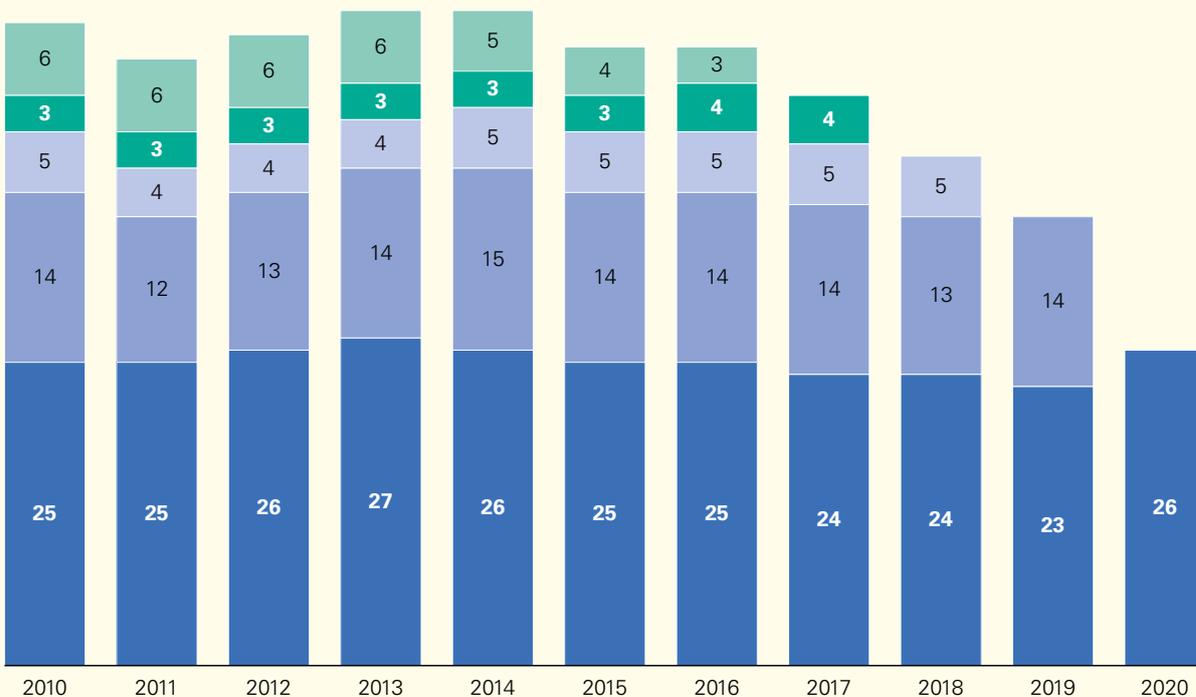
Anteile in %

■ 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.

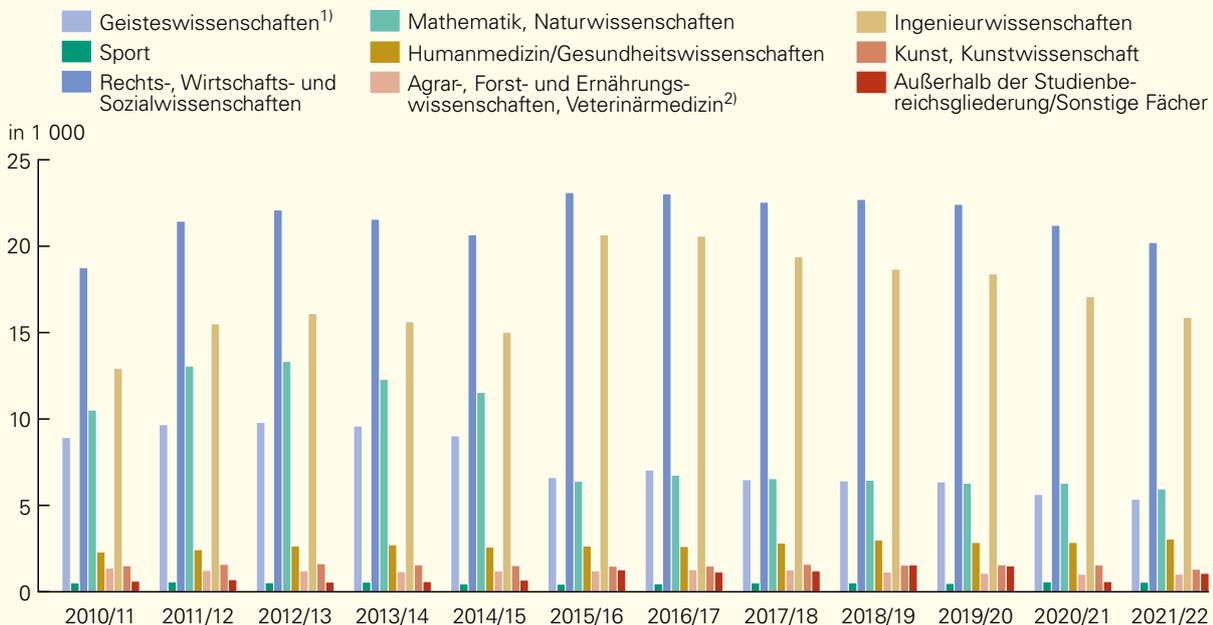
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

77 23



F 2.1 (G4)

Studienanfängerinnen und -anfänger im 1. Hochschulsesemester an baden-württembergischen Hochschulen nach Fächergruppe in den Wintersemestern 2010/11 bis 2021/22



1) bis einschl. Wintersemester 2014/15 Sprach- und Kulturwissenschaften. – 2) bis einschl. Wintersemester 2014/15 Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften.
Datenquelle: Studierendenstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

78 23

Studium im gleichen Jahr oder mindestens ein Jahr nach Erwerb der Fachhochschulreife auf (Web-Tabelle F 2.1 (T2)). 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.

Studienfachwahl

Die beliebteste Fächergruppe ist mit 37,2 % oder 20 214 Studierenden die der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Am zweithäufigsten entscheiden sich neu immatrikulierte Studierende mit 29,2 % für die Fächergruppe der Ingenieurwissenschaften. Danach folgt im Studienjahr 2021 die Gruppe der Mathematik und Naturwissenschaften mit 10,9 % der Neueinschreibungen.⁸ Die Entwicklung der Anzahl

der Neueinschreibungen von Lehramtsstudierenden wird im Kapitel Rahmenbedingungen unter **B 5.3 Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst** thematisiert.

Die Anzahl der Studierenden in den jeweiligen Fächergruppen verändert sich weitestgehend proportional zum allgemeinen Rückgang der Neueinschreibungen an baden-württembergischen Hochschulen (Grafik F 2.1 (G4)). Die Anteilswerte der Neueinschreibungen über die Fächergruppen erweisen sich im Zeitverlauf als weitestgehend stabil. Die einzigen Fächergruppen mit deutlichen relativen Zugewinnen oder Verlusten stellen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften dar. Während erstere seit dem Wintersemester 2010/11 einen Anstieg von rund 5 Prozentpunkten verzeichnen, haben die Ingenieurwissenschaften seit dem Wintersemester 2015/16 ca. 3 Prozentpunkte verloren.

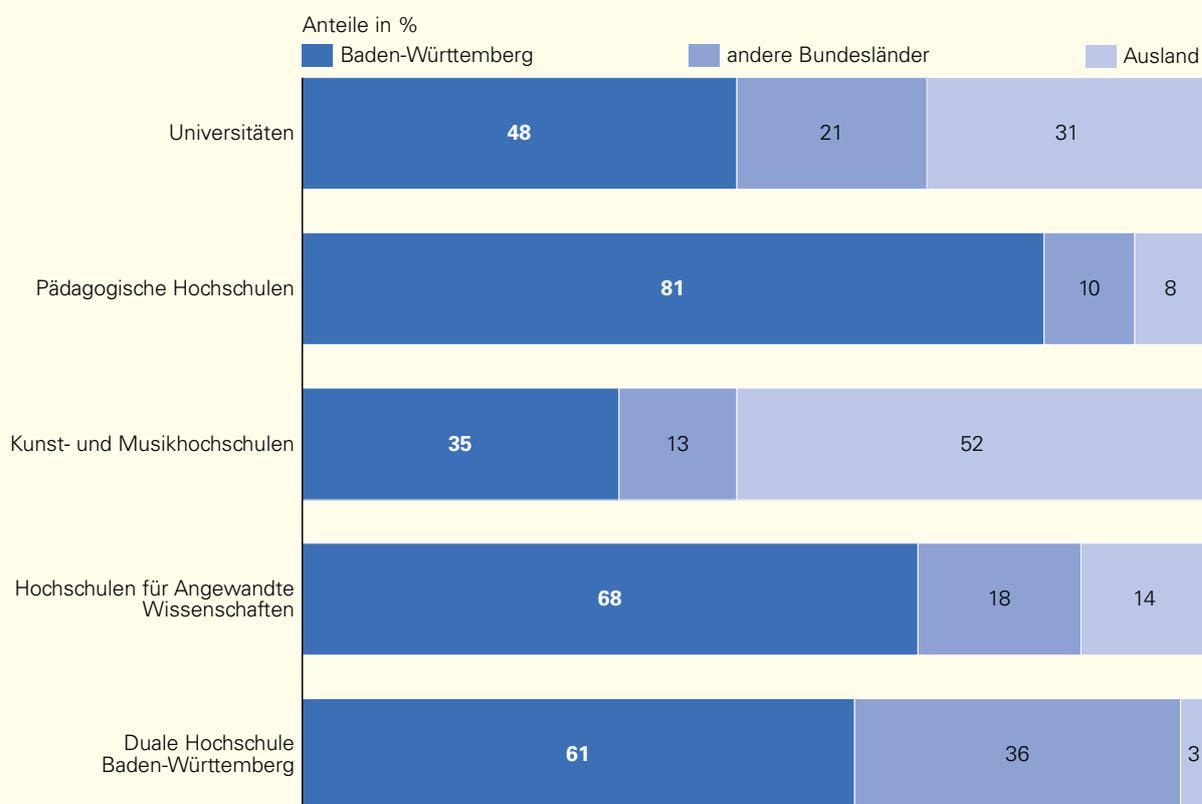
⁸ Zum Wintersemester 2015/16 wurde der Studienbereich „Informatik“ von der Fächergruppe „Mathematik, Naturwissenschaften“ zur Fächergruppe „Ingenieurwissenschaften“ zugeordnet. Da Informatik einen häufig gewählten Studienbereich darstellt, ist ein deutlicher Sprung in der Zeitreihe für die beiden betroffenen Fächergruppen zu erkennen.

F 2.2 Regionale Herkunft und Hochschulart

Rund 60 % der Studienanfängerinnen und -anfänger erwarben ihre Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg. 22,5 % erlangten ihre Hochschulzu-

F 2.2 (G1)

Studienanfängerinnen und -anfänger (1. Hochschulsesemester) in Baden-Württemberg nach Hochschularten und Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Studienjahr 2021



Datenquelle: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

79 23

gangsberechtigung in anderen Bundesländern, 6,5 % im europäischen Ausland und 11,1 % im weiteren Ausland. Im Wintersemester 2020/21 stammten insgesamt lediglich 13 % der Ersteingeschriebenen aus dem Ausland. Der deutliche Rückgang dieser Zahl ist im zweiten Pandemiejahr nicht mehr zu beobachten.

Die Verteilung der Herkunft variiert erheblich zwischen den verschiedenen Hochschulformen. 21 % der Erstimmatrikulierten an den Universitäten erlangten ihre Hochschulzugangsberechtigung in anderen Ländern. Mit einem Anteil von 31 % besaßen überdurchschnittlich viele Studienanfänger und -anfängerinnen an Universitäten eine im Ausland erworbene Hochschulzugangsberechtigung. Während 48 % der Studienanfänger und -anfängerinnen an Universitäten ihre Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg erwarben, lag dieser Wert für Pädagogische Hochschulen bei 81 % (Grafik F 2.2 (G1)). Damit war dies die Hochschulart mit dem höchsten Anteil an Studienberechtigten aus Baden-Württemberg. Den höchsten Anteil von Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus anderen Bundeslän-

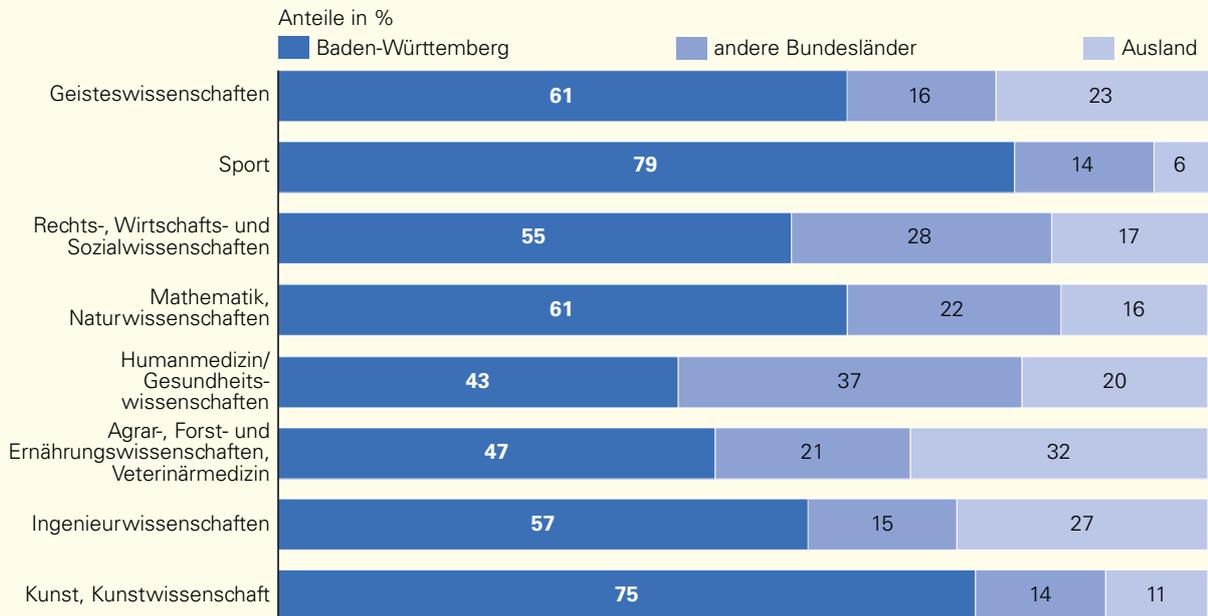
dern hatte die DHBW: 36 % der Erstsemester kamen im Studienjahr 2021/22 aus anderen Bundesländern für ein Studium an der DHBW nach Baden-Württemberg. Dieser vergleichsweise hohe Wert lässt sich unter anderem damit erklären, dass in den anderen Ländern nur wenige Einrichtungen existieren, die diese spezifische Studien- und Ausbildungsform anbieten. Wie in den Vorjahren stellten die Kunst- und Musikhochschulen mit 52 % den Spitzenreiter in der Kategorie Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus dem Ausland dar. Der Anteil erholte sich von pandemiebedingten 44 % während des Studienjahres 2020/21.⁹

Insbesondere die Fächergruppen Geisteswissenschaften (23 % der Studierenden mit Hochschulzugangsberechtigung aus dem Ausland), Agrar-, Forst-

⁹ Weitere Informationen zum Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung der Studienanfängerinnen und -anfänger nach Hochschulart und Fächergruppe befinden sich in den Web-Grafiken F 2.2 (G3 bis G5).

F 2.2 (G2)

Studienanfängerinnen und -anfänger (1. Hochschulsesemester) an Universitäten in Baden-Württemberg nach Fächergruppen und Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Studienjahr 2021



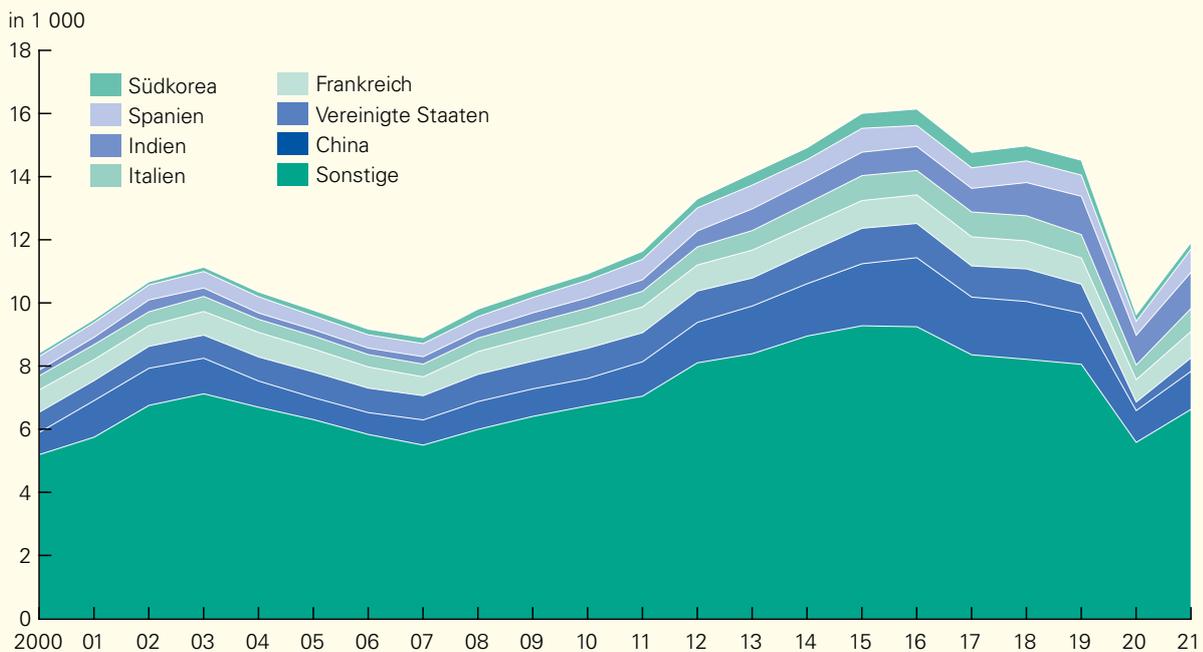
Datenquelle: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

80 23

F 2.2 (G6)

Bildungsausländerinnen und -ausländer (1. Hochschulsesemester) nach ausgewählten Ländern seit dem Studienjahr 2000



Datenquelle: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

84 23

und Ernährungswissenschaften und Veterinärmedizin (32 %) und Ingenieurwissenschaften (27 %) zogen wie in den Vorjahren die meisten Studienberechtigten aus dem Ausland an (Grafik F 2.2 (G2)). Dabei fällt vor allem die Universität Freiburg mit Anteilen in Höhe von 46,5 % in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften und Veterinärmedizin sowie mit 46,3 % in den Ingenieurwissenschaften auf.¹⁰ Für Studienberechtigte aus anderen Bundesländern waren vor allem die Fächergruppen Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (37 %) und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (28 %) interessant. Die Studienrichtungen der Kunst/Kunstwissenschaft (75 %) sowie Sport (79 %) zogen vornehmlich Schulabgängerinnen und -abgänger aus Baden-Württemberg an.

Im Studienjahr 2021 waren 11 925 Bildungsausländerinnen und -ausländer im 1. Hochschulsemester an baden-württembergischen Hochschulen eingeschrie-

ben. Das waren rund 42 % mehr als im Jahr 2000. Die bisher höchste Anzahl an ausländischen Studienanfängerinnen und -anfängern wurde mit knapp 16 140 im Studienjahr 2016 verzeichnet. Bereits vor der Corona-Pandemie war die Zahl der Neueinschreibungen durch Bildungsausländerinnen und -ausländer leicht rückläufig. Im Jahr 2020 ging die Anzahl im Vergleich zu 2019 um rund 34 % zurück und erholte sich im Studienjahr 2021 zumindest teilweise.

Die meisten Bildungsausländerinnen und -ausländer im 1. Hochschulsemester kamen im Studienjahr 2021, wie auch schon in den Vorjahren, aus China (1 202) (Grafik F 2.2 (G6)). Auf den Plätzen 2 und 3 folgten Indien (1 144) und Frankreich (836). Die Zahl der Neueinschreibungen aus den USA ist seit dem Höchststand von 1 083 im Jahr 2016 stark rückläufig und auf 426 Immatrikulationen im Jahr 2021 abgesunken. Diese Entwicklung dürfte zum Großteil durch die Corona-Pandemie und erschwerte Reisebedingungen verursacht worden sein.

¹⁰ https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/Hochschulen/univers_kennzahlen.jsp [Stand: 13.02.2023].

F 3 Geschlechtsspezifische Differenzen

F 3.1 Geschlechtsspezifische Differenzen beim Übergangsverhalten

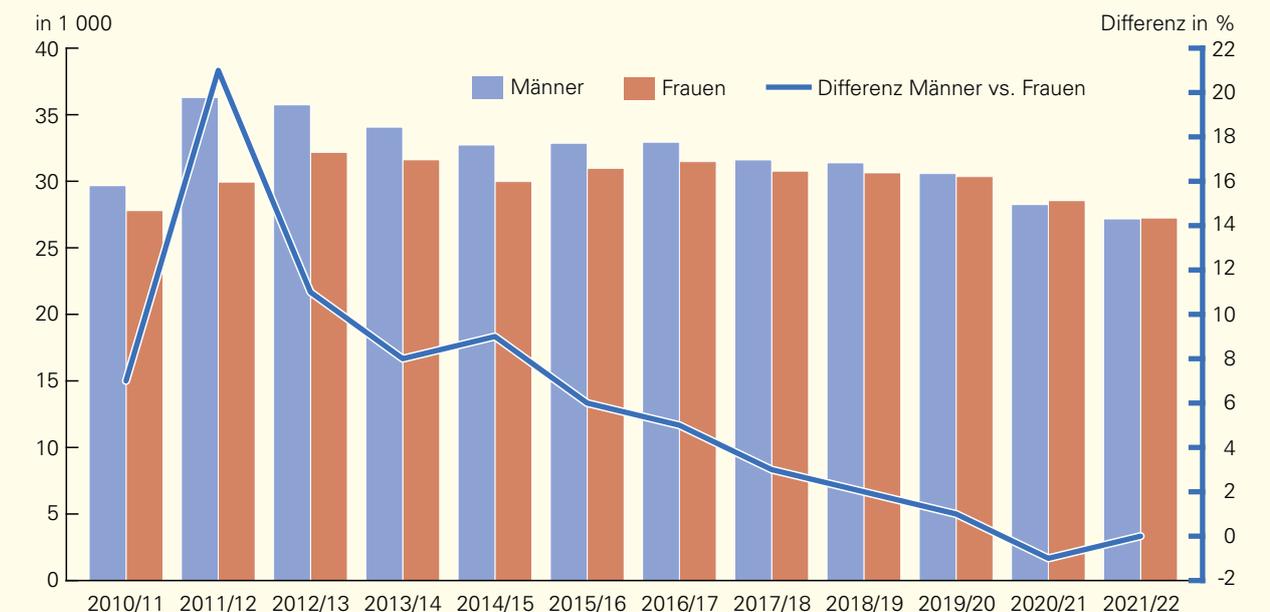
Zu Beginn der letzten Dekade überstieg der Anteil der Studienanfänger den der Studienanfängerinnen deutlich zwischen 7 % und 21 % (Anzahl der männlichen Neueinschreibungen geteilt durch die Anzahl an Studienanfängerinnen) (Grafik F 3.1 (G1)). Der Ausreißer des Jahres 2011/12 ist auf die Abschaffung der Wehrpflicht und den doppelten Abiturjahrgang im Folgejahr in Verbindung mit der Präferenz eines früheren Studienbeginns bei Männern zurückzuführen. Dies bedeutet konkret, dass die erhöhte Anzahl an Studienbewerbungen im Wintersemester 2012 einen selektiven Druck auf männliche Erwerber der Hochschulreife im Jahr 2011 ausübte. Wohingegen beim Übergangsverhalten der Abgängerinnen mit Hochschulreife keine Anpassungsänderungen zu beobachten waren (Grafik F 3.1 (G2)). Seit Mitte der 2010er Jahre entwickelte sich ein umgekehrter Trend, der im Wintersemester 2021/22 in eine Geschlechterparität bei den Studienanfängerinnen und -anfängern mündete. Frauen haben in den letzten Jahrzehnten Männer nicht nur beim Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, sondern auch

beim Beginn eines Hochschulstudiums und dessen Abschluss überholt.

Deutliche Unterschiede existieren zwischen Männern und Frauen im Hinblick auf den Zeitraum zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Baden-Württemberg und dem Beginn des Studiums. Im Jahr 2010 schrieben sich die Abgängerinnen mit Hochschulreife (43 %) deutlich häufiger unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an einer Hochschule ein als männliche Absolventen (31 %). Männer begannen hingegen öfter erst 1 Jahr danach mit dem Studium (48 %) (Grafik F 3.1 (G2)). Mit der 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 ist darüber hinaus, dass nach 2011 sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern der relative Anteil, der direkt mit dem Studium beginnt, bis zum Jahrgang 2019 abnahm. Der Anteil bei männlichen

F 3.1 (G1)

Studienanfängerinnen und -anfänger im 1. Hochschulsemester an baden-württembergischen Hochschulen nach Geschlecht in den Wintersemestern 2010/11 bis 2021/22



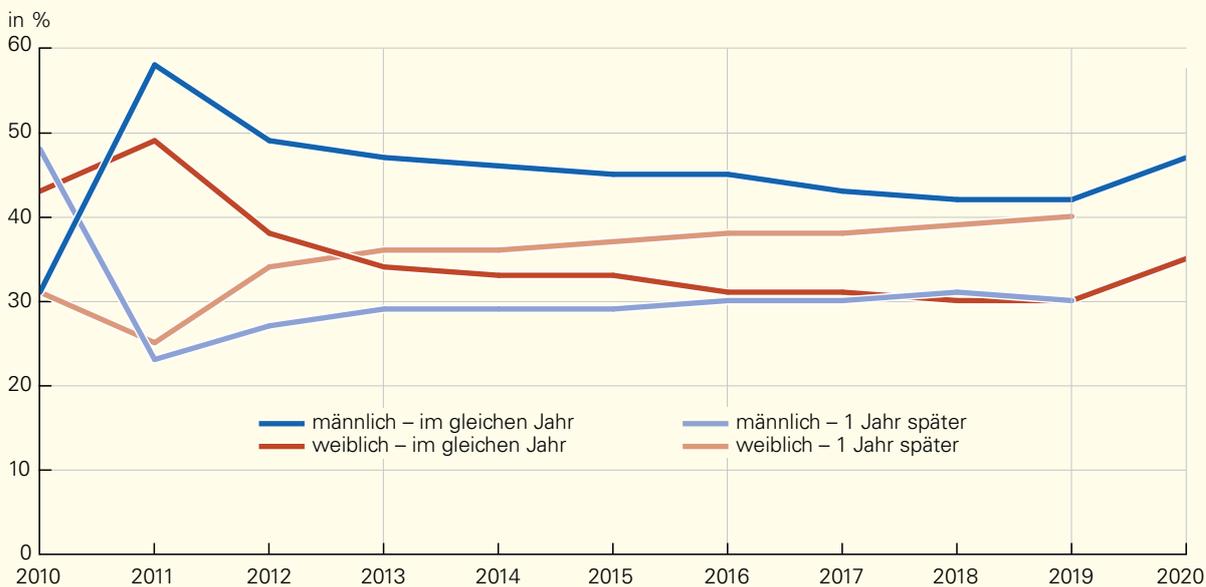
Datenquelle: Studierendestatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

85 23

F 3.1 (G2)

Übergangsquoten der Absolventinnen und Absolventen baden-württembergischer Schulen mit Hochschulreife auf Hochschulen in den ersten beiden Jahren seit dem Absolventenjahrgang 2010 nach Geschlecht



Datenquellen: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik, Schulstatistik.

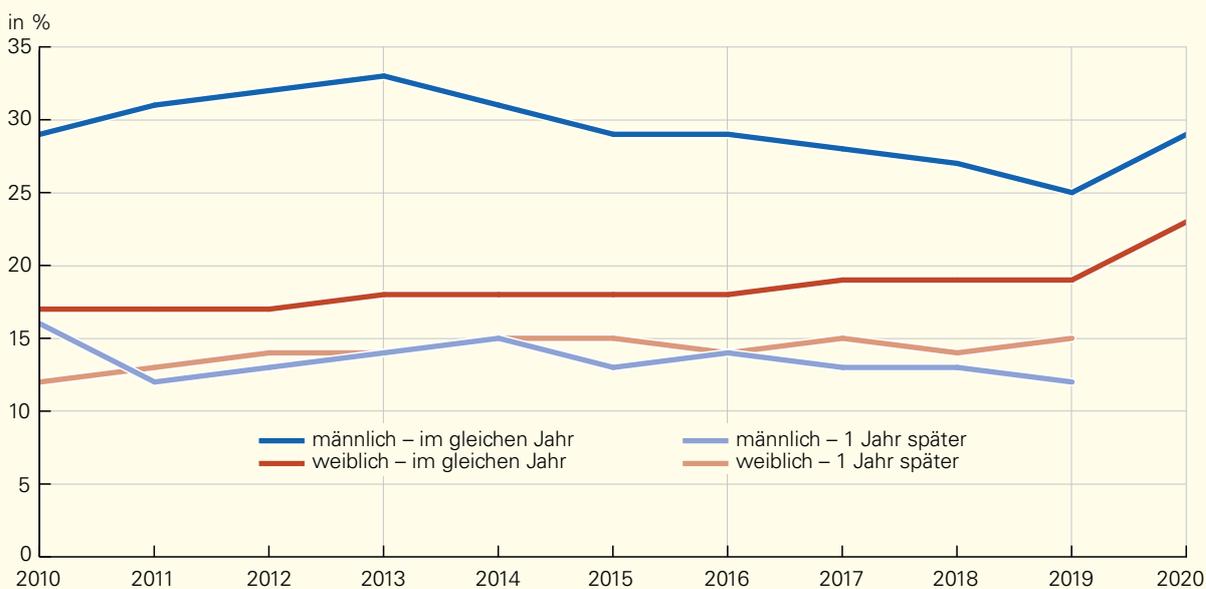
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

86 23

Erwerbern der Hochschulreife sank von 58 % in 2011 auf 42 % im Jahr 2019 und der Anteil der Frauen nahm im selben Zeitraum von 49 % auf 30 % ab. Allerdings stiegen die Übergangsquoten der Absolventinnen und

F 3.1 (G3)

Übergangsquoten der Absolventinnen und Absolventen baden-württembergischer Schulen mit Fachhochschulreife auf Hochschulen in den ersten beiden Jahren seit dem Absolventenjahrgang 2010 nach Geschlecht



Datenquellen: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik, Schulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

87 23

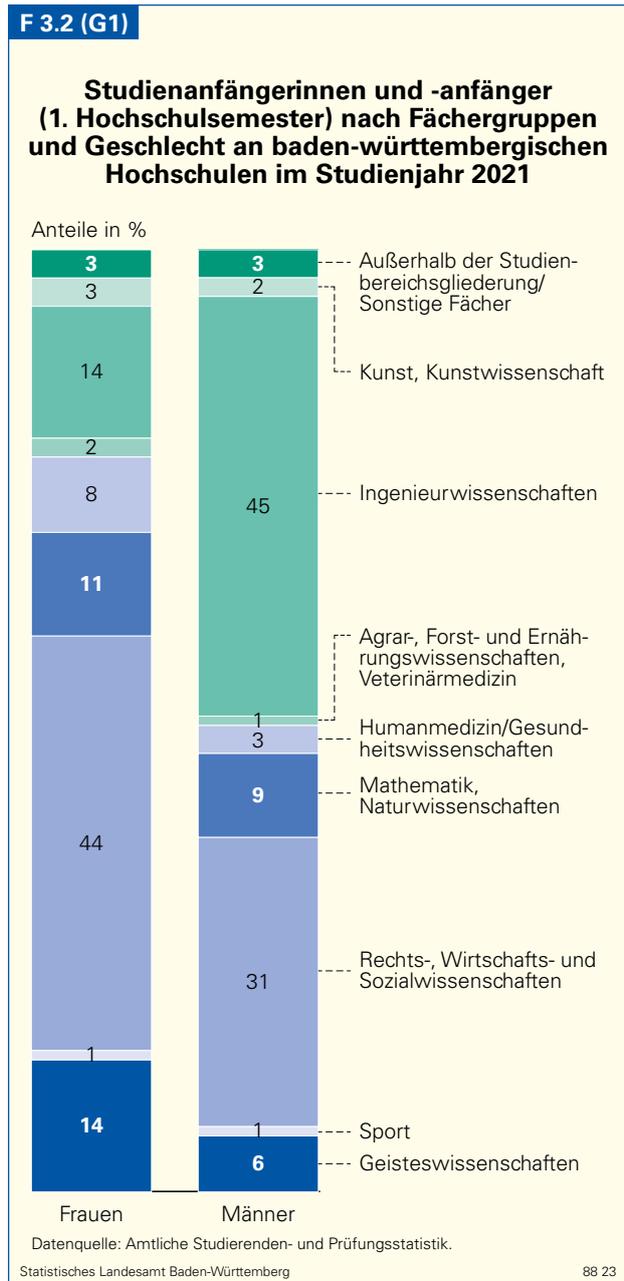


Absolventen der Hochschulreife in Baden-Württemberg im ersten Pandemiejahr 2020 deutlich an (Männer 47 % und Frauen 35 %).

Im gesamten Beobachtungszeitraum ist 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. So begannen 2010 29 % der Abgänger und lediglich 17 % der Abgängerinnen mit Fachhochschulreife im gleichen Jahr nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium (Grafik F 3.1 (G3)). Dabei ist zu bemerken, dass die Abschaffung der Wehrpflicht bei den Abgängern mit Fachhochschulreife keinen eindeutigen Effekt hatte. Die Geschlechterdifferenz von 12 Prozentpunkten vergrößerte sich bis zum Jahr 2013 auf 15 Prozentpunkte, ehe eine Trendumkehr einsetzte. Diese ist vor allem auf einen Rückgang der Übergangsquote von männlichen Absolventen im gleichen Jahr des Erwerbs der Fachhochschulreife zurückzuführen. Diese sank von 33 % im Jahr 2013 auf 25 % im Jahr 2019, während die der Frauen leicht von 17 % auf 19 % zwischen 2010 und 2019 stieg. Analog zum Übergangsverhalten der Absolventinnen und Absolventen der Hochschulreife stieg die Übergangsquote für beide Geschlechter im Jahr des Erwerbs der Fachhochschulreife während der Corona-Pandemie deutlich an (Männer 29 % und Frauen 23 %).

F 3.2 Geschlechtsspezifische Differenzen bei der Studienfachwahl

Nahezu die Hälfte (45 %) der Studienanfänger war im Studienjahr 2021 in einem Studienfach der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften eingeschrieben, die damit die bei Männern mit Abstand beliebteste Fächergruppe war (Grafik F 3.2 (G1)). Auf Platz 2 folgte mit einem Anteil von 31 % die Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die unter den Studienanfängerinnen am beliebtesten (44 %) war. Dahinter lagen bei den Frauen mit einem Anteil von jeweils 14 % die Fächergruppen Geisteswissenschaften und Ingenieurwissenschaften. Im Studienbereich Ingenieurwissenschaften ist die Geschlechterdifferenz mit 31 Prozentpunkten am deutlichsten ausgeprägt. Außerdem interessierten sich Studienanfänger seltener (6 %) für ein geisteswissenschaftliches Studium. Studienanfängerinnen wählten deutlich häufiger die Fächergruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (Frauen: 8 %, Männer: 3 %). In der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften waren hingegen die Anteile unter den Geschlechtern beinahe ähnlich verteilt: 9 % der Studienanfänger bzw. 11 % der Studienanfängerinnen begannen ein solches Studium.

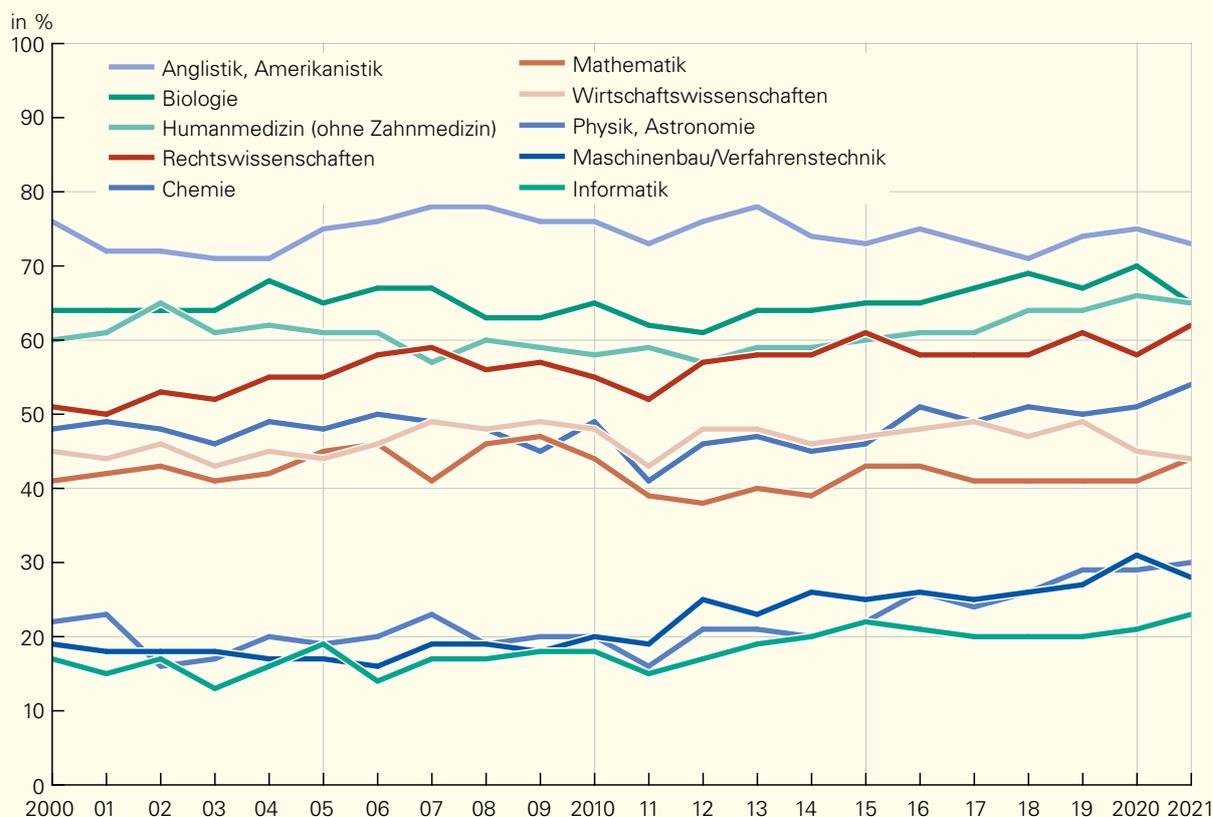


Der Frauenanteil in den 10 meistgewählten Studienbereichen im Jahr 2021 an baden-württembergischen Universitäten unterlag zwischen den Jahren 2000 und 2021 deutlichen Schwankungen. Als Gesamttrend zeigt sich aber, dass der Frauenanteil, mit Ausnahme des Studienbereiches Anglistik/Amerikanistik, in allen betrachteten Studienbereichen zwischen 2000 und 2021 zunahm (Grafik F 3.2 (G2)). Im Studienbereich Anglistik/Amerikanistik betrug der Frauenanteil im Jahr 2000 bereits 76 % und lag im Studienjahr 2021 bei 73 % auf einem ähnlich hohen Niveau.

Zwischen den Studienjahren 2000 und 2009 stieg der Frauenanteil im Fach Mathematik von 41 % auf 47 %. In den Folgejahren sank der Anteil jedoch bis auf 38 %

F 3.2 (G2)

Frauenanteil an den Studierenden im 1. Hochschulemester in ausgewählten Studienbereichen*) an den Universitäten in Baden-Württemberg seit dem Studienjahr 2000



*) Es wurden die 10 beliebtesten Studienbereiche des Studienjahrs 2021 ausgewählt.
Datenquelle: Amtliche Studierenden- und Prüfungsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

89 23

im Jahr 2012 ab. In der zweiten Hälfte der 2010er Jahre erholte sich der Frauenanteil und lag im Jahr 2021 bei 44 %. Über den betrachteten Zeitraum hinweg ist die größte absolute Zunahme des Frauenanteils im Studienbereich Rechtswissenschaften festzustellen. Ausgehend von einem Frauenanteil von 51 % im Studienjahr 2000 stieg der Anteil bis 2021 um 11 Prozentpunkte auf 62 %.

Mit einem Anstieg von 9 Prozentpunkten ist auch die Erhöhung des Frauenanteils im Studienbereich Maschinenbau/Verfahrenstechnik bemerkenswert. 2021 betrug der Frauenanteil in diesem Studienbereich insgesamt 28 %. Geringer ist der Frauenanteil nur im Studienbereich Informatik mit einem Frauenanteil von 23 %. Allerdings lag der Frauenanteil im Fach Informatik 2021 rund ein Drittel über dem Wert des

Jahres 2000 (17 %). Ein ähnlicher Trend ist im Studienbereich Physik/Astronomie zu beobachten. Hier stieg der Anteil der Frauen unter den Studienanfängern von 22 % im Jahr 2000 auf 30 % im Jahr 2021. Trotz dieser Entwicklung bleiben Frauen in diesen Fächern des MINT-Bereichs stark unterrepräsentiert. Mehr Frauen als Männer immatrikulierten sich 2021 zudem für die Studienbereiche Chemie (54 %), Humanmedizin (ohne Zahnmedizin) (65 %) und Biologie (65 %). In den Studienbereichen Rechtswissenschaften (51 %), Biologie (64 %), Humanmedizin (60 %) und Anglistik/Amerikanistik (76 %) stellten die Studienanfängerinnen auch schon im Jahr 2000 die Mehrheit. Diese Form der horizontalen Segregation ist vornehmlich auf vorgelagerte Bildungsentscheidungen zurückzuführen, die beispielsweise die Wahl von Schwerpunktfächern betrifft.



Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Baden-Württemberg



G 1 Einleitung

G 1.1 Begriffsbestimmung

G 1.2 Weiterbildungsmonitoring

G 1.3 Trends und Schwerpunkte

G 1.4 Integration

G 2 Träger und Angebote des Zweiten Bildungswegs

G 3 Träger und Angebote der beruflichen Weiterbildung

G 3.1 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

G 3.2 Aufstiegsfortbildungen der Kammern und der beruflichen Schulen

G 4 Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

G 5 Träger und Angebote der allgemeinen Weiterbildung

G 6 Informelles Lernen

G Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Baden-Württemberg

G 1 Einleitung

G 1.1 Begriffsbestimmung

Als sogenannter 4. Bildungsbereich ist Weiterbildung und lebenslanges Lernen mit Blick auf Kennzahlen wie „Teilnehmende“, „Anbieter“ und „Beschäftigte“ zwar der größte (Schrader 2019), allerdings auch der am schwersten zu strukturierende Bildungsbereich.

Der Gesamtbereich ist geprägt durch eine auch historisch gewachsene hohe Diversität der Anbieter (Institutionen, weiterbildungsaktive Betriebe, marktwirtschaftlich orientierte Anbieter, Soloselbständige usw.), unterschiedliche Grade der Verbindlichkeit (der Zulassung, Durchführung usw.), Modelle der Finanzierung (öffentlich, durch Teilnahmegebühren, kostenfrei zum Beispiel im Rahmen innerbetrieblicher Weiterbildung), eine Vielzahl von Inhalten und Zielsetzungen u. v. m.

Da sich bisher noch keine allgemein anerkannte Definition und damit verbundene Systematik von Weiterbildung in der bildungspolitischen Diskussion und der interdisziplinären Weiterbildungsforschung etablieren konnte (Widany et al. 2021), sind für die folgende Darstellung insbesondere die Fassung der Weiterbildung des deutschen Bildungsrats sowie die Ausführungen zum lebenslangen Lernen auf europäischer Ebene von Bedeutung, da sich die dort begründeten Systematiken und Begrifflichkeiten in unterschiedlichen Berichtssystemen und rechtlichen Regelungen wiederfinden.

Für die rechtliche Rahmung der Weiterbildung finden sich auf europäischer Ebene Zielsetzungen und Vereinbarungen und auf Bundes- und Landesebene Gesetze und Verordnungen zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen. In der **Web-Anlage G 1.1** werden grundlegende Regelungen skizziert, die zum Großteil auch die rechtliche Grundlage für die im Weiteren dargestellten Bereiche der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens bilden.

Nach der bereits 1970 und damit vor über 50 Jahren aufgestellten Definition des Deutschen Bildungsrats umfasst Weiterbildung „[...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten

Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Die Kultusministerkonferenz wies im Rahmen ihrer vierten Empfehlung zur Weiterbildung präzisierend darauf hin, 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 der politischen und kulturellen Weiterbildung, die zum Teil allerdings gesondert ausgewiesen bzw. beschrieben werden (KMK 2001).

Vor dem Hintergrund der schnellen Entwicklung des Weiterbildungsbereichs und des dynamischen Diskurses zum lebenslangen Lernen auf europäischer und internationaler Ebene gilt diese Fassung von Weiterbildung allerdings zunehmend als nicht mehr zeitgemäß (Widany et al. 2021).

Der Begriff des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens ist unter anderem durch den Einbezug der ganzen Lebensspanne insgesamt breiter gefasst und wird von der EU wie folgt definiert: „Alles 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.“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001, S. 58).

Eine wesentliche Präzisierung bzw. Strukturierung erfährt diese Fassung durch die Klassifikation der Lernaktivitäten (Classification of Learning Activities - CLA) (Eurostat 2016), die 2002 mit dem Ziel entwickelt wurde, eine in allen Ländern (unabhängig von der jeweiligen Ausgestaltung der Bildungssysteme) anwendbare Systematik bereitzustellen.

Im Rahmen der CLA werden folgende Lern-/Bildungsaktivitäten unterschieden: „Formales Lernen“, „Non-formales Lernen“ und „Informelles Lernen“.

In die Kategorie „Formales Lernen“ fallen Bildungsaktivitäten an anerkannten Bildungseinrichtungen des

formalen gestuften Bildungssystem, die in der Regel zu staatlich anerkannten Abschlüssen führen. Ein weiteres klar definiertes Kennzeichen ist die Mindestdauer, die für den Erwerb von 30 European Credit Transfer System (ECTS)-Punkten erforderlich ist (dies entspricht ca. einem halben Jahr in Vollzeit) (Widany et al. 2021).

„Non-formale“ Bildungsaktivitäten finden ebenfalls in institutionalisierten Kontexten statt, führen in der Regel aber nicht zu staatlich anerkannten Abschlüssen und sind von kürzerer Dauer.

In die Kategorie „Informelles Lernen“ fallen eine Vielzahl von Aktivitäten außerhalb eines institutionalisierten Kontextes und ohne Erwerb eines anerkannten Abschlusses, denen jedoch ein Lernziel zu Grunde liegt, das vom Individuum allein (zum Beispiel Lektüre von Fachliteratur, Besuch von Fachvorträgen etc.) oder in einer Gemeinschaft verfolgt wird.

Lernaktivitäten ohne vorherige Intention werden unter dem Begriff des „Zufälligen Lernens“ beschrieben.

G 1.2 Weiterbildungsmonitoring

Die nachfolgende Darstellung greift beide Definitionsstränge auf und fokussiert die Entwicklungen wesentlicher und auch für Baden-Württemberg gut beschriebener Teilbereiche.

Nicht alle Segmente des vielfältigen Bildungsbereiches sind so differenziert mit Daten hinterlegt, wie zum Beispiel die Förderung von Maßnahmen beruflicher Weiterbildung für arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen im Rahmen von SGB II, III oder IX.

Insbesondere in Bereichen, die nicht staatlich finanziert oder organisiert werden, ist man häufig auf Stichprobenerhebungen oder Befragungen anderer Art angewiesen, deren Ergebnisse zum Teil nur Hochrechnungen oder Schätzungen für die Situation in ganz Deutschland zulassen. Entsprechende Hinweise zur Datenlage und zur Aussagekraft erfolgen bei Bedarf im jeweiligen Teilbereich.

Neben Untersuchungen und Statistiken zu einzelnen Segmenten des Weiterbildungsbereichs finden sich Erhebungen, die das Ziel verfolgen, allgemeine Aussagen zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung zu generieren. Hierzu gehört auf europäischer Ebene der „Adult Education Survey (AES)“ (BMBF 2021), der seit den Jahren 2011/2012 verpflichtend alle 5 Jahre in allen Mitgliedstaaten der EU durchgeführt wird (Europäische Union 2010).

Die Erhebung folgt der oben dargestellten europäischen Klassifikation der Lernbereiche (CLA) 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, 2016, 2018 und 2020 vor, die zum Teil durch Zusatzstudien und Stichprobenerweiterungen ergänzt wurden. Wie bereits beim 4. Bildungsbericht 2018 liegen aktuell für Baden-Württemberg keine landesspezifischen Zusatzauswertungen vor, weshalb nur Daten auf Bundesebene verfügbar sind.

Die beim AES ermittelte Quote der Weiterbildungsbeziehung erfasst die 18- bis 64-jährigen Befragten, die bezogen auf die letzten zwölf Monate vor der Befragung an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben.¹ Hierbei werden folgende vier Bildungsbereiche unterschieden: 1. Kurse oder Lehrgänge in der Arbeits- oder Freizeit; 2. kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen (zum Beispiel Vorträge, Schulungen etc.); 3. Schulungen am Arbeitsplatz; 4. Privatunterricht in der Freizeit (zum Beispiel Trainingsstunden im Sport, Musikunterricht etc.).

Im Gegensatz zu den Jahren 2012 bis 2016, in denen keine signifikanten Änderungen in den Quoten der Weiterbildungsbeziehung festgehalten werden können (2012: 49 %; 2014: 50 %; 2016: 50 %), war ab 2018 mit 54 % ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen, der sich 2020 bis auf 60 % fortsetzte. Hochgerechnet beteiligten sich 30,8 Millionen der 18- bis 64-Jährigen an Weiterbildungsmaßnahmen.

Bei der Betrachtung der Anzahl der Weiterbildungsaktivitäten pro teilnehmender Person wurde im letzten Bildungsbericht auf einen sinkenden Durchschnittswert aufmerksam gemacht. Der Durchschnittswert lag im Jahr 2016 bei 1,7 besuchten Aktivitäten im Vergleich zu 2,0 in den Jahren 2010, 2012 und 2014 (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2017). Ein weiterer Rückgang in der durchschnittlichen Anzahl an Weiterbildungsaktivitäten je teilnehmender Person war bis 2018 nicht zu beobachten. Der Durchschnittswert lag 2018, wie bereits 2016, bei 1,7 besuchten Aktivitäten pro teilnehmender Person.

Im aktuellen AES 2020 lag der berichtete Durchschnittswert mit 2,7 Aktivitäten deutlich höher. Dieser Wert lässt sich allerdings aufgrund eines veränderten

1 Die AES-Befragung erfolgt gestützt, d. h. den Befragten werden Veranstaltungsarten und Beispiele genannt, die das Erinnern und Zuordnen erleichtern.

Erhebungsdesigns nicht für einen direkten Trendvergleich nutzen.²

Daten zur allgemeinen Weiterbildungsbeteiligung für Deutschland werden auch im Rahmen des jährlich durchgeführten Mikrozensus über die Teilstichprobe zur Arbeitsmarktbeteiligung (MZ-LFS³) erhoben. Sie finden wiederum Eingang in das europäische Monitoringsystem, das zur Überprüfung der von der EU verabschiedeten Ziele eingerichtet wurde. Für die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen heißt der Benchmark, dass in der EU jährlich 15 % der Erwachsenen im Alter von 25 bis 64 Jahren am lebenslangen Lernen teilnehmen sollten (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2021).

Im Jahr 2020 lag die Beteiligungsquote für Deutschland mit 7,7 % (7,8 % Männer und 7,6 % Frauen) wie bereits in der Vergangenheit unter dem europäischen Durchschnitt von 9,2 % (8,3 % Männer und 10 % Frauen).⁴

In Baden-Württemberg liegt der Anteil mit 8,1 % (7,9 % Männer und 8,3 % Frauen) wie bereits in der Vergangenheit über dem Bundesdurchschnitt. Aufgrund einer Neugestaltung des Mikrozensus im Jahr 2020 (Statistisches Bundesamt 2019) und Einschränkungen der Befragungsdurchführung durch die Corona-Pandemie sind die aktuellen Ergebnisse nur bedingt mit früheren Ergebnissen vergleichbar, weshalb keine Aussagen zu Entwicklungen getroffen werden können. Ebenso sind aufgrund prinzipieller Unterschiede die jeweiligen Ergebnisse des Mikrozensus nur bedingt vergleichbar mit denen des AES.

Besonderheiten aufgrund der Corona-Pandemie

Spätestens mit dem ersten Lockdown, der am 16. März 2020 begann und mit einem Verbot von Präsenzveranstaltungen einherging, änderten sich die Rahmenbedingungen auch für den Weiterbildungsbereich dras-

tisch. Die durch das dynamische Infektionsgeschehen bedingten häufigen Modifikationen gesetzlicher Regelungen auf Bundes- und Länder- sowie regionaler Ebene können an dieser Stelle nicht nachvollzogen werden.

Im Rahmen einer Anbieterbefragung (Christ & Koschek 2021) konnten für die Zeit des ersten Lockdowns folgende Auswirkungen auf die Durchführung von Veranstaltungen festgehalten werden:

Von den Veranstaltungen, die bereits vor dem bundesweiten Lockdown begonnen wurden, aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen waren, konnten 41 % zum Teil in einer veränderten virtuellen Form durchgeführt werden. 59 % der Veranstaltungen mussten verschoben bzw. ganz abgesagt werden. Von diesen Verschiebungen und Absagen waren die Volkshochschulen mit 91 % am stärksten betroffen. Von den geplanten Weiterbildungsveranstaltungen, die im Zeitraum des bundesweiten Lockdowns beginnen sollten, konnten nur 23 % in virtueller Form durchgeführt werden. 77 % der Maßnahmen wurden abgesagt bzw. verschoben. Den höchsten Wert wiesen die Volkshochschulen mit 94 % auf (65 % der geplanten Maßnahmen der Volkshochschulen wurden ganz abgesagt).

Die wenigsten Absagen und Verschiebungen ergaben sich jeweils bei den Beruflichen Schulen (43 % abgesagte oder verschobene geplante Maßnahmen) und bei den (Fach-)Hochschulen und Akademien (45 % abgesagte oder verschobene geplante Maßnahmen).

Da sich zahlreiche Weiterbildungsträger über Teilnahmegebühren finanzieren, stehen viele Träger durch die Corona-Pandemie vor großen wirtschaftlichen Herausforderungen. Deutlich wird dies zum Beispiel an den signifikanten Veränderungen der Einschätzung zur wirtschaftlichen Situation der Weiterbildungsträger. Schätzten 2019 62 % der Anbieter ihre wirtschaftliche Lage noch „positiv“ und nur 12 % „negativ“ ein (26 % „neutral“), gaben 2020 nur 29 % eine positive Einschätzung ab und 42 % schätzten ihre Lage „negativ“ ein (30 % neutral) (Widany et al. 2021).

Aufgrund der hohen Veränderungsdynamik und der regional sehr unterschiedlichen Umsetzung der Rahmenbedingungen während der Corona-Pandemie ist eine reine Fortschreibung von Erhebungsdaten in der Regel nicht sinnvoll.

G 1.3 Trends und Schwerpunkte

Über die bildungs- und gesellschaftspolitische sowie wirtschaftliche Bedeutung der Weiterbildung in einer durch demografischen und digitalen Wandel sich

2 Beim AES 2020 wurde von einer Haushaltsstichprobe auf eine Personenstichprobe umgestellt, die in zwei getrennten Teilstichproben erhoben wird. Je nach Teilstichprobe des AES 2020 werden prägnant verschiedene Anteilswerte gemessen. Insgesamt wird vermutet, dass die seitherigen Durchschnittswerte Unterschätzungen darstellen.

3 „LFS“ bedeutet „Labour force survey“

4 Da sich die Erfassung der Beteiligung am lebenslangen Lernen im Rahmen der AKE (Arbeitskräfteerhebung) in vielerlei Hinsicht vom Vorgehen des Adult Education Survey (AES) unterscheidet, sind beide Ergebnisse nicht vergleichbar. Die oben genannten AES-Ergebnisse liegen deutlich über denen des MZ-LFS.

rasch verändernden Gesellschaft besteht weitgehender Konsens.

Schwerpunktsetzungen auf Bundesebene finden sich für den Weiterbildungsbereich zum Beispiel in der 2019 federführend vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung entwickelten „Nationalen Weiterbildungsstrategie“ (BMAS & BMBF 2019). Mit dem Ziel der Fachkräftesicherung steht die berufliche Weiterbildung im Vordergrund. Stichworte sind unter anderem die Qualität von Weiterbildungsangeboten, eine höhere Transparenz von Angeboten und Beratung sowie die Professionalisierung der Lehrenden. Im Koalitionsvertrag (SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, FDP 2021) der Bundesregierung sind darüber hinaus unter anderem die Bereiche „Allgemeine Weiterbildung“, „Alphabetisierung“ und „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE) genannt.

Für Baden-Württemberg finden sich ausgehend von den Empfehlungen der Enquetekommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft“ (Landtag von Baden-Württemberg 2010) aktuelle Schwerpunkt- und Zielsetzungen insbesondere im Strategiepapier der ressortübergreifenden Weiterbildungsinitiative WEITER.mit.BILDUNG@BW (Staatsministerium Baden-Württemberg 2020), in der Fortschreibung des Bündnisses für lebenslanges Lernen für die Jahre 2021 bis 2025 (GEMEINSAM.FÜR.WEITERBILDUNG) (KM 2020b)⁵ sowie in den entsprechenden Schwerpunktsetzungen im Koalitionsvertrag von 2021 (Staatsministerium Baden-Württemberg 2021). In diesem wird Weiterbildung insbesondere unter den Zielsetzungen „den digitalen Wandel begleiten“ und „den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken“ thematisiert.

Auf diesen Grundlagen werden folgende Schwerpunktsetzungen hervorgehoben:

Digitalisierung

Das Thema Digitalisierung gewinnt im Bereich der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung sowohl als Inhalt als auch aktuell durch die Pandemie beschleunigt durch digitale Vermittlungsformen (Online-Kurse etc.) nach wie vor an Bedeutung.

Im Kontext der Arbeitswelt und damit auch im Bereich der Berufsbildung ergibt sich durch die zunehmende

Digitalisierung (Stichworte „Industrie 4.0“ bzw. „Arbeit 4.0“) eine hohe Veränderungsdynamik. Zum einen sind bestimmte Arbeitsbereiche und Tätigkeiten verstärkt durch Automatisierungstechnologien ersetzbar und zum anderen ergeben sich durch die zunehmende Digitalisierung veränderte Anforderungen für bestehende Berufe oder es entstehen ganz neue Berufsbilder. Weitere Informationen zu den Auswirkungen auf die Arbeitswelt enthält **Web-Anlage G 1.2**.

Neue Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), digitale Medien und fortlaufend neue Anwendungsmöglichkeiten haben unsere Gesellschaft in den letzten Jahren auch im nicht-beruflichen Umfeld stark verändert. Für Baden-Württemberg zeigt sich ein sehr hoher Nutzungsgrad des Internets (Statistisches Landesamt 2022a). Im Rahmen des Mikrozensus 2021 wurde unter anderem nach der Nutzung des Internets in den letzten drei Monaten gefragt. Die Ergebnisse lassen annehmen, dass von den ca. 8,2 Mio. in Baden-Württemberg lebenden Personen zwischen 16 und unter 75 Jahren 91 % das Internet nutzten mit deutlichen Schwankungen zwischen den Altersgruppen. Unter den 16- bis unter 25-Jährigen waren es 98 %, in der Altersgruppe von 65 bis unter 75 Jahren immerhin noch 69 %.^{6,7}

Im Kontext der vielfältigen Zielsetzungen im Bereich der Weiterbildung erhält Medienkompetenz, die den souveränen Umgang mit digitalen Medien und dem Internet und damit eine digitale Teilhabe ermöglicht, eine zunehmend größere Bedeutung. Dies wird auch im Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung der Kultusministerkonferenz (KMK 2021b) deutlich, welches mit Zielen und Maßnahmen Volkshochschulen und weitere gemeinnützige Einrichtungen und Träger in der allgemeinen Erwachsenenbildung adressiert. Als Handlungsfelder werden „Digitale Infrastruktur und Ausstattung“, „Bildung zur digitalen Kompetenzentwicklung“, „Fortbildung und Qualifizierung“ und „Austausch und Vernetzung“ thematisiert.

5 https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/2020+07+20+Vereinbarung+GEMEINSAM_FUER_WEITERBILDUNG [Stand: 28.04.2023]

6 Mit dem Jahr 2021 wurde die Befragung zur Internetnutzung in den Mikrozensus übernommen. Aufgrund dieser Umstellung sind die Ergebnisse ab 2021 nur eingeschränkt mit den Ergebnissen der Vorjahre vergleichbar, weshalb keine Entwicklung thematisiert wird.

7 Regelmäßig aktualisierte und nach Bevölkerungsgruppen (von Kleinkindern und Kindern, über Jugendliche bis hin zu Familien und Seniorinnen und Senioren) differenzierte Angaben zur Mediennutzung auf Bundesebene finden sich auf der Seite der Medienanstalt für Baden-Württemberg. <https://www.lfk.de/forschung/mediennutzungsstudien> [Stand: 24.07.2022]

Grundbildung/Alphabetisierung

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 Bildung und 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.“ (BMBF 2016, S. 3)

Ein wesentlicher Anstoß zur Ausbildung des Themas Grundbildung als Schwerpunktbereich war das Ergebnis der ersten leo.-Level-One Studie aus dem Jahr 2010 (Grotlüschen & Riekman 2012), die deutlich machte, dass in Deutschland ca. 7,5 Millionen Erwachsene (18- bis 64-Jährige) nicht ausreichend lesen und schreiben können. Nach den Ergebnissen der zweiten Studie LEO 2018 „Leben mit geringer Literalität“ (Grotlüschen & Buddeberg 2020) sind diese Zahlen rückläufig. Die Anzahl der Menschen, die nicht ausreichend literalisiert⁸ sind (Alpha-Level 1-3⁹), ist auf 6,2 Millionen, also 12,1 % der Erwerbsbevölkerung gesunken. Auf Basis dieses Anteils kann geschlossen werden, dass in Baden-Württemberg ca. 750 000 erwachsene Personen als gering literalisiert gelten.

Gesicherte Aussagen über die Gründe des Rückgangs lassen sich nur schwer treffen. Erkennbar ist die de-

mografische Veränderung der Grundgesamtheit zwischen den beiden Erhebungsjahren 2010 und 2018 durch das Ausscheiden der acht ältesten Jahrgänge und die Aufnahme der acht jüngsten Jahrgänge mit durchschnittlich längerer Schulbildung.¹⁰

Mit 46,8 % haben die beiden ältesten Jahrgangsguppen (1953–1962 und 1963–1972) den größten Anteil an der Gruppe der gering literalisierten Personen. Der Anteil der Personen in der Gruppe der gering literalisierten Personen, die einen Schulabschluss¹¹ haben, ging im Vergleich zu 2010 von 80,1 % auf 76,0 % zurück.

Die Beteiligungsquote gering literalisierter Erwachsener an Weiterbildungsmaßnahmen ist mit 28,1 % wie bereits im Jahr 2010 geringer als in der Gesamtbevölkerung mit 46,9 %.¹² Auffallend ist die mit 0,7 % sehr geringe Teilnahme der gering literalisierten Erwachsenen an Weiterbildungsangeboten aus dem Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung.

Ausgehend von den Ergebnissen der leo.-Studie haben Bund und Länder gemeinsam die „Nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland (2012 bis 2016)“ initiiert, die 2016 in die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026“ (AlphaDekade) überführt wurde (KMK 2016).

In Baden-Württemberg wurde in diesem Kontext im November 2017 in Kooperation von Kultus-, Sozial- und Wirtschaftsministerium sowie dem Ministerium für Ländlichen Raum und Verbänden ein Landesbeirat für Alphabetisierung und Grundbildung gegründet. Dieser umfasst derzeit 33 Verbände aus allen Bereichen der Wirtschaft und Gesellschaft (Landtag von Baden-Württemberg 2022).

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

8 In der LEO Studie 2018 wird im Unterschied zur ersten Studie nicht mehr von „funktionalem Analphabetismus“, sondern von „gering literalisierten“ Personen gesprochen. Gründe für den Wechsel waren u. a. Überlegungen zur Stigmatisierung und internationale Anschlussfähigkeiten.

9 Dies beschreibt das Unterschreiten der Textebene, d. h. eine Person kann maximal einzelne Sätze lesen oder schreiben, nicht jedoch zusammenhängende Texte.

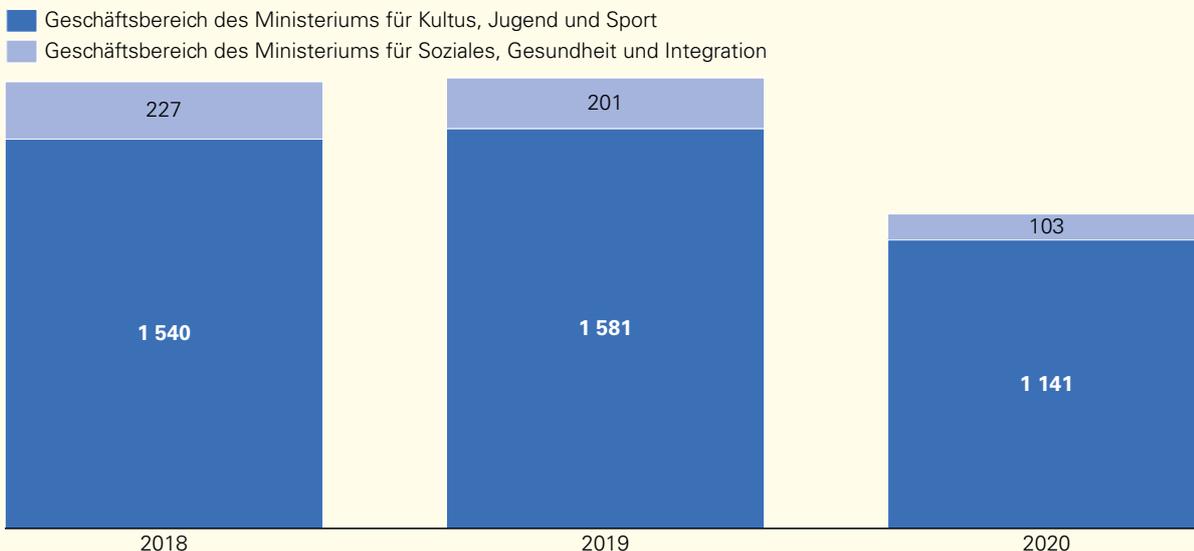
10 Als weitere mögliche Gründe werden die Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen (die Beteiligungsquoten sind dafür allerdings zu gering) sowie eine indirekterzielte Verbesserung durch allgemeine bildungs-, familien-, integrations- und arbeitsmarktpolitische Veränderungen diskutiert.

11 Die Kategorie Schulabschluss beinhaltet auch Abschlüsse aus dem Ausland.

12 Teilnahme in den vergangenen zwölf Monaten an einer Weiterbildungsaktivität jeglicher Art.

G 1 (G1)

Teilnehmende an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport und des Ministeriums für Soziales, Gesundheit und Integration



Datenquelle: Landtag von Baden-Württemberg (2022)

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

629 22

Fachstelle eingerichtet.¹³ Über Mittel des ESF fördert das Land bis 2024 acht Grundbildungszentren (GBZ).¹⁴ Neben der Bereitstellung von niederschweligen Lernangeboten vor Ort, haben die Grundbildungszentren die Aufgabe, Netzwerke und Kooperationen mit Einrichtungen, die direkten Zugang zu Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten haben, zu errichten bzw. zu intensivieren.

Im März 2021 wurde ein ressortübergreifendes Konzept der Landesstrategie zur Förderung der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Baden-Württemberg vorgelegt.¹⁵ Ausgehend von wissenschaftlichen Studien werden in diesem armutsgefährdete und langzeitarbeitslose Menschen, Erwerbstätige und Arbeitslose, Rentnerinnen und

Rentner, Familien in den Sozialräumen Stadt und Land sowie Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppen adressiert. Wie Grafik G 1 (G1) zeigt, gab es auch in diesem Bereich deutliche pandemiebedingte Rückgänge.

G 1.4 Integration

Integration ist durch das 2005 in Kraft getretene und 2007 reformierte Zuwanderungsgesetz als staatliche Aufgabe festgeschrieben. 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 über Deutschland vermittelt. Neben dem allgemeinen Integrationskurs gibt es spezielle und zielgruppenspezifische Kursangebote, zum Beispiel für Frauen oder Eltern oder mit dem Fokus auf Alphabetisierung.

Aufgrund der insgesamt abnehmenden Zahl an einreisenden Schutz- und Asylsuchenden sank auch die Zahl der neuen Kursteilnehmenden, wie die Grafik G 1 (G2) verdeutlicht. Da die Kursdurchführungen in den Jahren 2020 und 2021 stark von der Pandemiesituation

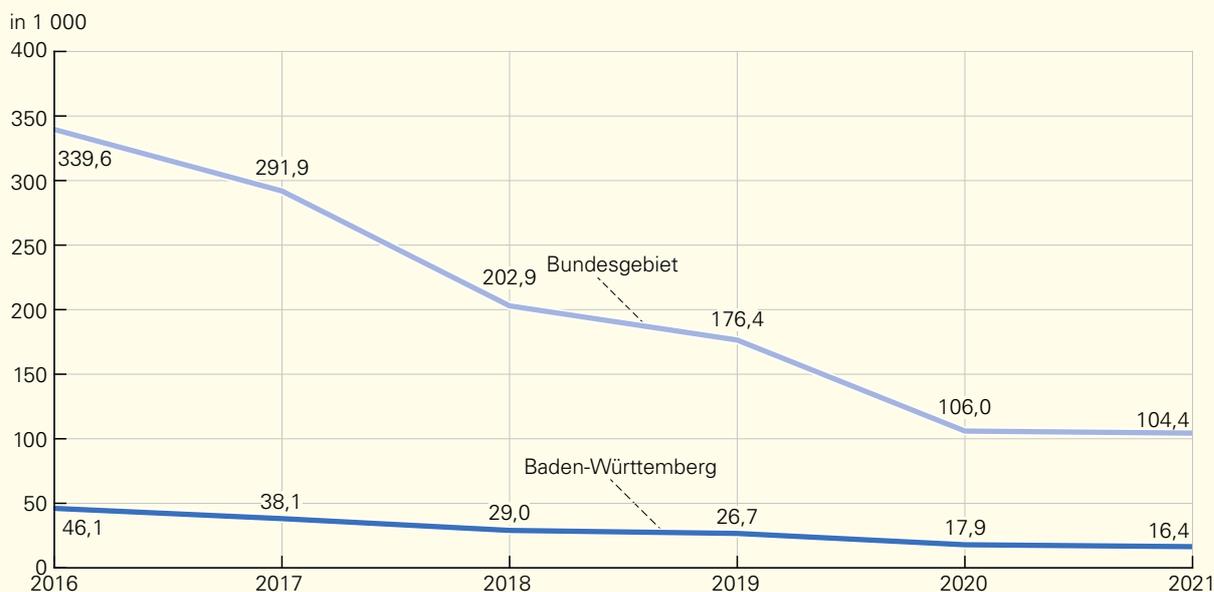
13 <https://www.fachstelle-grundbildung.de/> [Stand: 25.04.2022].

14 Das neue Landesprogramm im Rahmen der ESF-Förderung von 2022 bis 2024 umfasst acht GBZ: Mannheim (Abendakademie), Rastatt (Effektiv-Bildung I.S. GmbH), Offenburg (VHS), Freiburg (VHS), Stuttgart (VHS), Ulm (Institut fakt.ori), Freudenstadt (VHS) und Schwäbisch Gmünd (VHS).

15 Beteiligt waren die Ministerien für Kultus, Jugend und Sport, für Soziales und Integration, für Wissenschaft, Forschung und Kunst, für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz sowie für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau.

G 1 (G2)

Anzahl der neuen Kursteilnehmenden*)



*) Ohne Kurswiederholer/-innen.

Datenquelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Integrationskursgeschäftsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

630 22

beeinflusst waren¹⁶, lassen sich aus den Angaben für 2020 und 2021 keine belastbaren Rückschlüsse auf allgemeine Entwicklungen ziehen. Eine Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der Vorjahreszeiträume ist ebenfalls nicht gegeben.

Für Baden-Württemberg zeigen sich wie bereits in der Vergangenheit starke regionale Unterschiede. Vergleicht man die Jahre 2018 und 2019, in denen es noch keine pandemiebedingten Verzerrungen gab, verzeichnete der Hohenlohekreis den stärksten Rückgang in der Zahl der neuen Kursteilnehmenden (-28,3 %). Den stärksten Anstieg gab es im Kreis Sigmaringen mit 34,0 %. Die Web-Tabelle G 1 (T1) bietet eine differenzierte Übersicht über die Entwicklungen auf Ebene der Stadt- und Landkreise.

Bei der Betrachtung der Teilnahme an den unterschiedlichen Integrationskursarten seit 2016 auf Bundesebene kann festgestellt werden, dass die Teilnehmendenzahlen für alle Integrationskursarten rückläufig sind. Eine Ausnahme bilden lediglich die Teilnahmen an „Integrationskursen mit Alphabetisierung“,

die von 2016 auf 2017 kurzzeitig um 23 % angestiegen sind (von 62 688 Personen im Jahr 2016 auf 76 889 im Jahr 2017). Einen genaueren Überblick über die Entwicklung der Teilnehmezahlen nach Kursarten gibt die Web-Tabelle G 1 (T2).

Im ersten Halbjahr 2022 war insgesamt ein starker Anstieg der Kursteilnahmen im Vergleich zum Vorjahreszeitraum zu verzeichnen. Bundesweit begannen bereits im ersten Halbjahr 2022 mit rund 142 000 Kursteilnehmenden gut ein Drittel mehr Personen als im gesamten Jahr 2021 einen Integrationskurs. In Baden-Württemberg waren es mit gut 20 000 Personen schon rund ein Viertel mehr als 2021. Der sprunghafte Anstieg gegenüber dem Vorjahreszeitraum steht im 1. Quartal 2022 in Verbindung mit der weitgehenden Aufhebung von COVID 19-bedingten Infektionsschutzmaßnahmen. Später trug die hohe Zuwanderung von Geflüchteten aus der Ukraine zu diesem Anstieg maßgeblich bei. Damit verbunden ist ein Anstieg im Anteil der Frauen unter den Teilnehmenden. Änderungen in der regionalen Verteilung oder in der Zusammensetzung der Kursarten sind für Baden-Württemberg bisher nicht zu beobachten.¹⁷

¹⁶ Aufgrund der geltenden Verordnungen und Allgemeinverfügungen aller Bundesländer zur Verhinderung der Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2 wurden z. B. im Jahr 2020 ab dem 16. März die Integrationskurse ausgesetzt und ab Mai wieder sukzessive aufgenommen.

¹⁷ vgl. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/statistik-node.html> [Stand: 25.05.2023]

Weiterbildungsberatung

Aufgrund der hohen Zahl von Weiterbildungs- und Fördermöglichkeiten, die für Weiterbildungsinteressierte schwer zu überblicken sind, und der Zielsetzung, die Beteiligungsquoten an Maßnahmen der Weiterbildung zu steigern, gewinnt das Thema Weiterbildungsberatung zunehmend an Bedeutung. In der Nationalen Weiterbildungsstrategie sind die Bereiche „Transparenz von Angeboten“ und „Beratung“ als erstes Handlungsziel genannt. Zur Erhöhung der Transparenz existieren zahlreiche Datenbanken, die nach unterschiedlichen Kriterien durchsucht werden können.¹⁸

In Baden-Württemberg bietet das Weiterbildungsportal des Landes (www.fortbildung-bw.de) neben grundlegenden Informationen eine Datenbank mit zielgruppenspezifischen Angeboten sowie Links und Hinweisen zu Anbietern von Bildungsberatung. Zu

diesen gehören auch die 31 regionalen „Netzwerke für berufliche Fortbildung“¹⁹, die in den 13 Regionalbüros trägerunabhängige Beratung anbieten, sowie die 162 Volkshochschulen mit ca. 650 Außenstellen, die als öffentlich verantwortete Bildungseinrichtungen ebenfalls Weiterbildungsberatung durchführen (Volkshochschulverband Baden-Württemberg 2022). Im Rahmen der Arbeit des „Bündnis für lebenslanges Lernen“²⁰ besteht ein Arbeitsschwerpunkt im weiteren Ausbau des „Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung“ (www.lnwbb.de), auf dessen Seiten zahlreiche nach Regionen, Themen und Beratungsformaten auswählbare Beratungsangebote zur Verfügung stehen.

18 Auf der Seite InfoWeb Weiterbildung (IWWB) (<https://www.iwwb.de>) des deutschen Bildungsservers werden ca. 170 Datenbanken gelistet [Stand: 27.07.2022].

19 Zusammenschlüsse von regionalen Weiterbildungsträgern in allen Stadt- und Landkreisen. Das Netzwerk vereint über 1400 Bildungseinrichtungen. Vgl. <https://www.fortbildung-bw.de/fuer-anbieter/netzwerk/> [Stand: 27.07.2022].

20 Dem 2011 konstituierten Bündnis gehören ca. 40 Dachverbände, Organisationen und Einzeleinrichtungen aus Baden-Württemberg an.

G 2 Träger und Angebote des Zweiten Bildungswegs

Für Personen, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen, bietet der Zweite Bildungsweg Chancen, ihren mittleren Abschluss, die Fachhochschulreife oder eine fachgebundene bzw. die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Der zweite Bildungsweg ist damit Teil des formalen Lernens nach CLA (vgl. **Kapitel G 1.1**).

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 Bereich des Zweiten Bildungswegs sind in Baden-Württemberg folgende allgemein- und berufsbildende Einrichtungen relevant: Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs, Berufsaufbauschulen, Berufsoberschulen und die Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife.

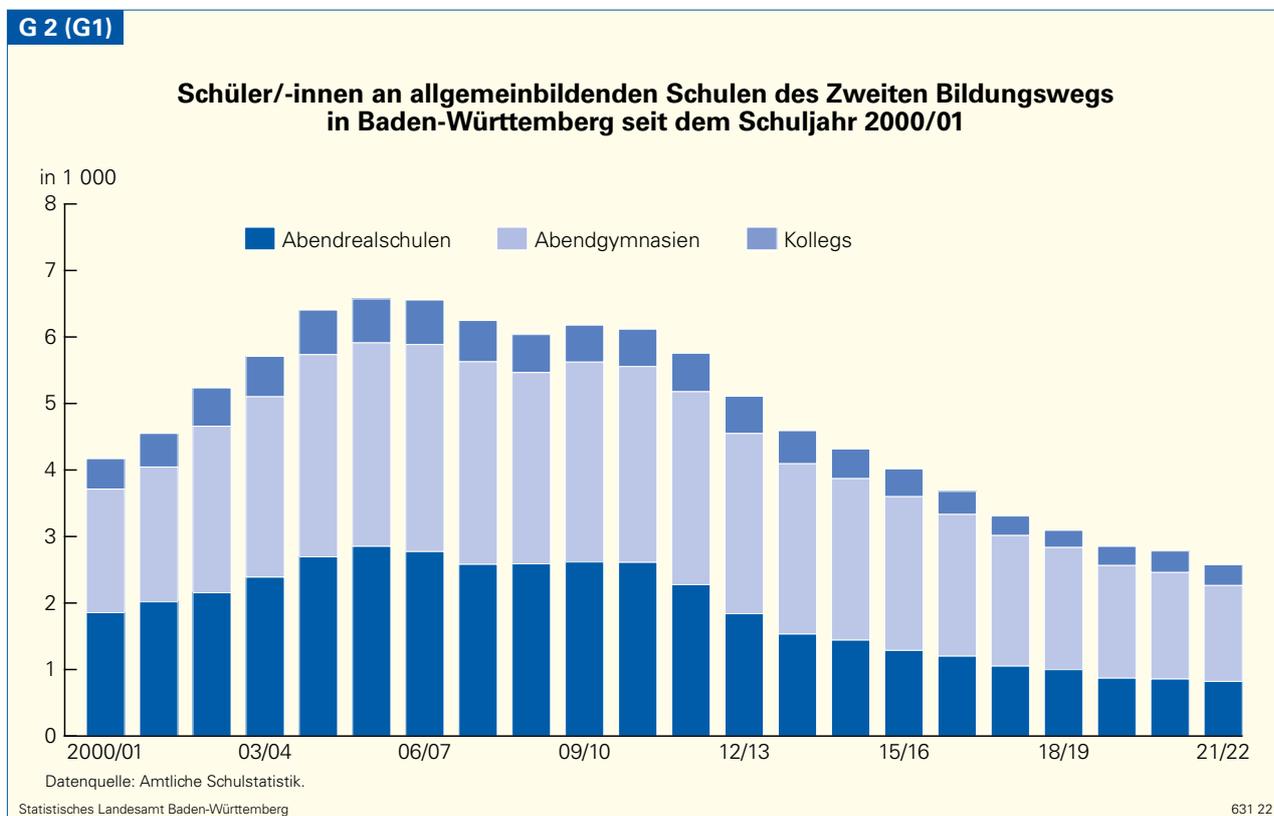
Im Schuljahr 2021/2022 haben rund 6 100 Personen eine dieser Einrichtungen besucht: 2 575 eine Abendrealschule, ein Abendgymnasium oder ein Kolleg der allgemeinbildenden Schulen und 3 535 eine berufliche

Schule des Zweiten Bildungswegs. Der mit Abstand größte Anteil entfiel mit 40,3 % auf die Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife, gefolgt von den Abendgymnasien mit 23,6 % und den Berufsoberschulen mit 17 %.

Unter den allgemeinbildenden Schulen des Zweiten Bildungswegs, die sich bis auf ein Kolleg alle in privater Trägerschaft befinden, waren im Schuljahr 2021/2022 die 22 Abendgymnasien mit 1 442 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (darunter rund 50 % Frauen) am stärksten vertreten. 698 Teilnehmerinnen und Teilnehmer bzw. 43 % hatten einen Migrationshintergrund (Web-Tabelle [G 2 \(T1\)](#)).

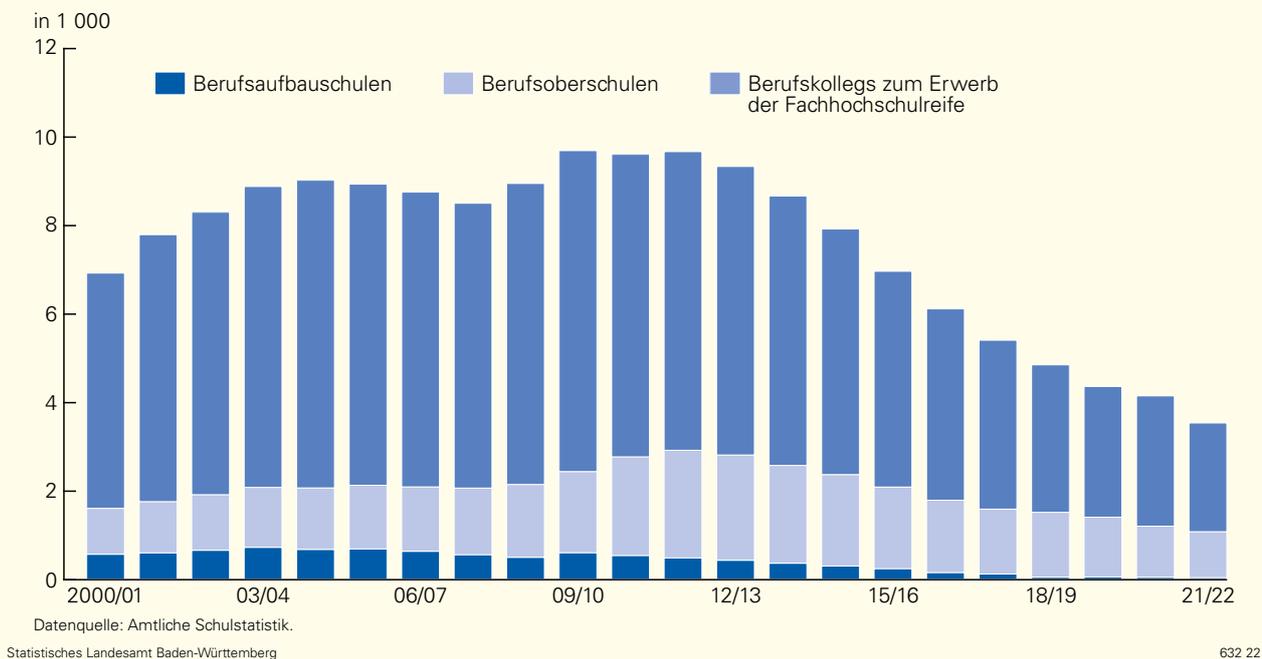
An den 26 Abendrealschulen gab es im Schuljahr 2021/2022 zusammen 821 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, darunter waren 40 % Frauen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund lag an dieser Schulart bei 49 %. Sowohl die Abendrealschulen als auch die Abendgymnasien befinden sich komplett in privater Trägerschaft.

312 Erwachsene besuchten im Schuljahr 2021/2022 eines der fünf allgemeinbildenden Kollegs des Landes.



G 2 (G2)

Schüler/-innen an beruflichen Schulen des Zweiten Bildungsweges seit dem Schuljahr 2000/01



632 22

Der Frauenanteil an den Kollegs lag bei 47 %, der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei 19 % – also deutlich niedriger als an den Abendrealschulen und Abendgymnasien.

218 Schülerinnen und Schüler konnten im Jahr 2021 eine Abendrealschule mit dem Realschulabschluss verlassen. Der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund lag bei 45 %. An den Abendgymnasien legten 187 Prüflinge ihre Abschlussprüfung mit Erfolg ab und erlangten somit die allgemeine Hochschulreife. Unter ihnen hatten gut 41 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund.

Weitere 58 Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Zweiten Bildungsweges erwarben die Hochschulreife nach erfolgreich abgelegter Abschlussprüfung an einem Kolleg. Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund lag bei 19 %.

Seit dem Schuljahr 2000/2001 zeigt sich eine unterschiedliche Entwicklung an den Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs in Baden-Württemberg. Zunächst stieg die Teilnehmendenzahl kontinuierlich und erreichte im Schuljahr 2005/2006 mit 6 572 Personen den Höchstwert. Nach leichten Rückgängen stieg sie im Jahr 2009/2010 wieder auf 6 178 an. Seit 2010/2011 gehen die Teilnehmerzahlen kontinuierlich zurück und lagen im Schuljahr 2021/2022 bei 2 575.

Verglichen mit dem Schuljahr 2009/2010 haben die Abendrealschulen am deutlichsten an Teilnehmerinnen und Teilnehmern verloren (-68,6 %). Die Abendgymnasien verzeichneten in diesem Zeitraum einen Verlust in Höhe von 52 % und die Kollegs von 43,9 %.

Auch an den beruflichen Schulen ist ein Rückgang der Schülerzahlen zu verzeichnen, der seit dem Schuljahr 2012/2013 kontinuierlich verläuft (s. Grafik G 2 (G2)). Waren es im Schuljahr 2011/2012 noch 9 673 Schülerinnen und Schüler, ist ihre Zahl bis zum Schuljahr 2021/2022 auf 3 535 Schülerinnen und Schüler zurückgegangen.

69,7 % der Teilnahmen entfielen auf ein Berufskolleg zum Erwerb der Fachhochschulreife und 29,4 % besuchten eine 2-jährige Berufsoberschule, um die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Wie bereits in der Vergangenheit war die Nachfrage nach dem Besuch einer Berufsaufbauschule sehr gering. Lediglich 0,9 % aller Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen des Zweiten Bildungsweges besuchten eine solche Einrichtung mit dem Ziel, einen mittleren Schulabschluss zu erwerben (vgl. Grafik G 2 (G2)).

Berufsaufbauschulen bieten die Möglichkeit, in einem 1-jährigen Vollzeitunterricht mit der Fachschulreife einen mittleren Bildungsabschluss zu erwerben. Sowohl die Schülerzahlen als auch die Anzahl der Berufs-

aufbauschulen weisen eine sinkende Tendenz auf. Gab es im Schuljahr 2011/2012 noch 21 Berufsaufbauschulen mit 481 Schülerinnen und Schülern sind es im Schuljahr 2021/2022 nur noch zwei Berufsaufbauschulen. Die Schülerzahl lag im Schuljahr 2021/2022 auf dem niedrigsten bislang verzeichneten Wert: Nur noch 33 Schülerinnen und Schüler wurden an den beiden öffentlichen Berufsaufbauschulen unterrichtet.

Die Werkrealschule und die Gemeinschaftsschule dürften den Trend, bereits an einer allgemeinbildenden Schule einen mittleren Abschluss zu erwerben, weiter verstärkt haben. Darüber hinaus bietet die zur Fachschulreife führende Berufsfachschule im Bereich der beruflichen Schulen einen direkten Weg zum mittleren Abschluss. Schülerinnen und Schülern, welche die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf erfolgreich abgeschlossen haben, kann zudem unter bestimmten Voraussetzungen ein dem Realschulabschluss gleichgestelltes Zeugnis ausgestellt werden.

Die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife können Weiterbildungswillige aufbauend auf einem mittleren Bildungsabschluss und einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer damit vergleichbaren Berufserfahrung an der Oberstufe einer Berufsoberschule erwerben. Im Schuljahr 2021/2022 strebten dies 530 Schülerinnen und Schüler in einer der zwölf Wirtschaftsoberschulen an, 284 an einer der neun Technischen Oberschulen und 224 an einer der sieben Oberschulen für Sozialwesen. Mit insgesamt 1 038 Schülerinnen und Schülern gab es auch an dieser Schulart einen rückläufigen Trend. So zählte man im Schuljahr 2011/2012 noch 2 435 Schülerinnen und Schüler.

Im Durchschnitt waren 47 % der Teilnehmenden weiblich. Während an den Technischen Oberschulen der Frauenanteil bei 16 % lag, waren an den Oberschulen für Sozialwesen 68 % der Schülerschaft weiblich. Relativ ausgeglichen war das Geschlechterverhältnis an den Wirtschaftsoberschulen, an denen die Schülerinnen einen Anteil von 55 % bildeten. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

betrug im Durchschnitt 19 % und erreichte bei den Oberschulen für Sozialwesen mit 27 % den höchsten Wert (Web-Tabelle G 2 (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/landwirtschaftlichen/sozialpädagogischen Schwerpunkt entscheiden.

Die Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife waren auch im Schuljahr 2021/2022 mit 2 464 Schülerinnen und Schülern der mit Abstand größte Teilbereich des Zweiten Bildungsweges. Allerdings ist hier die Schülerzahl ebenfalls rückläufig. Im Schuljahr 2011/2012 lag sie noch bei 6 757. Hier könnte der rückläufige Trend der Schülerzahlen damit zusammenhängen, dass 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 nach wie vor überwiegend von Männern genutzt. Im Schuljahr 2021/2022 waren nur 34 % der Schülerschaft weiblich. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund lag bei ca. 18 %.

Die meisten Weiterbildungswilligen waren auch im Jahr 2021 erfolgreich und konnten einen höheren Bildungsabschluss erwerben. An der Oberstufe der Berufsoberschulen erreichten 503 Absolventinnen und Absolventen die Hochschulreife. An den Berufskollegs zum Erwerb der Fachhochschulreife legten 2 300 Schülerinnen und Schüler erfolgreich ihre Abschlussprüfung ab.

G 3 Träger und Angebote der beruflichen Weiterbildung

Wie in **Kapitel G 1** beschrieben, ist in Deutschland der Bereich der Weiterbildung insgesamt stark segmentiert.²¹ 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“ (unterstützt, organisiert etc. von Betrieben), „individuelle berufsbezogene Weiterbildung“ (individuell organisiert aus beruflichen Interessen) und „Weiterbildung für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer“ (in der Regel finanziert über Maßnahmen auf Grundlage der Sozialgesetzgebung) unterschieden.

G 3.1 Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung

Ein großer Teil der beruflichen Weiterbildung findet für die erwerbstätige Bevölkerung in den Betrieben selbst bzw. durch Unterstützung der Betriebe statt. Auf europäischer Ebene wird das Weiterbildungsverhalten der Betriebe im Rahmen des „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS)²² untersucht. Da aktuell nur die Eckdaten²³ der sechsten Erhebung für das Jahr 2020 vorliegen, die noch keine detaillierte Analyse erlauben, wird an dieser Stelle auf eine Darstellung verzichtet.

21 Die Trennung in allgemeine und berufliche Weiterbildung ist aufgrund unterschiedlicher Gesetzes- und Datengrundlagen als gängiges Klassifikationsmuster sinnvoll. Aus Teilnehmersicht 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 allgemeinbildende als auch berufsbildende Weiterbildungsinhalte anbieten.

22 Die Erhebung findet alle fünf Jahre statt.

23 Die sechste Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) wurde in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union sowie in Norwegen, Nord-Mazedonien und erstmals in Serbien durchgeführt. Zu den Eckdaten siehe: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_349_215.html [Stand: 30.09.2022]

Im Folgenden werden einige Befunde des im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) durchgeführten Betriebspanels²⁴ vorgestellt, die das Engagement der Betriebe aus Baden-Württemberg bei der beruflichen Weiterbildung differenziert darstellen. Die Förderung der betrieblichen Weiterbildung kann durch die Betriebe zum Beispiel in Form von Freistellungen der Arbeitskräfte zur Teilnahme an inner- oder außerbetrieblichen Maßnahmen oder der Übernahme der Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen ganz oder teilweise erfolgen.²⁵

An den Befragungsergebnissen 2020 und 2021 sind die Auswirkungen der Corona-Pandemie deutlich abzulesen. Sowohl auf Bundesebene als auch in Baden-Württemberg gab es ausgeprägte Rückgänge der betrieblichen Förderung der betrieblichen Weiterbildung.

Im ersten Jahr der Pandemie lagen die Anteile der Betriebe, die Weiterbildung fördern mit 34 % im Bund und 32 % in Baden-Württemberg deutlich unter denen des Vorjahrs 2019 (55 % im Bund und 56 % in Baden-Württemberg). Im Jahr 2021 stagnierten die Werte im Bund, und in Baden-Württemberg gab es lediglich einen leichten Anstieg auf 35 % (Grafik G 3.1 (G1)).

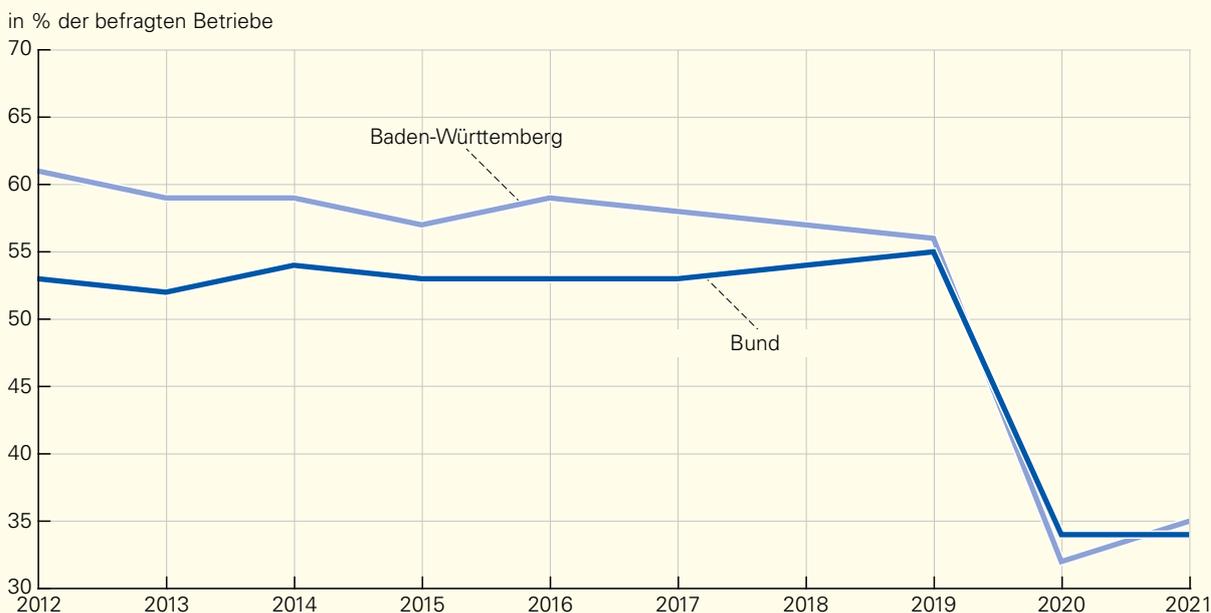
Als wesentliche Gründe für die Absage von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen gaben im Rah-

24 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 Tourismus Baden-Württemberg aufgestockt, um ein repräsentatives Landesergebnis zu erhalten, welches vom Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (IAW) veröffentlicht wird. Im IAB-Betriebspanel werden nur formal organisierte betriebliche Weiterbildungen erfasst, welche von den Betrieben durch Freistellung und/oder Übernahme der Kosten gefördert werden. Die Angaben beziehen sich immer nur auf das erste Halbjahr. Da z. B. keine Angaben nach selbst organisierten und finanzierten Weiterbildungen der Beschäftigten erfasst werden, ist von einer Unterschätzung des allgemeinen Weiterbildungsgeschehens auszugehen.

25 Diese Definitionsmerkmale entsprechen auch den Merkmalen des Segments „betriebliche Weiterbildung“ im Rahmen der „Adult Education Survey (AES)“. Vgl. BMBF 2021, S. 20

G 3.1 (G1)

Betriebliche Förderung der Weiterbildung in Deutschland und Baden-Württemberg seit 2012



Datenquelle: IAW auf Basis der IAB-Betriebspaneldaten mit freundlicher Genehmigung des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Tourismus Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

634 22

men einer IAB-Befragung 96 % der Befragten die verhängten Kontaktbeschränkungen und 39 % fehlende Lehrkräfte (zum Beispiel aufgrund von Quarantäne oder einer Erkrankung) an (IAB 2020a). Von den Möglichkeiten des E-Learning haben fast zwei Drittel aller Betriebe Gebrauch gemacht, die seit Beginn der Krise die Weiterbildung ihrer Beschäftigten gefördert haben. Die IAB-Betriebsbefragung zeigt zudem, dass 35 % der Betriebe, die E-Learning in der Krise genutzt haben, diese Lernform neu eingeführt haben. 44 % haben E-Learning in der Krise noch stärker genutzt als vorher. Die Nutzung von E-Learning ist stark branchenabhängig. Mit 92 % wird E-Learning am häufigsten in der Finanz- und Versicherungsdienstleistungsbranche genutzt und mit 15 % am seltensten in der Land- und Forstwirtschaft (IAB 2021a).

Die Möglichkeit, die durch die verstärkte Inanspruchnahme von Kurzarbeit während der Corona-Pandemie freigewordene Zeit für Weiterbildung zu nutzen, wurde nur von jedem zehnten Betrieb umgesetzt, wie eine Erhebung des IAB zeigte (IAB 2021b). Als Gründe wurden insbesondere die Unabsehbarkeit des Zeitpunkts der Wiederaufnahme der Geschäftstätigkeit im vollen Umfang und die fehlende Passung von Weiterbildungen an die in der Pandemie veränderte Arbeitsplanung genannt. Ein weiterer Grund kann auch in der fehlenden Information über Fördermöglichkeiten liegen (Kostenübernahme durch die Bun-

desanstalt für Arbeit²⁶). So waren diese bei einer Befragung im Oktober/November 2020 lediglich 32 % der befragten Betriebe bekannt (IAB 2020a; IAB 2020b).

Bis 2019 lag der Anteil der Weiterbildungsbetriebe in Baden-Württemberg stets über dem bundesweiten Durchschnitt, im ersten Halbjahr 2020 jedoch seit 2000 erstmals darunter, bevor er 2021 wieder über dem Bundesdurchschnitt lag.

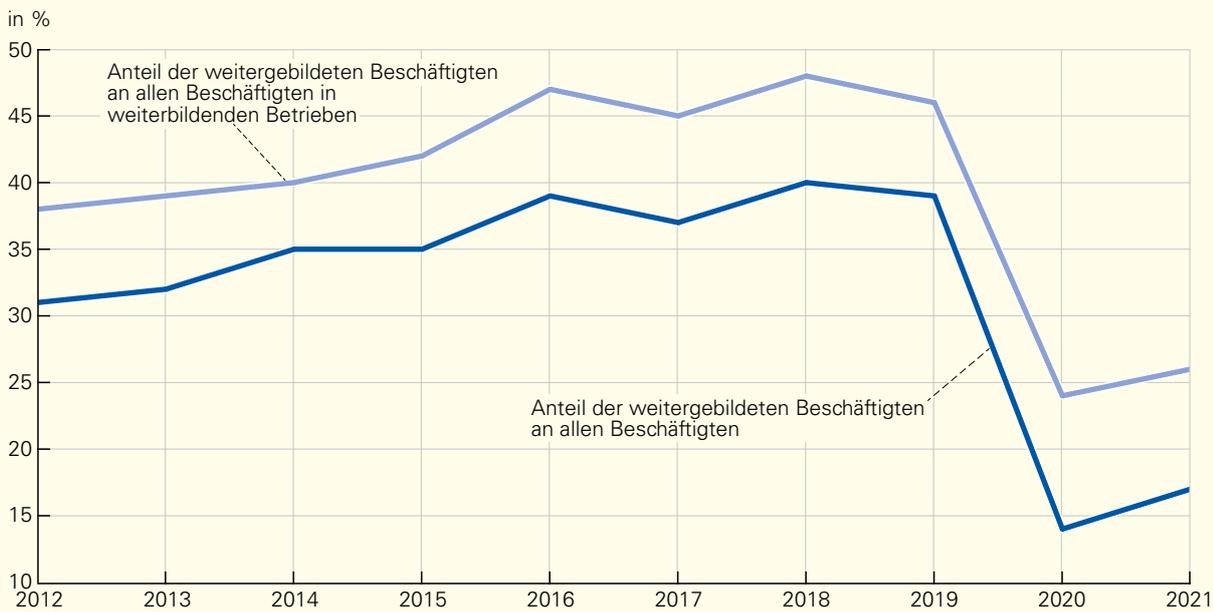
Weitere Indikatoren sind die Weiterbildungsquote (der Anteil der weitergebildeten Beschäftigten an allen Beschäftigten in Baden-Württemberg) und die Weiterbildungsintensität (die Zahl der Teilnehmenden an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen in Relation zu allen Beschäftigten in Weiterbildungsbetrieben). Auch diese weisen im ersten Jahr der Pandemie stark rückläufige Zahlen auf und stiegen 2021 nur leicht an (Grafik G 3.1 (G2)).

Wie bereits in der Vergangenheit zeigen sich auch aktuell wieder deutliche Unterschiede der Weiterbildungsaktivität zwischen den Branchen und den unterschiedlichen Betriebsgrößen.

26 Z. B. auf Grundlage des Qualifizierungschancengesetzes (vgl. **Web-Anlage G 1.1**)

G 3.1 (G2)

Weiterbildungsquoten und Weiterbildungsintensität in Baden-Württemberg seit 2012



Datenquelle: IAW auf Basis der IAB-Betriebspaneldaten mit freundlicher Genehmigung des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Tourismus Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

635 22

Überdurchschnittliche Anteile weiterbildender Betriebe wiesen vor der Pandemie im Jahr 2019 das „Gesundheits- und Sozialwesen“ auf (73 %), gefolgt vom „Öffentlichen Dienst“ (72 %²⁷). Die niedrigsten Anteile hatten im Jahr 2019 die Bereiche „Sonstige Dienstleistungen“ (48 %) und „Sonstiges Verarbeitendes Gewerbe“ (50 %). Den stärksten Rückgang im ersten Jahr der Pandemie verzeichnete der Bereich „Sonstige Dienstleistungen“ (Rückgang um 56,3 %). Mit 18,1 % war der Rückgang im Bereich „Öffentlicher Dienst u.a.“ am schwächsten.

Erwartungsgemäß finden sich weiterbildende Betriebe hauptsächlich unter den großen Betrieben ab 250 Beschäftigten, von denen sich im Jahr 2019 fast alle im Bereich der Weiterbildung engagierten.²⁸ Aber auch über 50 % der Klein- und Kleinstbetriebe (mit bis zu 19 Beschäftigten) förderten im Jahr 2019 in Baden-Württemberg die Weiterbildung der Belegschaft und dies mit einer sehr hohen Intensität, das heißt sie bildeten einen hohen Anteil ihrer Belegschaft weiter. Den stärksten Rückgang gab es im ersten Jahr der

Pandemie mit 49,0 % bei Betrieben mit bis zu 19 Beschäftigten.

Im Hinblick auf die Qualifikation der Beschäftigten, die an betrieblichen Weiterbildungen teilnehmen, wird der Befund bestätigt, dass insbesondere Personen an einer Weiterbildung teilnehmen, die bereits gut qualifiziert sind. Im Rahmen des IAB-Betriebspanels wird unterschieden in einfache Tätigkeiten (für Geringqualifizierte), qualifizierte Tätigkeiten (die einen Berufsabschluss erfordern) und hochqualifizierte Tätigkeiten (die einen Hochabschlussabschluss voraussetzen).

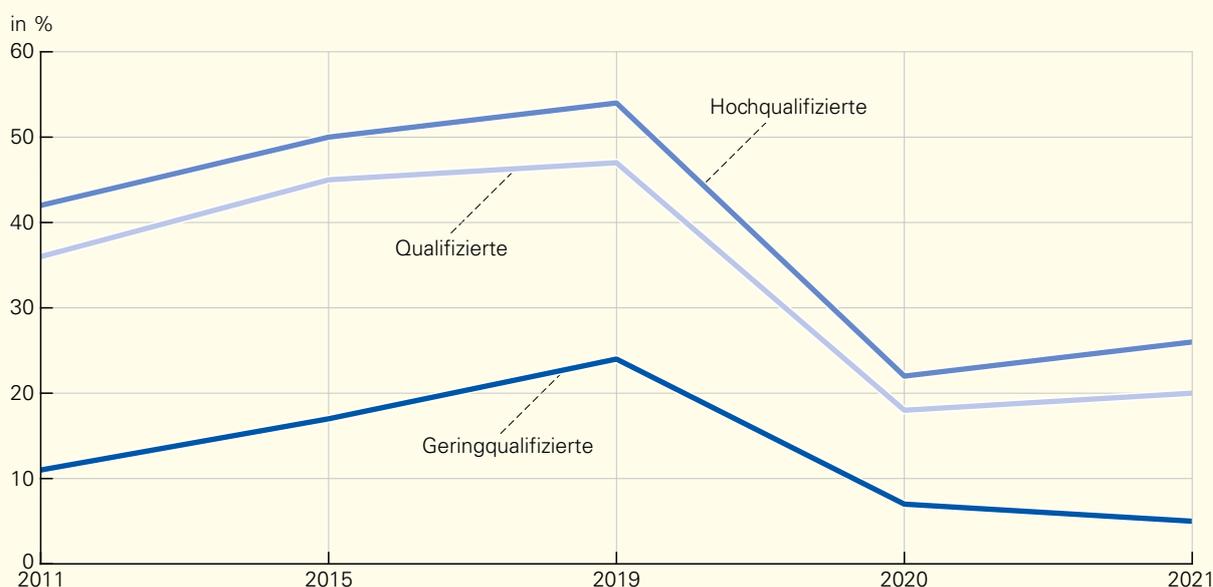
Die Weiterbildungsquoten für Geringqualifizierte in Baden-Württemberg sind zwar seit Jahren ansteigend, liegen aber jeweils deutlich unter denen der Qualifizierten und Hochqualifizierten. Im Jahr 2019, dem Jahr vor der Corona-Pandemie, betrug die Weiterbildungsquote für Hochqualifizierte 54 %, für Qualifizierte 47 % und für Geringqualifizierte 24 %. Der Rückgang im ersten Jahr der Pandemie fällt mit ca. 70 % bei der Gruppe der Geringqualifizierten deutlich höher aus als bei den Gruppen der Qualifizierten und Hochqualifizierten, wo er jeweils ca. 60 % beträgt. Während im zweiten Jahr der Pandemie die Weiterbildungsquoten der Qualifizierten und Hochqualifizierten wieder leicht stiegen (von 18 % auf 20 % bzw. von 22 % auf 26 %) ging sie bei der Gruppe der Geringqualifizierten noch einmal zurück (von 7 % auf 5 %).

27 Aufgrund geringer Fallzahlen nur eingeschränkt statistisch belastbar.

28 99 % der Betriebe mit 250 – 499 Beschäftigten und 100 % der Betriebe mit 500 und mehr Beschäftigten. Aufgrund geringer Fallzahlen sind beide Angaben nur eingeschränkt statistisch belastbar.

G 3.1 (G3)

Qualifikationsspezifische Weiterbildungsquoten in baden-württembergischen Betrieben in den Jahren 2011, 2015, 2019, 2020 und 2021



Datenquelle: IAW auf Basis der IAB-Betriebspaneldaten mit freundlicher Genehmigung des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Tourismus Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

636 22

Für eine branchenspezifische Betrachtung der Beteiligung von Geringqualifizierten an der Weiterbildung im Jahr 2020 liegen aufgrund geringer Fallzahlen keine belastbaren Ergebnisse für Baden-Württemberg vor. Für ganz Deutschland zeigt sich im Jahr 2018 für Geringqualifizierte die niedrigste Weiterbildungsquote in der Land- und Forstwirtschaft (10 %) und die höchste im Gesundheits- und Sozialwesen (44 %) (IAB 2020a).

Individuelle berufsbezogene Weiterbildung

Für dieses Teilsegment des Bereichs der beruflichen Weiterbildung liegen insbesondere über den Adult Education Survey (AES) Daten auf Bundesebene vor (vgl. **Kapitel G 1**).

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, das sind 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 (BMBF 2021).

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Beteiligung an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung (48 %) deutlich über der an individueller berufsbezogener Weiterbildung (16 %) liegt. Im Unterschied zum im 4. Bildungsbericht 2018 berichteten Rückgang der Beteiligung an Maßnahmen der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ist aktuell ein signifikanter Anstieg zu verzeichnen. Waren es im Jahr 2018 noch 7 %, so sind es im Jahr 2020 bereits 16 % der Erwerbspersonen.

Am niedrigsten liegt die Beteiligung mit 7 % bei der Gruppe der „Sonstigen Nichterwerbstätigen“ und am höchsten mit 20 % bei Personen in schulischer/beruflicher Bildung.

Deutliche Unterschiede der Beteiligung an individueller berufsbezogener Weiterbildung ergeben sich unter anderem bei Betrachtung des höchsten erreichten Schulabschlusses²⁹ der beteiligten Personen („niedrig“ = 10 %; „mittel“ = 13 % und „hoch“ =

²⁹ niedrig = Hauptschulabschluss oder darunter, mittel = Mittlere Reife oder vergleichbar, hoch = Fachabitur oder darüber.

22 %) sowie des Geschlechts (Frauen = 14 % und Männer = 17 %). Eine interessante Veränderung gibt es bei der Betrachtung des Migrationshintergrundes.³⁰ Im Jahr 2018 lag der Anteil der Personen ohne Migrationshintergrund mit 6 % unter den Anteilen der Personen mit Migrationshintergrund (13 % bei Personen mit Migrationshintergrund und eigener Zuwanderungserfahrung und 7 % bei Personen mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung). Im Jahr 2020 liegt der Anteil der Personen ohne Migrationshintergrund mit 16 % hingegen über denen der Personengruppen mit Migrationshintergrund (15 % bei Personen mit Migrationshintergrund und eigener Zuwanderungserfahrung und 14 % bei Personen mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung).

Die in der Teilstichprobe der Erwerbspersonen im AES ebenfalls 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. **Web-Anlage G 1.1**) 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 Trägers³¹ 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.

Bei Betrachtung der Teilnahmezahlen³² an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung ist zunächst ein Anstieg der gemeldeten bundesweiten Maßnahmeneintritte von 304 183 im Jahr 2018 auf 330 643 im Jahr 2019 zu verzeichnen. In Baden-Württemberg war der Anstieg von 27 359 im Jahr 2018 auf 32 537 im Jahr 2019 stärker ausgeprägt.

Zu deutlichen Rückgängen kam es aufgrund der Corona-Pandemie im Vergleich der Jahre 2019 und 2020, wobei der Rückgang im Jahresdurchschnitt in Baden-Württemberg mit 6 % deutlich geringer ausfiel als im Bund, wo er ca. 17,5 % betrug. Zu Beginn des ersten Lockdowns zeigt sich im Vergleich der Monate März und April 2020 ein wesentlich stärkerer Rückgang der Maßnahmeneintritte von 57,5 % im Bund und von 54,6 % in Baden-Württemberg. Die stärksten Rückgänge verzeichnete jeweils die Personengruppe „Teilzeit“ (gemeldet als dem Arbeitsmarkt nur in Teilzeit zur Verfügung stehend) mit bundesweit 75,7 % und 80 % in Baden-Württemberg.

In Baden-Württemberg führten 2021 ca. 15 % der begonnenen Maßnahmen zu einem anerkannten Abschluss (Umschulungen). Die Entwicklung der Maßnahmeneintritte in Baden-Württemberg zeigt Grafik G 3.1 (G4).

Von den insgesamt 29 128 Maßnahmeneintritten im Jahr 2021 in Baden-Württemberg entfielen rund 44 % auf Frauen und 56 % auf Männer. Ca. 6 % der Personen, die eine Maßnahme begannen, waren bei Eintritt unter 25 Jahre alt und über 10 % mindestens 55 Jahre alt. Der Anteil der schwerbehinderten Personen betrug 2,4 %, der Anteil der Alleinerziehenden 6,5 % und der Ausländeranteil 32,7 %. 37,4 % hatten keine Berufsausbildung abgeschlossen. Im Vergleich zum Jahr 2020 zeigen sich bezüglich der genannten Kategorien keine auffälligen Veränderungen.

Mit der sogenannten „Eingliederungsquote“ wird in der Statistik der Bundesagentur der Anteil der Teilnehmenden erfasst, der sechs Monate nach Ende der Maßnahme sozialversicherungspflichtig beschäftigt ist. Dieser Wert liegt für Baden-Württemberg bezogen auf Maßnahmenaustritte zwischen Juli 2020 und Juni 2021 mit 58 % etwas über dem Bundesdurchschnitt von 56,9 %. Auffällig ist ein deutlicher Anstieg der

30 Unterschieden werden: Personen ohne Migrationshintergrund, Personen mit Migrationshintergrund (erste Generation) sowie Personen mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung (zweite Generation).

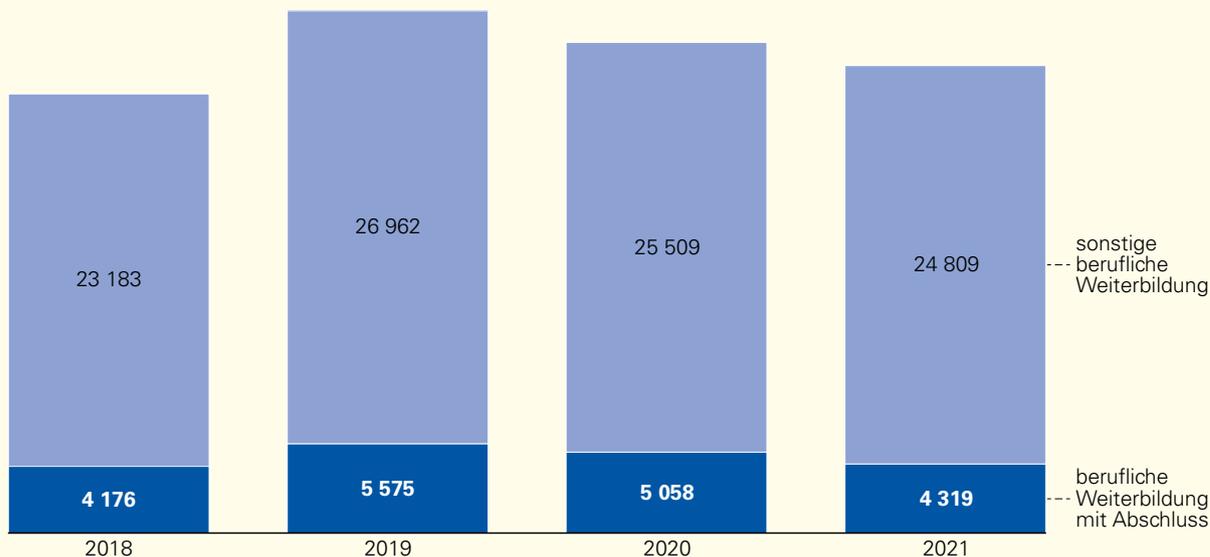
31 Zugelassene Maßnahmen finden sich auf dem Weiterbildungsportale KURSNET der Arbeitsagentur: <https://www.arbeitsagentur.de/kursnet> [Stand: 28.07.2022]

32 Im Rahmen der Statistik der Bundesagentur für Arbeit werden Teilnahmefälle und keine Personen erfasst, d. h. eine Person kann an mehreren Maßnahmen teilgenommen haben. https://statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html?topic_f=teilnehmer-massnahmen-fbw [Stand: 28.07.2022]

G 3.1 (G4)

Eintritte in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in Baden-Württemberg 2018 bis 2021

Anzahl der Eintritte



Datenquelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Förderung der beruflichen Weiterbildung für die Jahre 2018 bis 2021.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

637 22

Eingliederungsquote gegenüber dem Vorjahreszeitraum von Juli 2019 bis Juni 2020. In Baden-Württemberg betrug die Eingliederungsquote in diesem Zeitraum 48,7 % und im Bund 49,6 %.

G 3.2 Aufstiegsfortbildungen der Kammern und der beruflichen Schulen

Mit dem Begriff der Aufstiegsfortbildung werden berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten gekennzeichnet, die unter anderem auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) einen beruflichen Aufstieg ermöglichen. Diese können im Rahmen des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) (vgl. **Web-Anlage G 1.1**) finanziell gefördert werden. Im Jahr 2020 wurden auf dieser Grundlage in Baden-Württemberg 29 110 Personen gefördert. 16 636 Förderungen erfolgten in Vollzeit und 12 474 in Teilzeit. Die geschlechtsspezifische Betrachtung zeigt deutliche Unterschiede im Frauenanteil der Förderungen zwischen den Bundesländern. Der Frauenanteil bei Förderungen nach AFBG ist mit 64,6 % in Brandenburg am höchsten und mit 31,0 % in Berlin am niedrigsten. In Baden-Württemberg liegt er mit 41,5 % nahe dem Bundesdurchschnitt von 45,3 % (Statistisches Bundesamt 2021).

Zahlreiche der möglichen Abschlüsse der geregelten Aufstiegsfortbildung sind den Qualifikationsniveaus

des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) (vgl. **Web-Anlage G 1.1**) 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).

Dieser Weiterbildungsbereich wird nachfolgend zunächst anhand der Prüfungszahlen an den dafür zuständigen Stellen und anschließend auf Grundlage der Schülerzahl an den Fachschulen, die auf die Fortbildungsprüfungen vorbereiten, vorgestellt.

Fortbildungsprüfungen der Kammern

In den meisten Fällen werden die Fortbildungen durch Prüfungen an einer Handwerkskammer (HwK) oder 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. Wie in Grafik **G 3.2 (G1)** dargestellt, nehmen „Industrie und Handel“ mit 59,4 % sowie „Handwerk“ mit 29,9 % die größten Anteile an den Ausbildungsbereichen ein, sehr geringe Anteile weisen die Ausbildungsbereiche „Hauswirtschaft“ und „Öffentlicher Dienst“ auf (0,2 % und 0,1 %).

G 3.2 (G1)

Erfolgreich abgeschlossene Fortbildungs-/Meisterprüfungen*) in Baden-Württemberg im Jahr 2020 und 2021 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

638 22

Die Gesamtzahl der erfolgreich abgeschlossenen Prüfungen schwankte bis 2019 nur wenig, verzeichnete im ersten Jahr der Pandemie 2020 einen deutlichen Rückgang, stieg im Jahr 2021 wieder an, ohne das Niveau vor der Pandemie zu erreichen (s. Grafik G 3.2 (G2)). Die Anteile von Männern und Frauen, die Prüfungen erfolgreich abgeschlossen haben (insgesamt ca. zwei Drittel Männer zu einem Drittel Frauen), unterliegen nur leichten Schwankungen. Im Jahr 2021 erreicht der Frauenanteil mit 37,7 % den höchsten Wert seit 2010.

Zu Rückgängen im ersten Jahr der Pandemie kam es auch bei den Teilnahmen an Fortbildungsprüfungen der Industrie- und Handelskammern. Gab es im Jahr 2019 bundesweit 60 199 Teilnahmen an Fortbildungsprüfungen der Industrie- und Handelskammern, waren es im Jahr 2020 noch 55 546 (DIHK 2021).

Die längste Tradition im Bereich der Fortbildungen haben die Meisterprüfungen im Handwerk, ihre Zahl blieb sowohl in Deutschland als auch in Baden-Württemberg

G 3.2 (G2)

Erfolgreich abgeschlossene Fortbildungs-/Meisterprüfungen*) in Baden-Württemberg seit 2010 nach Geschlecht



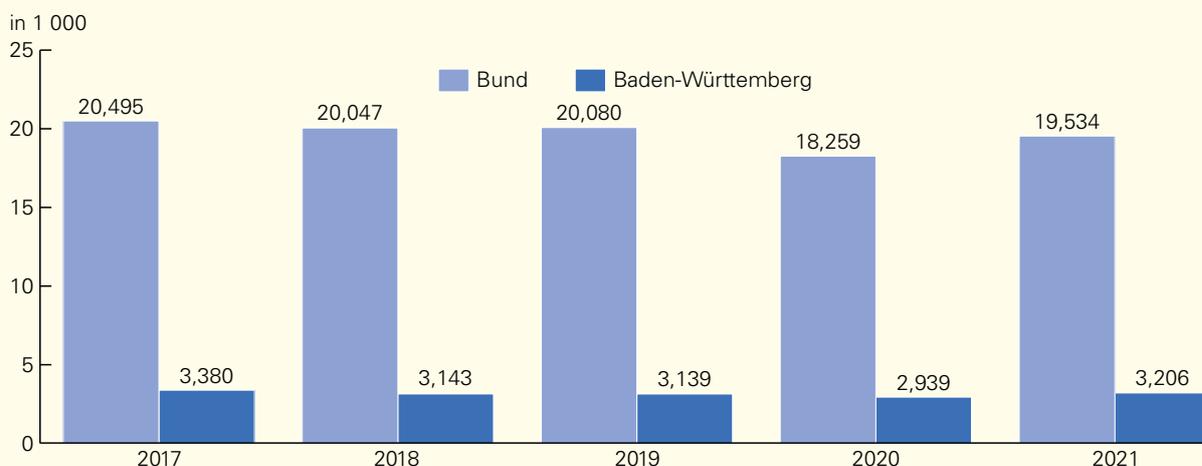
*) Nach BBiG oder HwO einschließlich Banken, Versicherungen, Gast- und Verkehrsgewerbe. Ohne Prüfungen, die nach dem BBiG bei anderen zuständigen Stellen (Kammern) außerhalb dieses Ausbildungsbereichs registriert werden.
Datenquelle: Berufsbildungsstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

639 22

G 3.2 (G3)

Erfolgreich abgeschlossene Meisterprüfungen*) im Handwerk im Bund und in Baden-Württemberg in den Jahren 2017 bis 2021



*) Ohne Wiederholungsprüfungen.
Datenquelle: Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (ZDH).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

640 22

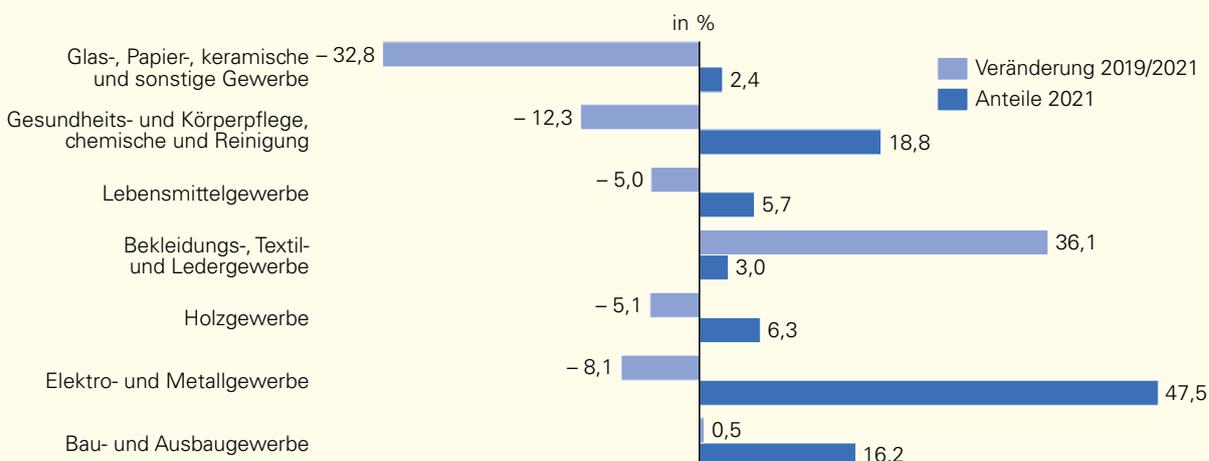
relativ konstant. Allerdings ist auch hier im ersten Jahr der Pandemie (2020) ein deutlicher Rückgang bei den erfolgreich abgeschlossenen Meisterprüfungen zu verzeichnen (Grafik G 3.2 (G3)), der in Baden-Württemberg mit 6,4 % geringer ausfiel als im Bund (9,1 %). Nachfrage- und angebotsbedingte Effekte der Pandemie überschneiden sich. In Handwerken mit Kurzarbeit und geringer Auslastung steigt in der Regel die Nachfrage nach Meisterkursen. Auf der Angebotsseite musste durch komplette Schließungen oder bedingt durch Auflagen

(kleinere Klassengrößen etc.) jedoch das Maßnahmenangebot reduziert werden (Alhusen et al. 2021).

Im Ergebnis wirkte sich die Pandemie in den einzelnen Gewerbebereichen sehr unterschiedlich auf die Entwicklung der erfolgreich abgeschlossenen Meisterprüfungen aus. Im ersten Jahr der Pandemie gab es sowohl Gewerbe mit Rückgängen wie auch Zuwächsen bei der Zahl der erfolgreich absolvierten Meisterprüfungen (s. Grafik G 3.2 (G4)).

G 3.2 (G4)

Erfolgreich abgeschlossene Meisterprüfungen im Handwerk in Baden-Württemberg Veränderungen zwischen 2019 und 2021 und Branchenanteile 2021*)



*) Ohne Wiederholungsprüfungen.
Datenquelle: Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (ZDH).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

641 22



Auch im Bereich der Meisterprüfungen im Handwerk zeigt die Betrachtung nach Gewerbebereichen deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Mit 71,5 % ist in Baden-Württemberg der Frauenanteil im Gewerbebereich „Gesundheits- und Körperpflege, chemische und Reinigung“ am höchsten und mit rund 2,2 % am niedrigsten im „Elektro- und Metallgewerbe“.

Fortbildungsangebote der beruflichen Schulen

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 sowie 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 2021/2022 nutzten 18 077 Fortbildungswillige die Angebote der Fachschulen. Die Zahl der Neueintritte lag bis zum Schuljahr 2015/2016 über mehrere Jahre stabil bei ca. 10 000 und ist seit 2017/2018 rückläufig. Im Schuljahr 2021/2022 lag sie bei 8 950. Im Vergleich zum Schuljahr 2016/2017 gab es mit 47,0 % den stärksten Rückgang bei den Fachschulen für Betriebswirtschaft und Unternehmensmanagement. Kaum Veränderungen bzw. leichte Anstiege verzeichnen die Fachschulen für Sozialwesen (0,1 %) und die Meisterschule (1,9 %).

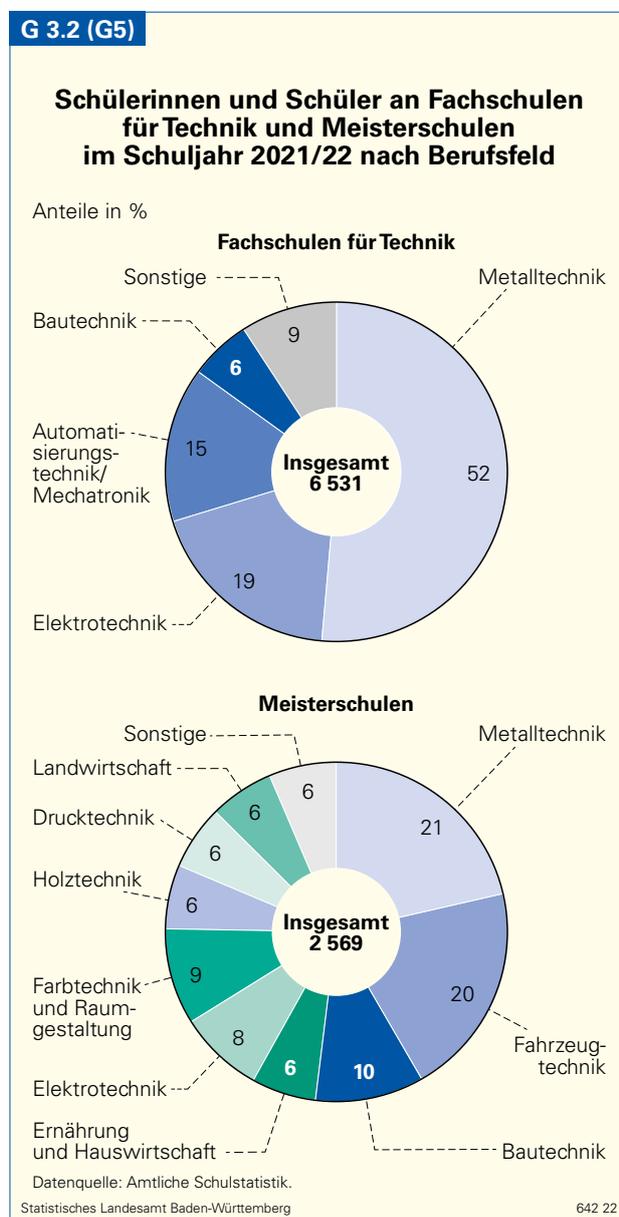
Knapp 30 % der Neueintritte entfielen im Schuljahr 2021/2022 auf die Fachschulen für Technik. Dahinter folgten die Meisterschulen mit einem Anteil von über 26 % und die Fachschulen für Sozialwesen mit gut 25 %. Der Rest verteilte sich auf eine Vielzahl weiterer Bildungsgänge (Web-Tabelle G 3.2 (T1)).

Sowohl an Fachschulen für Technik wie auch an Meisterschulen war das Berufsfeld „Metalltechnik“ am stärksten nachgefragt, an Meisterschulen dicht gefolgt vom Berufsfeld „Fahrzeugtechnik“ (Grafik G 3.2 (G5)).

Knapp 36 % der Fortbildungswilligen an Fachschulen waren im Schuljahr 2021/2022 Frauen. Je nach Bildungsgang variierte der Frauenanteil allerdings stark (Web-Tabelle G 3.2 (T2)). An den überwiegend gewerblich-technisch geprägten Meister- und Technikerschu-

len war der Frauenanteil mit 12,6 % bzw. 7,7 % gering. Beiden 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 jeweils ca. 80 % der Fortbildungswilligen weiblich. Im kaufmännischen Bereich stellten an den Fachschulen für Betriebswirtschaft und Unternehmensmanagement Frauen mit einem Anteil von knapp 60 % ebenfalls die Mehrheit.

Im Schuljahr 2021/2022 besuchten fast die Hälfte der 18 477 Fortbildungswilligen einen Bildungsgang, der berufs begleitend in Teilzeitform angeboten wurde. Fachschulen für Organisation und Führung, Fachschulen für Pflege und Fachschulen für Landwirtschaft existieren ausschließlich in Teilzeitform (Web-Tabelle G 3.2 (T2)).



G 4 Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Hochschulen sind gemäß § 31 des Landeshochschulgesetzes (LHG)³³ beauftragt, wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung in Form von weiterbildenden Studiengängen und Kontaktstudien anzubieten. Unter anderem vor dem Hintergrund der aktuellen Zukunftsthemen wie neue Mobilität, Digitalisierung und den Folgen des Klimawandels gewinnt die wissenschaftliche Weiterbildung an Bedeutung für die Berufs- und Arbeitswelt 4.0.

Das wachsende und an die Bedürfnisse Berufstätiger angepasste Angebot der einzelnen Hochschulen in Baden-Württemberg wird seit Kurzem für Interessierte auf einer neu eingerichteten Online-Plattform Hochschulweiterbildung@BW sukzessive nicht nur informativ, sondern auch buchbar zugänglich gemacht (MWK 2022).

Das Angebot umfasst neben berufsbegleitenden und weiterbildenden Bachelor- und Masterstudiengängen³⁴ zahlreiche Kontaktstudien, die mit einem Zertifikatsabschluss enden. Für sie können Leistungspunkte (ECTS) vergeben werden, die auch auf ein späteres Hochschulstudium anrechenbar sind.

Neben den in der Hochschulstatistik des Statistischen Landesamtes in der Kategorie *Weiterbildungsstudium* erhobenen Daten können auch die in der Statistik geführten *Ergänzungs-, Erweiterungs- und Zusatzstudiengänge* zu den weiterbildenden Studiengängen gezählt werden (Statistisches Bundesamt 2023). Aus statistischer Sicht spiegeln diese Kategorien zusammen die im Landeshochschulgesetz erwähnten weiterbildenden Bachelor- und Masterstudiengänge, sonstigen weiterbildenden Studiengänge und Kontaktstudiengänge wider.

33 Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz - LHG) vom 1. Januar 2005, § 31 Weiterbildung, in der Fassung vom 13.03.2018: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&aiz=true> [Stand: 21.07.2022]

34 Weiterbildende Bachelorstudiengänge richten sich 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 an Personen, die bereits einen ersten Studienabschluss in einem grundständigen Studiengang erlangt und ebenfalls bereits Berufserfahrung gesammelt haben.

Im Wintersemester (WS) 2021/22 besuchten 5 605 Studierende einen weiterbildenden Studiengang (Web-Grafik G 4 (G1)), womit erneut ein Höchststand erreicht wurde. Zwischen dem letzten Berichtszeitpunkt zum Wintersemester 2017/18 (im 4. Bildungsbericht) und dem Wintersemester 2021/22 stieg die Anzahl der Studierenden um 1 222.

Veränderungen gab es nicht nur bei der Gesamtzahl der Studierenden, sondern auch bei der Auswahl der Studiengänge durch die Studierenden, wie Grafik G 4 (G1) zeigt.

Am häufigsten nachgefragt wird nach wie vor Betriebswirtschaftslehre (995 Studierende im WS 2021/22). Auffällige Anstiege der Studierendenzahlen sind in den Studiengängen Informatik (96 Studierende im WS 2017/18 und 405 im WS 2021/22), Internationale Betriebswirtschaft/Management (89 Studierende im WS 2017/18 und 343 im WS 2021/22) und Wirtschaftsinformatik (50 Studierende im WS 2017/18 und 246 im WS 2021/22) zu verzeichnen.

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.“³⁵ Im Wintersemester 2021/22 besuchten 4 370 Studierende ein Aufbaustudium. Der beliebteste Studiengang im Wintersemester 2021/22 ist auch hier Betriebswirtschaftslehre (953 Studierende), gefolgt von Psychologie (616 Studierende), Instrumentalmusik (242 Studierende) und Sonderpädagogik (196 Studierende).

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 2021/22 bildeten sich 4 111 Gasthörerinnen und Gasthörer an einer baden-württembergischen Hochschule weiter (Web-Grafik G 4 (G2)). Bei der Entwicklung der Zahlen der Gasthörerinnen und Gasthörer zeigen sich deutliche Einflüsse der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Reduktion von Präsenzveranstaltungen bzw.

35 ebd.

G 4 (G1)

Vergleich der Studierendenzahlen im Weiterbildungsstudium in den am häufigsten belegten Studiengängen der Wintersemester 2017/18 und 2021/22



Datenquelle: Statistisches Landesamt, Hochschulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

643 22

der Umstellung auf Online-Veranstaltungen. Zum Wintersemester 2020/21 gingen bundesweit die Gasthörerzahlen um 29 % zurück.³⁶ In Baden-Württemberg

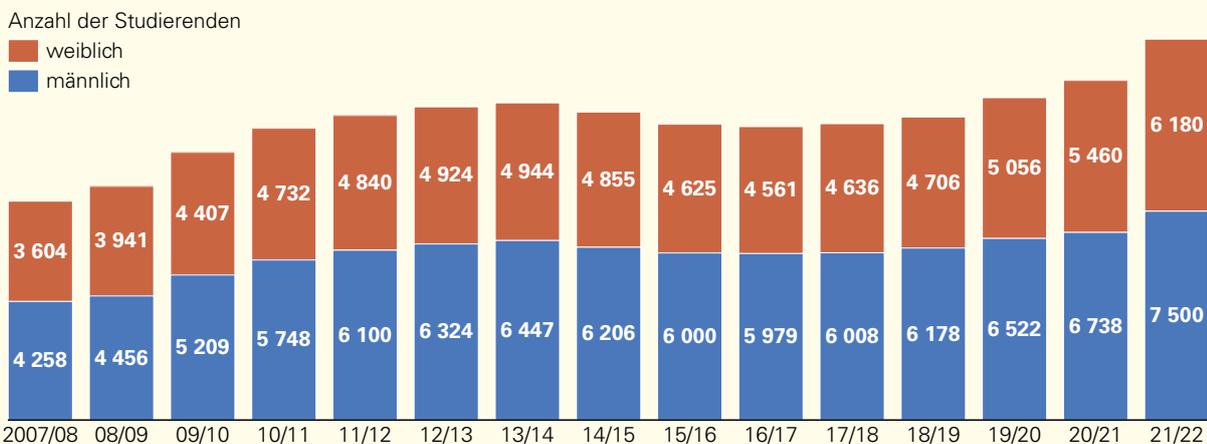
war der Rückgang mit 50,6 % deutlich stärker (Statistisches Landesamt 2021). Die stärksten Rückgänge waren dabei in der Altersgruppe ab 60 Jahren zu verzeichnen.

36 https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/05/PD22_214_213.html [Stand: 28.07.2022] und https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/05/PD21_226_213.htm [Stand: 28.07.2022]

Als Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung gelten auch die Promotionen. Die Hochschulstatistik erfasst die Promovierenden, die nach einem erlangten Hochschulabschluss neu oder weiterhin immatrikuliert

G 4 (G2)

Studierende mit angestrebtem Abschluss Promotion an baden-württembergischen Hochschulen seit dem Wintersemester 2007/08 nach Geschlecht



Datenquelle: Hochschulstatistik.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

644 22

sind. Im Wintersemester 2021/22 waren dies 13 680 Personen, was die Reihe der seit dem WS 2017/18 wieder ansteigenden Zahlen der Promovierenden fortsetzt. Der Anteil der promovierenden Männer liegt weiterhin deutlich über demjenigen der Frauen (Grafik G 4 (G2)).

Nicht erfasst sind hierbei Promovierende, die nicht immatrikuliert sind. Mit der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes im März 2016 wurde eine neue Promovierendenstatistik eingeführt, um diese Erfassungslücke zu schließen. Für Baden-Württemberg

liegen auf dieser Grundlage Ergebnisse für die Jahre 2020 und 2021 vor. Im Jahr 2021 wurde mit 31 783 Promovierenden eine deutlich höhere Gesamtzahl ausgewiesen³⁷ (Statistisches Landesamt 2022b).

37 Vgl. <https://www.statistik-bw.de/Presse/Pressemitteilungen/2022245> [Stand: 22.09.2022]. Auf der bis jetzt vorliegenden Datengrundlage lassen sich jedoch noch keine längeren Zeitreihen erstellen.

G 5 Träger und Angebote der allgemeinen Weiterbildung

Wie bereits im grundlegenden **Kapitel G 1** dargestellt, ist die gängige Trennung in allgemeine und berufliche Weiterbildung aufgrund z. T. unterschiedlicher Gesetzes-, Finanzierungs- und daraus resultierender Datengrundlagen zwar sinnvoll, auf die Weiterbildungspraxis jedoch nur bedingt zu übertragen. Zahlreiche Weiterbildungsträger bieten sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Weiterbildungsinhalte an. Ebenso sind einzelne Weiterbildungsinhalte aus Sicht der Teilnehmenden nicht immer eindeutig zuordenbar.

Im Rahmen des Adult Education Survey (AES) (vgl. **Kapitel G 1**) wird der allgemeinbildende Bereich als „nicht berufsbezogene“ Weiterbildung gefasst (BMBF 2021). Die Verteilung der unterschiedlichen Weiterbildungsaktivitäten in diesem Segment auf unterschiedliche Anbietergruppen ergibt folgendes Bild: Den höchsten Anteil mit 34 % hat die Anbietergruppe „selbstständig tätige Einzelperson, zum Beispiel eine Lehrerin, ein Trainer oder Fahrlehrer“. Mit 14 % folgt die Anbietergruppe „gemeinnütziger Verein, eine Partei oder eine soziale, kulturelle oder politische Initiative“. Mit jeweils 11 % folgen die Volkshochschulen sowie kommerzielle Bildungsinstitute (zum Beispiel Spracheninstitute).

Aufgrund der Vielfalt der Anbieter und der Angebote ist eine Gesamtdarstellung der Träger und Angebote der allgemeinen Weiterbildung auch für Baden-Württemberg nicht leistbar. Auch eine Bestandsaufnahme großer Schwerpunktbereiche wie zum Beispiel „Familienbildung“³⁸ oder „Ländliche Erwachsenenbildung“³⁹ ist schwierig, da zum Teil neben etablierten Institutionen auch Selbsthilfeinitiativen Bildungsmaßnahmen anbieten oder die vielfältigen Aktivitäten der zahlreichen Anbieternetzwerke nicht durchgehend statistisch erfasst werden.

38 Einen Überblick über die Anbieter im Bereich der Familienbildung bieten u.a. Adresslisten, die vom Arbeitsbereich Familienbildung des Bundesverbands der Arbeiterwohlfahrt e. V. (<https://familienbildung.info/organisationen/einrichtungen-der-familienbildung> [Stand: 29.07.2022]) oder vom „Mütterforum Baden-Württemberg e. V.“ (<https://muetterforum.de> [Stand: 29.07.2022]) gepflegt werden.

39 Über Strukturen und Schwerpunkte im Bereich der „Ländlichen Erwachsenenbildung“ informiert u. a. der Dachverband Arbeitsgemeinschaft ländliche Erwachsenenbildung Baden-Württemberg e. V. (ALEB) unter www.aleb-bw.de/s01.htm [Stand: 29.07.2022]

Im Folgenden werden daher für Baden-Württemberg Angebote und Teilnehmende einzelner ausgewählter und statistisch aktuell gut dokumentierter großer Weiterbildungsträger vorgestellt, deren allgemeinbildende Inhalte einen großen Teil des jeweiligen Angebotssportfolios ausmachen.

Volkshochschulen

Auch bei den beiden größten Trägern der allgemeinen Weiterbildung, den Volkshochschulen und den kirchlichen Bildungswerken, zeigte die Corona-Pandemie deutliche Folgen. Bei den 167 Volkshochschulen in Baden-Württemberg sank die Zahl der Teilnahmen⁴⁰ im Jahr 2021 auf rund 830 000 (s. Grafik G 5 (G1)).

Gegenüber dem Jahr 2019 ist dies ein Rückgang um fast 1,3 Mill. Teilnahmen bzw. ca. 60 %. Die stärksten Rückgänge (mit jeweils über 70 %) verzeichnen die Angebotsbereiche „Ausstellungen“ und „Exkursionen/Studienreisen“. 2022 stieg ihre Zahl mit 1,47 Mill. Teilnahmen wieder deutlich an. Auch für das Jahr 2023 können weiter steigende Zahlen angenommen werden.

Deutlich angestiegen ist die Zahl der Unterrichtseinheiten (1 Unterrichtseinheit entspricht 45 Minuten), die bei Kursen und Einzelveranstaltungen rein digital umgesetzt wurden. Diese stieg von 113 899 im Jahr 2019 auf 433 000 im Jahr 2022. 2022 ist ein Rückgang auf 311 000 digitale Veranstaltungen zu verzeichnen (Volkshochschulverband Baden-Württemberg 2021 und 2022).

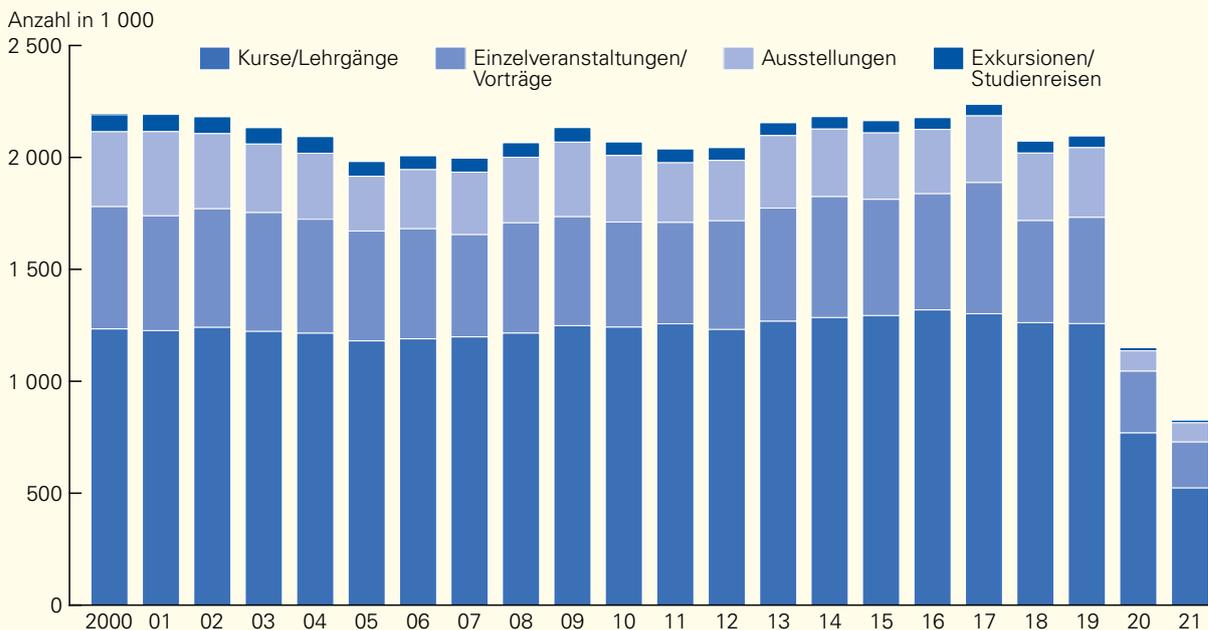
Die einzelnen Programmbereiche waren von den Rückgängen unterschiedlich betroffen (vgl. Grafik G 5 (G2)).

2021 konnten im am stärksten nachgefragten Programmbereich „Gesundheit“ 194 543 Belegungen verbucht werden (Rückgang gegenüber 2019 über 60 %). An zweiter Stelle der Beliebtheitsskala folgten Kurse im Programmbereich „Sprachen“, die 171 436 Buchungen verzeichnen (Rückgang gegenüber 2019 ca. 50 %). Dahinter folgten Kursangebote im Programmbereich „Kultur-Gestalten“, die seit 2017 wieder ansteigende Besucherzahlen verzeichneten und

40 Bei allen Angaben zu Belegungen von Weiterbildungsveranstaltungen der Volkshochschulen und der kirchlichen Bildungswerke handelt es sich um Fallzählungen und nicht um Personenzählungen.

G 5 (G1)

Teilnahmen an Angeboten der Volkshochschulen in Baden-Württemberg seit 2000



Datenquelle: Volkshochschulverband Baden-Württemberg.
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

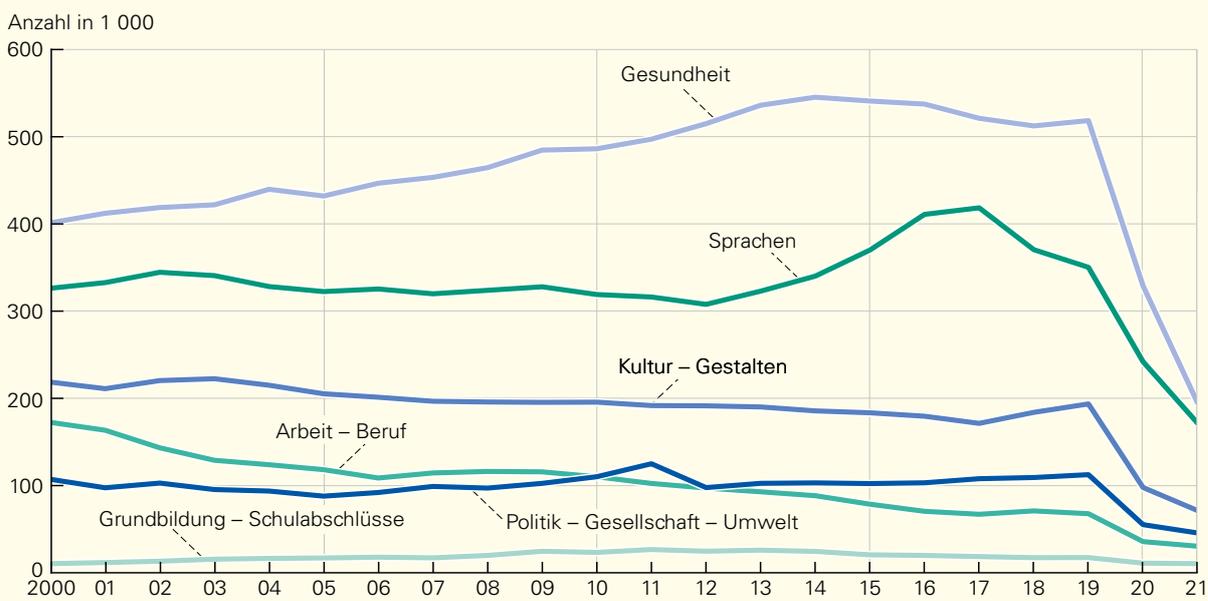
645 22

jetzt auf 71 266 Anmeldungen sanken (Rückgang gegenüber 2019 über 60 %). Auf einem etwas niedrigerem

Niveau lagen die Besucherzahlen der Programmbereiche „Politik-Gesellschaft-Umwelt“ und „Arbeit-Beruf“

G 5 (G2)

Belegungen von Kursen der Volkshochschulen in Baden-Württemberg seit 2000 nach Programmbereichen



Datenquelle: Volkshochschulverband Baden-Württemberg.
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

646 22



mit 45 626 bzw. 30 427 Belegungen (Rückgänge gegenüber 2019 bei rund 60 % bzw. 55 %).

Wie bereits in den Jahren zuvor hatten die Kurse zur Vermittlung von Grundbildung und der Erlangung von Schulabschlüssen mit knapp 10 500 die wenigsten Teilnahmen (Rückgang gegenüber 2019 ca. 40 %). Mit insgesamt gut 85 500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Jahr 2021 blieb der Sprachkurs „Deutsch als Fremdsprache“ weiterhin der am häufigsten besuchte. Der Rückgang gegenüber dem Jahr 2019 beträgt hier fast 50 %. Danach folgten, wie in der Vergangenheit, die Kurse für Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch (Web-Grafik G 5 (G3)).

Kirchliche Bildungswerke

Bei den Einrichtungen der kirchlichen Erwachsenenbildung sind ebenfalls stark rückläufige Zahlen bei den durchgeführten Kursen und Veranstaltungen zu verzeichnen. Im Jahr 2020 wurden 832 351 Besuche bei Veranstaltungen⁴¹ gezählt, die von den Bildungseinrichtungen der kirchlichen Erwachsenenbildung organisiert wurden. Gegenüber dem Jahr 2019, in dem

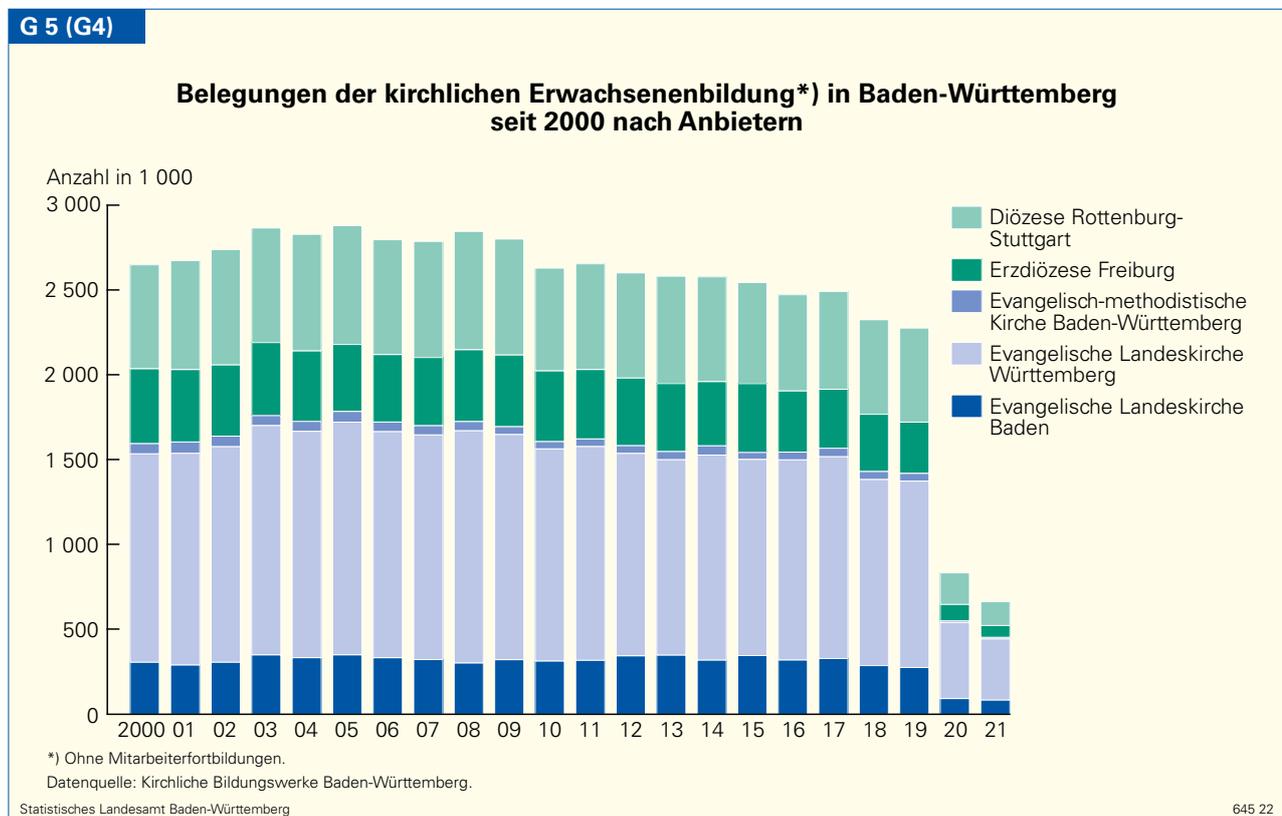
noch 2 271 014 Besuche gezählt wurden, ist dies ein Rückgang von 63 %. Der Rückgang setzte sich auch im Jahr 2021, dem zweiten Jahr der Pandemie, fort. Die Zahl der Veranstaltungsbesuche sank 2021 erneut um 20,3 % auf 663 061.

Wie in den Jahren zuvor hatten auch im Jahr 2021 die Einzelveranstaltungen und Vorträge, an denen rund 436 000 Menschen teilnahmen, mit gut 65 % den größten Anteil an der Gesamtzahl der erreichten Personen. Die Kurse, Lehrgänge und Seminare wurden von annähernd 227 000 Bildungswilligen besucht.

Abgesehen von den coronabedingten Veränderungen weist die Entwicklung der Teilnehmerzahl an Veranstaltungen der kirchlichen Erwachsenenbildung seit 2000 einen schwankenden Verlauf auf. Noch zur Jahrtausendwende wurden rund 2,65 Millionen Besuche gezählt, welche bis 2008 um gut 7 % auf 2,88 Millionen anstiegen. Seit 2009 ist ein rückläufiger Trend zu beobachten, wobei im Jahr 2016 erstmals die 2,5 Millionen-Besucher-Marke unterschritten wurde (Grafik G 5 (G4)).

Die von den kirchlichen Bildungswerken organisierten Einzelveranstaltungen und Vorträge hatten erneut ihren Schwerpunkt bei philosophisch-theologischen Themen (Web-Grafik G 5 (G5b)). So besuchte im Jahr

41 Ohne Mitarbeiterfortbildungen.



2021 ein Drittel aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Einzelveranstaltungen und Vorträgen (rund 150 000 Personen) eine oder mehrere Angebote zum Stoffgebiet „Philosophie, Theologie, Religion“. An zweiter Stelle folgte das Stoffgebiet „Literatur, Kunst/Kunstgeschichte, Musik“ mit einer Teilnehmerzahl von gut 80 000 Personen. Zu den Einzelveranstaltungen und Vorträgen über „Erziehungs- und Schulfragen, Pädagogik“ kamen etwas mehr als 16 % aller Teilnehmenden (etwa 71 100 Personen). Das Stoffgebiet „Zeitgeschehen, Politik, Geschichte“ folgte mit einem Teilnehmeranteil von etwa 14 % (gut 60 000 Personen) an vierter Stelle. Ebenfalls zu den besucherstarken Themengebieten zählte das Stoffgebiet „Gesundheit, Gymnastik, Körperpflege“ mit einem Besucheranteil von 7,3 % (rund 32 000 Personen).

Die Kurse, Lehrgänge und Seminare an kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen im Jahr 2021 wurden von insgesamt etwa 227 000 Personen besucht. (Web-Grafik G 5 (G5a)). An erster Stelle in der Beliebtheitsskala standen Kurse zum Themengebiet „Erziehungs- und Schulfragen, Pädagogik“. Rund 33 % aller Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer besuchten eines oder mehrere dieser Angebote in diesem Themenbereich. Dahinter folgten Kurse und Lehrgänge aus dem Bereich „Philosophie, Theologie, Religion“ mit einem Besucherzustrom von gut 51 000 Personen. Mit einer Teilnehmendenzahl von rund 47 000 erreichte die Themengruppe „Gesundheit, Gymnastik, Körperpflege“ einen recht hohen Zulauf und somit die dritte Stelle in der Beliebtheitsskala. Ebenfalls gut besucht waren die Kurse in den Themenbereichen „Literatur, Kunst/Kunstgeschichte, Musik“ und „Kreatives Gestalten, Freizeitaktivitäten“ mit etwas mehr als 20 500 bzw. rund 15 000 Belegungen.

Zu den Kernbereichen der Weiterbildung zählt auch die politische Bildung. Unter den zahlreichen Anbietern (Stiftungen, Vereine, Parteien, Initiativen etc.) nimmt die Landeszentrale für politische Bildung (LpB)⁴², die seit 2013 zum Geschäftsbereich des Landtags gehört, eine besondere Stellung ein. Sie hat die Aufgabe, die politische Bildung in Baden-Württemberg auf überparteilicher Grundlage zu fördern und zu vertiefen.⁴³ Hauptzielgruppen sind junge Menschen in Bildung und Ausbildung sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Bildungsarbeit.

Pandemiebedingt wurden auch bei der LpB in kurzer Zeit Präsenz- auf Online-Angebote umgestellt. Für das Jahr 2020 hat die LpB 1 153 durchgeführte Seminare mit 19 896 Teilnehmenden gezählt. Im Jahr 2021 waren es 1 826 Seminare und 37 437 Teilnehmende. Da ein Großteil der Online-Veranstaltungen jedoch statistisch nicht erfasst werden konnte, spiegeln diese Zahlen nicht das Gesamtbild der durchgeführten Veranstaltungen wider und lassen auch keinen Vergleich zu früheren Jahrgängen zu.

Bei der Nutzung der Informationen und Angebote, die über die Internet-Portale der LpB zur Verfügung gestellt werden, war - so die LpB - ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen. Die Zahl der Besucherinnen und Besucher stieg von 7,9 Mill. im Jahr 2020 auf 10,4 Mill. im Jahr 2021. Die Zahl der Seitenzugriffe stieg im selben Zeitraum von 12 Mill. auf 18 Mill..

42 <https://www.lpb-bw.de>

43 Bekanntmachung des Präsidenten des Landtags von Baden-Württemberg über die Errichtung einer Landeszentrale für politische Bildung vom 20. März 2013: <https://www.lpb-bw.de/bekanntmachung-lpb> [Stand:05.10.2022].

G 6 Informelles Lernen

„Informelles Lernen“ wird im Folgenden ausgehend von der „Klassifikation der Lernaktivitäten“ (vgl. **Kapitel G 1**) beschrieben, das heißt es handelt sich um Aktivitäten außerhalb eines institutionalisierten Kontextes und ohne Erwerb eines anerkannten Abschlusses, denen jedoch ein Lernziel zugrunde liegt, das vom Individuum allein (zum Beispiel Lektüre von Fachliteratur, Besuch von Fachvorträgen etc.) oder in einer Gemeinschaft verfolgt wird (Eurostat 2016). Auf dieser Basis finden auch die Erhebungen im Rahmen des Adult Education Survey (AES) (vgl. **Kapitel G 1.2**) statt, bei dem alles unbewusste und beiläufige Lernen nicht erfasst wird. Die enorme Bandbreite an Möglichkeiten für informelles Lernen wird im Rahmen des deutschen AES anhand der nachfolgenden Kategorien eingegrenzt:

- „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“ (BMBF 2021, S. 63).

Die aktuellen AES-Ergebnisse zeigen im Jahr 2020, dass bundesweit 69 % der 18- bis 64-Jährigen in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung informelle Lernaktivitäten unternommen haben. Im Vergleich zum Gesamtergebnis aus dem Jahr 2018, das bei 45 % lag, gab es einen deutlichen Anstieg um 24 Prozentpunkte (BMBF 2021).

In der Rangreihe der informellen Lernaktivitäten hat sich seit dem Jahr 2016 keine Veränderung ergeben. Um informell zu lernen, lesen 46 % der 18- bis 64-jährigen Erwachsenen Bücher oder Fachzeitschriften. 41 % nutzen dafür Lehrangebote am Computer oder im Internet und 37 % lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen. 31 % lernen durch Wissenssendungen im Fernsehen, Radio oder auf Video, CD und DVD. Durch Führungen in Museen oder zu historischen Orten, Naturdenkmälern oder Industrieanlagen (12 %) und durch Besuche von Büchereien oder

offenen Lernzentren (6 %) wird vergleichsweise weniger informell gelernt.

Da eine Gesamtbetrachtung aller denkbaren informellen Lernaktivitäten nicht möglich ist, werden für Baden-Württemberg nachfolgend die aus struktureller Sicht besonders relevanten Bereiche dargestellt, die Gelegenheiten zum informellen Lernen bieten und hinsichtlich ihrer Nutzung und Entwicklung gut dokumentiert sind.

Freiwilliges Engagement

Freiwilliges Engagement rückt in seinen vielfältigen Erscheinungsweisen nicht nur als eine zentrale Form der sozialen Teilhabe und aufgrund seiner hohen Bedeutung für die Demokratie⁴⁴ in den Fokus des gesellschaftlichen Interesses, sondern wird auch zunehmend hinsichtlich des damit verbundenen Bildungspotenzials thematisiert.

Freiwilliges Engagement ist in der Regel mit Bezug zum Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“⁴⁵ durch folgende Kriterien gekennzeichnet: Es handelt sich um Tätigkeiten, die freiwillig erfolgen, im öffentlichen Raum stattfinden, in der Regel gemeinschaftlich/kooperativ ausgeübt werden, keine materiellen Gewinnabsichten verfolgen und gemeinwohlorientiert sind.

Im Rahmen des dritten Engagementberichts⁴⁶, der sich schwerpunktmäßig dem Thema Digitalisierung widmet, wird deutlich, wie stark die Digitalisierung die Organisationsformen und Inhalte des Bereichs freiwilliges Engagement zwischenzeitlich verändert haben (virtuelle Projektgruppen, Onlinepetitionen etc.) und etablierte Engagement-Organisationen wie Vereine, Stiftungen etc. vor große Chancen (zum Beispiel im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit), aber auch Herausforderungen (zum Beispiel notwendige strukturelle Änderungen) stellt. Vor diesem Hintergrund wird für Schule und außerschulische Jugendbildung unter anderem auf die hohe Bedeutung der Bildung in Bezug auf Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) sowie der politischen Bildung in Kombination mit Medienbildung aufmerksam gemacht.

⁴⁴ Zur Bedeutung des ehrenamtlichen Engagements bei der Integration von Geflüchteten vgl. z. B. Paul et al. (2021)

⁴⁵ Deutscher Bundestag (2002)

⁴⁶ BMFSFJ (2020)

Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Zunahme anti-pluralistischer Aktivitäten sowie Desinformation im digitalen Raum, auf die der Bericht aufmerksam macht.

Eine wesentliche Datengrundlage für freiwilliges Engagement liefert der Deutsche Freiwilligensurvey (FWS)⁴⁷, der seit 1999 alle fünf Jahre und zuletzt für das Jahr 2019⁴⁸ durchgeführt wurde. Im FWS werden 14 Gesellschaftsbereiche benannt, in denen man mitmachen oder sich aktiv beteiligen kann.

Insgesamt beträgt der Anteil freiwillig Engagierter an der Wohnbevölkerung ab 14 Jahren in Deutschland 39,9 % und ist somit nahezu unverändert seit der Erhebung 2014 (40,0 %).⁴⁹ Baden-Württemberg belegt mit einer Quote von 46,1 % den Spitzenplatz unter den Bundesländern.⁵⁰

Hinsichtlich des Personenkreises, der sich freiwillig engagiert, können bundesweit folgende Differenzierungen gemacht werden: Im Gegensatz zu früheren Erhebungen, bei denen sich mehr Männer als Frauen freiwillig engagierten, können für das Jahr 2019 keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede mehr festgestellt werden. Betrachtet man die unterschiedlichen Altersgruppen der freiwillig engagierten Personen, finden sich die höchsten Anteile unter den 14- bis 19-Jährigen (48,2 %) und den 40- bis 44-Jährigen (52,2 %).

Signifikante Unterschiede ergeben sich weiterhin hinsichtlich des Bildungsstandes der freiwillig Engagierten. Die Beteiligungsquoten sind am höchsten

unter den Personen, die noch eine Schule besuchen (51,4 %), und den Personen mit hohem Bildungsstand (51,1 %). Die Quoten unter den Personen, die erwerbstätig sind oder sich in Ausbildung befinden, sind deutlich höher als diejenigen, die nicht erwerbstätig sind. Am höchsten ist die Quote unter den Personen, die nicht Vollzeit (43,5 %), sondern in Teilzeit oder geringfügig beschäftigt sind (50,8 %). Deutliche Unterschiede bei der Beteiligung zeigen sich auch hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Einkommens der freiwillig Engagierten. Beträgt die Quote bei einem bedarfsgewichteten Haushaltsnettoeinkommen unter 1 000 Euro 24 %, so liegt sie bei entsprechenden Einkommen über 2 000 Euro über 50 %. Personen ohne Migrationshintergrund engagierten sich im Jahr 2019 mit 44,4 % wesentlich häufiger als Personen mit Migrationshintergrund (27,0 %). Unter den Personen, die nach Deutschland geflüchtet sind, engagieren sich 18,5 % der Personen, die vor 2014 zugewandert sind, und 9,8 % derjenigen, die danach in Deutschland ankamen, freiwillig.

Freiwilliges Engagement erfolgt mit einem Anteil von 13,5 % am häufigsten im Bereich „Sport und Bewegung“ (zum Beispiel Übernahme von Funktionen in Vereinen), gefolgt von „Kultur und Musik“ (zum Beispiel Leitung von Chören) mit 8,6 % und dem „sozialen Bereich“ (zum Beispiel Mitarbeit in Tafeln) mit 8,3 %.

Bibliotheken

Bibliotheken sind fester Bestandteil der schulischen, hochschulischen und außerschulischen Bildungslandschaft. Zu ihrem Aufgabenportfolio gehören die Förderung der Lese-, Medien-, Daten- und Informationskompetenz und insgesamt die Förderung der kulturellen Teilhabe. Darüber hinaus verstehen sie sich als Orte für Begegnung und Austausch.⁵¹ Die vielfältigen Angebote der öffentlichen Bibliotheken in kommunaler Trägerschaft in Baden-Württemberg richten sich niederschwellig an Personen aller Altersstufen und Lebensphasen.

Die Zielsetzungen im Kooperationsbereich mit Schulen und Kindertageseinrichtungen wurden im Jahr

47 Der FWS ist eine vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte repräsentative Studie zum freiwilligen Engagement in Deutschland. Grundgesamtheit ist die Wohnbevölkerung Deutschlands in Privathaushalten im Alter ab 14 Jahren. Im Jahr 2019 wurden 27 762 Personen befragt. Zu den Ergebnissen der aktuellen Hauptstudie vgl. Simonson et al. (2021).

48 Auswirkungen der Corona-Pandemie sind in diesem Freiwilligensurvey noch nicht erfasst.

49 Beim FWS 2019 wurde die Zusammensetzung der Stichprobe verändert, um die Repräsentativität zu erhöhen. Dies führt zu insgesamt etwas niedrigeren Quoten als in den Berichten zuvor. Der hier angegebene Wert für 2014 ist dem neuen Vorgehen bereits angepasst und entspricht somit nicht dem Wert, der im letzten Bildungsbericht genannt wurde.

50 Eine vertiefte Betrachtung des bürgerschaftlichen Engagements von Jugendlichen in Baden-Württemberg geben Saleth et al. (2021). Ein differenzierter Vergleich der Bundesländer findet sich in: Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration Baden-Württemberg (2021).

51 Vgl. z. B. Leitlinien für die Entwicklung der Öffentlichen Bibliotheken des Deutschen Bibliotheksverbands (Deutscher Bibliotheksverband e. V. (dbv) 2021) und Bibliotheksentwicklungsplan Baden-Württemberg 2021 (Landesverband Baden-Württemberg im Deutschen Bibliotheksverband e.V. 2021)

2016 in einer Rahmenvereinbarung beschrieben.⁵² Auch im Kontext der Herausforderungen im Weiterbildungsbereich (vgl. **Kapitel G1**) spielen die Bibliotheken eine wesentliche Rolle. Der Landesverband Baden-Württemberg im Deutschen Bibliotheksverband e. V. ist unter anderem Mitunterzeichner der „Ziele des Bündnisses für lebenslanges Lernen 2021-2025“⁵³ und der „Verpflichtungserklärung der Mitglieder des Landesbeirates Alphabetisierung und Grundbildung Baden-Württemberg 2017“.⁵⁴

Die 785⁵⁵ öffentlichen Bibliotheken in kommunaler Trägerschaft verzeichneten im Jahr 2021 einen Medienbestand (ohne elektronische Medien) von weit über 15 Millionen Medieneinheiten. Bezogen auf die Einwohnerzahl von Baden-Württemberg entspricht dies einer Quote von 1,37 Medien je Einwohner. Entscheidend für die Nutzungsmöglichkeiten ist jedoch die regionale Verteilung und somit Erreichbarkeit, bei der es deutliche Unterschiede zwischen den Regierungsbezirken gibt. Im Jahr 2021 war dieser Wert mit 1,62 Medien je Einwohner/Einwohnerin am höchsten

im Regierungsbezirk Tübingen und mit 1,07 am niedrigsten für den Regierungsbezirk Freiburg.⁵⁶

Auch bei den Bibliotheken zeigten sich die Auswirkungen der Corona-Pandemie sehr deutlich, wie die nachfolgende Grafik **G 6 (G1)** zeigt. Während die Zahl der Veranstaltungen (zum Beispiel Einführungen, Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche, Veranstaltungen für Erwachsene, Ausstellungen), die die Bibliotheken durchführen, im ersten Jahr der Pandemie um ca. 67 % zurückging, stieg die Zahl der entliehenen E-Medien im selben Zeitraum um ca. 27 % an.

Museen

Laut Definition des internationalen Museumsrats (ICOM)⁵⁷ ist ein Museum „eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte Einrichtung im Dienste der Gesellschaft, die das materielle und immaterielle Erbe erforscht, sammelt, bewahrt, erklärt und ausstellt. Öffentlich zugänglich, barrierefrei und inklusiv fördern Museen Diversität und Nachhaltigkeit. Sie arbeiten und kommunizieren dem Berufsethos entsprechend,

52 https://dbv-cs.e-fork.net/sites/default/files/2021-04/2016_Rahmenvereinbarung_Kooperation.pdf [Stand: 12.06.2022]

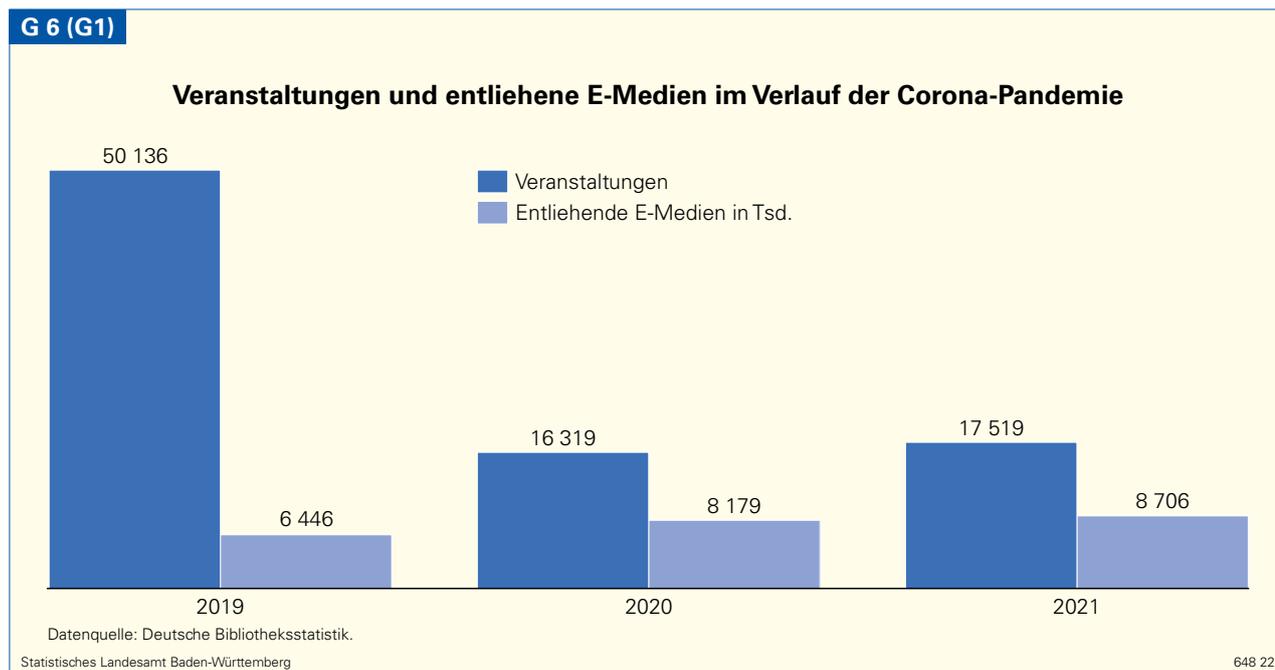
53 Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2020)

54 https://www.bibliotheksverband.de/sites/default/files/2021-04/2017_Verpflichtungserkl%C3%A4rung%20Alphabetisierung.pdf [Stand: 30.06.2023]

55 https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/Kultur/KU_Bibliotheken.jsp [Stand: 30.06.2023]

56 Einen bis auf Gemeindegröße differenzierten Überblick über das Medienangebot der kommunalen öffentlichen Bibliotheken, der auch Gebiete ohne Bibliotheksversorgung ausweist, findet sich für 2021 unter <https://www.statistik-bw.de/Interaktiv/> [Stand: 30.06.2023]

57 ICOM (International Council of Museums). ICOM Deutschland e. V.: <https://icom-deutschland.de/de/icom-deutschland.html> [Stand: 12.09.2022]



professionell und partizipativ und bieten vielfältige Erfahrungswelten zur Bildung, zur Freude, zur Reflektion und zur gemeinsamen Nutzung von Wissen an.“⁵⁸

Wie die Definition zum Ausdruck bringt, haben Museen einen expliziten Bildungsauftrag⁵⁹ und bieten zahlreiche informelle Lerngelegenheiten, die in der Regel in Form von Museums- und Ausstellungskonzeptionen zielgruppenspezifisch und den Sammlungsobjekten angepasst museumspädagogisch arrangiert sind.⁶⁰

Die Museumsstatistik der Bundesrepublik Deutschland⁶¹ gibt sowohl einen Einblick in das Museumsangebot als auch in dessen Nutzung. In der Erhebung für das Jahr 2020 wurden 6 854 Museen (1 237 in Baden-Württemberg) erfasst. Die Museumlandschaft in Baden-Württemberg zeigt für 2020 ein differenziertes Bild. Wie Grafik G 6 (G3) veranschaulicht, widmen sich mit 610 Museen fast die Hälfte der Orts- und Regionalgeschichte und europäischen Ethnologie. Darauf folgen 178 „Kulturgeschichtliche Spezialmuseen“ sowie die 142 „naturwissenschaftlich-technische Museen“ und 131 „Kunstmuseen“. Weniger stark vertreten sind die „historisch-archäologischen Museen“ (89), die „Schloss- und Burgmuseen“ (42) und „Naturkundemuseen“ (34). Mit 8 Museumskomplexen und 3 Sammelmuseen mit komplexen Beständen wird das Museumsangebot abgerundet.

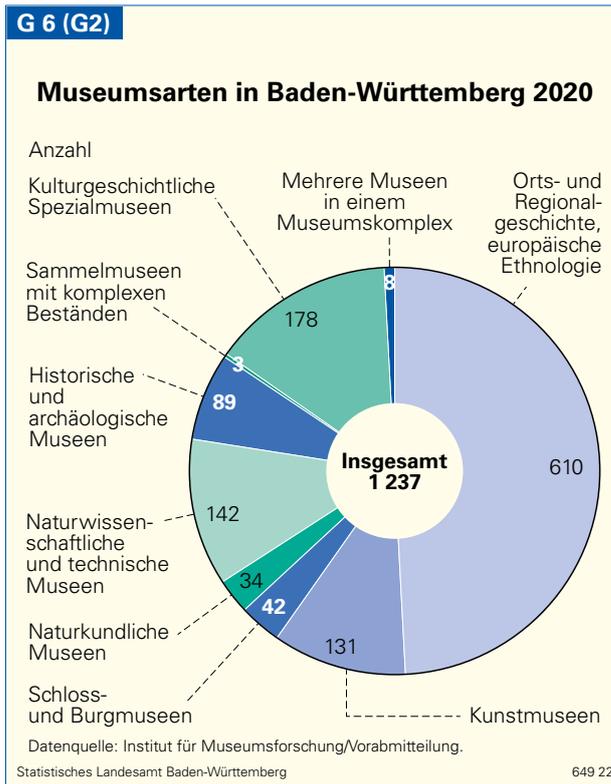
Von den 1 237 Museen in Baden-Württemberg haben ca. 72 % die Statistikanfrage beantwortet und ca. 50 % auch Angaben zu den Besuchszahlen gemacht. Die für Baden-Württemberg auf dieser Grundlage gemeldete Zahl von 5 172 584 Besuchen im Jahr 2020 beträgt nur ca. ein Drittel der gemeldeten Besuche im Jahr 2019 (15 207 104), was auf deutliche Auswirkungen der Corona-Pandemie hinweist. Allerdings hatten im Jahr 2019 mit 68 % auch ein deutlich höherer Anteil der Museen Angaben zu Besuchszahlen gemacht.

58 <https://icom-deutschland.de/de/component/content/article/551-neufassung-der-icom-museumsdefinition-beschlossen.html?catid=31&Itemid=114> [Stand: 12.09.2022], eigene Übersetzung

59 S. auch Deutscher Museumsbund e.V. & Bundesverband Museumspädagogik e.V. (2020)

60 Eine Übersicht über entsprechende Ansätze findet sich z. B. bei Nettke (2017/2016)

61 Sämtliche statistischen Angaben wurden uns freundlicherweise vom Institut für Museumsforschung in Berlin im Vorfeld der geplanten Veröffentlichung der Museumsstatistik 2021 zur Verfügung gestellt. <https://www.smb.museum/museen-einrichtungen/institut-fuer-museumsforschung/aufgaben/museumsstatistik/> [Stand: 12.09.2022]



Die Frage, ob im Jahr 2020 eine Zunahme der digitalen Aktivitäten erfolgte, wurde von 762 Museen in Baden-Württemberg beantwortet. Lediglich 275 gaben an, es sei eine Zunahme erfolgt. Am häufigsten wurden die Social-Media-Aktivitäten intensiviert und neue digitale Inhalte und Medien entwickelt.

Ein Blick auf die fünf Fachgruppen des „Bundesverbandes für Museumspädagogik“ macht auf folgende aktuellen Themen und Herausforderungen aufmerksam: „Bildung für nachhaltige Entwicklung - BNE“, „Inklusion und Diversität“, „Generation 60plus“, „Kinder und Jugendliche im Museum“ und „Digitale Bildung“.⁶²

62 <https://www.museumspaedagogik.org/fachgruppen.html> [Stand: 12.07.2022] Dort finden sich auch Grundsatzpapiere und Informationen z. B. zum Thema „Schule und Museum“



Digitales Lehren und Lernen an Schulen in Baden-Württemberg



H 1 Einleitung

- H 1.1 Zur Bedeutung der digitalen Transformation für Gesellschaft, Ökonomie und private Lebenswelt
- H 1.2 Politische Richtlinien und Vorgaben für das digitale Lehren und Lernen
- H 1.3 Digitalisierung vs. Digitalität: Ein verändertes Verständnis von digitalem Lehren und Lernen

H 2 Technische Infrastruktur und Ausstattung

- H 2.1 Digitale Infrastruktur der Schulen
- H 2.2 Wartung und Support
- H 2.3 Ausstattung der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler
- H 2.4 Finanzierung der Infrastruktur und Ausstattung von Schulen

H 3 Kompetenzen und Einstellungen

- H 3.1 Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen der Lehrkräfte und Schulleitungen
- H 3.2 Medienkompetenzerwerb: Lehrkräfteaus- und -fortbildung
- H 3.3 Haltung der Lehrkräfte und Schulleitungen
- H 3.4 Digitale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

H 4 Kommunikation und Unterricht

- H 4.1 Kommunikation und Koordination innerhalb des Lehrerkollegiums und mit der Schulleitung
- H 4.2 Kommunikation und Koordination mit Schülerinnen und Schülern und Eltern
- H 4.3 Unterricht
- H 4.4 Sichtstrukturen
- H 4.5 Tiefenstrukturen

H 5 Blick voraus: Lehren für die Zukunft des digitalen Lehrens und Lernens aus der Corona-Pandemie

H Digitales Lehren und Lernen an Schulen in Baden-Württemberg

H 1 Einleitung

H 1.1 Zur Bedeutung der digitalen Transformation für Gesellschaft, Ökonomie und private Lebenswelt

In seiner ursprünglichen Bedeutung meint der Begriff „Digitalisierung“ die Umwandlung analoger Werte in ein digital nutzbares Format. Allerdings hat sich in den letzten Jahrzehnten mit steigender Rechenleistung die Verarbeitung von Informationen und Daten und die weltweite Vernetzung sowie der damit verbundene zeit- und ortsunabhängige Zugriff auf diese durch digitale Medien fundamental auf die Informationsbeschaffung, Meinungsbildung, Kommunikation und die Arbeitsweise der Menschen ausgewirkt. Daher fasst der Begriff „Digitalisierung“ alle ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Veränderungen aufgrund von informations- und kommunikationstechnologischen Neuerungen zusammen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Der Begriff Digitalisierung wird oftmals mit den Konzepten Automatisierung und Informatisierung in Verbindung gebracht, die wichtige Teilaspekte der Digitalisierung begründen. Bereits seit den 1970er Jahren werden beispielsweise mechanische Abläufe zunehmend elektronisch von softwaregesteuerten Produktionsanlagen koordiniert. Jedoch korrelieren ein hohes Automatisierungsniveau und Informatisierung trotz des Abbaus rein manueller Tätigkeiten nicht mit einer menschenleeren Produktion (Spöttl und Windelband 2019).

In Zeiten zunehmender Digitalisierung wandeln sich die Anforderungsprofile vieler Berufe rasant und gleichzeitig entsteht eine Vielzahl neuer Berufe. Die Kommunikation von Maschinen untereinander auf der Basis von lernfähigen Algorithmen, die Produktions- und Geschäftsprozesse datengestützt und oftmals eigenständig optimieren, verändert die Interaktion zwischen Maschine und Mensch grundlegend (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Durch die fortschreitende Digitalisierung der Arbeits- und Geschäftsprozesse gewinnen mobile und webbasierte Dienstleistungen und auf intelligenten Analysen großer Datenbestände basierende Dienste an Bedeutung und entfalten erhebliche Wirkung auf die Gestaltung

der Hightech-Arbeitswelt und auf die damit verbundenen Arbeitsplätze (Spöttl und Windelband 2019). Neben inhaltlichen Fachkenntnissen steigt somit die Bedeutung digitaler Kompetenzen. Diese zielen vor allem auf die Fähigkeiten ab, Probleme zu erkennen und kreativ zu lösen, alte Wissensbestände auf neue Kontexte anzuwenden sowie auf kooperative und kommunikative Kompetenzen. Insgesamt steigen die Vielseitigkeit und oftmals die Komplexität der Aufgabenstellungen in der digitalisierten Berufswelt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Euler und Severing 2019). Der erhöhte Bedarf an digitalen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt resultiert in einem Mangel an entsprechend qualifizierten Fachkräften, der sich unter anderem negativ auf die Innovationsfähigkeit von Unternehmen auswirkt (Rammer 2020; Thode et al. 2020). Die verstärkte Nachfrage nach digitalen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt nimmt das Bildungswesen in die Pflicht, einen Beitrag zur Entwicklung entsprechender Humanressourcen zu leisten.

Auch die private Lebenswelt der Menschen wird durch die Digitalisierung zunehmend geprägt. Durch mobile Endgeräte ist das Internet als Informationsquelle und Kommunikationsplattform beinahe zu jeder Zeit verfügbar. Durch den Zugriff auf nahezu unbegrenzte Informationen sowie neue Kommunikationsmöglichkeiten entstehen vielfältige Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe und der aktiven Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen. Gleichzeitig existiert die Gefahr der digitalen Exklusion von Bürgerinnen und Bürgern, die weniger digitalaffin sind. Außerdem werden auf diese Weise neue mediale Wirklichkeiten geschaffen (KMK 2017). Dabei ist das übergeordnete Ziel die Bürgerinnen und Bürger zu befähigen, sich eigenständig und selbstbestimmt in der digitalen Welt zurechtzufinden und zu handeln. Daher begründet der Erwerb solcher Kompetenzen einen integralen Bestandteil des Bildungsauftrags (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Das Land Baden-Württemberg trägt dem Rechnung und hat die digitale Bildung als Schwerpunktthema in seiner Digitalisierungsstrategie verortet (digital@bw 2017).

H 1.2 Politische Richtlinien und Vorgaben für das digitale Lehren und Lernen

Die Kultusministerkonferenz hat mit der Verabschiedung der Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ im Dezember 2016 erstmals eine länderübergreifende Grundlage für die schulische Bildung in dieser Hinsicht geschaffen. Die Empfehlung „Medienbildung in der Schule“ aus dem Jahr 2012 wird durch die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ erweitert und konkretisiert. Dabei werden für die allgemeinbildenden Schulen verbindliche Anforderungen über Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten formuliert, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit erwerben sollen, damit sie zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt sind (KMK 2017).

Die fortschreitende Digitalisierung aller Lebensbereiche lässt den Umgang mit digitalen Medien und Instrumenten zu einer neuen Kulturtechnik werden. Die kompetente Anwendung digitaler Instrumente verändert ihrerseits die traditionellen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Präsenz digitaler Medien in allen Lebensbereichen setzt zunehmend einen reflektierten Umgang mit digitalen Instrumenten voraus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). In diesem Kontext steigt die Bedeutung des prozess- und ergebnisorientierten Lernens sowie des kreativen und kritischen Reflektierens im Vergleich zum reproduktivem Lernen. In Zukunft wird es daher stärker auf das Einordnen und die Verknüpfung von Fakten und Entwicklungen sowie auf die individuelle Regulationsfähigkeit und eigenständiges, lebenslanges Lernen ankommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

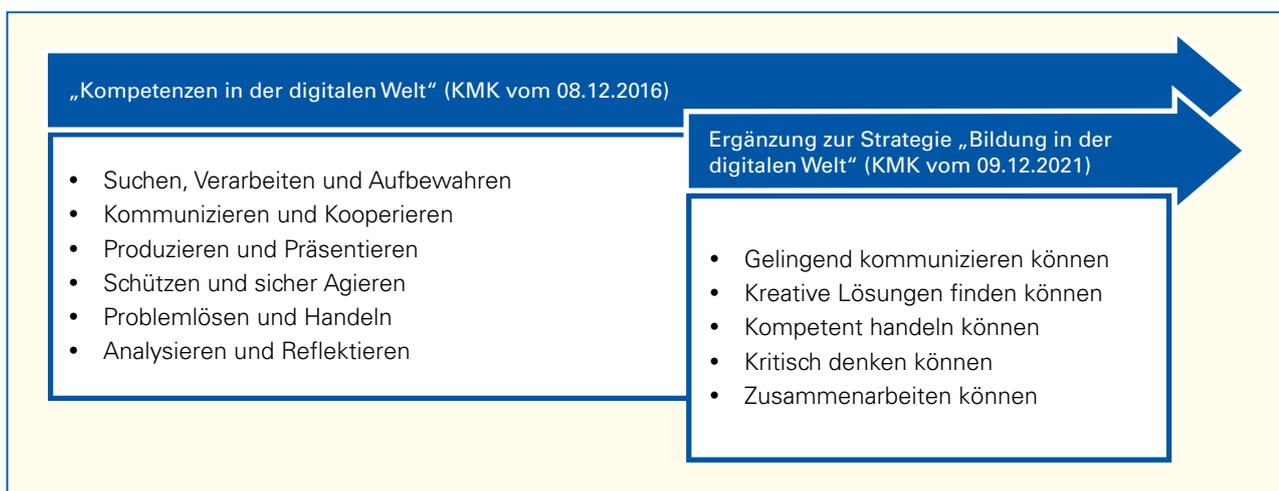
Im Rahmen der Kultusministerkonferenz haben sich alle Bundesländer dazu verpflichtet, dass Kinder, die

zum Schuljahr 2018/2019 in die Grundschule eingeschult wurden oder in die Sekundarstufe I eingetreten sind, bis zum Ende der Pflichtschulzeit grundlegende digitale Kompetenzen erwerben (KMK 2017). Der Fähigkeitskatalog wurde durch den Beschluss zur Ergänzung der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ im Dezember 2021 an die technische Entwicklungsdynamik angepasst (KMK 2021b). Tabelle H 1 (T1) fasst die basalen digitalen Kompetenzen zusammen, über die junge Menschen am Ende ihrer Pflichtschulzeit verfügen sollen.

Für das Erreichen der digitalen Kompetenzen wird die Verankerung dieser in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder vorausgesetzt. Dabei sollen die Kompetenzen als grundlegender Teil der Fachcurricula in alle Fächer integriert werden. Durch die jeweils spezifischen Sach- und Handlungszugänge der einzelnen Fächer werden die in der digitalen Welt notwendigen Kompetenzen unterschiedlich eingeordnet und vermittelt (KMK 2017). Das Land Baden-Württemberg hat in der Bildungsplanreform von 2016 Medienbildung als eine von sechs Leitperspektiven für die allgemeinbildenden Schulen festgeschrieben. Dabei meint Medienbildung die Fähigkeit, Medien sinnvoll auszuwählen, das Medienangebot kritisch zu reflektieren, die Medien verantwortlich zu nutzen sowie die eigene mediale Präsenz selbstbestimmt zu gestalten.¹ Dieser Schritt war dringend geboten, da im Vergleich zu anderen Bundesländern nur an einem geringen Teil der Schulen in Baden-Württemberg ein Medienkonzept vorlag (Bertscheck et al. 2017).

1 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/MB> [Stand: 10.06.2022]

H 1 (T1) Basale Kompetenzen in der digitalen Welt



Die Koalitionsverträge von 2016 und 2021 sowie die Digitalisierungsstrategie von 2017 legen ebenfalls einen starken Fokus auf die fortschreitende Digitalisierung und ihre Implikationen für das Bildungswesen. Der Koalitionsvertrag aus dem Jahr 2021 betont beispielsweise die kontinuierliche Weiterentwicklung der Medienbildung und die Vermittlung digitaler Grundbildung bereits in der Primarstufe. Dabei soll insbesondere das Potenzial für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie die räumliche und zeitliche Öffnung des Unterrichts im Mittelpunkt stehen. Darüber hinaus sollen mit einer verbesserten Ausstattung an mobilen Endgeräten, entsprechender Wartung und Support, ausgebauter Breitbandversorgung sowie einer modularen Bildungsplattform die Rahmenbedingungen für digitales Lehren und Lernen verbessert werden. Zum pädagogischen Konzept der digitalen Schule gehören dabei die Bereiche Diagnostik, Kommunikation, Begabtenförderung, Schulentwicklung und Schulorganisation. Zusätzlich soll digital gestütztes Lernen als fester Bestandteil in die Lehrkräfteauf- und -fortbildung integriert werden.

Über die grundsätzlichen Zielvorgaben hinaus wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl von Programmen und Initiativen im Bereich digitales Lehren und Lernen gestartet (digital@bw 2017). Tabelle H 1 (T2) bietet einen Überblick über wesentliche Initiativen und Projekte der Landesregierung, die die Digitalisierung des Schul- und Bildungswesens in Baden-Württemberg fördern sollen.

Beispielhaft wird auf das „Projekt 3D Erleben“ verwiesen, das der Anforderung der Digitalisierungsstrategie BW nachkommt, zeitgemäße Technologien in Schule und Unterricht zu integrieren. Das Projekt umfasst verschiedene Maßnahmen. Dazu gehört u. a. die Einrichtung von „Makerspaces“ an 14 Medienzentren, die als Lern- und Kreativitätsstudios dienen, und von Virtual Reality Laboren an 4 Medienzentren.² An Pilot-schulen wird der Unterrichtseinsatz in verschiedenen Fächern erprobt. Ziele sind die Integration neuer Technologien in den Fachunterricht, der Erwerb von 4K-Kompetenzen (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken) durch den praxisnahen Einsatz sowie die Motivationssteigerung bei den Schülerinnen und Schülern. Nicht zuletzt soll durch den Einsatz moderner Technologie der Gedanke der Nachhaltigkeit gefördert werden (digital@bw 2017). Lehrkräfte erhalten Unterrichtsbeispiele und fächer- und schulartübergreifende wie auch fachspezifische Fortbildungsangebote. Ab dem Schuljahr 2022/2023

sind grundsätzliche Fortbildungen im Bereich Virtual Reality, Augmented Reality und 3D-Druck Teil der amtlichen Lehrkräftefortbildung. Es gilt allerdings, die genannten Programme stärker zu evaluieren und deren Entwicklung im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele zu überprüfen (Bertscheck et al. 2017).

Bereits in den 2000er Jahren und damit deutlich vor der Digitalisierungsstrategie des Landes wurde die Medienplattform SESAM vom Landesmedienzentrum eingeführt, um Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Mit der Einführung der Initiative „Kindermedienland Baden-Württemberg“ wurde im Jahr 2010 zudem eine ressortübergreifende Plattform geschaffen, um digitale Kompetenzen von Kindern zu fördern. An den beruflichen Schulen begann die Erprobung einer pädagogisch sinnvollen Einbindung von digitalen Medien im Unterricht ab dem Jahr 2005. Als Beispiele sind die Ausbildung in Text- und Datenverarbeitung oder die Einrichtung von Übungsfirmen, die auch den Umgang mit Unternehmenssoftware vermitteln, zu nennen. Dabei orientiert sich die an den beruflichen Schulen eingesetzte Software häufig an den Standards der Wirtschaft (z. B. bei den CAD-Programmen).

Inzwischen hat der Einsatz von digitalen Endgeräten und Softwareanwendungen an den beruflichen Schulen Eingang in viele Bildungspläne gefunden. Im Bereich der dualen Berufsausbildung wurden die Ausbildungsordnungen um Anforderungen der digitalisierten Wirtschaft ergänzt, so z. B. im Jahr 2018 für elf Metall- und Elektroberufe, und die Rahmenlehrpläne für die Berufsschule entsprechend angepasst. Im Bereich der beruflichen Vollzeitschulen wurden sukzessive die Informatikangebote ausgebaut und als Pflichtfach an den beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg eingeführt. An rund 100 Schulstandorten des Landes konnten berufliche Schulen im Rahmen von verschiedenen Tablet-Projekten umfangreiche Erfahrung sammeln und digitale Kompetenzen erwerben (Lang 2021).

H 1.3 Digitalisierung vs. Digitalität: Ein verändertes Verständnis von digitalem Lehren und Lernen

In den letzten Jahren ist ein eher eindimensionales Verständnis von digitaler Bildung, das vornehmlich auf infrastrukturelle Rahmenbedingungen abzielt, einem umfassenden Ansatz einer Kultur der Digitalität gewichen. So sind der flächendeckende Zugang zum Internet, der Breitbandausbau, die Verfügbarkeit digitaler Endgeräte, WLAN und Lernplattformen sowie die entsprechende Wartung und Support und die Klärung rechtlicher Fragen (u. a. zu Datenschutz und Urheberrecht) lediglich notwendige, aber keine hinreichenden

2 <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/land-foerdert-3d-drucker-und-virtual-reality-labore-an-medienzentren/> [Stand: 11.07.2023]

H 1 (T2) Förderprogramme zur Digitalisierung des Schul- und Bildungswesens

Programm	Zweck/Ziel	Ausstattung	Umsetzung
„DigitalPakt Schule“ (Bundesprogramm mit zusätzlichen Landesmitteln, Verwaltungsvereinbarung des BMBF)	Förderung der digitalen Ausstattung im Unterricht. Gefördert werden vor allem Hardware und begleitende Baumaßnahmen sowie Beratungsleistungen.	650 640 000 EUR in 5 Jahren (2019 – 2024)	https://www.digitalpaktschule.de/de/baden-wuerttemberg-1807.html
Sofortausstattungsprogramm (Kultusministerium - Digitalpakt Schule (km-bw.de))	Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit mobilen digitalen Endgeräten.	65 064 000 EUR	
Zusatzverwaltungsvereinbarung Leihgeräte Lehrkräfte (Kultusministerium - Digitalpakt Schule (km-bw.de))	Ausstattung der Lehrkräfte mit mobilen digitalen Endgeräten auf Leihbasis.	65 064 000 EUR	
Zusatzverwaltungsvereinbarung Administration (Kultusministerium - Digitalpakt Schule (km-bw.de))	Gelder für befristete Ausgaben im Personalbereich und in der Schulung von System-Administratoren/-innen im Zusammenhang mit den Modernisierungsmaßnahmen des Digitalpaktes.	65 064 000 EUR	
„Zukunftsland BW – Stärker aus der Krise“ (Downloads zum Förderprogramm „Zukunftsland BW - Stärker aus der Krise“ - Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (lmz-bw.de))	Investitionen und Beschaffungen, die nicht durch den „DigitalPakt Schule“ sowie die Zusatzvereinbarungen (s.o.) abgedeckt werden sowie die Investitionen in raumlufthygienische Maßnahmen im Rahmen der Corona-Krise.	40 000 000 EUR	
lernen@bw im Rahmen der Digitalisierungsstrategie digital@bw (https://im.baden-wuerttemberg.de/de/digitalisierung/digitalisierungsstrategie/strategie-im-ueberblick)	Ressortübergreifende Digitalisierungsstrategie des Landes. Ausgewählte Einzelprojekte sind in den folgenden Zeilen aufgelistet.	53 837 000 EUR	https://digital-laend.de/wp-content/uploads/2023/01/4.-Digitalisierungsbericht-Oktober-2022.pdf
lernen@bw Digitale Bildungsplattform (https://km-bw.de/,Lde/startseite/schule/digitale-bildungsplattform)	Bereitstellung von Lernmanagementsystemen (LMS), sicheren Kommunikationsmitteln und einem digitalen Arbeitsplatz für Lehrkräfte.		Die Lernmanagementsysteme itslearning und Moodle stehen zur Verfügung, Lehrkräfte erhalten eine Lizenz des Messengers „Threema Work Education“ zur Kommunikation. Der Digitale Arbeitsplatz für Lehrkräfte mit Office-Werkzeugen und E-Mail steht vor einem Pilotbetrieb.
lernen@bw Teaching4Future with virtual elements (https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/forschung/forschungspolitik/digitaler-wandel/projekte-digitalbw/wissensvermittlung-digitalbw)	Seit April 2020 werden über einen Zeitraum von drei Jahren fünf Vorhaben zur anwendungsorientierten Erforschung von Virtual und Augmented Reality Lern- und Lehrkonzepten an Hochschulen gefördert. Im Rahmen dieses Förderprogramms werden in der Lehrerbildung innovative Strukturen, Formate und Lehrinhalte bzw. -angebote für die erste Phase der Lehrerbildung an den Hochschulen in den verschiedenen Lehrämtern entwickelt.	ca. 1 800 000 EUR	

Programm	Zweck/Ziel	Ausstattung	Umsetzung
<p>digital@bw Lehrkräftefortbildungen zur Vermittlung digitaler Kompetenzen als Teilprojekt der Qualifizierungsoffensive für Lehrkräfte (https://zsl-bw.de/Lde/Startseite/uebergreifendes/schub-digital), s. auch unten</p>	<p>Schulen, die ihre digitale Transformation erfolgreich meistern, sollen andere Schulen an ihren Erfahrungen teilhaben lassen, z. B. im Rahmen von „Future Learning Labs“. Sogenannte Social Massive Open Online Courses (MOOCs), bei denen große Teilnehmerzahlen online geschult werden, werden als neue Formate der Lehrkräftefortbildung erprobt.</p>	ca. 5 000 000 EUR	<p>Schulungen im Umgang mit Moodle, Big Blue Button und Adobe Connect. Von LMZ und ZSL werden die beiden Schulnetzwerke „Referenzschulen“ und „Zukunftsschulen“ betreut, die Best-Practice-Umsetzungen zeigen. Seit 2021 steht eine MOOC-Plattform zur Verfügung, die regelmäßig erweitert wird.</p>
<p>digital@bw Weiterentwicklung der Fortbildungsverwaltung als Teilprojekt der Qualifizierungsoffensive für Lehrkräfte (https://zsl-bw.de/Lde/Startseite/uebergreifendes/schub-digital), s. auch oben</p>	<p>Weiterentwicklung des Online-Tools „LFB Online“, mit dem Lehrkräfte-Fortbildungen umfassend verwaltet werden können.</p>		
<p>digital@bw Offene digitale Bildungsmedieninfrastruktur (https://digital-laend.de/wp-content/uploads/2023/01/4.-Digitalisierungsbericht-Oktober-2022.pdf)</p>	<p>Bereitstellung digitaler Bildungsmedien für alle Fächer und Lernbereiche innerhalb und außerhalb der Schule, nach Möglichkeit als OER. Zur Umsetzung dieses Ziels werden bestehende Strukturen, wie die beiden Bildungsserver und das Medienportal SESAM erweitert und miteinander verknüpft.</p>		<p>Die Bildungsmedien aus SESAM und Mundo stehen in den Lernmanagementsystemen des Landes inzwischen direkt zur Verfügung.</p>
<p>digital@bw Weiterentwicklung der Lernplattform Moodle (https://km-bw.de/Len/startseite/schule/digitale-bildungsplattform)</p>	<p>Erweiterung der Plattform um neue Funktionalitäten, wie z.B. durch die Einbindung der Konferenzsoftware Big Blue Button oder das Gamification-Plugin Lernlandkarten. Bereitstellung eines grundschulspezifischen Moodle-Templates. Grundsätzliche Weiterentwicklung von Moodle. Entwicklung einer MoodleBW-App.</p>		<p>Seit März 2020 steht allen Schulen in BW eine eigene Moodle-Instanz inkl. BBB, DAKORA und aller weiteren MoodleBW-Funktionalitäten zur Verfügung. Serverkapazitäten wurden massiv erweitert.</p>
<p>digital@bw 3D Erleben, Einrichtung von „Makerspaces“ und „virtuellen Realitäten“ (https://zsl-bw.de/Lde/Startseite/uebergreifendes/3d-erleben)</p>	<p>Einrichtung sogenannter „Makerspaces“ an Medienzentren, in denen Schülerinnen und Schüler problemlösende Aufgaben kreativ und in vollständigen Handlungen bearbeiten können und die Potentiale von Virtual und Augmented Reality sowie von 3D-Druck erproben können.</p>	870 000 EUR	<p>„Makerspaces“ sind an 16 Medienzentrum eingerichtet worden, an weiteren 4 Medienzentren wurden Virtual-Reality-Labore eingerichtet.</p>

Noch: H 1 (T2) Förderprogramme zur Digitalisierung des Schul- und Bildungswesens

Programm	Zweck/Ziel	Ausstattung	Umsetzung
<p>lernen@bw Lernfabriken 4.0 (https://lernfabrik.kultus-bw.de/Startseite)</p>	<p>Lernfabriken 4.0 an beruflichen Schulen sind Lernorte, an denen die Digitalisierung der Wirtschaft in der Aus- und Weiterbildung praktisch fassbar und erlebbar gemacht werden soll. Im Rahmen eines Förderaufrufs vom Juni 2018 wurde ein flächendeckendes Netz von Lernfabriken geknüpft. Neben industriellen Anwendungen werden auch Themenfelder von Handwerk und Handel einbezogen.</p>		<p>Die Lernfabriken wurden aufgebaut. Unterrichtskonzepte werden fortlaufend entwickelt.</p>
<p>lernen@bw Lebenslanges Lernen 4.0 (https://www.wirtschaft-digital-bw.de/themen/lebenslanges-lernen-40)</p>	<p>Förderung von 10 Projekten in der Weiterbildung.</p>		<p>Die Projekte befinden sich in der Umsetzung. Vgl. auch Kapitel G Weiterbildung</p>

* Stand der Internetverweise: 23.05.2023

Voraussetzungen für gelingendes digitales Lehren und Lernen (Eickelmann und Drossel 2020; KMK 2017).

Diesbezüglich zeigt die internationale Vergleichsstudie *International Computer and Information Literacy Study (ICILS)* aus dem Jahr 2018, dass die Ausstattung von Schulen mit digitalen Technologien bzw. deren Nutzung allein nicht ausreicht, um die Medienkompetenzen der Unterrichteten zu entwickeln (Eickelmann et al. 2019). Bei der getrennten Betrachtung von gymnasialen und nicht-gymnasialen Schulen, schnitten nicht-gymnasiale Schülerinnen und Schüler besonders gut ab, wenn digitale Medien effektiver im Unterricht eingesetzt wurden. Als Erfolgsbedingungen wurden an diesen Schulen ein höheres Fortbildungsniveau der Lehrkräfte, insbesondere im fachspezifischen Einsatz digitaler Medien, und der konsequente Einsatz dieser Medien sowohl zum Präsentieren von Inhalten als auch in der individuellen Förderung identifiziert (Eickelmann und Drossel 2020).

In einer sich kontinuierlich wandelnden digitalen Welt gewinnen Haltung und Einstellung der Akteure zu Veränderungen der Lehr- und Lernkultur an Bedeutung (Roloff 2021). Um die Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, mit einer veränderten Berufswelt umzugehen, fordert die Kultusministerkonferenz (2017) eine Integration des Einsatzes digitaler Medien in das Lehramtsstudium und den Vorbereitungsdienst sowie den Ausbau von Fortbildungsmaßnahmen für bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte. Neben dem professionell und didaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Unterricht sowie der inhaltlichen

Reflektion des Bildungs- und Erziehungsauftrags kommt der Bereitschaft zur Kooperation und Kollaboration von Lehrkräften eine Schlüsselrolle in der Kultur der Digitalität zu. Außerdem verfolgt das BMBF das Ziel, die Lehrkräfte durch digitalisierungsbezogene Fortbildungsangebote bei der Gestaltung des Unterrichts der Zukunft zu unterstützen. Zu diesem Zweck stellt das BMBF Fördermittel unter anderem für den Aufbau von Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung bereit.³

Die bilaterale und multilaterale Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften einer Schule sowie mit externen Kolleginnen und Kollegen und weiteren Partnern wie den Kreis- und Stadtmedienzentren, dem Landesmedienzentrum, dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung und weiteren Akteuren der Kultusverwaltung ist essenziell, um langfristige digitalisierungsbezogene Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse erfolgreich zu gestalten. Insgesamt ist das Lehren und Lernen in der digitalen Welt als kontinuierlicher Schulentwicklungsprozess auf mehreren Ebenen zu verstehen, der durch die Systemebene strukturell und mit Wissen unterstützt wird und auf Schulebene mit dem Fokus auf Unterrichtsentwicklung auszugestaltet ist. In diesem Kontext übernimmt das Bildungsmoni-

3 <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/digitalisierung-und-mint-bildung/digita-ler-unterricht/kompetenzzentren-fuer-digita-les-unterrichten.html?nn=713702> [Stand: 16.01.2023]

toring eine wichtige Rolle, um die evidenzbasierte Steuerung von Schule durch Schulleitungen und Schulaufsicht zu unterstützen (KMK 2021).

Die Einschränkungen des Präsenzunterrichts durch die Corona-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 haben die digitalen Herausforderungen, denen die Einrichtungen im Bildungswesen gegenüberstehen, beson-

ders deutlich gemacht. Das vorliegende Schwerpunktkapitel beleuchtet daher unter besonderer Berücksichtigung der pandemiebedingten Schulschließungen die Kernbereiche der Kultur der Digitalität an Schulen in Baden-Württemberg: Digitale Infrastruktur, Kompetenzen und Einstellungen der Akteure, Kommunikation und Koordination an Schulen, Einsatz digitaler Medien und Instrumente im Unterricht.

H 2 Technische Infrastruktur und Ausstattung

H 2.1 Digitale Infrastruktur der Schulen

Zweifelsohne stellt die technische Infrastruktur an Schulen eine zentrale Gelingensbedingung des digitalen Lehrens und Lernens dar. Darunter fallen der Zugang zu Breitbandinternet und WLAN, die Ausstattung der Klassenräume, die Verfügbarkeit von Lernmanagementsystemen und kollaborativen Kommunikationsmitteln, aber auch Fragen des technischen Supports und der Wartung. Im internationalen Vergleich wiesen deutsche Schulen bisher unterdurchschnittliche Ausprägungen auf (Eickelmann et al. 2019). Mit der im Mai 2019 in Kraft getretenen „Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule“ stellen Bund, Länder und Träger umfassende Mittel bereit, um diese Defizite sukzessive auszugleichen (BMBF 2019). Eine Auswertung der Medienentwicklungspläne, die dem Landesmedienzentrum (LMZ) seit 2019 vorliegen, zeigt, dass eine schlechte Internetverbindung, fehlendes WLAN sowie zu wenig mobile Endgeräte die am häufigsten genannten infrastrukturellen Problemstellungen von Schulen in Baden-Württemberg sind.⁴

Die Verfügbarkeit von leistungsfähigen Internetverbindungen ist für Schulen essenziell, da die große Anzahl an Lehrkräften und Lernenden in Schulgebäuden große Datenmengen produzieren, welche nur durch qualitativ hochwertige Netzwerke übermittelt werden können. Daten aus dem Jahr 2018 zeigen, dass weniger als die Hälfte der Schulen über schnelle und stabile Internetanschlüsse verfügten. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass zu jenem Zeitpunkt weniger als die Hälfte der Lehrkräfte und ca. ein Viertel der Schülerschaft WLAN-Zugang in den Schulen hatten (internationaler Mittelwert: rund 65 %) (Eickelmann et al. 2019).

Mußmann et al. (2021) analysieren Daten aus dem Jahr 2021 und finden einen Anstieg des WLAN-Zugangs auf 75 % bei Lehrkräften und ca. 50 % bei Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse des Länderindikators 2021 (Lorenz et al. 2021) zur schulischen IT-Ausstattungssituation weisen im Vergleich zu den Ergebnissen von 2017 im Bereich der Verfügbarkeit von WLAN in den Klassenräumen ebenfalls Verbesserungen auf. Für einen positiven, wenn auch bisher nicht befriedigend

abgeschlossenen, Trend spricht auch, dass Mittel aus dem „DigitalPakt Schule“ und den Corona-Soforthilfen in den Ausbau der digitalen Infrastruktur an Schulen geflossen sind (forsa 2020a). Daten des Länderindikators 2021 zeigen aber auch die gestiegenen Anforderungen während der Corona-Pandemie auf: Im Vergleich zur Erhebung aus dem Jahr 2017 gibt ein geringerer Anteil der Lehrkräfte an, dass einerseits der Internetzugang in der Schule ausreichend sei und andererseits die technische Unterstützung an der eigenen Schule hinreichend ist (Lorenz et al. 2021).

Im Unterschied dazu waren unter den Schulleitungen öffentlicher beruflicher Schulen in Baden-Württemberg rund zwei Drittel mit der digitalen Infrastruktur und Ausstattung an ihrer Schule zufrieden bis sehr zufrieden (Hachfeld et al. 2020).

Softwareausstattung

Bezüglich der Software-Instrumente zeigen Befunde, dass die Verfügbarkeit von Lernmanagementsystemen und Plattformen für gemeinschaftliches, internetbasiertes Lernen (z. B. Moodle) sowie Software für synchrone Videokonferenzen (Eichhorn et al. 2020; forsa 2020b; Unger et al. 2020a) und asynchrone Lernvideos (forsa 2020b; Wößmann et al. 2021) zentrale Gelingensbedingungen sind. Ergebnisse der Befragung im Rahmen von ICILS 2018 beleuchten die internationale Rückständigkeit der deutschen Schulen bei der Verfügbarkeit solcher Systeme. Rund 45 % der Schülerinnen und Schüler in Deutschland besuchen eine Schule, in der ein Lernmanagementsystem (z.B. Moodle, Logineo, itslearning) für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler verfügbar ist (internationaler Mittelwert: 65 %; Mittelwert der EU-Vergleichsgruppe: 66 %). Internetbasierte Anwendungen für gemeinschaftliches Arbeiten (wie Callobra, GoogleDocs®, Office365) waren in Deutschland im internationalen Vergleich besonders selten verfügbar (nicht verfügbar: 71 %) (Eickelmann et al. 2019).

Die Verfügbarkeit und Nutzung von Lernplattformen und Videokonferenzen nahm im Verlauf der Corona-Pandemie deutlich zu. Beispielsweise zeigen die Autoren der Forsa-Studie (2020b), dass in Deutschland die Nutzung von Online-Plattformen im Verlauf des Jahres 2020 von 50 % auf 73 % stieg. Auch die Nutzung von Schulservern scheint im Laufe des Jahres 2020 angestiegen zu sein: Forsa (2020b) und Eickelmann und Drossel (2020) betonen, dass in ca. einem Viertel der

⁴ LMZ. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Datenanfrage der geprüften und zertifizierten Medienentwicklungspläne. Internes Dokument/Nicht öffentlich zugänglich. [Stand: 28.01.2022]

Schulen Schulserver genutzt wurden, wohingegen die Ergebnisse von Mußmann et al. (2021) und Unger et al. (2020b) mehr als das Doppelte an Servernutzung an Schulen aufzeigen. Des Weiteren zeigt eine Vielzahl von Analysen, dass E-Mails ein zentrales digitales Unterstützungsinstrument während der Corona-Pandemie darstellten (Eichhorn et al. 2020; Huber et al. 2020; mpfs 2020c). Zu Beginn der Pandemie sowie auch Ende 2020 waren E-Mails das am häufigsten verwendete Kommunikationsmedium (Eickelmann und Drossel 2020; forsa 2020b).

Mit der gestiegenen Verfügbarkeit von zentralen Lernmanagementsystemen geht eine zukünftig höhere Vereinheitlichung und Standardisierung einher. Administrative Daten zur Moodle-Nutzung und eine Befragung von Moodle-Administratoren bescheinigen einen deutlichen Anstieg bei den Neunutzungen und eine große Anzahl an Schulen, die Moodle oder MS Teams als zentrales Lernmanagementsystem einsetzen wollen.⁵

Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen in Baden-Württemberg

Zur Beleuchtung der Situation an baden-württembergischen Schulen zu Beginn und im Verlauf der Corona-Pandemie führte das IBBW qualitative Interviews an 36 allgemeinbildenden Schulen und mit mehr als 40 Lehrkräften und Schulleitungen durch (IBBW 2022). Mit Blick auf die technische Infrastruktur zeigen die Erkenntnisse aus diesen Befragungen ein analoges Bild zur Literatur: Auf der einen Seite wurden bei einem nicht geringen Teil der Schulen Situationen beschrieben, die auf eine defizitäre, kaum vorhandene digitale Infrastruktur bezogen auf die Ausstattung der Klassenzimmer, Breitbandnetzwerke, WLAN-Zugänge oder Lernplattformen schließen lassen. Problematisiert wurden der fehlende Ausbau der Breitbandnetze und WLAN-Ausstattung in den Schulen, zu geringe Bandbreiten oder keine vollständige Abdeckung der Schulräume. Auf der anderen Seite trifft die pandemische Lage auf den Prozess des zunehmenden digitalen Ausbaus an Schulen.

Gefragt nach Entwicklungsprozessen zwischen Frühjahr 2020 und Sommer 2021 beobachteten die Befragten in der Anfangsphase eine Herausbildung von ad-hoc-Lösungen mit oftmals auftretenden Parallelstrukturen, welche die genutzte Software und Anwendungen zur

Kommunikation und die Verteilung von Lernmitteln betrafen. Begleitet wurde die fehlende Standardisierung durch Unsicherheiten bezüglich der Konformität mit datenschutzrechtlichen Vorgaben. Alle Befragten schilderten einen sukzessiven Ausbau der digitalen Infrastruktur an ihren Schulen im Laufe der Pandemie. Bei einer überwiegenden Mehrheit betrifft dies die Ausstattung mit Lernplattformen (insbesondere Moodle) sowie Kommunikations-Software (z. B. Videokonferenztools und Messenger). Des Weiteren kam es zu einer Entwicklung weg von internen Lösungen, wie bspw. einer eigenen Schulcloud, hin zu einer vermehrten Nutzung von externen Angeboten des Schulträgers oder des Landes- bzw. der Kreis- und Stadtmedienzentren. Damit einher ging eine Standardisierung von Anwendungen innerhalb der Schule (z. B. einen Messenger zur Kommunikation, eine Software als Videokonferenztool). Diese Tendenz hin zu einer Nutzung von Landesangeboten und standardisierten Lösungen zeigt sich auch am Landesmedienzentrum: Die Pädagogische Musterlösung Baden-Württemberg (paedML®) verzeichnete einen konstanten Zuwachs besonders bei Grundschulen.

H 2.2 Wartung und Support

Für eine gelingende Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht ist im Rahmen schulischer Voraussetzungen die IT-Ausstattungsdiskussion, um Aspekte des technischen und des pädagogischen Supports zu ergänzen (Eickelmann et al. 2019). Die Fragen der Wartung und Instandhaltung der digitalen Infrastruktur sind nicht zuletzt in der Pandemie und dem vermehrten Einsatz digital basierter Lehr-Lern-Prozesse von herausragender Bedeutung. Die Datenlage zur Situation an den Schulen ist diesbezüglich allerdings eingeschränkt.

Die Befunde der Studie „Schule digital – der Länderindikator“ zeigen diesbezüglich für 2017 über alle Bundesländer hinweg, dass nur etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen in Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland die technische Unterstützung bei der Wartung der IT-Ausstattung an der Schule als ausreichend einschätzte (Lorenz et al. 2017). Im aktuellen Länderindikator wird die Situation noch ungünstiger beurteilt und weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte schätzt die technische Wartung als ausreichend ein (Lorenz et al. 2021). Bezüglich der pädagogischen Unterstützung zur lernförderlichen Einbindung digitaler Medien im Unterricht zeigten sich 2017 und vier Jahre später weiterhin nur rund 40 % der Lehrpersonen mit den Rahmenbedingungen des pädagogischen Supports an ihrer Schule zufrieden. Die Ergebnisse von ICILS 2018 sind ähnlich. Demnach schätzt etwa die Hälfte der Lehrkräfte den technischen

5 ZSL und IBBW (28.09.2020): Kurzevaluation Moodle App- und LMS-Nutzung. Internes Dokument/Nicht öffentlich zugänglich.

Support als ausreichend ein. Rund ein Viertel (23 %) der Schülerinnen und Schüler besucht eine Schule, an der der unzureichende pädagogische IT-Support ein starkes Hindernis darstellt.

Weitere Ergebnisse aus dem Jahr 2020 zeigen eine unbefriedigende Situation an deutschen Schulen. Zwar gibt es bei knapp drei Viertel (71 %) der Befragten an der Schule ein verantwortliches Team für Digitalisierungsfragen und Medienbildung. Bei knapp einem Viertel (22 %) ist dies nicht der Fall und 7 % können nicht beurteilen, ob es an ihrer Schule ein solches Team gibt. Allerdings wird der technische Support an den Schulen insgesamt eher kritisch bewertet: Etwa zwei Fünftel (37 %) sind unzufrieden oder sehr unzufrieden. Bei 4 % ist kein technischer Support vorhanden (Mauss Research 2020).

In der Befragung des IBBW gaben die Schulen vorwiegend an, dass interne Lösungen über Netzwerkbetreuer, EDV-Beauftragte aber auch Medienteams zur Abdeckung dieser Aufgaben zentral waren. Die Wartung der Endgeräte, die Einrichtung von Schüler- und Lehrkräftebenutzerkonten sowie von Moodle-Kursen und die Installationen von Anwendungen wurden mehrheitlich von Lehrkräften übernommen. Problematisiert wurden diesbezüglich die Abhängigkeit vom Vorhandensein passender Expertise im Kollegium, insbesondere an kleinen Schulen, sowie die enorme zeitliche Belastung bei gestiegenen Anforderungen im Zuge der Pandemie, gepaart mit wenigen dafür zur Verfügung stehenden Deputatsstunden.

Bei einem geringeren Teil der Schulen wurden externe Akteure, wie IT-Firmen, der Schulträger oder auch das Kreis- und Stadtmedienzentrum zur Unterstützung herangezogen. Bei externer Unterstützung traten wiederum Probleme hinsichtlich der Passung zu schulischen Problemlagen, der Verfügbarkeit zeitnaher Lösungen und hoher Kosten auf (IBBW 2022).

Für die öffentlichen beruflichen Schulen Baden-Württembergs kann berichtet werden, dass knapp 43 % der befragten Schulleitungen eher nicht bis überhaupt nicht zufrieden mit dem technischen IT-Support an ihrer Schule sind (Hachfeld et al. 2020).

Die Bedeutung des technischen Supports wird auch in der KMK-Strategie betont. Erforderlich seien demnach direkte Ansprechpersonen mit technischer Ausbildung an jeder Schule, die Support-Aufgaben vor Ort übernehmen können. Der Support sollte eingebunden sein in ein durchdachtes Betriebskonzept, das eine gute Planung des Netzwerkes, eine zentrale Lizenzierung von Software, die regelmäßige Erneuerung von Geräten und ein Sicherungs-, Wartungs- und Betreuungskonzept vorsieht (KMK 2017).

Schulartdifferenzen

Die infrastrukturelle Ausstattungssituation ist über die Schularten nicht gleich verteilt. Den Erkenntnissen aus der Literatur (Eickelmann und Drossel 2020; forsa 2020a; Schneider et al. 2020) und der IBBW-Befragung zufolge zeigen sich formal höhere Schularten, insbesondere Gymnasien, als besser ausgestattet (z.B. eigene Lernplattform sowie fortgeschrittene Schulinfrastruktur), wohingegen sich an Gemeinschaftsschulen, Realschulen sowie Werkreal-/Hauptschulen ein gemischtes Bild ergibt und der Großteil der Grundschulen mit defizitärer Infrastruktur aufwartet (IBBW 2022). Grundschulen waren im Allgemeinen schlechter auf die Schulschließungen vorbereitet als andere Schularten (Eickelmann und Drossel 2020, Schneider et al. 2020). Sie waren seltener an Breitbandnetze angeschlossen, verfügten über weniger WLAN-Zugang und nur ein Bruchteil war mit eigenen digitalen Endgeräten ausgestattet (fora 2020a).

Befunde aus der Analyse der Medienentwicklungspläne in Baden-Württemberg zur Ausgangssituation und den zukünftigen Bedarfen hinsichtlich der technischen Ausstattung zeigen in eine ähnliche Richtung:⁶ Während an Grundschulen, Real- und Werkrealschulen sowie Gemeinschaftsschulen vornehmlich Wünsche nach mehr mobilen Endgeräten und einem flächendeckenden WLAN geäußert werden, warten Gymnasien mit Bedarfen nach einer Vollausstattung der Klassenräume, einer leistungsstärkeren Internetinfrastruktur und einer Vollausstattung mit Endgeräten auf. Nach diesen Analysen verfügen auch öffentliche berufliche Schulen über eine ähnlich gute Ausstattung, wohingegen private berufliche Schulen und Schulen für Berufe des Gesundheitswesens große Lücken aufweisen. Neben den schulartspezifischen Ausstattungsunterschieden sind regionale Unterschiede im Sinne von Stadt-/Landgefällen anzunehmen, die mit der Verteilung der Schulen auf die Gemeinden und Städte zusammenhängen dürften.

H 2.3 Ausstattung der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler

Bezüglich der Ausstattung mit digitalen Endgeräten an Schulen zeigen die Ergebnisse von Eickelmann et al. (2019), dass 2018 an fast keiner Schule digitale Endgeräte für Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler zur Verfügung standen, welche durch die Schule oder

6 LMZ. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Datenanfrage der geprüften und zertifizierten Medienentwicklungspläne. Internes Dokument/Nicht öffentlich zugänglich. [Stand: 28. 01. 2022]

den Schulträger gestellt wurden. Weiterhin mussten sich in den Schulen im Mittel fast zehn Lernende ein digitales Endgerät teilen. Gegenüber der ersten Erhebung 2013 (Bos et al. 2014) zeigte sich damit keine signifikante Änderung. Die Ausstattung mit mobilen Endgeräten (Notebooks und Tablets) blieb damit gegenüber anderen EU-Staaten weiter unter dem Durchschnitt. Neuere Befragungen zeigen, dass digitale Endgeräte für Lehrkräfte zur Nutzung in der Schule nur bei 46 % der Schulen zur Verfügung stehen und nur lediglich bei 9 % diese ausreichend vorhanden sind (Mauss Research 2020).

Mit Hilfe des „DigitalPakt Schule“ und der Corona-Soforthilfen wurden mehr digitale Endgeräte für Lehrkräfte angeschafft (Hachfeld et al. 2020). Allerdings zeigen neuere Daten, dass weiterhin rund 52 % der Lehrkräfte kein eigenes tragbares digitales Dienstgerät zur Verfügung haben. In weiteren 30 % der Fälle existieren zwar tragbare Endgeräte an den Schulen, aber nicht für alle Lehrkräfte. Nach Angabe der Lehrkräfte war zum Zeitpunkt der Corona-Pandemie die mangelnde Ausstattung mit Dienstgeräten in Brandenburg (72 %), Sachsen (72 %), Thüringen (61 %), Baden-Württemberg (56 %) und Sachsen-Anhalt (54 %) am stärksten ausgeprägt (Mußmann et al. 2021).

Auch die qualitativen Befragungen von Lehrkräften in Baden-Württemberg beleuchten die Ausstattungssituation: Beginnend mit den Lehrkräften zeichneten die befragten Akteure mehrheitlich ein Bild, das auf eine gute Ausstattungssituation zu Beginn der Pandemie hinweist. Diese basierte allerdings in fast allen Fällen auf der Nutzung privater Hardware. Kritisiert wurden damit einhergehende Problematiken der Haftung, der Wartung, des Datenschutzes und der fehlenden Standardisierung bzw. der Uneinheitlichkeit der Betriebssysteme und Anwendungen. In Einzelfällen stellten Schulen dem Kollegium schon vor der Pandemie Dienstrechner, Tablet-Computer oder auch Diensthandy zur Verfügung, die oftmals über den eigenen Schuletat erworben wurden. Die Befragten beschrieben teilweise einen sukzessiven Aufbau der privaten Ausstattung im Verlauf der Pandemie. Daneben spielten ab dem Sommer 2020 an fast allen Schulen in zunehmendem Maße auch Leihgeräte und Dienstgeräte eine wichtige Rolle. Diese Entwicklung wurde vor allem durch die aufgelegten Ausstattungsprogramme des Bundes sowie des Landes in Kooperation mit den Schulträgern beeinflusst (IBBW 2022).

Zuhause hatten rund 75 % der Kinder und Jugendlichen im Frühjahr 2020 funktionsfähige digitale Endgeräte zur Verfügung (Huber et al. 2020), d. h. umgekehrt auch, dass ein nicht unerheblicher Schüleranteil unzureichend mit digitalen Endgeräten versorgt war. Der Anteil der Schulen, in denen Lernende schuleigene

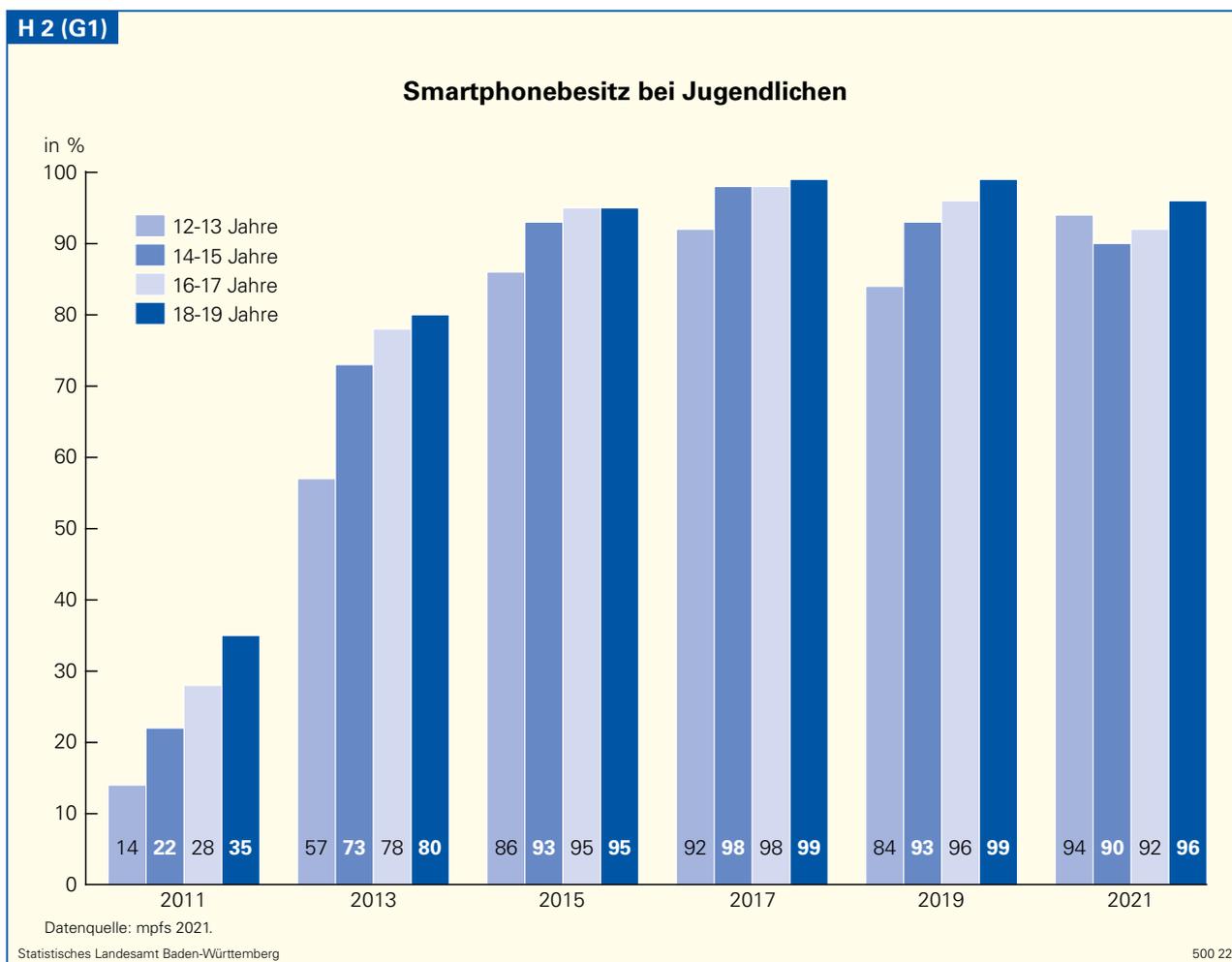
Geräte nutzen konnten, verdoppelte sich im Jahr 2021 im Vergleich zu 2020 auf 66 %. Der Anteil der Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler digitale Endgeräte mit nach Hause nehmen konnten, vervierfachte sich sogar beinahe von rund 15 % auf 55 % (Mußmann et al. 2021). In der regelmäßig durchgeführten JIM-Studie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger zeigt sich für 2021, dass fast alle befragten Jugendlichen privat ein Smartphone (94 %) und etwa drei Viertel (76 %) einen Computer oder Laptop besitzen (mpfs 2021). Bei der Ausstattung mit Laptops- oder Computern lässt sich ein leichter Anstieg im Vergleich zur Vorjahresbefragung beobachten (mpfs 2020a). Die JIM-Studien zeigen außerdem Alterseffekte bei der Geräteausstattung auf: Jugendlichen stehen häufiger Tablets, Computer oder Laptops zur Verfügung als Kindern. Beim Smartphonebesitz sind diese Differenzen mittlerweile ausgeglichen (Grafik H2 (G1)).

Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler zeigt sich bei der persönlichen Ausstattung und der Infrastruktur hingegen ein differenzierteres Bild. Da ein Großteil zu Beginn der Pandemie ebenfalls auf private Hardware angewiesen war, trat insbesondere bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Haushalten eine oftmals defizitäre Ausgangslage auf. Häufig wurde von den Befragten berichtet, dass Lernende in der Anfangsphase lediglich mit ihren privaten Mobiltelefonen am Onlineunterricht teilnehmen konnten. Darüber hinaus zeigen die Befragungen des Statistischen Bundesamtes, dass 2020 mit 92 % nicht alle privaten Haushalte Internetzugang hatten.

Auch bei der Entwicklung der Schülersausstattung spielten die Ausstattungsprogramme von Bund und Land eine zentrale Rolle. Bei vielen Schulen konnten sukzessive mehr Leihgeräte zur Verfügung gestellt werden, wobei hier insbesondere die genannten Schülerinnen und Schüler priorisiert wurden.

H 2.4 Finanzierung der Infrastruktur und Ausstattung von Schulen

Für die Finanzierung der Ausstattung und Infrastruktur kommen die kommunalen Schulträger, die Länder, der Bund und auch privates Engagement in Betracht. Bei der Schulfinanzierung in den Ländern werden die Sachkosten grundsätzlich von den Schulträgern aufgebracht. Dazu zählen bei der IT-Ausstattung die Baukosten (z. B. Verkabelung), die Innenausstattung (Beamer, digitale/interaktive Tafeln etc.) und Lehrmittel (Software). Baden-Württemberg strebt im Rahmen des Dialogprozesses Schulträgerschaft im 21. Jahrhundert diesbezüglich eine tragfähige Lastenverteilung an. Dazu soll neben der Ausstattung der Lehrkräfte mit digitalen Endgeräten auch das Thema „Support



und Wartung“ rechtlich und finanziell zwischen Land und Schulträgern neu geregelt werden (Staatsministerium Baden-Württemberg 2021). Neben der Finanzierung über die Schulträger spielen Förderprogram-

me des Landes eine wichtige Rolle. Schließlich kann der Bund durch Investitionsprogramme bedeutende Infrastrukturentwicklungen anstoßen.

H 2 (T1) Mittel des „DigitalPaktSchule“ für Baden-Württemberg (Stand: 31.12.2022)

Programm	Verfügbare Mittel	Mittelbindung	Mittelabfluss
Bundesmittel			
Basis-DigitalPaktSchule	650 640 000 EUR	96,5 %	15,0 %
ZV Sofortausstattungsprogramm	65 064 000 EUR	100,0 %	100,0 %
ZV Administration	65 064 000 EUR	42,1 %	8,4 %
ZV Leihgeräte für Lehrkräfte	65 064 000 EUR	100,0 %	97,7 %
Landesmittel			
Sofortausstattungsprogramm	65 000 000 EUR	100 %	ca. 100 %
Unterstützung Schulen Land	40 000 000 EUR	100 %	ca. 100 %

Mit dem „DigitalPakt Schule“, der im Mai 2019 in Kraft trat, werden die bedeutenden Rollen von Land und Bund bei der Finanzierung der Infrastruktur aufgegriffen (BMBF 2019). Bis 2024 stellt der Bund mit dem Pakt fünf Milliarden Euro für die Digitalisierung von Deutschlands Schulen bereit. Hinzu kommt ein Eigenanteil der Bundesländer von 555 Millionen Euro. Die Schulträger können beim jeweiligen Land Fördermittel beantragen. In Baden-Württemberg stehen insgesamt rund 850 Millionen Euro an Bundes- und zusätzlich rund 100 Millionen Euro an Landesmitteln zur Verfügung (Tabelle H2 (T1)).⁷

Zu Beginn liefen die Bewilligungen und Auszahlungen aus dem „DigitalPakt Schule“ bundesweit nur schleppend an. Bis März 2020 waren in Baden-Württemberg

nur 3,8 Millionen Euro von den bereit gestellten 650 Millionen Euro bewilligt worden.⁸ Seit Mitte 2020 kann ein deutlicher Anstieg der Bewilligungen und Auszahlungen beobachtet werden. Bis Ende 2021 lag Baden-Württemberg aber mit rund 30 % der bewilligten Fördermittel deutlich unter dem Bundesdurchschnitt von rund 50 %; bis Ende 2022 hat sich dieser Anteil in Baden-Württemberg auf rund 97 % erhöht.⁹

7 <https://www.digitalpaktschule.de/de/baden-wuerttemberg-1807.html> [Stand: 14.06.2022]

8 <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Digitalisierung-der-Schulen-geht-schleppend-voran> [Stand: 14.06.2022]

9 Vgl.: <https://www.digitalpaktschule.de/de/die-finanzen-im-digitalpakt-schule-1763.html> [Stand: 11.07.2023]

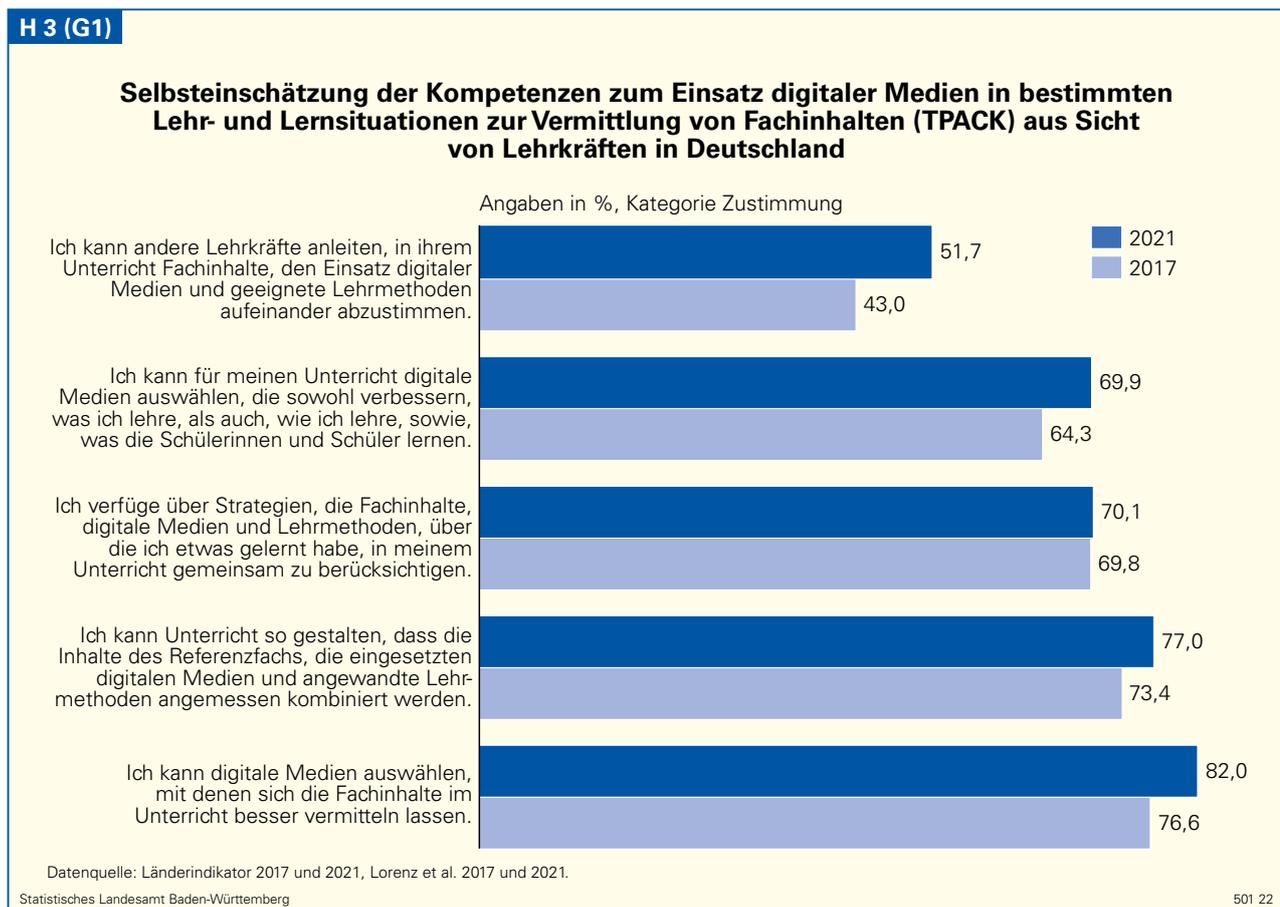
H 3 Kompetenzen und Einstellungen

H 3.1 Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen der Lehrkräfte und Schulleitungen

Lehrkräfte sind zentral für die gelingende Integration digitaler Medien in unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse. Dies setzt entsprechende professionelle Kompetenzen der Lehrenden voraus (Lorenz et al. 2020). Empirische Befunde zum Kompetenzniveau der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien basieren dabei fast ausschließlich auf Selbsteinschätzungen. Im Rahmen der ICILS-Studien wird danach gefragt, wie gut Lehrkräfte verschiedene Tätigkeiten, die mit dem digitalen Lehren und Lernen im Zusammenhang stehen, selbstständig durchführen können. Für das Jahr 2018 zeigen die Ergebnisse, dass sich deutsche Lehrkräfte beim Produzieren von Präsentationen nicht von ihren Kolleginnen und Kollegen aus anderen Ländern unterscheiden, auch beim Vorbereiten des Unterrichts mit digitaler Technik standen sie kaum zurück. Im Vergleich zu 2013 zeigt sich außerdem eine gewisse positive Entwicklung: Präsentationen konnten statt 74 % dann 83 % produzieren, statt 67 % bereiteten dann

79 % Unterricht vor, der den Einsatz von IT beinhaltet. Problemlagen in den digitalen Kompetenzen können hingegen in zwei weiteren Domänen identifiziert werden: Nur knapp jede zweite Lehrkraft gibt an, den Lernstand mithilfe digitaler Medien überprüfen zu können. Ein Lernmanagementsystem kann nach eigenen Angaben nur etwa ein Drittel der Lehrkräfte benutzen. In diesen beiden Kompetenzfeldern ergeben sich damit im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Ausprägungen (Bos et al. 2014; Eickelmann et al. 2019).

Für die professionelle Nutzung digitaler Medien im Unterricht ist neben dem technischen Wissen auch Wissen darüber, wie sich Fachinhalte mittels digitaler Medien besser vermitteln lassen und Lernprozesse in digitalen Lehr- und Lernsettings gefördert werden können, von Bedeutung. Im Länderindikator wird deshalb auf das Rahmenmodell „Technological Pedagogical and Content Knowledge“ (kurz: TPACK; Mishra und Koehler 2006) zurückgegriffen und anhand von fünf Indikatoren die selbst eingeschätzten



Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien erfragt. Für vier der fünf Indikatoren zur selbsteingeschätzten medienbezogenen Kompetenz von Lehrkräften in Deutschland ergeben sich im Vergleich zwischen 2017 und 2021 statistisch signifikante Unterschiede im Sinne eines positiven Trends (Grafik H 3 (G1)). Die Lehrpersonen schätzen demnach zu höheren Anteilen ihr Wissen und Können überwiegend positiv ein und sehen sich in der Lage, fachliche Inhalte, pädagogische Lehrmethoden und digitale Medien gleichermaßen im Unterricht berücksichtigen und aufeinander abstimmen zu können. Diese Ergebnisse weisen auf positive Entwicklungen hin, die auch in Zusammenhang mit den durch die Corona-Pandemie bedingten Unterrichtsformen zu bringen sind. Verstärkt auf digitale Kommunikation im Rahmen des Fernunterrichts zurückgreifen zu müssen und neue Formen der digitalen Wissensvermittlung einzuführen, bedeutete für viele Lehrkräfte eine erhebliche Lernanforderung und damit vermutlich Weiterentwicklung digitaler Kompetenzen im Laufe der Pandemie (Mußmann et al. 2021).

H 3.2 Medienkompetenzerwerb: Lehrkräfteaus- und -fortbildung

In den beiden zentralen Phasen, Studium und Vorbereitungsdienst, in denen Lehrkräfte auf ihren Beruf vorbereitet werden, spielten digitalisierungsbezogene Aspekte lange Zeit eine eher untergeordnete Rolle (Endberg 2019).

Ergebnisse aus ICILS 2018 zeigen, dass lediglich rund ein Viertel der Lehrkräfte während ihrer Ausbildung gelernt hat, wie man digitale Medien im Unterricht einsetzt. Im internationalen Vergleich schneidet die Lehrkräfteausbildung in Deutschland damit unterdurchschnittlich ab. In einer bundesweiten Befragung Anfang 2021 gaben nur 9 % der Befragten an, sich durch ihr Lehramtsstudium mit der Frage auseinandergesetzt zu haben, wie sich digitale Medien auf Lehrmethoden des eigenen Unterrichts auswirken. Nur 17 % haben durch das Referendariat diesbezüglich Anregungen erfahren. Mehr als zwei Drittel der Befragten gab an, weder im Lehramtsstudium noch im Vorbereitungsdienst im Bereich Medienbildung ausgebildet worden zu sein (Mußmann et al. 2021).

Anhaltspunkte zur curricularen Einbettung des Erwerbs digitaler Medienkompetenzen an den Hochschulen geben die Analysen des Monitor Lehrerbildung. Eine Sonderauswertung zeigt, dass bislang nur fünf Länder (u. a. Baden-Württemberg) für den Primar- und den Sekundarbereich I allgemeinbildender Schulen landesweit einheitliche Vorgaben darüber

erlassen haben, dass im Lehramtsstudium Lehrveranstaltungen zum Erwerb von Medienkompetenzen anzubieten sind (Monitor Lehrerbildung 2018). Laut einer Befragung unter den lehramtsbildenden Hochschulen in Deutschland aus dem Frühjahr 2020 war digitale Medienkompetenz an 80 % der Hochschulen in den Bildungswissenschaften durch entsprechende Lehrveranstaltungen bzw. Module mindestens im Wahlpflichtbereich curricular verankert, jedoch nur an einem knappen Drittel der Hochschulen in allen Fachdidaktiken (32 %) und nur an 5 % der Hochschulen in allen Fachwissenschaften. Im Vergleich zu 2017 deutet sich eine leicht positive Entwicklung an, allerdings bleibt digitale Medienkompetenz größtenteils ein Thema des Wahlpflichtbereichs (Monitor Lehrerbildung 2021b).

Im Koalitionsvertrag 2021 der Landesregierung wird die stärkere Einbettung der digitalen Medienbildung in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte betont. Der Medienbildungsplan aus der zweiten Phase der Ausbildung soll weiterentwickelt und damit ein Orientierungspunkt für die erste Phase geschaffen werden. In der dritten Phase soll ein Vertiefungsfeld in den Bereichen der fachlich-technischen und pädagogisch-technischen Kompetenzen der Lehrkräfte eingeführt werden. Auch in der Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ wird die Zentralität von Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte betont. In den prioritär einzuleitenden Maßnahmen wird unter anderem mit Rückgriff auf den Europäischen Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu) die Entwicklung eines phasenübergreifenden Kompetenzrahmens gefordert (KMK 2021b).

Unter der Annahme, dass viele Lehrkräfte während des Studiums und des Vorbereitungsdiensts nur relativ wenige Anregungen mit Blick auf den digitalen Kompetenzerwerb erfahren haben, trägt die Fort- und Weiterbildung die Hauptlast der formalen Qualifizierung von Lehrkräften. Auch hier lassen sich Entwicklungsbedarfe und -potenziale identifizieren.

Ergebnisse von ICILS 2018 zeigen, dass lediglich knapp jede dritte befragte Lehrkraft (31 %) in den vergangenen zwei Jahren vor der Erhebung an einem Kurs zur Integration digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse oder einer Schulung zur fachspezifischen Verwendung digitaler Lehr- und Lernressourcen teilgenommen hat (Eickelmann et al. 2019). Neuere Daten ergeben hier positivere Trends. In einer bundesweiten Befragung kurz vor Beginn der Corona-Pandemie gaben 58 % der Lehrkräfte an, in den letzten zwei Jahren digitalisierungsbezogene Fortbildungen besucht zu haben (Mauss Research 2020). Während

der Corona-Pandemie waren dann deutlich erhöhte Fortbildungsaktivitäten zu verzeichnen. Ende 2021 berichteten schon 83 % der Befragten, an einer Fort- oder Weiterbildung zu Digitalisierungsthemen in den letzten zwei Jahren teilgenommen zu haben (Mußmann et al. 2021).

Am häufigsten werden Schulungen von Lehrkräften der eigenen Schule in Anspruch genommen, während Kurse, die von externen Institutionen oder Expertinnen und Experten geleitet werden, nur eine geringe Rolle spielen (Eickelmann et al. 2019). Eine aktuellere Befragung von Mauss Research (2020) betont die Bedeutung der schulinternen Formate: 41 % der Lehrkräfte gaben an, in den letzten zwei Jahren schulinterne Fortbildungsmaßnahmen zu Digitalisierungsthemen besucht zu haben, bei externen Fortbildungen liegt der Wert bei rund 31 %. Noch deutlicher ist die Diskrepanz bei Mußmann et al. (2021): knapp 72 % der Lehrkräfte haben interne und nur etwa 40 % haben externe Fortbildungsangebote besucht.

Gründe für diese Fortbildungspräferenzen werden in der fehlenden zeitlichen Entlastung (Mauss Research 2020), dem fehlenden Wissen über Angebote, im zu geringen Angebot und der mangelnden inhaltlichen wie auch strukturellen Passung der Formate identifiziert. Daneben werden die kollegialen, schulinternen Formen des Lernens unter Lehrkräften einer Schule als effektiver erlebt und bieten eine geringere Hemmschwelle (IBBW 2022; Mußmann et al. 2021). In dem Zusammenhang beobachtet die ICILS-Studie für Deutschland bei der Kooperation zur innerschulischen Professionalisierung und Qualifizierung einen besonders großen Entwicklungsbedarf (Eickelmann et al. 2019).

In Baden-Württemberg scheinen die Entwicklungspotenziale im Bereich der Fortbildungen vergleichsweise groß zu sein. Laut dem Länderindikator (Lorenz et al. 2021) schneidet das Land im Bundesländervergleich unterdurchschnittlich ab, wenn es um den Anteil der Lehrkräfte geht, der an digitalisierungsbezogenen Fortbildungen teilgenommen hat. Dies deckt sich mit Ergebnissen aus dem Jahr 2021, wonach der Anteil der Lehrkräfte an der Schule, die bereits an mindestens einer Fortbildung zum Einsatz digitaler Endgeräte im Unterricht teilgenommen haben, von 39 % der Schulleitungen in Baden-Württemberg auf drei Viertel oder mehr geschätzt wird. Dieser Anteil ist im Vergleich zu 2020 deutlich gestiegen, bleibt aber erkennbar hinter dem Bundesdurchschnitt (58 %) zurück (forsa 2021).

Thematische Schwerpunkte in den digitalisierungsbezogenen Fortbildungen lassen sich anhand der in den Medienentwicklungsplänen genannten Fortbil-

dungskonzepte identifizieren.¹⁰ Demnach werden technische Schulungen in Bedienung und Umgang mit Endgeräten, Fortbildungen zur Wartung und Administration von Geräten, zum Fragen des Datenschutzes und der Sicherheit im Netz, zu Unterstützungsstrukturen, zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht sowie zum individuellen Lernen und Schulungen zu Lernmanagementsystemen besonders häufig nachgefragt.

Einen weiteren landesspezifischen Blick erlaubt eine Sonderauswertung der ZSL-Jahresstatistik aus den Schuljahren 2019/2020 und 2020/2021. Im Fortbildungskatalog LFB-Online wurden 2019/2020 rund 11 200 Teilnahmen an rund 840 Veranstaltungen und 2020/2021 rund 26 400 Teilnahmen an rund 2 080 Veranstaltungen im Bereich digitale Bildung gezählt. Somit hat sich bei den in LFB-Online ausgeschrieben Veranstaltungen¹¹ sowohl die Anzahl der Teilnahmen als auch die der Veranstaltungen mehr als verdoppelt. Anteilig an allen Teilnahmen machten digitalisierungsbezogene Fortbildungen 2019/2020 13 % und im Folgejahr schon 29 % aus. Wie aus Abbildung H 3 (G2) erkennbar ist, zeigt sich im Zeitverlauf, dass digitalisierungsbezogene Fortbildungen nach dem pandemiebedingten Einbruch ab März 2020 deutlich an Relevanz hinzugewonnen haben.

Neben den Angeboten, die in LFB-Online erfasst sind, wurden seit März 2020 in Folge der Pandemie und des ersten Lockdowns eine Vielzahl an offenen und anmeldefreien Online-Seminaren angeboten. Im Rahmen dieser, im Schuljahr 2020/2021 erstmals systematisch erfassten, sogenannten digitalen Mikroformate wurden im Bereich digitale Bildung rund 270 Fortbildungen mit mehr als 5 600 Teilnahmen durchgeführt.

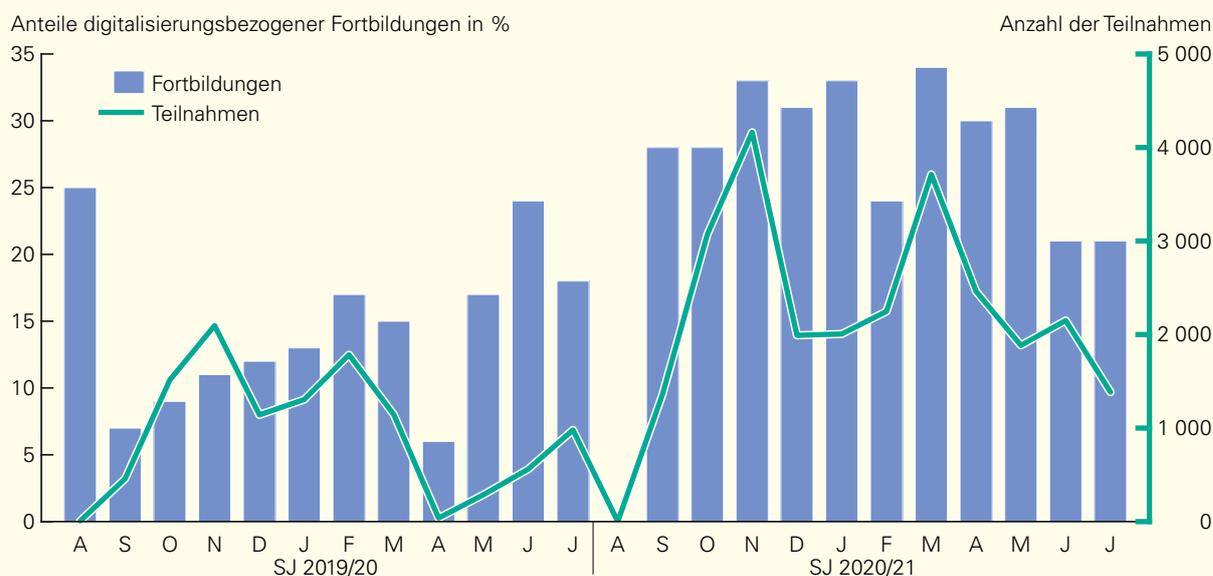
Auf eine ähnlich hohe Nachfrage stießen Angebote des Medienzentrenverbands und des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg. Für das Schuljahr 2020/2021 wurden landes- und verbundweit über 20 000 Teilnehmende in rund 940 Veranstaltungen gezählt.

10 LMZ. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Datenanfrage der geprüften und zertifizierten Medienentwicklungspläne. Internes Dokument/Nicht öffentlich zugänglich. [Stand: 28.01.2022]

11 Teilnahmen sind die Fortbildungsbesuche der Einzelpersonen im Gesamten. Eine Einzelperson kann in einem Schuljahr an mehreren Fortbildungen teilgenommen haben. Weder die Anzahl der Einzelpersonen, die an digitalisierungsbezogenen Fortbildungen teilgenommen haben, noch ihr Anteil an allen Lehrkräften lässt sich aus den vorliegenden Daten belastbar ermitteln.

H 3 (G2)

Fortbildungen im Bereich digitale Bildung aus LFB-online



Datenquelle: Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

502 22

H 3.3 Haltung der Lehrkräfte und Schulleitungen

Neben dem Vertrauen der Lehrkräfte in die eigenen digitalen Kompetenzen ist ihre Einstellung gegenüber dem digitalen Lehren und Lernen eine wichtige Voraussetzung dafür, auf welche Art und Weise und wie intensiv digitale Medien im Unterricht genutzt werden (Drossel et al. 2019; vgl. auch Backfisch et al. 2021 und Quast und Rubach 2021). Auch Mußmann et al. (2021) finden in ihren Untersuchungen einen deutlichen Effekt der Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Innovationen beim digitalen Lehren und Lernen sowie ihren Erwartungen an den Nutzen, den der Einsatz der Technik für sie erbringen kann, auf ihre digitalen Kompetenzen.

Empirische Einblicke in Einstellungen von Schulleitungen und Lehrkräften bieten wiederum die ICILS-Untersuchungen. Demnach zeigt sich, dass zwei Drittel der Achtklässlerinnen und Achtklässler eine Schule besuchen, in der die Schulleitung zentrale digitalisierungsbezogene Zielsetzungen als wichtig erachtet. Jedoch wird die Förderung von grundlegenden computerbezogenen Fähigkeiten nur von knapp über der Hälfte der Schulleitungen als wichtig erachtet und lediglich zwei Fünftel (41 %) der Lehrkräfte stimmen der Aussage zu, der Einsatz digitaler Medien habe an ihrer Schule Priorität. Gefragt nach den Potenzialen des Einsatzes digitaler Medien, stimmt mit über 80 % die Mehrheit der Lehrkräfte den Aussagen

zu, dass digitale Medien den Schülerinnen und Schülern einen besseren Zugang zu Informationsquellen ermöglichen oder ihnen helfen, ein größeres Interesse am Lernen zu entwickeln. Bei drei Indikatoren sehen deutsche Lehrkräfte im internationalen Vergleich die Potenziale deutlich kritischer: Nur etwa ein Drittel (35 %) der Lehrpersonen gibt an, dass der Einsatz digitaler Medien die schulischen Leistungen der Lernenden verbessert. Außerdem ist der Anteil der Lehrkräfte, die mit dem Einsatz digitaler Medien die Möglichkeit verbinden, individualisiertes (Zustimmung: 69 %) oder kollaboratives (Zustimmung: 55 %) Lernen zu fördern, wesentlich geringer ausgeprägt als im internationalen Mittelwert (87 % bzw. 78 %). Ähnliche Ergebnisse liefert eine Umfrage des Verbandes Bitkom aus dem Jahr 2019, wonach 88 % der befragten Sekundarschullehrkräfte der Aussage zustimmen, dass der Einsatz digitaler Medien die Motivation der Schülerinnen und Schüler fördert und dabei hilft, Inhalte und Zusammenhänge anschaulicher darzustellen und zu vermitteln (Hubig und Berg 2020). Allerdings äußerte etwa die Hälfte der Befragten die Befürchtung, dass der Einsatz digitaler Medien konzentriertes Lernen stört.

Neuere Daten aus dem Länderindikator zeigen höhere Zustimmungswerte (rund 46 % der Lehrkräfte) zur Aussage, dass der Einsatz digitaler Medien die schulischen Leistungen verbessert (Lorenz et al. 2021). Positive Entwicklungen durch Erfahrungen während der Corona-Pandemie können außerdem in der Befragung

des IBBW beobachtet werden. Dabei wird ein Prozess beschrieben, der über den Wissenszuwachs und die Notwendigkeit des Erwerbs von Kompetenzen gepaart mit der verbesserten Ausstattungssituation zu weniger Vorbehalten und Ängsten und damit zu einer höheren Akzeptanz führte. Dieser mündete in eine größere Motivation, das eigene Wissen zu erweitern und die neue Hard- und Software vermehrt einzusetzen (IBBW 2022).

Für die öffentlichen beruflichen Schulen in Baden-Württemberg berichten mehr als 90 % der befragten Schulleitungen, dass die Lehrerschaft gegenüber digital unterstützten Lehr- und Lernmethoden grundsätzlich positiv eingestellt ist. Allerdings schätzt rund ein Drittel der Schulleitungen, dass maximal 50 % des Lehrerkollegiums über ausreichende Kompetenzen zur sinnvollen Integration digital unterstützter Lehr- und Lernmethoden im Unterricht verfügt (Hachfeld et al. 2020).

H 3.4 Digitale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

Computer- und informationsbezogene Kompetenzen

Standardisierte Erfassungen von digitalen Kompetenzen liegen bisher nur in einem geringen Ausmaß vor. Mit ICILS 2018 steht nach ICILS 2013 zum zweiten Mal eine international vergleichende Schulleistungsstudie zur Verfügung, die computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Klasse erfasst (Eickelmann et al. 2019). Das zugrundeliegende fünfstufige Kompetenzstufenmodell ist mit dem Kompetenzrahmen der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ vergleichbar, da es eine Grundlage für die Entwicklung des Rahmenmodells der Strategie bildete. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Drittel der Achtklässlerinnen und Achtklässler lediglich über Kompetenzen auf den unteren beiden Stufen und damit nur über rudimentäre und basale computer- und informationsbezogene Kompetenzen verfügt. Der Anteil der Jugendlichen, die in der Lage sind, Informationen selbstständig zu ermitteln, sicher zu bewerten und inhaltlich wie auch formal anspruchsvolle Informationsprodukte zu erzeugen, und damit in der höchsten Kompetenzstufe verortet sind, ist mit knapp 2 % gering. Zwei Fünftel (43 %) lassen sich der Kompetenzstufe III zuordnen und können damit unter Anleitung Informationen ermitteln, Dokumente mit Hilfestellung bearbeiten und einfache Informationsprodukte erstellen. Im zeitlichen Vergleich ist von einer weitgehenden Stabilität der Kompetenzstände auszugehen: gegenüber

2013 können keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Kompetenzstufenverteilung beobachtet werden. Im internationalen Vergleich bewegen sich die Ergebnisse aus Deutschland im Mittelfeld. Zwischen den Schularten treten Leistungsunterschiede auf. So finden sich in den nicht-gymnasialen Schularten rund 46 % der Lernenden in den unteren beiden Kompetenzstufen wieder. Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status finden sich doppelt so häufig in den unteren beiden Kompetenzstufen (43 %) im Vergleich zu solchen aus sozioökonomisch privilegierteren Schichten. Ähnliche Befunde sind für Kinder und Jugendliche, in deren Familien überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, zu konstatieren. Diese befinden sich ebenfalls rund doppelt so oft auf den unteren beiden Kompetenzstufen (50 %) im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die nur Deutsch in der Familie sprechen (27 %). Außerdem bestehen Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Kompetenzen im „Computational Thinking“

Bei ICILS 2018 (Eickelmann et al. 2019) wurden erstmals neben den generellen computer- und informationsbezogenen Kompetenzen Fähigkeiten im Bereich „Computational Thinking“ getestet. Dabei wird erfasst, ob es den Lernenden gelingt, realweltliche Probleme zu identifizieren, die für eine Modellierung geeignet sind, und entsprechende algorithmisierte Lösungsansätze zu entwickeln und zu implementieren. Hier zeigt sich, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich signifikant niedrigere Kompetenzen aufweisen. Auch für diese Kategorie kann eine große Leistungsstreuung nach Schulart, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund festgestellt werden. Geschlechtsdifferenzen zeigen sich allerdings nicht.

Zu Beginn der Pandemie zeichneten Lehrkräfte in einer bundesweiten Befragung ein überwiegend kritisches Bild, wenn es um ausreichende Medienkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zur Fortführung des Unterrichts in digitaler Form geht. Außerdem lassen sich auch hier wieder deutliche Schulartdifferenzen mit Vorteilen bei formal höheren Bildungsgängen und Altersunterschiede mit Nachteilen bei jüngeren Lernenden beobachten (Lorenz et al. 2020). Kompetenzlücken konnten auch in der durch das IBBW 2022 durchgeführten Befragung festgestellt werden. Die überwiegende Mehrheit der interviewten Lehrkräfte und Schulleitungen betonte, dass das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler ihrerseits überschätzt wurde. Das Wissen der jungen Menschen war alltagsnah geprägt und beschränkte

sich oftmals auf die Nutzung mobiler Endgeräte und Social-Media-Anwendungen. Im schulischen Lern- und Arbeitskontext lassen sich hingegen große Lücken erkennen. Die Befragten berichteten von Anwendungsproblemen bei der Nutzung von PCs mit Tastatur, Textverarbeitungsprogrammen, Lernplattformen, Down- und Uploadfunktionen, der Installation von Software oder beim Anlegen von Ordnerstrukturen (IBBW 2022).

Medienkompetenzerwerb in den Schulen

Die Ergebnisse verdeutlichen unter anderem die zentrale Rolle der Medienbildung in den Schulen. Empirische Grundlagen zum Stand dieser bietet wiederum ICILS 2018. Wie schon im Rahmen von ICILS 2013 wurden die Lehrkräfte gefragt, wie nachdrücklich sie verschiedene IT-bezogene Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht fördern. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte gibt an, das effiziente Zugreifen auf Informationen oder die Darstellung von Informationen für ein bestimmtes Publikum oder einen bestimmten Zweck zu fördern. Weniger als die Hälfte unterstützt nach eigener Angabe Lernende dabei, die Glaubwürdigkeit digitaler Informationen zu überprüfen. Für alle drei Indikatoren lassen sich im Vergleich zu 2013 deutlich positive Trends beobachten, wenngleich die Anteilswerte für Deutschland weiterhin signifikant unter dem internationalen und dem EU-Mittelwert liegen (Eickelmann et al. 2019).

In jüngeren Befragungen geben etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte an, dass Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule lernen, wie sie sich im Internet sicher bzw. verantwortungsbewusst verhalten. Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte (45 %) stimmen der Aussage zu, dass Schülerinnen und Schüler die Prüfung von Informationen auf ihre Zuverlässigkeit und Richtigkeit erlernen. Etwas weniger als zwei Drittel der Lehrkräfte gibt an, dass an ihrer Schule die Erstellung digitaler Inhalte und die Kommunikation via digitaler Medien vermittelt wird. Das Kompetenzfeld Codieren und Programmieren scheint hingegen eine untergeordnete Rolle zu spielen, nur etwa zwei Fünftel der Lehrkräfte gibt an, dass dies an der Schule gelehrt wird (Mußmann et al. 2021). Die Studie erlaubt darüber hinaus einen Vergleich mit Angaben direkt vor der Corona-Pandemie. Deutlich positive Entwicklungen lassen sich wenig überraschend für das Erstellen von digitalen Inhalten und in der digitalen Kommunikation beobachten. Aspekte des sicheren Verhaltens und der Prüfung von Informationen sowie Programmierkompetenzen haben hingegen keine deutlich verstärkte Priorisierung in der Medienbildung erfahren.

Angelehnt an die oben betrachteten Kompetenzstufen von ICILS erfasst der Länderindikator (Lorenz et al. 2021) seit 2015 anhand fünf kompetenzbezogener Indikatoren, inwiefern aus der Perspektive der Lehrkräfte die digitalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I in Schulen in Deutschland gefördert werden. In der Zusammenschau der Ergebnisse für das Jahr 2021 kann festgestellt werden, dass etwa drei Fünftel der Lehrkräfte angeben, die Kompetenzen der Lernenden entsprechend den fünf Kompetenzbereichen zu fördern. Allerdings lassen sich im Vergleich zu 2017 insgesamt keine signifikanten Veränderungen in der unterrichtlichen Förderung dieser Kompetenzen beobachten. Im Ländervergleich fällt auf, dass sich Baden-Württemberg bei drei der fünf Indikatoren in der Gruppe der Länder wiederfindet, in denen deutlich weniger Lehrpersonen die betrachteten Kompetenzen fördern. Insbesondere bei der Instruktion zur Bearbeitung von Grafiken, Tabellen und Texten, dem Üben der Navigation im Internet und dem Einschätzen von Glaubwürdigkeit und Nützlichkeit von Informationen scheinen baden-württembergische Lehrkräfte weniger Lernanreize zu vermitteln.

Die Problemlagen in der digitalen Medienbildung der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg werden durch neuere curriculare Fokussierungen und Projekte aufgegriffen. Im Bereich der Medienbildung hat das Land im Bildungsplan 2016 verpflichtend einen „Basiskurs Medienbildung“ in der Sekundarstufe I (5. Jahrgangsstufe) eingeführt. Es werden ferner Schulversuche für die Fächer Naturwissenschaft und Technik (NwT) und Informatik durchgeführt, bei denen ausgewählte Schulen die genannten Fächer als dreibis fünfständiges Leistungsfach in der Kursstufe erproben.¹²

Um Informations- und Medienkompetenz sowie gesellschaftlichen Zusammenhalt im digitalen Zeitalter zu fördern, wurde 2019 das Projekt „#RespektBW“¹³ ins Leben gerufen. In diesem Zusammenhang wurde zu Beginn des Schuljahrs 2019/2020 auch der „Leitfaden Demokratiebildung“ verbindlich an allen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen umgesetzt.¹⁴ Zum Schuljahr 2019/2020 hat Baden-Württemberg den Informatikunterricht weiter ausgebaut.

12 <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/5729913> [Stand: 23.06.2022]; <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Schulversuch+Informatik+4-stuendig> [Stand: 23.06.2022]

13 <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/start-der-kampagne-respektbw/> [Stand: 13.06.2022]

14 <https://km-bw.de/Lde/startseite/schule/Demokratiebildung> [Stand: 13.06.2022]

Aufbauend auf den bereits eingeführten Aufbaukurs Informatik in allen weiterführenden Schularten startete das Wahlfach Informatik an den Haupt-, Werkreal- und Realschulen. An den Gemeinschaftsschulen wurde das schon in den Gymnasien seit dem Schuljahr 2018/2019 bestehende Angebot des Profulfachs Informatik, Mathematik, Physik (IMP) eingeführt und bietet damit eine weitere Vertiefungsmöglichkeit. Informatik kann an allen allgemeinbildenden Gymnasien auch in der neuen Kursstufe als zweistündi-

ges Wahlfach in einer oder beiden Kursstufen belegt werden. Darüber hinaus bietet der Schulversuch Kursstufe Informatik seit dem Schuljahr 2018/2019 eine weitere Möglichkeit.¹⁵

¹⁵ https://km-bw.de/Lde/startseite/service/21_11_2017+Aufbau+des+Informatikunterrichts?QUERYSTRING=IMP.
[Stand: 13.06.2022]

H 4 Kommunikation und Unterricht

H 4.1 Kommunikation und Koordination innerhalb des Lehrerkollegiums und mit der Schulleitung

Zu Beginn der Corona-Pandemie wurde innerhalb der Lehrerkollegien eine Vielzahl an Kommunikationsmedien verwendet. Neben Telefon und E-Mail kamen insbesondere Messenger-Dienste (Sdui, WhatsApp, Threema etc.) und Lehrplattformen zum Einsatz. Der datenschutzrechtlich bedenkliche Einsatz von WhatsApp, insbesondere zu Beginn der Pandemie, ist durch dessen weite Verbreitung und Niedrigschwelligkeit in Kombination mit mangelnden Alternativen zu erklären (IBBW 2022). Eine Umfrage des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung unter 46 Grundschulen in Baden-Württemberg zeigt, dass mehr als 75 % der Befragten die Plattform Moodle nutzten, um sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen sowie mit den Eltern auszutauschen.¹⁶

Die Kommunikation im Kollegium wurde laut Schulleitungsumfragen einerseits durch Fachschaftskonferenzen oder besonders engagierte Lehrkräfte organisiert, die über ausgeprägte digitale Kompetenzen verfügen (Feldhoff et al. 2021). Andererseits fand auch bilateral unter Lehrkräften, die die gleiche Jahrgangsstufe unterrichteten, ein reger inhaltlicher Austausch zu Unterrichtsgestaltung, Unterrichtskonzepten, Feedbackforen, Lern-Apps, Arbeitsmaterialien und Lernvideos statt (IBBW 2022; Feldhoff et al. 2021). So teilten die Lehrkräfte aktiv eigene Materialien und digitale Formate anderer Anbieter (z. B. Sofa Tutor). An vielen Schulen wurden für selbst hergestellte Lernvideos und Arbeitsmaterialien „digitale Bibliotheken“, „Schul-Wikis“ oder „Linklisten“ genutzt, um dem gesamten Kollegium einen leichten Zugang zu den Materialien zu verschaffen. Reintjes et al. (2021) bestätigen, dass mehr als 60 % der Lehrkräfte mindestens drei Mal die Woche in Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen standen.

Oftmals garantierten jüngere und medienaffine Lehrkräfte einen technisch reibungslosen Ablauf des Fernunterrichts und fungierten als IT-Berater und Ansprechpartner bei technischen Schwierigkeiten. Diese Zusatzaufgabestellte einen großen zeitlichen Belastungsfaktor für die betroffenen Lehrkräfte dar (IBBW 2022). Über die inhaltliche und technische Unterstützung hinaus, tauschten sich Lehrkräfte regelmäßig bei disziplinar-

schen und sozio-emotionalen Problemen gemeinsamer Schülerinnen und Schüler aus. Neben der inhaltlichen Hilfestellung wirkte sich insbesondere die emotionale Unterstützung im Kollegium positiv auf die Haltung älterer und weniger medienaffiner Lehrkräfte aus. Trotz der regelmäßigen Kommunikation mit der Schulleitung und anderen Lehrkräften wurde die zunehmende Isolation und der Mangel an persönlichen Kontakten als belastend wahrgenommen (forsa 2020b).

Die Schulleitungen agierten während der Phasen der Schulschließungen und des Wechselunterrichts als Informationsfilter, die die Verordnungen des Kultusministeriums für die Lehrkräfte aufzubereiten, deren Umsetzung abzustimmen und vorzunehmen hatten. Für die unmittelbare Dissemination von unstrittigen neuen Informationen wurde beinahe flächendeckend auf E-Mails zurückgegriffen und in einigen Fällen kamen in Lehrplattformen integrierte Messenger-Dienste zum Einsatz. Reintjes et al. (2021) betonen die ausgeprägte Erreichbarkeit der Schulleitungen. So standen rund 50 % der Lehrkräfte mindestens drei Mal wöchentlich in Kontakt mit ihrer Schulleitung. Im Laufe des 2. Lockdowns wurden an vielen Schulen in Baden-Württemberg wöchentlich kurze Videobesprechungen abgehalten, um neue Informationen mitzuteilen, offene Fragen zu klären und auch um den Zusammenhalt im Kollegium zu stärken. Für unklare Aspekte der Corona-Verordnungen insbesondere bezüglich des Datenschutzes wurden an den Schulen häufig multilaterale Lösungen gesucht. Dabei wurden zumeist Videokonferenzen im Rahmen einer Gesamtlehrerkonferenz oder in kleineren Sitzungen mit Schulleitung und Lehrkräften mit ausgeprägter IT-Expertise und entsprechender schulischer Sonderfunktion genutzt (IBBW 2022). In einer bundesweiten Studie an 233 Schulen zeigen Mußmann et al. (2021), dass im Jahr 2020 lediglich 27 % der Lehrkräfte von einer erkennbaren digitalen Schulstrategie berichteten. Dahingegen gaben im März 2021 mehr als 60 % an, dass eine digitale Strategie an ihrer Schule existiere.

Eine Vielzahl der interviewten Schulleitungen und Lehrkräfte betonte die generell konstruktive Zusammenarbeit und das Vermeiden einer autoritären „Top-Down Struktur“ (IBBW 2022). Allerdings zeigen Mußmann et al. (2021) auch, dass noch Verbesserungsbedarf bei der Beteiligung der Lehrkräfte an der Entwicklung der digitalen Schulstrategie besteht. Während im Jahr 2020 nur 38 % der Lehrkräfte berichteten, in die Erarbeitung der Digitalstrategie involviert zu sein, waren es im Jahr 2021 bereits 54 %. Da eine digitale

16 ZSL. Moodle Umfrage Grundschulen: Nutzung und Zufriedenheit während des Lockdowns. [Stand: 25.03.2022]

Schulstrategie allerdings nur gelingen kann, wenn jede einzelne Lehrkraft das digitale Lehren und Lernen in ihrem Unterricht realisiert, sind Akzeptanz und Beteiligung der Lehrkräfte eine grundlegende Erfolgsbedingung. Daher sollte die Kooperation von Schulleitungen und Lehrkräften bezüglich der konzeptionellen Erarbeitung und Umsetzung der Digitalstrategie an der jeweiligen Schule ausgebaut werden. Darüber hinaus bedarf es der Unterstützung durch die Schulleitung bei der Erprobung neuer digitaler Unterrichtsformen sowie schulinterner Diskussionen über die Vor- und Nachteile der Nutzung digitaler Technologien (Schütz et al. 2020; Wößmann et al. 2021).

Kongruent mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz von 2016 und 2021 heben viele Lehrkräfte und Schulleitungen die intensiviertere Kooperation innerhalb des Kollegiums positiv hervor. Videokonferenzen und die Kombination von virtuellen und Präsenzformaten werden laut Schulakteuren bei der Kommunikation zu Schulorganisationsaspekten auch zukünftig eine zentrale Säule sein. Genannt wurden bspw. Gesamtlehrerkonferenzen und Fachschaftssitzungen im virtuellen und Hybridformat. Vorteile dieser Formate liegen in der Flexibilität, Zeitersparnis und der damit verbundenen verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf begründet. Insgesamt haben neue Teamstrukturen und Austauschformate sich bewährt und sollen auch zukünftig eine größere Rolle in der Etablierung einer Kultur der Digitalität an Schulen in Baden-Württemberg spielen (IBBW 2022).

H 4.2 Kommunikation und Koordination mit Schülerinnen und Schülern und Eltern

Die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern erfuhr während der Pandemie durch den Einsatz digitaler Medien ebenfalls grundlegende Veränderungen. Zu Beginn der ersten Schulschließung wurde meistens per E-Mail und Telefon kommuniziert und die Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler stellte oftmals eine große Herausforderung dar (IBBW 2022). In bundesweiten Erhebungen berichteten mehr als 70 % der befragten Lehrkräfte, dass sich ihre Erreichbarkeit schwierig gestaltete (Feldhoff et al. 2021; forsa 2020b). Während der ersten Schulschließungsphase im Frühjahr 2020 konnte rund ein Drittel kaum oder gar nicht erreicht werden (Huber et al. 2020). Daher wurden häufig analoge Medien in Form von Arbeitsheften und Schulbüchern oder in Form von Arbeitsblättern eingesetzt (Eickelmann und Drossel 2020; forsa 2020b; Huber et al. 2020; mpfs 2020c; Unger et al. 2020b). Ab April 2020 stand den Lehrkräften an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg eine Lizenz des Messengers Threema Work zur dienstlichen

Kommunikation zur Verfügung.¹⁷ Ferner weist eine Evaluation des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) zur Moodle-Nutzung an 552 allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg aus dem Mai 2020 auf einen starken Anstieg der regelmäßigen Nutzung der Software Moodle und Big Blue Button hin.¹⁸ Die am häufigsten genutzten Funktionalitäten umfassten das Teilen von Dateien, Aufgaben und unterrichtsbezogenen Informationen. Das Forum zum Austausch zwischen Schülerschaft und der jeweiligen Lehrkraft wurde ebenfalls an einem Drittel der Schulen genutzt. Im ersten Lockdown wurde Moodle allerdings vornehmlich für die Hauptfächer eingesetzt. Ergänzend zu Moodle und Big Blue Button bot das Land über den Medienzentrenverbund das Videokonferenzsystem Jitsi an, das Anfang 2022 pro Woche 8 110 Nutzerinnen und Nutzer in 2 700 Räumen zählte.¹⁹ Zu den formalen Möglichkeiten der Erreichbarkeit kamen häufig sozio-emotionale Aspekte hinzu, die während der Corona-Pandemie mehr in den Vordergrund gerückt sind (Schütz et al. 2020). In bundesweiten Erhebungen wurde berichtet, dass mehr Beziehungsarbeit seitens der Lehrkräfte erforderlich war (Feldhoff et al. 2021, Wößmann et al. 2021).

Während der zweiten Phase der Schulschließungen im Winter 2020 und Frühjahr 2021 setzte die Mehrheit der Schulen digitale Medien zur Kommunikation und Koordination mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern ein. Um Arbeitsaufträge und Feedback zu verschicken, wurde vorrangig mit E-Mails, Lernplattformen und teilweise auch mit Schulclouds gearbeitet (Huber et al. 2020; Mußmann et al. 2021; Reintjes et al. 2021). Für Lernende mit unzureichender technischer Ausstattung wurde auf soziale Medien, Messenger-Dienste und das Telefon zurückgegriffen (Eichhorn et al. 2020, mpfs 2020a und 2020b,). Diese Umstellungen wurden von Schüler wie Elternseite zumeist positiv bewertet (Eichhorn et al. 2020; IBBW 2022; Mußmann et al. 2021). Insgesamt ist zu beachten, dass zwischen den Schulformen teilweise erhebliche Unterschiede bei der Nutzungshäufigkeit der oben genannten digitalen Medien vorliegen: Grund- und Förderschulen nutzten Lernplattformen vergleichsweise weniger als Gymnasien, Real-, Haupt- und Gemeinschaftsschulen (forsa 2020b, Porsch und Porsch 2020). Grundschulen verwendeten häufiger E-Mails als alle anderen Schulformen (Eickelmann und Drossel 2020).

17 <https://km-bw.de/messenger> [Stand: 11.08.2022]

18 ZSL. Kurzevaluation Moodle App und LMS Nutzung, [Stand: 25.03.2022]

19 LMZ. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Datenanfrage der geprüften und zertifizierten Medienentwicklungspläne. Internes Dokument/Nicht öffentlich zugänglich. [Stand: 28.01.2022].

Für viele Lehrkräfte und Schulleitungen hat sich die Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern auf Lernplattformen und Messenger-Diensten bewährt und soll künftig beibehalten werden. Als Vorteile wurden die bessere Erreichbarkeit, die Niederschwelligkeit der Kommunikation und die Möglichkeit zum direkten und individualisierten Austausch genannt. In diesem Kontext wurde insbesondere der Einsatz von Eltern-Informationssystemen wie ESIS hervorgehoben, die mehrere Funktionen vereinen. So können zusätzlich zu direkter Kommunikation Wochenpläne, Hausaufgaben, Arbeitspläne und Elternbriefe klassenspezifisch digital versendet und auf diese Weise Informationen schnell und transparent mitgeteilt werden (IBBW 2022). Eine Umfrage zur Nutzung von Moodle an Grundschulen in Baden-Württemberg im Sommer 2021 zeigt außerdem, dass ein Großteil der Lehrkräfte Moodle nutzte, um auch mit den Eltern zu kommunizieren.²⁰ Außerdem wird auf die Möglichkeit verwiesen, Elterngespräche und -sprechtag individualisiert als Videokonferenz abhalten zu können. Einige Lehrkräfte beobachteten hierbei eine größere Teilnahmebereitschaft auf Seiten der Erziehungsberechtigten (IBBW 2022).

Mit der gestiegenen zeitlichen Flexibilität und Asynchronität der digitalen Medien steigt aus Sicht vieler Lehrkräfte und Schulleitungen die Notwendigkeit, die Erreichbarkeit auf bestimmte Zeiträume zu beschränken und die Rollenerwartungen schulintern einheitlich zu definieren. So erstellten während des Fernunterrichts viele Schulen ein zentrales Dokument zu Rollen und Erwartungen an die einzelnen Akteure. In der „Online-Etikette“, dem „Eckpunktepapier“ oder dem „Internet-Kodex“ verständigten sich Schulleitungen und Lehrkräfte zu Themen wie dem analogen Versand oder digitalen Hochladen von Aufgaben, Rückmeldefristen für die Schülerinnen und Schüler, Rückmeldungen, Umgang mit Abwesenheit, Erreichbarkeit für Eltern und Lernende außerhalb des Unterrichts (IBBW 2022). Insgesamt haben die Erfahrungen der pandemiebedingten Schulschließungen zu einer stärkeren Integration digitaler Medien in den Bereichen Kommunikation und Koordination innerhalb der Schulen und mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern geführt.

H 4.3 Unterricht

Der Einsatz digitaler Instrumente im Unterricht und die damit verbundenen Kompetenzen waren bereits vor

den pandemiebedingten Schulschließungen ein wichtiges Entwicklungsfeld der schulischen Bildung.

ICILS 2018 zeigt allerdings für Deutschland, dass vor der Pandemie lediglich knapp 23 % der Achtklässlerinnen und Achtklässler angaben, mindestens einmal wöchentlich digitale Medien in der Schule für schulbezogene Zwecke zu nutzen. Der internationale Durchschnitt lag 2018 bei 44 % und in Dänemark gaben mehr als 90 % der Befragten an, digitale Medien mindestens einmal wöchentlich im Unterricht zu nutzen. Der Anteil der Lehrkräfte, die digitale Medien täglich im Unterricht nutzen, ist von 9 % im Jahr 2013 auf 23 % im Jahr 2018 angestiegen. Trotzdem berichteten auch 2018 noch rund 17 % der Schülerinnen und Schüler nie digitale Medien im Unterricht zu benutzen (Eickelmann et al. 2019). Weitere Studien verstärken den Eindruck, dass Deutschland im internationalen Vergleich erheblichen Entwicklungsbedarf bei der Integration digitaler Instrumente für den schulischen Bereich aufweist (Fütterer et al. 2022). Die Form des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht war vor der Corona-Pandemie häufig auf das Präsentieren von Information im Frontalunterricht beschränkt (Eickelmann et al. 2019). Generelle Anwendungssoftware wie Word und fortgeschrittene Anwendungen wie individualisierte Lernsoftware wurden in deutschen Klassenzimmern nur unterdurchschnittlich oft eingesetzt (Fütterer et al. 2022).

Allerdings nutzten vor der Pandemie mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler computerbasierte Informationsquellen (z. B. themenbezogene Internetseiten oder Wikis) und Lernvideos von Drittanbietern für Hausaufgaben und das Lernen in der Freizeit. Learning Apps, digitale Simulationen und elektronische Übungen wurden dagegen vergleichsweise selten verwendet. Dies ist kongruent mit den Ergebnissen einer Vielzahl von Studien, die darlegen, dass digitale Medien im Unterricht vor der Pandemie meistens lediglich als Ersatz für analoge Mittel eingesetzt wurden, ohne das spezielle Potenzial digitaler Medien für den Lernfortschritt der Unterrichteten zu realisieren (Hillmayr et al. 2020; Sung et al. 2016).

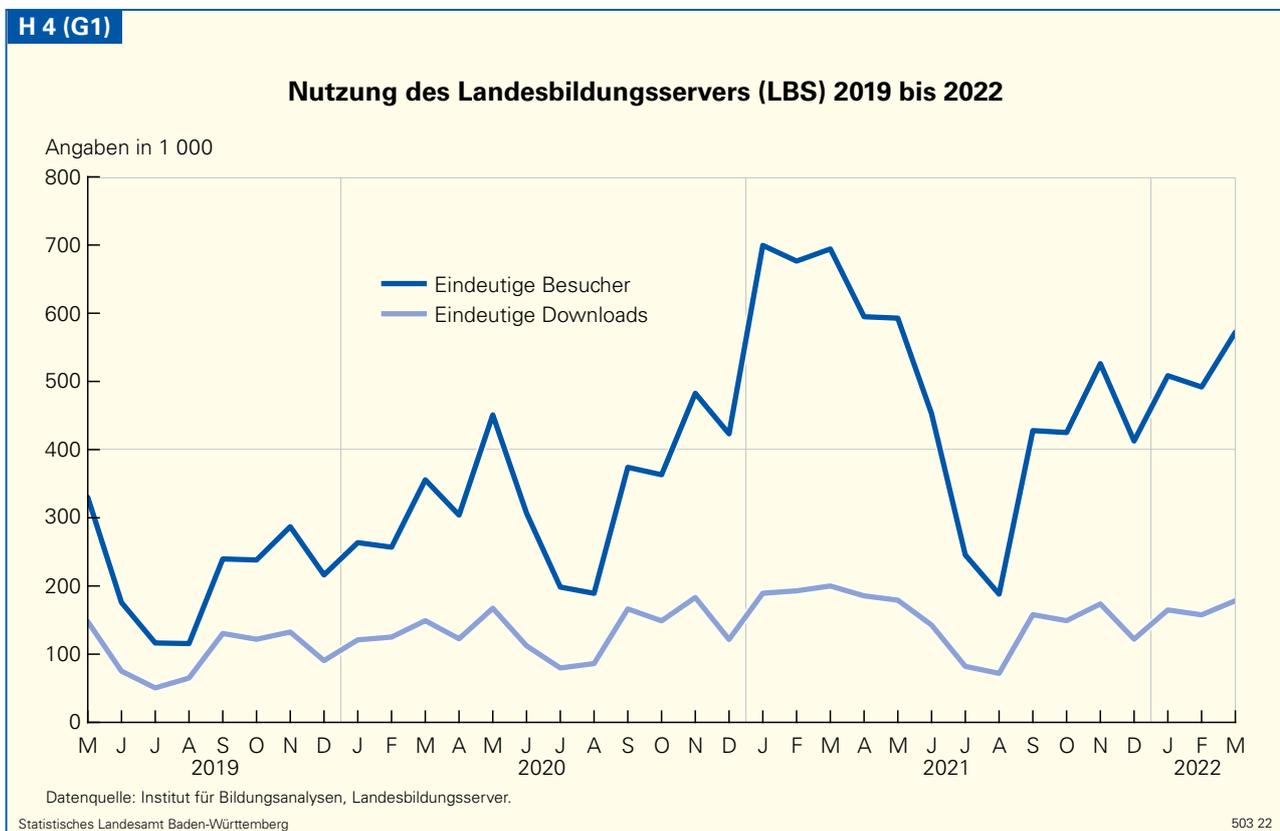
Außerdem zeigten sich in Baden-Württemberg bereits vor der Pandemie erste Anzeichen für eine verstärkte und zielgerichtete Verankerung digitaler Medien im Unterricht. In der Erhebung Schule Digital 2017 (aus Bertscheck et al. 2017) lag das Land bei Schulen mit einem Medienkonzept zum Einsatz von Computern im Unterricht mit rund 54 % in Mittelfeld der Bundesländer. In der Vorjahresstudie war Baden-Württemberg noch in der unteren Gruppe platziert. Da die Inanspruchnahme von Fördermitteln aus dem „DigitalPakt Schule“ mit der Einreichung eines Medienentwicklungsplans verbunden ist, ist hier von einer weiteren Verbesserung auszugehen (Bertscheck et al. 2017).

20 ZSL. Moodle Umfrage Grundschulen: Nutzung und Zufriedenheit während des Lockdowns. Internes Dokument/ Nicht öffentlich zugänglich [Stand: 25.03.2022]

Die Unterbrechungen des Präsenzunterrichts im Frühjahr 2020 und Winter/Frühjahr 2021 stellten alle Schulakteure vor große Herausforderungen, die die digitalen Problemstellungen der Einrichtungen aller Bildungsbeiriche in besonderer Weise hervorhoben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Jaekel et al. 2021). Dabei wurde das Fernlernen sehr unterschiedlich durchgeführt und organisiert (Helm et al. 2021). Dennoch wurde die Notwendigkeit, während der Corona-Pandemie verstärkt auf digitale Unterstützungsinstrumente zurückzugreifen, oftmals als großer Schub für die Weiterentwicklung der Digitalität an Schulen wahrgenommen (Hachfeld et al. 2020). Eine Auswertung der Daten des Landesbildungsservers Baden-Württemberg unterstreicht das Engagement der Lehrkräfte diesbezüglich. So stiegen die Nutzerzahlen und Downloads von Lern- und Hilfsmaterialien während der Zeit der Schulschließungen deutlich gegenüber der Zeit des Präsenzunterrichts (vgl. Grafik H 4 (G1)). Während der Landesbildungsserver im November 2019 von etwas mehr als 200 000 Personen angesteuert wurde, besuchten von Januar bis März 2021 monatlich rund 700 000 Nutzerinnen und Nutzer die Seiten der Plattform. Die Anzahl der Downloads stieg ebenfalls, allerdings weniger deutlich als die der monatlichen Besuche. Dabei ist es möglich, dass die Lehrkräfte nach Hilfestellungen für den Fernunterricht gesucht haben und die Server zunächst nur wenig passende Angebote für die besonderen Herausforderungen im jeweiligen Fach bereithielten.

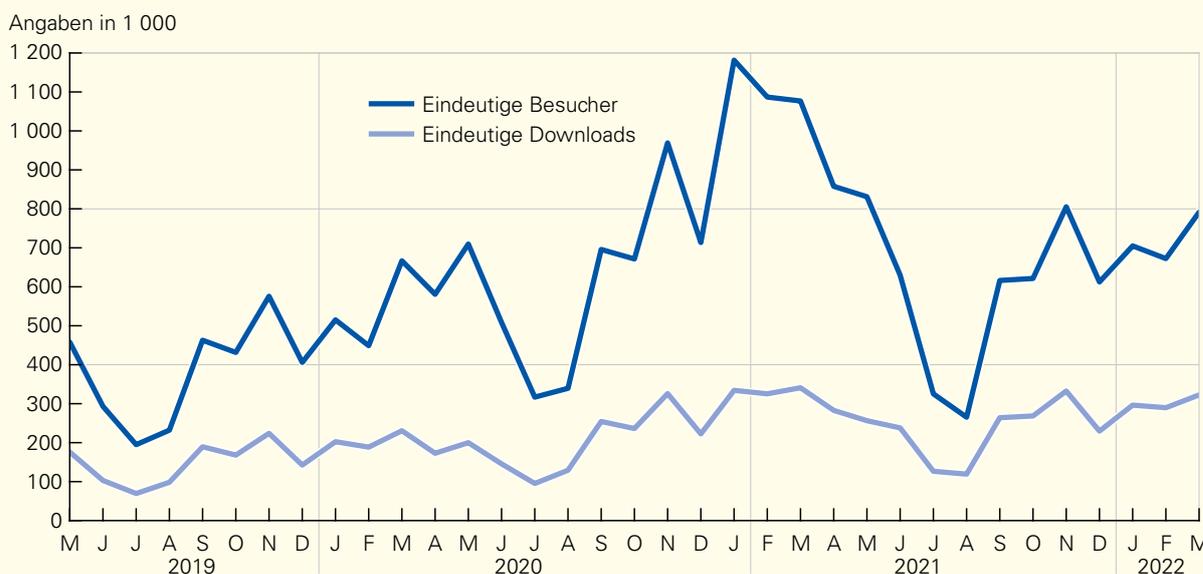
Neben dem Landesbildungsserver (LBS) werden Unterstützungsmaterialien für Lehrkräfte auch über den Lehrerfortbildungsserver (LFBS) distribuiert. Der LBS bietet primär Unterrichts-, der LFBS vor allem Fortbildungsmaterialien an. Auf dem LFBS ist der Bereich mit Unterstützungsmaterialien beim Unterrichten mit digitalen Medien während der Pandemie sehr stark ausgebaut und ergänzt worden. Neben Materialien zu Methoden finden sich dort Informationen zu Nutzungsszenarien, Anleitungen, Checklisten und Supportsystemen bis hin zu Beispielkursen. Während der Lehrerfortbildungsserver im November 2019 von rund 575 000 Personen angesteuert wurde, besuchten in der Phase der Schulschließung im Winter und Frühjahr 2021 (Januar bis März) monatlich mehr als 1 000 000 Nutzerinnen und Nutzer die Seiten der Plattform. Die Anzahl der Downloads entwickelte sich ähnlich wie für den Landesbildungsserver.

Eine ähnliche Entwicklung im Zugriff auf digitale Lernmedien verzeichnet die SESAM-Mediathek des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg. Im Jahr 2021 gab es in der SESAM-Mediathek rund 1,8 Millionen Nutzungsvorgänge in Form von Streaming oder Download. Dies entspricht im Vergleich zu 2019 einer Steigerung um etwa 30 %. Auch die Zahl der SESAM-User stieg deutlich an und lag Anfang Juli 2022 bei 44 000. Seit dem Relaunch der SESAM-Mediathek im



H 4 (G2)

Nutzung des Lehrerfortbildungsservers (LFBS) 2019 bis 2022



Datenquelle: Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, Lehrerfortbildungsserver.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

504 22

Oktober 2020 beträgt die Zunahme rund 34 %.²¹ Um die Beschaffung und Bereitstellung von Inhalten im Rahmen von SESAM zu gewährleisten, wurden insgesamt 5 Millionen Euro zur Verfügung gestellt, davon stammte mit 4 Millionen der größte Anteil aus dem „DigitalPakt Schule“.

Die Ergebnisse des Länderindikators von 2021 weisen ebenfalls auf einen deutlichen Entwicklungsschub bei der Häufigkeit des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht hin. So gaben bundesweit rund 39 % der befragten Lehrkräfte an, täglich digitale Medien im Unterricht einzusetzen. In Baden-Württemberg berichteten sogar 42 % die tägliche Verwendung von digitalen Instrumenten für Unterrichtszwecke. In Baden-Württemberg gaben rund 70 % der interviewten Lehrkräfte an (s. Grafik H 4 (G3)), einmal in der Woche oder häufiger digitale Instrumente im Unterricht zu verwenden (Lorenz et al. 2021). Im Jahr 2017 berichteten lediglich 54 % der Lehrkräfte in Baden-Württemberg von einem mindestens wöchentlichen Einsatz digitaler Medien im Unterricht (Lorenz et al. 2017). Trotz der Verbesserung gegenüber den Resultaten von ICILS 2018 und dem Länderindikator 2017 rangiert Baden-

Württemberg im Bundesländervergleich lediglich im unteren Mittelfeld und leicht unter dem bundesweiten Durchschnitt.

Die Integration von digitalen Medien an beruflichen Schulen variiert deutlich in Abhängigkeit vom Ausbildungsbereich. Während Auszubildende in gewerblich-technischen Feldern digitale Medien im Jahr 2016 recht häufig im Unterricht einsetzten, wurden diese im Unterricht der Pflege- und Erziehungsberufe vergleichsweise selten verwendet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Die Gründe für diesen Umstand dürften in der unterschiedlichen digitalen Prägung der Berufsfelder und in den erheblichen Unterschieden im Hinblick auf den Einsatz neuer Digitalisierungstechnologien in Produktions- und Dienstleistungsprozessen zwischen Betrieben gleicher Branchen liegen. Bemerkenswerterweise setzten Berufsschullehrkräfte im Jahr 2016 digitale Instrumente häufiger ein als das betriebliche Ausbildungspersonal in der Praxis. Dennoch stellt die Berufsschule lediglich ein begrenztes Korrektiv betrieblich vermittelter, ungleicher Chancen für den Erwerb digitaler Kompetenzen dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

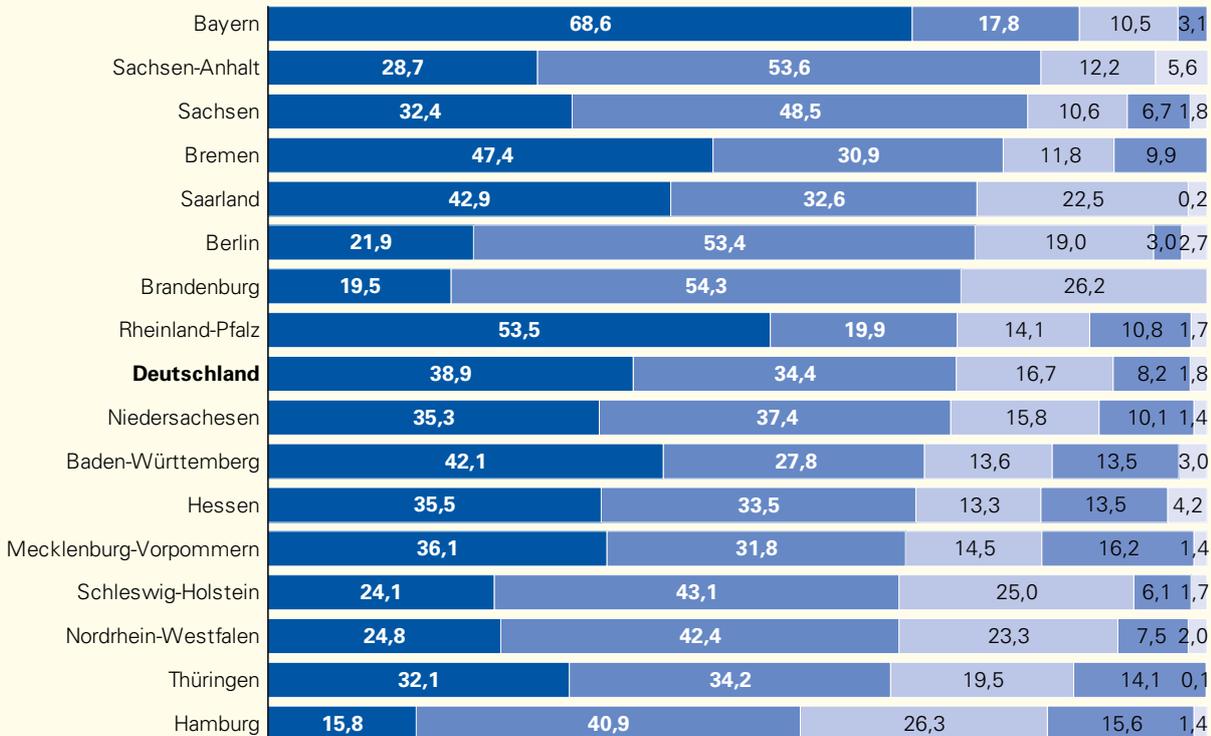
Der Einsatz digitaler Technologien im berufsschulischen Unterricht und der betrieblichen Praxis ist häufig anwendungsorientiert. Zwischen einem Drittel und der Hälfte der Lehrkräfte an Berufsschulen verwenden fachspezifische Software und Lernprogramme (Schmid

21 LMZ. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Datenanfrage der geprüften und zertifizierten Medienentwicklungspläne. Internes Dokument/Nicht öffentlich zugänglich. [Stand: 28.01.2022].

H 4 (G3)

Nutzungshäufigkeit digitaler Medien im Unterricht 2021

Angaben in %
 ■ Jeden Tag ■ Mindestens einmal/Woche, aber nicht jeden Tag ■ Mindestens einmal pro Monat, aber nicht jede Woche
 ■ Seltener als einmal im Monat ■ Nie



Datenquelle: Lorenz et al. 2021.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

505 22

et al. 2017; Gensicke et al. 2020). Mehr als 90 % der Lehrkräfte und mehr als 80 % der Auszubildenden setzen berufsnah digitale Präsentationsmittel ein. Lernvideos von Drittanbietern werden ebenfalls von mehr als 90 % der interviewten Berufsschullehrkräfte verwendet, beispielsweise bei der Vermittlung neuer Inhalte (Gensicke et al. 2020; Schmid et al. 2017). Darüber hinaus werden Datenbanken und Rechercheseiten wie Wikipedia von mehr als der Hälfte der Auszubildenden in allen Bereichen genutzt. Learning Apps, virtuelle Klassenzimmer sowie digitale Lernspiele und Übungen werden dagegen von weniger als einem Drittel der Auszubildenden angewendet (Schmid et al. 2017; Gensicke et al. 2020). Eine Ausnahme bildet der Einsatz elektronischer Tests bei Ausbildungen mit starkem naturwissenschaftlichem oder informatischem Bezug. Hier gaben rund 60 % der Auszubildenden an, digitale Übungen und Tests im Unterricht zu nutzen (Schmid et al. 2017). Im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen ist der Mangel an aktuellen und verlässlichen Statistiken für berufliche Schulen festzuhalten.

Der Bedarf an digitalen Kompetenzen der Auszubildenden dürfte allerdings weiter gestiegen sein. Denn lediglich 2% der Betriebe verzichten auf einen täglichen Einsatz von internetfähigen PCs und Laptops. Neben Computern und Laptops werden digitale Geräte wie Scanner, Tablets und Smartphones in der Mehrheit der Betriebe zumindest wöchentlich verwendet. Softwareprogramme zur Arbeitsorganisation gehören ebenfalls in 94 % der Betriebe zum Arbeitsalltag. Darüber hinaus nutzen mehr als die Hälfte der Arbeitgeber digitale Programme für die interne und externe Bestellung und Verwaltung von Waren und Dienstleistungen und Cloud-Dienste für den internen Datenaustausch (Gensicke et al. 2020).

Da für die lernförderliche Nutzung digitaler Medien im Unterricht nicht nur die Häufigkeit des Einsatzes, sondern vor allem die Qualität des Unterrichts und die (fach-)didaktische Einbettung entscheidend sind, werden nachfolgend die Zwecke und Ziele des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht sowie die Erfahrungen aus den Schulschließungen betrachtet.

Bei der Betrachtung von Unterricht lassen sich verschiedene Ebenen unterscheiden. Auf der obersten Ebene wird zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen differenziert. Die Sichtstrukturen bilden den Rahmen für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und sind durch Beobachtung leicht zu erfassen. Sie beinhalten die Organisationsform des Unterrichts (Klassen- oder Förderunterricht), die von der Lehrkraft angewandten Methoden und die Sozialformen des Unterrichts (Gruppen- oder Einzelarbeit). Die tatsächlichen Lehr-Lernprozesse, die innerhalb des Unterrichts ablaufen, manifestieren sich hingegen in den Tiefenstrukturen und sind daher schwieriger von außen zu erfassen. Die Tiefenstrukturen betreffen die Qualität der Beschäftigung der Lernenden mit dem Lernstoff und die Qualität der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden (Trautwein et al. 2022). Sie umfassen die Art und Weise der Klassenführung durch die Lehrkraft, die kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft und gelten als Kernmerkmale guten Unterrichts (Sliwka et al. 2019; Trautwein et al. 2022; Fauth und Leuders 2022). Dies verdeutlichen Befunde der pädagogisch-psychologischen Forschung, die zeigen, dass der Lernfortschritt, die Motivation und das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler maßgeblich von den Tiefenstrukturen beeinflusst werden (Trautwein et al. 2022; Hawkins et al. 2013; Praetorius et al. 2018).

In den folgenden Abschnitten werden daher die Veränderungen der Sicht- und Tiefenstrukturen, insbesondere der kognitiven Aktivierung und konstruktiven Unterstützung, durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht und die Erfahrungen aus den Schulschließungen analysiert.

H 4.4 Sichtstrukturen

Videokonferenzen

In einer groß angelegten Studie der Universität Tübingen (Jaekel et al. 2021) wurden 3 159 Schülerinnen und Schüler, 1 688 Eltern und 227 Lehrkräfte an 12 weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg zur Umsetzung des Fernunterrichts und Fernlernens im Frühjahr 2020 befragt. Videokonferenzen wurden in den betrachteten Unterrichtsfächern frühzeitig und relativ gleichmäßig verwendet (Mathematik: 66 %; Deutsch: 59 %; Englisch: 67 %), um die Lernenden direkt zu erreichen. Zusätzlich strukturierten viele Schulen den Fernunterricht anfänglich über analoge Arbeitspakete in Verbindung mit Wochenarbeitsplänen. Der Einsatz digitaler Medien hat sich durch die Unterbrechungen des Präsenzunterrichts insgesamt stark erhöht (IBBW 2022).

Der Großteil der Lehrkräfte legte den Schwerpunkt darauf, die übliche Vorgehensweise im Präsenzunterricht in ein digitales Format zu übertragen, während einige Lehrkräfte bestrebt waren, eine Vielzahl unterschiedlicher Formate zu kombinieren (längere individuelle und Gruppenarbeitsphasen alternierend mit Videounterricht, Projektarbeiten, Learning Apps, *Flipped Classroom*-Methoden). Während der Videokonferenzen standen an Grundschulen sozio-emotionale Aspekte häufiger im Mittelpunkt als bei Schülerinnen und Schülern an Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Realschulen und Werkreal-/Hauptschulen. Die Gestaltung der Videokonferenzen unterschied sich deutlich zwischen Grundschulen einerseits und Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Realschulen sowie Werkreal-/Hauptschulen andererseits. An vielen Grundschulen wurde entweder mit selbst erstellten Lernvideos als Ersatz für die Inputphase und die Erläuterung der Aufgaben gearbeitet oder die Klassen wurden in kleine Gruppe eingeteilt und der Unterricht wurde mehrfach wiederholt, um auf die Lernenden eingehen zu können (IBBW 2022). Die Arbeitsmaterialien wurden meistens digital ausgeteilt, eingesammelt und mit Rückmeldungen versehen (IBBW 2022; Reintjes et al. 2021). Die Ergebnisse der Studie der Universität Tübingen zeigen ebenfalls, dass Videosprechstunden mit einzelnen oder einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die die soziale Interaktion und Verbundenheit stärken sollen, wesentlich waren für die positive Einschätzung der Unterstützung der Lehrkräfte durch die Eltern sowie die Kinder und Jugendlichen (Jaekel et al. 2021). Im Präsenzunterricht scheint der soziale Austausch und die Verbundenheit mit Anderen oft automatisch gegeben zu sein, wohingegen der soziale Bezug im Fernunterricht bewusst hergestellt werden muss (Hawkins et al. 2013). Dieses Resultat ist kongruent mit einer Vielzahl von Ergebnissen weiterer Studien, die positive Effekte von sozialen Elementen auf die Zufriedenheit und den Lernfortschritt in Fernlernszenarien aufzeigen (Richardson und Swan 2003; Sung und Mayer 2012).

Die unterrichtliche Schwerpunktsetzung veränderte sich unter anderem auch dadurch, dass nicht alle Fächer in den Online-Unterricht übernommen werden konnten (Porsch und Porsch 2020). Beibehalten wurden an nahezu allen Schulen die Fächer Mathematik und Deutsch gefolgt von Englisch und Sachkunde an Grundschulen. Ebenfalls beibehalten wurde das 45- bzw. 90-minütige Unterrichtsformat sowie die Strukturierung der Arbeitsaufträge in Wochenplänen inklusive Pflichtaufgaben mit Abgabefristen (Eichhorn et al. 2020; Huber et al. 2020; mpfs 2020c). Die Schwerpunkte im Fernunterricht richteten sich im Unterschied zum Präsenzunterricht vielfach auf das Üben, Wiederholen und Vertiefen bereits erarbeiteter Themen und

weniger stark auf das Erarbeiten neuer Inhalte (Eickelmann et al. 2020; Schneider et al. 2020; Schütz et al. 2020).

Gruppenarbeit

Obwohl viele Lehrkräfte bestrebt waren, den Onlineunterricht nach Stundenplan umzusetzen, wurden mit zunehmender Dauer auch verschiedene Arbeitsphasen und andere digitale Instrumente in den Unterricht integriert (z. B. *Breakout Rooms*) (IBBW 2022). Dabei wurde in der ersten Phase der Schulschließungen in den Fächern Deutsch (15 %) und Englisch (24 %) häufiger auf Gruppenarbeit gesetzt als im Mathematikunterricht (6%) (Jaekel et al. 2021). Der soziale Gruppenkontext könnte gerade in Fächern wie Englisch und Deutsch von größerer Bedeutung sein und die Diskrepanz zum Einsatz von Gruppenarbeit im Fach Mathematik erklären. Im Laufe des zweiten Lockdowns wurden Gruppenräume oder *Breakout Rooms* verstärkt genutzt, da im digitalen Plenum die Hemmschwelle zur Beteiligung deutlich höher ausfiel als im Präsenzunterricht. Viele Lehrkräfte berichteten, dass ihre Schülerinnen und Schüler erleichtert waren, sich in Gruppenräumen in kleinem Kreis austauschen zu können. Besonders in gesellschaftswissenschaftlichen, humanistischen und philologischen Fächern eröffnete das Arbeiten in Gruppenräumen die Möglichkeit zur Diskussion (IBBW 2022).

Lernvideos

Die heterogene Organisation des Fernunterrichts zeigt sich auch in den einzelnen Fächern. So wurden während der ersten Schulschließungsphase im Fach Mathematik in 38 % der befragten Klassen auf weiterführenden Schulen Lernvideos auf YouTube genutzt, während dieses Medium im Deutschunterricht mit 23 % deutlich seltener zum Einsatz kam (Jaekel et al. 2021). In diesem Kontext zeigen Reintjes et al. (2021), dass bis auf einige Ausnahmen selbst erstellte Lernvideos im Vergleich zu Videos von Drittanbietern seltener eingesetzt werden. Allerdings nutzten rund 53 % der befragten Mathematiklehrkräfte an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg selbst erstellte Lernvideos. In den Fächern Deutsch und Englisch traf dies lediglich auf 10 % bzw. 27 % der Lehrkräfte zu (Jaekel et al. 2021).

Lernvideos wurden während der Unterbrechungen des Präsenzunterrichts für viele Zwecke eingesetzt. Im 1. Lockdown verwendeten einige Lehrkräfte Lernvideos als Unterrichtersatz, wohingegen Lernvideos im 2. Lockdown häufig als Ergänzung zum Videounterricht

genutzt wurden. Hier wurden Lernvideos meist für einen von vier Zwecken eingesetzt: Als Einstieg und Einführung in ein neues Thema (*Flipped Classroom*), zur Wiederholung und Vertiefung, als alternativer Zugang und als Motivationshilfe. An einigen Schulen wurden jahrgangsübergreifende Mediatheken angelegt, sodass die Lernvideos zukünftigen Jahrgängen zur Wiederholung und Vertiefung zur Verfügung stehen. Die interviewten Lehrkräfte berichteten, dass von der Lehrkraft selbst erstellte Lernvideos eine höhere Wirkung auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie die Rezeption der Videos hatten (IBBW 2022). Dies bestätigt die ebenfalls auf Baden-Württemberg fokussierte Studie der Universität Tübingen. Die Autorengruppe stellt fest, dass die Verwendung von Lernvideos von Drittanbietern nicht mit der von Eltern eingeschätzten Lehrqualität und Zufriedenheit der Unterrichteten korreliert. Dahingegen ist ein starker Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Lernvideos, die von den Lehrkräften selbst erstellt wurden, und der Bewertung der Lehrqualität und Zufriedenheit mit dem Fernunterricht zu beobachten. Als Erklärung wird der persönliche Bezug zur Lehrkraft angeführt, der einen vertrauten sozialen Rahmen bietet, um sich neue Lerninhalte zu erschließen (Jaekel et al. 2021). Trotz der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Lernvideos merken viele Lehrkräfte an, dass es keine Option gibt unmittelbar zu kontrollieren, wie intensiv mit der Aufzeichnung gearbeitet wird. In diesem Kontext spielt die Selbstregulationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle (IBBW 2022). Diesbezüglich weist eine Studie, die sich auf Daten aus Stuttgart und der näheren Umgebung stützt, auf die Benachteiligung von Kindern aus sozio-ökonomisch schwächeren Haushalten im Fernunterricht hin (Schmidt 2021). Die Benachteiligung resultiert häufig aus einer Kombination von unzureichender Bereitstellung der notwendigen digitalen und räumlichen Lerninfrastruktur, mangelnder Regulation des Tagesablaufs sowie schwach ausgeprägter Selbstregulation, was die Konzentration und Lernorganisation der Schülerinnen und Schüler erschwert (IBBW 2022; Schmidt 2021).

H 4.5 Tiefenstrukturen

Die erfolgreiche kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler ist prägend für ihren Lernfortschritt (Bauert et al. 2010; Trautwein et al. 2022). Damit ist gemeint, ob die Lernenden sich mental vertiefend und inhaltlich anspruchsvoll mit den Lehr- und Lerninhalten auseinandersetzen. Die kognitive Aktivierung wird gefördert, indem an das Vorwissen der Unterrichteten angeknüpft wird, der Unterricht und die Aufgabenstellungen auf die zentralen Verstehenselemente der Lernziele fokussiert und wiederholt Verknüpfungen zu anderen Lerninhalten hergestellt werden (Fauth und Leuders 2022). Dabei

schaffen die Lehrkräfte lediglich Angebote zur kognitiven Aktivierung, deren erfolgreiche Annahme von diversen Kontextfaktoren abhängt (Baumert et al. 2010; Fauth et al. 2014). Formative Evaluationen, die den individuellen Lernfortschritt erfassen, und regelmäßige, individualisierte Rückmeldungen, die auf die individuellen Lernbedürfnisse und Verständnisprobleme der Lernenden zugeschnitten sind, spielen eine wesentliche Rolle, um den Lernfortschritt zu unterstützen (Fauth und Leuders 2022). Dieses Vorgehen wird als individuelle Förderung bezeichnet (Sliwka et al. 2019). Damit die Rückmeldungen von den Schülerinnen und Schülern als konstruktive Unterstützung wahrgenommen werden, bedarf es eines positiven Unterrichtsklimas und einer wertschätzenden Schüler-Lehrer-Beziehung, die motivationale und emotionale Unterstützung bietet (Trautwein et al. 2022). Insgesamt erweisen sich sanktionsfreie Rückmeldungen und eine positive Fehlerkultur, die Fehler als notwendigen Teil von Lernprozessen versteht und konstruktiv auf Lernchancen ausgerichtet ist, als förderlich für den Lernfortschritt (KMK 2021b; Sliwka et al. 2019).

Laut der letzten ICILS-Erhebung 2018 setzt mit rund 15 % lediglich ein kleinerer Teil der Lehrkräfte in Deutschland regelmäßig digitale Medien zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler ein (Eickelmann et al. 2019). Mußmann et al. (2021) finden ebenfalls, dass das digitalunterstützte Monitoring der Lernfortschritte nur selten genutzt wird. Die mit der Mittelbeantragung aus dem „DigitalPakt Schule“ verbundene Befragung der Schulen zu lokalen Medienentwicklungsplänen weist allerdings für Baden-Württemberg darauf hin, dass die Schulen den Einsatz von digitalen Lernprogrammen und -anwendungen für individualisiertes und kollaboratives Lernen seit Pandemiebeginn verstärkt in der Unterrichtsgestaltung verankert haben und weiter ausbauen wollen.²² Nicht zuletzt weil die pandemische Situation oftmals die Heterogenität der Leistungen offensichtlicher werden ließ, betonen viele Schulakteure eine gestiegene Relevanz der individuellen Leistungsdifferenzierung und Rückmeldung in der Unterrichtsgestaltung. Dabei spielen die neuen Möglichkeiten der digitalen Anwendungen eine wesentliche Rolle (IBBW 2022; Schütz et al. 2020; Unger et al. 2020a).

Die besondere Bedeutung der Integration digitaler Medien im Unterricht, um das kognitive Engagement der Unterrichteten zu erhöhen, resultiert auch aus Studien wie Wang und Eccles (2011), die zeigen kon-

ten, dass die Motivation und das kognitive Engagement zwischen der 7. und 11. Klasse kontinuierlich zurückgehen. Eine Vielzahl an Studien hat untersucht, ob dieser negative Trend, der mit der Pubertät einhergeht, durch die Verwendung von digitalen Medien zu Lernzwecken abgefedert werden kann. Einige Studien berichten von einem Neuheitseffekt im Rahmen des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht. Die motivierende Wirkung verblasst jedoch häufig nach kurzer Zeit (Clark 1983; Keller und Suzuki 2004). Neuere Studien zeigen hingegen, dass eine computerbasierte, auf spielerische Effekte ausgerichtete digitale Lernumgebung kognitive Aktivierung und Motivation langfristig unterstützen kann (Tsay et al. 2020). Die Kernfrage ist also, ob digitale Medien pädagogisch zielführend in den Unterricht so integriert werden, dass die genuinen Potenziale digitaler Instrumente für eine stärker individualisierte kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung nachhaltig ausgeschöpft werden können.

Diesen Fragen gehen Fütterer et al. (2022) in einer kürzlich erschienenen Studie zur Nutzung von Tablets an Schulen in Baden-Württemberg nach. Dabei wurden Daten zu 1 363 Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klasse an 28 Schulen zusammengetragen. Der Einsatz von Tablets variiert stark zwischen den untersuchten Schulfächern. Im Fach Mathematik wurden Tablets mehr als doppelt so oft eingesetzt wie in Deutsch. Die Autorinnen unterscheiden zwischen kurzfristigen Effekten (4 Monate) und langfristigen Effekten (16 Monate) des Tablet-Einsatzes im Unterricht. Vergleichbar mit den Ergebnissen von Wang und Eccles (2011) zeigt die Studie, dass das kognitive Engagement und der Lerneinsatz bzw. die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit nachlassen. Allerdings sind der kurzfristige und langfristige Rückgang für die Gruppe ohne Tablets statistisch signifikant größer als bei denjenigen, die im selben Zeitraum Tablets im Unterricht genutzt haben. Im Fach Mathematik ist jedoch nicht die Häufigkeit des Einsatzes der Tablets die Ursache für den Abfederungseffekt, sondern die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität seitens der Schülerinnen und Schüler. Je stärker der Unterricht mit Tablet-Computern als kognitiv aktivierend eingeschätzt wird, desto weniger stark sinkt das kognitive Engagement und der Lerneinsatz der Schülerinnen und Schüler. Im Fach Deutsch stellen die Autorinnen ebenfalls einen Abfederungseffekt fest. Dieser resultiert allerdings nicht aus der durch die Lernenden wahrgenommenen Unterrichtsqualität, sondern basiert lediglich auf der Häufigkeit des Einsatzes von Tablets im Unterricht.

Im Laufe der Schulschließungsphasen wurde verstärkt auf digitale Lernanwendungen zurückgegriffen, um eine gemeinsame Ergebnissicherung durchzuführen,

²² LMZ. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Datenanfrage der geprüften und zertifizierten Medienentwicklungspläne. Internes Dokument/Nicht öffentlich zugänglich. [Stand: 28.01.2022].

individuell zu differenzieren und zu fördern, basale Fähigkeiten zu trainieren, die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie ihre kognitive Aktivierung durch spielerische Elemente zu stärken und eine höhere Aufmerksamkeit im Onlineunterricht zu gewährleisten. Eine Vielzahl an Lehrkräften setzte beispielsweise Quiz-Apps wie Mentimeter oder Doc-Quiz ein, um die Aufmerksamkeit bei den Lernenden zu erhöhen und eine unmittelbare Lernüberprüfung vorzunehmen. Apps wie Booklet oder Padlet wurden häufig als gemeinsame Leinwand eingesetzt, um Ergebnisse zusammenzutragen und im Plenum zu besprechen. In den philologischen Fächern kamen sehr häufig digitale Anwendungen zum Einsatz, die den Wortschatz, die Grammatik und die Aussprache trainieren. Im Fach Deutsch nutzten die Lehrkräfte Apps wie Antolin, um die Lesefähigkeit zu verbessern. In den Naturwissenschaften kamen Applikationen wie GeoGebra vornehmlich zum Einsatz, um Zusammenhänge zu veranschaulichen. Allerdings wurden auch Apps wie Mathe-Battle genutzt, um über spielerische und kompetitive Elemente die kognitive Aktivierung zu fördern. Applikationen wie die AntonApp, die es den Lehrkräften erlauben Profile für die Unterrichteten anzulegen, um Lernfortschrittskontrollen und eine individuelle Differenzierung vorzunehmen, werden im schulischen Kontext als besonders geeignet eingeschätzt (IBBW 2022).

Die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften zeigen, dass individuelles Coaching, individualisierte Arbeitsaufträge und Rückmeldungen, offenes Lernen, neue digitale Lehr- und Lernformate sowie mehr Flexibilität im Unterricht als Erfolg gesehen und vermehrt eingefordert wurden (IBBW 2022; Schütz et al. 2020; Unger et al. 2020b). Jedoch berichten viele Lehrkräfte, dass vor allem überdurchschnittlich leistungsstarke und zur Selbstregulation fähige Kinder und Jugendliche von Lernvideos und Learning Apps profitieren. Die Notwendigkeit der Stärkung der selbstregulatorischen Kompetenzen der Lernenden wurde schulartunabhängig als eine wichtige pädagogische Lehre aus den pandemiebedingten Schulschließungen gezogen (IBBW 2022). Die ausgeprägtere Individualität der Rückmeldungen und der Unterrichtskonzeption stellt für die Mehrheit der Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar, da die

damit verbundene Arbeitsbelastung deutlich zunimmt (Eichhorn et al. 2020; Eickelmann und Drossel 2020; forsa 2020b). Außerdem wird die Auswahl der Lernapplikationen durch die Lehrkraft als ein weiteres Hindernis genannt. Hier sind es neben der pädagogischen Eignung der digitalen Anwendung vor allem Fragen des Datenschutzes, die viele Lehrkräfte bei der Auswahl von geeigneten Applikationen zum Teil stark verunsichern (IBBW 2022).

Ähnliche Erkenntnisse liefert auch die Untersuchung „tabletBS“ an beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg (Mayrberger und Galley 2020). Das Forschungsprojekt evaluierte die Effekte einer 1:1 Ausstattung mit Tablets der Oberstufen an 40 Schulen zwischen 2015 und 2019. Dabei schlussfolgern die Autorinnen, dass Tablets einen positiven Einfluss auf die schülerorientierte Entwicklung der Unterrichtsgestaltung haben. Der Einsatz von Tablets fördert ebenfalls die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden. Voraussetzungen einer erfolgreichen Verwendung von digitalen Medien im Unterricht sind vor allem engagierte Lehrende, unterstützende Schulleitungen sowie passende Austausch- und Qualifizierungsformate.

Viele Lehrkräfte betonen, dass Tablets eine stärkere Zentrierung auf die Lernenden, mehr Projektarbeit, längere Arbeitsphasen bei den Lernenden, andere vielfältigere Feedbackmöglichkeiten, *Flipped Classroom*, *Gamification*, selbstständige Internetrecherche und weniger Frontalunterricht ermöglichen. Sie sehen insbesondere die Möglichkeit, Tablets zur individuellen Förderung einzusetzen, denn die Diagnose von Lerndefiziten, ein unmittelbares Feedback sowie niveaudifferenziertes Arbeiten werden durch die Verwendung von Lernapplikationen auf dem Tablet ermöglicht. Jedoch betonen die Autorinnen, dass bei den Lehrkräften das Verständnis von individueller Förderung heterogen ist und von Binnendifferenzierung bis zu individueller Einzelbetreuung reicht. Darüber hinaus nutzt der Großteil der Lehrkräfte Tablets als Ersatz für bisher analog verwendete Hilfsmittel. Das didaktische Konzept wird selten grundlegend neu entwickelt, sondern oftmals lediglich um eine digitale Komponente erweitert (Mayrberger und Galley 2020).

H 5 Blick voraus: Lehren für die Zukunft des digitalen Lehrens und Lernens aus der Corona-Pandemie

Spätestens durch die Erfahrung des Distanzunterrichts während den pandemiebedingten Unterbrechungen des Präsenzunterrichts in den Jahren 2020 und 2021 sind die digitalen Herausforderungen, denen die Einrichtungen des Bildungswesens gegenüberstehen, besonders deutlich geworden. Dazu zählen der Ausbau der digitalen Infrastruktur, die Ausstattung mit digitalen Endgeräten sowie ihre kompetente Wartung, offene Haltungen aller Bildungsakteure gegenüber Neuerungen und die Qualifizierung des pädagogischen Personals, um eine (fach-)didaktisch reflektierte Nutzung digitaler Medien und deren Potenziale für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zu erschließen. Dabei bedarf es der Unterstützung der Systemebene. Neben dem Kultusministerium spielen Akteure wie das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, die Kreis- und Stadtmedienzentren, das Landesmedienzentrum und das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung eine wichtige Rolle individuelle Schulentwicklungsprozesse auf dem Weg zu einer erfolgreichen Kultur der Digitalität zu unterstützen.

Mit Blick auf die technische Infrastruktur und Ausstattung bewirkte die Corona-Pandemie einen Digitalisierungsschub, der schon begonnene Prozesse des Ausbaus deutlich beschleunigte (Lorenz et al. 2021; Mußmann et al. 2021). In vielen Feldern können positive Trends beschrieben werden. Dennoch machen insbesondere die gestiegenen Anforderungen durch die pandemische Lage auf deutliche Entwicklungsbedarfe aufmerksam. Diese können im besonderen Maße bei der Internetinfrastruktur, der Ausstattung mit Endgeräten und der Klassenräume sowie dem technischen wie pädagogischen Support identifiziert werden. Die Vereinheitlichung und Standardisierung von Infrastruktur, Ausstattungen, Anwendungen und Verfahren auch im digitalen Bereich und insbesondere mit Blick auf die Datenschutzkonformität sind weitere zukünftig zentrale Handlungsfelder.

Die Befunde zu den Medienkompetenzen zeigen, dass eine stärkere Priorisierung der Medienbildung und -pädagogik sowohl in der Lehrkräfteaus- wie auch -fortbildung von großer Bedeutung ist. Hier zeigen sich bei der curricularen Verankerung in der Ausbildung Entwicklungspotenziale auf. Die Fortbildungsangebote sollten genauer auf die Bedarfe der Zielgruppen ausgerichtet sein und interne Kooperationsmöglichkeiten zwischen Lehrkräften sollten ausgeweitet werden. Befunde zeigen aber auch, dass die Pandemie positive Trends angestoßen hat, die es weiter zu verfolgen gilt.

Insgesamt zeigt sich ein Wechselverhältnis zwischen Infrastruktur, digitalen Kompetenzen und Einstellungen, wonach Lehrkräfte, die Potenziale digitaler Medien erkennen, auch ihre eigenen Kompetenzen mehrheitlich positiv einschätzen. Gering eingeschätzte Kompetenzen und negative Einstellungen stehen wiederum in Zusammenhang mit der Verfügbarkeit digitaler Infrastruktur in den Schulen. Schließlich lässt sich mit Blick auf die Medienkompetenzen der Schülerinnen und Schüler ein weiteres Handlungsfeld identifizieren. In diesem Bereich treffen große Kompetenzlücken auf eine noch nicht ausreichende curriculare Behandlung in den Schulen. Insbesondere in den Bereichen der Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Informationen, der Modellierungen und der Programmierung zeigen sich größere Entwicklungspotenziale auf.

Im Bereich der Kommunikation und Koordination an Schulen haben sich Messenger-Dienste und Lernplattformen zur Organisation des Unterrichts und zum Austausch mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und im Kollegium aufgrund der Niedrigschwelligkeit der Kommunikation und der Möglichkeit zum direkten und individualisierten Austausch bewährt (Feldhoff et al. 2021; forsa 2020b). Allerdings geht die zeitliche Flexibilität und die Asynchronität der Kommunikation mit der Gefahr der Entgrenzung der Arbeitszeit und der Überlastung der Lehrkräfte einher. Hier scheint es hilfreich, die Erwartungen an die jeweiligen Akteure zu standardisieren und transparent gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Eltern zu kommunizieren. Der enge Austausch im Kollegium zu digitalen Kompetenzen, pädagogischer Eignung und (fach-)didaktischer Einbettung digitaler Medien wird von der Mehrheit der Akteure als wichtige Stütze erachtet und ist zu fördern. Dabei ermöglichen digitale Medien eine kontinuierliche Diagnostik von Lernprozessen und Lernergebnissen. Damit verbunden ist die Gelegenheit für formative Assessments.²³

Hierbei sollen auch, sofern möglich, in Zukunft virtuelle und hybride Videokonferenzformate eingesetzt werden, um den Austausch flexibler zu gestalten und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern. Die Kooperation von Schulleitungen und Lehrkräften bezüglich der konzeptionellen Erarbeitung einer schul-

²³ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf
[Stand: 16.01.2023]

internen Digitalstrategie sollte gestärkt werden, um die Akzeptanz digitaler Neuerungen zu fördern (IBBW 2022; LMZ-BW²⁴).

Die Mehrheit der Lehrkräfte beabsichtigt eine stärkere Einbindung digitaler Medien und eine dauerhafte Kombination von analogen und digitalen Verfahren im Unterricht (Schneider et al. 2020). Dies umfasst Onlinequizaufgaben, Lernanwendungen für den Sprach- oder Mathematikunterricht, Lernvideos, digitale Experimente oder eigene digitale Produkte, wie Podcasts oder Programmierungen. Bei der Auswahl der Anwendungen benötigen die Lehrkräfte Unterstützung, um

die pädagogische Eignung und datenschutzrechtliche Aspekte sicher abzuwägen. Die Einbindung von Videokonferenzformaten wird vielfach als Chance für mehr Flexibilität in der Unterrichtsorganisation (im Förder- und Nachmittagsunterricht, bei Krankheit und für Sprechstundenangebote) gesehen. Um die Integration digitaler Medien im Unterricht zu stärken, sollte das Unterstützungssystem Richtlinien zur (fach-)didaktischen Nutzung digitaler Formate ausarbeiten. Damit sollte eine Standardisierung im Sinne von Mindestanforderungen an wirksamen, digital geprägten Unterricht entwickelt werden (IBBW 2022). Als zentrale pädagogische Lehren aus der Pandemiezeit sind die Stärkung einer offenen Fehler- und Feedbackkultur, der selbstständigen Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler sowie deren individuelle Leistungsdifferenzierung und Förderung zu nennen (Eichhorn et al. 2020; Feldhoff et al. 2021; Mußmann et al. 2021; Unger et al. 2020b).

24 LMZ. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Datenanfrage der geprüften und zertifizierten Medienentwicklungspläne. Internes Dokument/Nicht öffentlich zugänglich. [Stand: 28.01.2022].



Anhang

- I 1 Glossar
- I 2 Abkürzungsverzeichnis
- I 3 Literaturverzeichnis

I Anhang

I 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 allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, bieten verschiedene Bildungsgänge an beruflichen Schulen die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen.

Die KMK hat am 15.10.2020 mit der *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I* u. a. beschlossen, Abschlüsse einheitlich zu benennen. Anstelle des Begriffs Hauptschulabschluss wird die Bezeichnung *Erster Schulabschluss* treten.¹

Mittlerer (Bildungs-)Abschluss, mittlerer Schulabschluss:

Der mittlere Schulabschluss wird nach erfolgreicher Abschlussprüfung in Klassenstufe 10 der Realschule oder auf dem Zweiten Bildungsweg an einer Abendrealschule oder einer Berufsaufbauschule erworben. Ein gleichwertiger Bildungsstand kann im 10. Schuljahr an einer Werkrealschule, einem Gymnasium, einer Gemeinschaftsschule 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 allgemeinbildenden Schulen kann an den Freien Waldorfschulen und an den Gymnasien der schulische Teil erreicht werden; für den vollständigen Erwerb ist eine Ausbildung oder ein einjähriges ausbildungsbezogenes Praktikum erforderlich.

Hochschulreife:

Die allgemeine Hochschulreife wird nach dem Bestehen der Abschlussprüfung an einem allgemeinbildenden 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 zweijährigen Berufsfachschule die Fachschulreife. Diese Mehrfachzählungen führen dazu, dass die Summe der Abschlussquoten aller Schulabschlüsse mehr als 100 % ergibt.

¹ vgl. S. 19f. in https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung-gemeinsame-Grundstruktur.pdf [Stand: 09.05.2023]

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 allgemeinbildenden Bereich kann zwischen allgemeinen Schulen (z. B. Grundschule, Gemeinschaftsschule, Realschule, Gymnasium) und den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ; 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 z. B. 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 Wahr-

scheinlichkeit 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.

Bruttoinlandsprodukt (BIP)

Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) ist ein Maß für die wirtschaftliche Leistung einer Volkswirtschaft in einem bestimmten Zeitraum. Es misst den Wert der im Inland hergestellten Waren und Dienstleistungen (Wertschöpfung), soweit diese nicht als Vorleistungen für die Produktion anderer Waren und Dienstleistungen verwendet werden. Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) wird in jeweiligen Preisen und preisbereinigt (Deflationierung mit jährlich wechselnden Vorjahrespreisen und Verkettung) errechnet. Auf Vorjahrespreisbasis wird die reale Wirtschaftsentwicklung im Zeitablauf frei von Preiseinflüssen dargestellt. Die Veränderungsrate des preisbereinigten Bruttoinlandsprodukts (BIP) dient als Messgröße für das Wirtschaftswachstum der Volkswirtschaften. Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) ist damit die wichtigste Größe der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen.²

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.

² Bruttoinlandsprodukt (BIP) - Statistisches Bundesamt ([destatis.de](https://www.destatis.de)) [Stand: 05.05.2023].

ISCED-Klassifikation

Die Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) ist ein Instrument zur Erstellung international vergleichbarer Bildungsstatistiken.³ Übereinstimmend mit der allgemeinen Verwendung von ISCED in wissenschaftlichen Studien wurde für die Klassifizierung der Daten nach Bildungsniveaus bzw. Bildungsabschlüssen bis einschließlich 2013 die Klassifikation ISCED 1997 und für die Daten ab 2014 das Klassifikationsschema ISCED 2011 verwendet. **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 zusätzlich die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben (nach der sogenannten „Ius-soli“-Regelung),
 - Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund, bei denen nur ein Elternteil 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 drei Lebensjahre bevorzugt gesprochen wurde(n), der sogenannten Familiensprache.

³ [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:International_standard_classification_of_education_\(ISCED\)/de](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:International_standard_classification_of_education_(ISCED)/de) [Stand: 05.05.2023].

Definition der amtlichen Schulstatistik:

Gemäß der für die Schulstatistik Anwendung findenden Definition der Kultusministerkonferenz⁴ 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)

Bei Beschreibungen und Darstellungen wird auf Grundlage dieser Definition in der Regel die Gruppe der „Personen mit Migrationshintergrund“ weiter in die Untergruppen „mit deutscher Staatsangehörigkeit“ und „ohne deutsche Staatsangehörigkeit“ (Ausländerinnen und Ausländer) differenziert.

Definition im IQB-Bildungstrend zur Überprüfung der Bildungsstandards

Der Migrationshintergrund einer Schülerin/eines Schülers wird über das Geburtsland der Schülerin/des Schülers und das der Eltern definiert. Dabei wird unterschieden, ob lediglich ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden und ob die Schülerin/der Schüler im Ausland geboren wurde.

Mikrozensus

Der Mikrozensus ist eine gesetzlich angeordnete Haushaltsbefragung über die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Bevölkerung, die seit 1957 jährlich bei einem Prozent 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 z. B. Angaben zum Migrationshintergrund, werden nicht jedes Jahr in vollem Umfang im Rahmen des Mikrozensus erfasst.

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.

Risikolagen

Der Mikrozensus verwendet drei Risikolagen (bildungsbezogene, finanzielle, soziale) zur Beschreibung des elterlichen Hintergrunds von Personen unter 18 Jahren und der damit verbundenen Risikolagen.

- Bildungsbezogene Risikolage: Alle Elternteile im Haushalt haben einen niedrigen Bildungsstand (entspricht ISCED-Level 1 und 2).
- Finanzielle Risikolage: Das Äquivalenzeinkommen des Haushalts liegt unter 60 % des Medians der Haushalte in Baden-Württemberg (Landesmedian).
- Soziale Risikolage: Alle Elternteile im Haushalt sind nicht erwerbstätig. Gemäß der Definition der *International Labour Organization (ILO)* gilt eine Person als erwerbstätig, wenn sie im erwerbsfähigen Alter ist und in einem einwöchigen Berichtszeitraum mindestens eine Stunde lang gegen Entgelt oder im Rahmen einer selbstständigen oder mithelfenden Tätigkeit gearbeitet hat. Auch wer sich in einem formalen Arbeitsverhältnis befindet, das er im Berichtszeitraum nur vorübergehend nicht ausgeübt hat, gilt als erwerbstätig.⁵

Schularten

Die Schularten sind in § 4 Absatz 1 Schulgesetz festgelegt. Zum allgemeinbildenden Bereich gehören:

- die Grundschule,
- die Hauptschule und die Werkrealschule,
- die Realschule (einschließlich Abendrealschule),

4 <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf> [Stand: 05.05.2023]

5 <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Methoden/Erlaeuterungen/erlaeuterungen-arbeitsmarktstatistik-ilo.html> [Stand: 05.05.2023].

- das Gymnasium (einschließlich Abendgymnasium),
- die Gemeinschaftsschule
- das Kolleg und
- die sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren.

Darüber hinaus gibt es bei den allgemeinbildenden Schulen auch integrierte Schulformen, in denen mehrere dieser Schularten zusammengefasst sind. Dazu zählen

- die Freien Waldorfschulen und
- die Schulen besonderer Art.

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 in den Geschäftsbereichen des Sozialministeriums und des Landwirtschaftsministeriums spezielle Schulen für Berufe des Gesundheitswesens und Fachschulen für Landwirtschaft. Die Schulen für Berufe des Gesundheitswesens vermitteln eine Ausbildung für nicht-akademische Gesundheitsberufe, wie z. B. in der Pflege, für Hebammen, für medizinisch-technische Assistentenberufe oder für Physiotherapie. Die Fachschulen für Landwirtschaft eröffnen nach Abschluss einer landwirtschaftlichen, gärtnerischen oder floristischen Berufsausbildung und angemessener Berufstätigkeit die Möglichkeit der Weiterbildung (z. B. als Techniker oder Meister).

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 „Allgemeinbildende 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 1. bis 4. Klassenstufe vergleichbarer Bildungsgänge) auf. Er gliedert sich in zwei Stufen: Sekundarbereich I und Sekundarbereich II. Der Sekundarbereich I der allgemeinbildenden 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 Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. 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 Berufsab-

schlussvermittelnde Berufsfachschulen, Berufskollegs und Schulen für Berufe des Gesundheitswesens sowie die beruflichen Gymnasien zum Sekundarbereich II.

Sichtstrukturen

Unterrichtliche Sichtstrukturen oder auch Oberflächenstrukturen umfassen Unterrichtsmerkmale, die für Beobachter von Unterricht leicht zu erkennen sind. Dabei werden Organisationsformen innerhalb einer Unterrichtseinheit (z. B. Klassenunterricht, Förderunterricht), Methoden des Unterrichts (z. B. Offener Unterricht, Projektarbeit, Frontalunterricht) und Sozialformen als Gestaltung der Interaktion in einer Unterrichtseinheit (z. B. Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit) differenziert.

Tiefenstrukturen

Der Begriff der Tiefenstrukturen meint Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht, die von außen nicht unmittelbar ersichtlich sind. Die Tiefenstrukturen gliedern sich in drei Dimensionen von Unterrichtsqualität: Dazu zählt die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, d. h. die Anregung der Lernenden sich mit den Lerninhalten aktiv auseinanderzusetzen, die konstruktive Unterstützung und Motivierung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft sowie die strukturierte Klassenführung (z. B. den Umgang mit Störungen) durch die Lehrperson.

Vollzeitlehrkräfteeinheiten

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 Schulbetriebes dienen. Beispiele für Anrechnungsstunden sind Fachberater- und Schulleitungstätigkeiten. Ermäßigungsstunden werden beispielsweise im Rahmen der Altersermäßigung, der Personalratstätigkeit und bei Schwerbehinderung angesetzt.

Zweiter Bildungsweg

Schulen des Zweiten Bildungsweges 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).

I 2 Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey (Individualbefragung zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung)	ESA	Erster Schulabschluss
AFBG	Aufstiegsfortbildungs-förderungs-gesetz	ESF	Europäischer Sozialfond
ALEB	Arbeitsgemeinschaft ländliche Erwachsenenbildung Baden-Württemberg e. V.	ESU	Einschulungsuntersuchung
AV dual	Duale Ausbildungsvorbereitung	EU	Europäische Union
BBiG	Berufsbildungsgesetz	G8	Gymnasium in 8-jähriger Form
BFBV	Berufsvorbereitende Berufsfachschule	G9	Gymnasium in 9-jähriger Form
BFBVO	Berufsvorbereitende Berufsfachschule mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen an privaten Schulen	GBZ	Grundbildungszentren
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales	GMS	Gemeinschaftsschule
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung	HISEI	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (Höchster ISEI-Wert)
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	HSA	Hauptschulabschluss
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung	HwO	Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung)
BVE	Berufsvorbereitende Einrichtung	HZB	Hochschulzugangsberechtigung
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr	iABE	integrierte Ausbildungsberichterstattung
BVJ-KF	Kooperationsklassen Förderschule-Berufsvorbereitungsjahr	IFF	Interdisziplinäre Frühförderstelle
BVJ-L	Berufsvorbereitungsjahr für Schüler/-innen mit Lern- und Leistungsproblemen	IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
CLA	Classification of Learning Activities (Klassifikation der Lernaktivitäten)	IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
DHBW	Duale Hochschule Baden-Württemberg	ILO	International Labour Organization (Internationale Arbeitsorganisation)
DigCompEdu	Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden	IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen	ISCED	International Standard Classification of Education
		ISF+	Intensive Sprachförderung plus
		KiQuTG	Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege („Gute-Kita-Gesetz“)

KiTaG	Kindertagesbetreuungsgesetz Baden-Württemberg	S-B-S	Programm „Singen – Bewegen – Sprechen“
KMK	Kultusministerkonferenz	SchG	Schulgesetz für Baden-Württemberg
KoBV	Kooperative Bildung und Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	SESAM	Server für schulische Arbeit mit Medien
KOLIBRI	Gesamtkonzeption „Kompetenzen verlässlich voranbringen“	SETK 3 - 5	Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder
KVJS	Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg	SGB	Sozialgesetzbuch
LBS	Landesbildungsserver	SPATZ	Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf
LEO	Level-One Studie (Grundbildungsstudie)	StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
LFBS	Lehrerfortbildungsserver	TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
LpB	Landeszentrale für politische Bildung	TPACK	Technological Pedagogical and Content Knowledge
MSA	Mittlerer Schulabschluss (Realschulabschluss, Fachschulreife)	VAB	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)	VAB-KF	Kooperationsklassen Förderschule-Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf
PfIBG	Pflegeberufegesetz	VABO	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen
PIA	Praxisintegrierte Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher	VERA 3	Vergleichsarbeiten in der Schule (Klassenstufe 3)
PISA	Programme for International Student Assessment	VERA 8	Vergleichsarbeiten in der Schule (Klassenstufe 8)
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum	VHS	Volkshochschule
SBF-BV	Berufsvorbereitende Sonderberufsfachschule	VwV	Verwaltungsvorschrift
		VZLE	Vollzeitlehrereinheiten

I 3 Literaturverzeichnis

Alhusen, H., Haverkamp, K., Proeger, T. Runst, P. & Thomä, J. (2021). Ökonomische Reaktion des Handwerks in Baden-Württemberg auf die Corona-Krise, Göttinger Beiträge zur Handwerksforschung (Bd. 48). Göttingen: Volkswirtschaftliches Institut für Mittelstand und Handwerk an der Universität Göttingen (ifh). doi: <https://doi.org/10.3249/2364-3897-gbh-48>

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2022). Bildung in Deutschland 2022 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> [Stand: 03.07.2023]

Autorengruppe Corona-KiTa-Studie. (2022). Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie. Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763973279>

Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K. & Scheiter, K. (2021). Gelingensbedingungen beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht - Kognitive und motivationale Voraussetzungen von Lehrpersonen. In N. Beck, T. Bohl & S. Meissner (Hgs.), Vielfältig herausgefordert: Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübinger School of Education (TüSE) (S. 73-86). Tübingen: University Press.

Baethge, M., Richter, M., Baas, M., Michaelis, C. & Busse, R. (2017). Ländermonitor Berufliche Bildung 2017 - Länderbericht Baden-Württemberg. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. American Educational Research Journal, S. 133-180.

Bertscheck, I., Erdsiek, D., Kesler, R., Niebel, T. & Rasel, F. (2017). Metastudie Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung in Baden-Württemberg. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW).

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 [Stand: 19.06.2023]

Böhnisch, L. (2010). Familie und Bildung. In Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hgs.), Handbuch Bildungsforschung (S. 339-350). Wiesbaden: Springer VS.

Bohrhardt, R. (2000). Familienstruktur und Bildungserfolg: Stimmen die alten Bilder? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/2000, S. 189-207.

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (2014). ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Brachat-Schwarz, W. (2019). Immer mehr ältere Menschen in Baden-Württemberg. Zu den Ursachen des demografischen Wandels im Südwesten. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, 11+12/2019, S. 12-28.

Brachat-Schwarz, W. (2022). 70 Jahre demografische Entwicklung in Baden-Württemberg. Vom „Babyboom“ zu den Herausforderungen einer immer älter werdenden Gesellschaft. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, 3/2022, S. 5-13.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). Nationale Weiterbildungsstrategie. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf [Stand: 19.06.2023]

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.bibb.de/dokumente/pdf/a3_alphadekade_Grundsatzpapier_zur_Nationalen_Dekade_Alphabetisierung_und_Grundbildung_final.pdf [Stand: 19.06.2023]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). DigitalPakt Schule Verwaltungsvereinbarung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2021). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf [Stand: 19.06.2023]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2020). Dritter Engagementbericht. Zukunft Zivilgesellschaft: Junges Engagement im digitalen Zeitalter. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/156652/164912b832c17bb6895a31d5b574ae1d/dritter-engagementbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Christ, J., Koschek, S. (2021). Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: Vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. BIBB-Preprint, S. 1-19. <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185628> [Stand: 19.06.2023]

Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. Review of Educational Research, S. 445–459.

Deutscher Bibliotheksverband e. V. (dbv). (2021). Öffentliche Bibliothek 2025. Leitlinien für die Entwicklung der Öffentlichen Bibliotheken. <https://www.bibliotheksverband.de/sites/default/files/2021-06/Positionspapier%20%C3%96ffentliche%20Bibliotheken%202025.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Deutscher Bildungsrat. (1970). Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Deutscher Bildungsrat.

Deutscher Bundestag. (2002). Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. <https://dserver.bundestag.de/btd/14/089/1408900.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (DIHK). (2021). IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2020. <https://www.dihk.de/resource/blob/55284/2f35918dfef89a911060f531abe0d9e7/fortbildungsstatistik-2020-data.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Deutscher Museumsbund e. V. & Bundesverband Museumspädagogik e. V. (2020). Vision. Bildungsort Museum. https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Dokumente/Neuigkeiten-Termine-Jobs/Bildungsvision_2020__BVP_DMB.pdf [Stand: 19.06.2023]

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: 19.06.2023]

digital@bw. (2017). Digitalisierungsstrategie der Landesregierung Baden-Württemberg. Stuttgart: Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration Baden-Württemberg. <https://digital-laend.de/wp-content/uploads/2023/01/Digitalisierungsstrategie-digital@bw-Juli-2017.pdf> [Stand: 03.07.2023]

digital@bw. (2022). 4. Digitalisierungsbericht der Landesregierung Baden-Württemberg. Stuttgart: Ministerium des Inneren, für Digitalisierung und Kommunen. <https://digital-laend.de/wp-content/uploads/2023/01/4.-Digitalisierungsbericht-Oktober-2022.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Drossel, K., Eickelmann, B. & Schaumburg, H. L. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann et al. (Hgs.), ICILS 2018 # Deutschland (S. 206-240). Münster, New York: Waxmann.

Eichhorn, M., Tillmann, A., Müller, R. & Rizzo, A. (2020). Unterrichten in Zeiten von Corona - Praxistheoretische Untersuchung des Lehrhandelns während der Schuschißung. In C. Müller Werder & J. Erlemann (Hgs.), Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen (S. 81-90). Münster, New York: Waxmann.

Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). Schule auf Distanz: Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.

Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (2019). ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster, New York: Waxmann.

Endberg, M. (2019). Professionswissen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Münster, New York: Waxmann.

Euler, D. & Severing, E. (2019). Berufsbildung für eine digitale Arbeitswelt: Fakten, Gestaltungsfelder, offene Fragen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Europäische Union. (2010). Verordnung (EU) Nr. 823/2010 der Kommission vom 17. September 2010. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32010R0823> [Stand: 19.06.2023]

Eurostat. (2016). Classification of Learning Activities (CLA) Manual 2016 Edition. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Euteneuer, M. & Uhlendorff, U. (2014). Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung. Ein theoretisches Modell zur empirischen Untersuchung familienkonzeptbezogener Lern- und Bildungsprozesse. Z Erziehungswiss, 17, S. 723-742.

Fauth, B. & Leuders, T. (2022). Kognitive Aktivierung im Unterricht - Wirksamer Unterricht - Band 2. 2. akt. Auflage. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. <https://ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Emprische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht> [Stand: 03.07.2022]

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive. Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, S. 127-137.

Feldhoff, T., Radisch, F., Jude, N. M., Merki, M. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Erste Ergebnisse der Schulleiter*innen-Befragung September und Oktober 2020 für Deutschland. S-CLEVER-Konsortium. <https://s-clever.org/> [Stand: 03.07.2023]

forsa. (2020a). Die Corona-Krise aus Sicht der SchulleiterInnen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung.

forsa. (2020b). Das Deutsche Schulbarometer Spezial - Corona-Krise: Folgebefragung. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung.

forsa. (2021). Das Deutsche Schulbarometer Spezial:Zweite Folgebefragung Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung.

Francesconi, M., Jenkins, S. P. & Siedler, T. (2010). Childhood family structure and schooling outcomes: Evidence for Germany. *J Popul Econ*, 23, S. 1201-1231.

Fütterer, T., Scheiter, K., Cheng, X. & Stürmer, K. (2022). Quality beats frequency? Investigating students' effort in learning when introducing technology in classrooms. *Contemporary Educational Psychology*, S. 1-20.

Gensicke, M., Bechmann, S., Kohl, M., Schley, T., Garcia-Wülfling, I. & Härtel, M. (2020). Digitale Medien in Betrieben - heute und morgen: Eine Folgeuntersuchung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2012). leo. – Level-One Studie. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=2775> [Stand: 19.06.2023]

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. doi: <https://doi.org/10.3278/6004740w>

Grünkorn, J., Klieme, E., Praetorius, A.-K. & Schreyer, P. (2020). Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland. Frankfurt am Main: DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Hachfeld, A., Möhrke, P., Schumann, S. & Beuter, A. (2020). Lehrerbefragung zur Schulschließung. Konstanz: Binational School of Education. <https://www.bise.uni-konstanz.de/ergebnisse-lehrerbefragung-zur-schulschliessung/> [Stand: 30.06.2023]

Hampden-Thompson, G. (2013). Family policy, family structure, and children's educational achievement. *Social Science Research* (42), S. 804-817.

Hawkins, A., Graham, C. R., Sudweeks, R. R. & Barbour, M. K. (2013). Academic performance, course completion rates, and student perception of the quality and frequency of interaction in a virtual high school. *Distance Education*, S. 64-83.

Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Z Erziehungswiss*, S. 237-311.

Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S. & Reiss, K. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, S. 1-25.

Hillmert, S. (2009). Bildung und Lebensverlauf - Bildung im Lebensverlauf. In Becker, R. (Hg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 215-235). Wiesbaden: Springer VS.

Hillmert, S. (2012). Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In R. Becker & H. Solga (Hgs.), *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte* (Bd. 52, S. 325-345). Wiesbaden: Springer VS.

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 - aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung - Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster, New York: Waxmann.

Hubig, S. & Berg, A. (2020). Schüler-Studie zur Digitalisierung der Bildung. Berlin: Bitkom.

Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T.C. & Valtin, R. (2017). IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann.

Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). (2021). Bildungsmonitor 2021. Bildungschancen stärken – Herausforderungen der Corona-Krise meistern. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2020a). Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt. A <https://www.iab-forum.de/weiterbildung-in-der-covid-19-pandemie-stellt-viele-betriebe-vor-schwierigkeiten/> [Stand: 19.06.2023]

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2020b). Aktuelle Daten und Indikatoren. Ergebnisse aus Welle 5 der Studie »Betriebe in der COVID-19-Krise«. https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/ADul_BeCovid_W5.xlsx [Stand: 19.06.2023]

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2021a). Die betriebliche Weiterbildung ist in der Corona-Krise massiv eingebrochen (geänderte Fassung vom 20.12.2021). <https://www.iab-forum.de/die-betriebliche-weiterbildung-ist-in-der-corona-krise-massiv-eingebrochen/> [Stand: 19.06.2023]

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2021b). Qualifizierung während Corona: Wie stark nutzen Betriebe Kurzarbeit für Weiterbildungen? <https://www.iab-forum.de/qualifizierung-waehrend-corona-wie-stark-nutzen-betriebe-kurzarbeit-fuer-weiterbildungen/> [Stand: 19.06.2023]

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW). (2022). Lessons learned: Erfahrungen der Schulen hinsichtlich digitaler Unterstützung bei der Durchführung von Fernunterricht. Internes Dokument/Nicht öffentlich zugänglich; Zusammenfassung: www.bildungsbericht-bw.de

Jaekel, A.-K., Scheiter, K. & Göllner, R. (2021). Distance Teaching During the COVID-19 Crisis: Social Connectedness Matters Most for Teaching Quality and Students' Learning. AREA Open, S. 1-14. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/23328584211052050> [Stand: 03.07.2023]

Keller, J. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and E-learning design: A multinationally validated process. Journal of Educational Media, S. 229-239.

Kitzenmaier, R. (2020). Frühkindliche Bildung in den Kindertageseinrichtungen BadenWürttembergs 2019. Betreute Kinder und tätige Personen im Überblick. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg(2/2020), S.17-20. https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag20_02_03.pdf [Stand:03.07.2023]

Klee, G. & König, T. (2022). Betriebliche Ausbildung in Baden-Württemberg 2021. Eine empirische Analyse auf Basis des IAB-Betriebspanels. https://www.iaw.edu/iaw-kurzberichte.html?file=files/dokumente/ab_04_2021/iaw_kurzbericht_2022_02.pdf [Stand: 13.06.2023]

Kommission der europäischen Gemeinschaften. (2001). Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. <https://eur-lex.europa.eu/LexU-riServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [Stand: 19.06.2023]

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS). (2015). Orientierungshilfe für die Sozial- und Jugendhilfe. Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Leistungen der Eingliederungshilfe. <https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/soziales/egh/orientierungshilfe-kiga.pdf> [Stand: 03.07.2023]

Kuhnke, C. (2022). Datensicherheit im Internet – Wie schützen wir unsere persönlichen Daten im Internet? Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg (2/2022), S. 13-20.

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 [Stand: 19.06.2023]

Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Grundsatz-Nationale-Dekade.pdf [Stand: 19.06.2023]

Kultusministerkonferenz (KMK). (2017). Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [Stand: 03.07.2023]

Kultusministerkonferenz (KMK). (2021a). Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.09.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_10_05-Initiative-Digitale-Weiterbildung.pdf [Stand: 19.06.2023]

Kultusministerkonferenz (KMK). (2021b). Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie »Bildung in der digitalen Welt«. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [Stand: 03.07.2023]

Kultusministerkonferenz (KMK). (2022). Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022. Stuttgart: Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2015). Bildungsbericht-erstattung 2015: Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. www.bildungsbericht-bw.de

Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2017). Bildungsbericht-erstattung 2017: Migration und Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. www.bildungsbericht-bw.de

Landesverband Baden-Württemberg im Deutschen Bibliotheksverband e.V. (2021). Bibliotheksentwicklungsplan Baden-Württemberg 2021. Abgerufen am 19. 06. 2023 von <https://www.bibliotheksverband.de/bibliotheksentwicklungsplan-baden-wuerttemberg> [Stand: 30.06.2023]

Landtag von Baden-Württemberg. (2010). Bericht und Empfehlungen der Enquetekommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“. 14. Wahlperiode. https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP14/Drucksachen/7000/14_7400_D.pdf [Stand:15.06.2023]

Landtag von Baden-Württemberg. (2022). Anfrage. Allgemeine Weiterbildung in Baden-Württemberg. https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP17/Drucksachen/2000/17_2359_D.pdf [Stand:15.06.2023]

Lang, T. (2021). Leitartikel: Berufliche Schulen und die Corona-Krise. Ein Erfahrungsbericht aus pädagogischer Sicht. RdJB - Recht der Jugend und des Bildungswesens: Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendziehung, 69, S. 355-362.

Lorenz, R., Bos, W., Endberg, M., Eickelmann, B. G. & Vahrenhold, J. (2017). Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017. Münster: Waxmann.

Lorenz, R., Lepper, C., Brüggemann, T. & McElvany, N. (2020). Unterricht während der Corona-Pandemie: Erste Ergebnisse der bundesweiten Lehrkräftebefragung. Technische Universität Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS). <https://ifs.ep.tu-dortmund.de/forschung/projekte-am-ifs/abgeschlossene-projekte/corona-u/> [Stand: 03.07.2023]

Lorenz, R., Yotyodying, S., Eickelmann, B. & Endberg, M. (2021). Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017. Münster: Waxmann.

Ludewig, U., Schlitter, T., Lorenz, R., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Frey, A. & McElvany, N. (2022). Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler*innen. Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016-2021. Dortmund. https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/COVID19-Pandemie_und_Lesekompetenz__IFS-Schulpanelstudie__pass.pdf [Stand: 28.06.2023]

Mahler, P. & Winkelmann, R. (2004). Single Motherhood and (Un)Equal Educational Opportunities: Evidence for Germany. IZA Discussion Paper, 1391, S. 1-23.

Maihofer, A. (2014). Familiäre Lebensformen zwischen Wandel und Persistenz. In C. Behnke, D. Lengersdorf & S. Scholz (Hrsg.), Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen. Geschlecht und Gesellschaft (Bd. 54, S. 313-334). Wiesbaden: Springer VS.

Mauss Research (Hg.). (2020). Digitalpakt Schule und Digitalisierung an Schulen Ergebnisse einer GEW-Mitgliederbefragung 2020. Frankfurt am Main.

Mayrberger, K. & Galley, K. (2020). Tablets an Beruflichen Gymnasien: Gelingensfaktoren für die Integration mobiler Endgeräte im Schulunterricht. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts »tablet BS 2015-2019«. Zeitschrift MedienPädagogik, S. 323-346.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2020a). JIM Studie 2020 - Jugend, Information, Medien - Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. <http://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/> [Stand: 03.07.2023]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2020b). KIM-Studie 2020 - Kindheit, Internet, Medien - Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart. <http://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2020/> [Stand: 03.07.2023]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2020c). JIMplus 2020 Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. Stuttgart. <http://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/> [Stand: 03.07.2023]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2021). JIM- Studie 2021 Jugend, Informationen, medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger. Stuttgart. <http://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2021/> [Stand: 03.07.2023]

Meyer, T. (2014). Der Wandel der Familie und anderer privater Lebensformen. In R. Geißler (Hrsg.), Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden: Springer VS.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM). (2011). Information zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. https://kindergaerten.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E502939660/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf [Stand:03.07.2023]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM). (2019a). Berufsziel Lehrerin/Lehrer. Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer ohne Hochschulstudium. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-39977958/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Beruf%20Lehrkraft/190220%20Merkblatt%20Lehrerausbildungsg%C3%A4nge%20ohne%20Hochschulstudium.pdf [Stand: 03.07.2023]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM). (2019b). Pakt für gute Bildung und Betreuung. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E2142564733/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Pressemitteilungen/Pressemitteilungen%202019/2019%2001%2018%20Anlage%20Pakt%20f%C3%BCr%20gute%20Bildung%20und%20Betreuung.pdf [Stand: 19.06.2023]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM). (2020). „GEMEINSAM. FÜR. WEITERBILDUNG«. Die Ziele des Bündnisses für Lebenslanges Lernen 2021-2025. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1422147974/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Pressemitteilungen/Pressemitteilungen%202020/B%C3%BCndnisurkunde.pdf [Stand: 30.06.2023]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM). (2021). Landesstrategie zur Förderung der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Baden-Württemberg. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1694096082/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Weiterbildung/Landesstrategie%20Alphabetisierung%20Baden-W%C3%BCrttemberg.pdf [Stand: 19.06.2023]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM). (2022). Gesamtkonzeption Kolibri. <http://kindergaerten-bw.de/,Lde/Kolibri> [Stand: 03.07.2023]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM), Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv) & Kommunale Landesverbände. (2016). Rahmenvereinbarung: Kooperationen zwischen Schulen, Kindertageseinrichtungen und Bibliotheken in Baden-Württemberg. https://dbv-cs.e-fork.net/sites/default/files/2021-04/2016_Rahmenvereinbarung_Kooperation.pdf [Stand: 19.06.2023]

Ministerium für Soziales und Integration und Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM). (2020). Landeslehrplan für die Berufsfachschule. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-1954718036/lbw/Bildungsplaene-BERS/MediaCenter/bfs/20020620LLP_mV.pdf [Stand: 03.07.2023]

Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration Baden-Württemberg (Sozialministerium BW). (2021). Anlagen zum Freiwilligensurvey 2019. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Anhang_PM/Freiwilligensurvey-2019_Anlagen.pdf [Stand: 19.06.2023]

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK). (2022). Online-Plattform Hochschulweiterbildung@BW. Pressemitteilung Nr. 038/2022. https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/Anlagen_PM/2022/038_PM_MWK_Land_bundesweit_Vorreiter_bei_Weiterbildung_an_Hochschulen.pdf [Stand: 19.06.2023]

Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, S. 1017-1054.

Monitor Lehrerbildung. (2018). Lehramtsstudium in der digitalen Welt. Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Lehramtsstudium-in-der-digitalen-Welt.pdf [Stand: 04.07.2023]

Monitor Lehrerbildung. (2021). Lehrkräfte vom ersten Semester an für die digitale Welt qualifizieren. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Digitale-Welt_Policy-Brief-2021.pdf [Stand: 04.07.2023]

Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M. & Klötzer, S. (2021). Digitalisierung im Schulsystem: Herausforderung für Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften. Göttingen: Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften. <https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/projekte/digitalisierung-im-schulsystem-2021-abschluss> [Stand: 04.07.2023]

Nettke, T. (2017/2016). Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen. doi: <https://doi.org/10.25529/92552.308>

Nusser, L., Wolter, I., Attig, M. & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hgs.), Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld (S. 35-50). Münster, New York: Waxmann.

OECD. (2013). PISA 2012 Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können. Berlin: OECD Deutschland. <https://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf> [Stand: 04.07.2023]

OECD. (2020). Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en> [Stand: 04.07.2023]

Paul, B., Gallegos Torres, K., Barreto C., Lange, M. & Sommerfeld, K. (2021). Wir schaffen das! Zivilgesellschaftliches Engagement und die soziale Integration von Geflüchteten, Eine empirische Analyse für die Jahre 2016 bis 2019. ZEW-Kurzexpertise, 21(11), S. 1-17. https://ftp.zew.de/pub/zew-docs/ZEWKurzexpertisen/ZEW_Kurzexpertise2111.pdf [Stand: 19.06.2023]

Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht: Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern? PFLB PraxisForschungLehrer*innenBildung Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, S. 155-174.

Praetorius, A.-J., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. ZDM Mathematics Education, S. 407–426.

Quast, J. & Rubach, C. L. (2021). Lehrkräfteeinschätzungen zu Unterrichtsqualität mit digitalen Medien: Zusammenhänge zur wahrgenommenen technischen Schulausstattung, Medienunterstützung, digitalen Kompetenzselbsteinschätzungen und Wertüberzeugungen. Zeitschrift für Bildungsforschung, S. 309-341.

Rammer, C. (2020). Auf Künstliche Intelligenz kommt es an - Beitrag von KI zu Innovation und Performance der deutschen Wirtschaft. Berlin: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi). https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitalisierungsindex/publikation-download-ki-herausforderungen.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Stand: 04.07.2023]

Reintjes, C., Porsch, R. & Brahm, G. (2021). Das Bildungssystem in Zeiten der Krise Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster, New York: Waxmann.

Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hgs.) (2019). PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann.

Richardson, J. & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. Journal of Asynchronous Learning Networks, 7, 68-88.

Roloff, S. (2021). Digitale Lösungen „Es geht gar nicht darum, Lernen digital zu stützen“. In Das Deutsche Schulportal. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/es-geht-gar-nicht-darum-lernen-digital-zu-stuetzen/> [Stand: 04.07.2023]

Ruß-Obaitek, U. & Heizmann, S. (2022). Promovieren in Baden-Württemberg. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg (2/2022), S. 3-11.

Saleth, S., Bundel, S., Escher, R. & Mätzke, G. (2021). Jung und engagiert – Bürgerschaftliches Engagement von Jugendlichen in Baden-Württemberg. GesellschaftsReport BW (1). Stuttgart. https://www.statistik-bw.de/FaFo/Familien_in_BW/R20211.pdf [Stand: 30.06.2023]

Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). Monitor Digitale Bildung: Die Schulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schmidt, C. (2021). Disruptionen in der Schule aus der Sicht von Lehrer*innen . Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, S. 1-21.

Schneider, R., Sachse, K. & Schipolowski, S. (2020). Vorabauswertung zur Online Lehrkräftebefragung des IQB zum Fernunterricht. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Abschlussbericht: https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/Fernunterricht/IQB_Lehrkrftbef.pdf [Stand: 04.07.2023]

Schneider, T. (2004). Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. DIW Discussion Papers, 446, S. 1-43.

Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller et al. (Hgs.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 701-730). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Lindner, M. A. (2022). Did students learn less during the Covid-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and after the first pandemic wave, *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*(33,4), S. 544-563.

Schütz, J., Rosenkranz, L., Akko, D., Hergenröder, C. & Sander, A. (2020). „Ich kann da nichts, wirklich nichts gegen machen“ – Die Verschärfung von Bildungsungerechtigkeit in der Corona-Krise aus der Perspektive von Lehrkräften an Schulen. Hagen: Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung.

Schwarz, A. & Weishaupt, H. (2014). Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft aus demografischer Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17/2014 (Suppl. 24)), S. 9-35.

Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N. S., Steffensky, M. & Wendt, H. (2020). TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. . Münster, New York: Waxmann.

Simonson, J. Kelle, N., Kausmann, C. & Tesch-Römer, C. (2021). Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-35317-9.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Skopek, J. & Passaretta, G. (September 2021). Socioeconomic Inequality in Children’s Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. *Social Forces*, Volume 100 (Issue 1), S. 86-112. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>

Sliwka, A., Klopsch, B. & Dumont, H. (2019). Konstruktive Unterstützung im Unterricht - Wirksamer Unterricht - Band 3. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. <https://ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht> [Stand: 03.07.2022]

SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, FDP. (2021). Mehr Fortschritt wagen Bündnis für Freiheit, Gleichheit und Nachhaltigkeit Koalitionsvertrag 2021 - 2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten (FDP). <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Spöttl, G., & Windelband, L. (2019). *Industrie 4.0: Risiken und Chancen für die Berufsbildung*. 2. überarbeitete Auflage. Bielefeld: wbv Publikation.

Staatsministerium Baden-Württemberg. (2020). Sicherheit und Chancen im Wandel. Eine gemeinsame ressortübergreifende Qualifizierungsoffensive für Baden-Württemberg. *Weiter.mit.Bildung@BW*, 1-44. https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Anlagen_PMs_2021/210209_Weiter-mit-Bildung_BW.pdf [Stand: 19.06.2023]

Staatsministerium Baden-Württemberg. (2021). Jetzt für Morgen: Der Erneuerungsvertrag für Baden-Württemberg Koalitionsvertrag zwischen Bündnis 90/Die Grünen Baden-Württemberg und der CDU Baden-Württemberg 2021 – 2026. https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/210506_Koalitionsvertrag_2021-2026.pdf [Stand: 19.06.2023]

Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (2019). IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster, New York: Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster, New York: Waxmann.

Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK). (2022). Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf [Stand: 19.06.2023]

Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2021). Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich - Ausgabe 2021. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publikationen/Downloads-Bildungsstand/bildungsindikatoren-1023017217004.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Statistisches Bundesamt. (2019). Weiterbildung - Ausgabe 2019. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00058757/5215001197004.pdf [Stand: 19.06.2023]

Statistisches Bundesamt. (2021). Weiterbildung - Ausgabe 2020. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/berufliche-weiterbildung-5215001207004.pdf> [Stand: 19.06.2023]

Statistisches Bundesamt. (2023). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen - Prüfungssystematik - 2021. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Bildung/pruefungsgruppen-abschlusspruefungen.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 26.06.2023]

Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. (2021). Datenreport 2021: Ein Sozialbericht für Deutschland. Bonn. https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 28.06.2023]

Statistisches Landesamt. (2021). Medienangebot der kommunalen öffentlichen Bibliotheken in den Gemeinden 2021. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Thematische_Karten/22612203A.pdf [Stand: 19.06.2023]

Statistisches Landesamt. (2021). Studierende an baden-württembergischen Hochschulen im Wintersemester 2020/21. Statistische Berichte Baden-Württemberg (B III 1 - j/21).

Stecher, L. & Maschke, S. (2020). Demografischer Wandel und Bildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hgs.), Handbuch Ganztagsbildung (S. 301-313). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6>

StEG-Konsortium. (2016). Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. Frankfurt am Main: DIPF. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19106/pdf/SteG_2016_Ganztagschule_Bildungsqualitaet_und_Wirkungen.pdf [Stand: 19.06.2023]

Sung, E. & Mayer, R. (2012). Five facets of social presence in online distance education. Computers in Human Behavior, S. 1738-1747.

Sung, Y.-T., Chang, K.-E. & Liu, T.-C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. Computers & Education, S. 252-275.

Thode, E., Zech, G. & Schleiter, A. (2020). Digitalization in the German Labor Market – Analyzing Demand for Digital Skills in Job Vacancies. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2022). Grundlagen für einen wirksamen Unterricht- Wirksamer Unterricht Band 1, 2. akt. Auflage. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht> [Stand: 03.07.2022]

Tsay, C., Kofinas, A. K., Trivedi, S. K. & Yang, Y. (2020). Overcoming the novelty effect in online gamified learning systems: An empirical evaluation of student engagement and performance. Journal of Computer Assisted Learning, S. 128-146.

UNESCO Institute for Statistics. (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montréal. <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced> [Stand: 15.06.2023]

Unger, V., Wacker, A. & Rey, T. (2020a). „Ich kann das nicht alleine, es ist keiner da, der mir es erklärt!“- Schulschließungen und digitale Schulentwicklung. In H. Brügelmann, G. Hiller & G. Lind (Hgs.), *Lehren & Lernen Zeitschrift für Schule und Motivation aus Baden-Württemberg* (S. 28-33).

Unger, V., Wacker, A. & Rey, T. (2020b). Sind doch Corona-Ferien, oder nicht? Befunde einer Schüler*innenbefragung zum Fernunterricht. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hgs.), *Langsam vermisste ich die Schule ...«.* Schule während und nach der Corona-Pandemie (S. 79- 94). Münster, New York: Waxmann.

Volkshochschulverband Baden-Württemberg. (2021). Jahresbericht 2020. https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/dvv/presse/jahresberichte/DVV_Jahresbericht_2020.pdf [Stand: 19.06.2023]

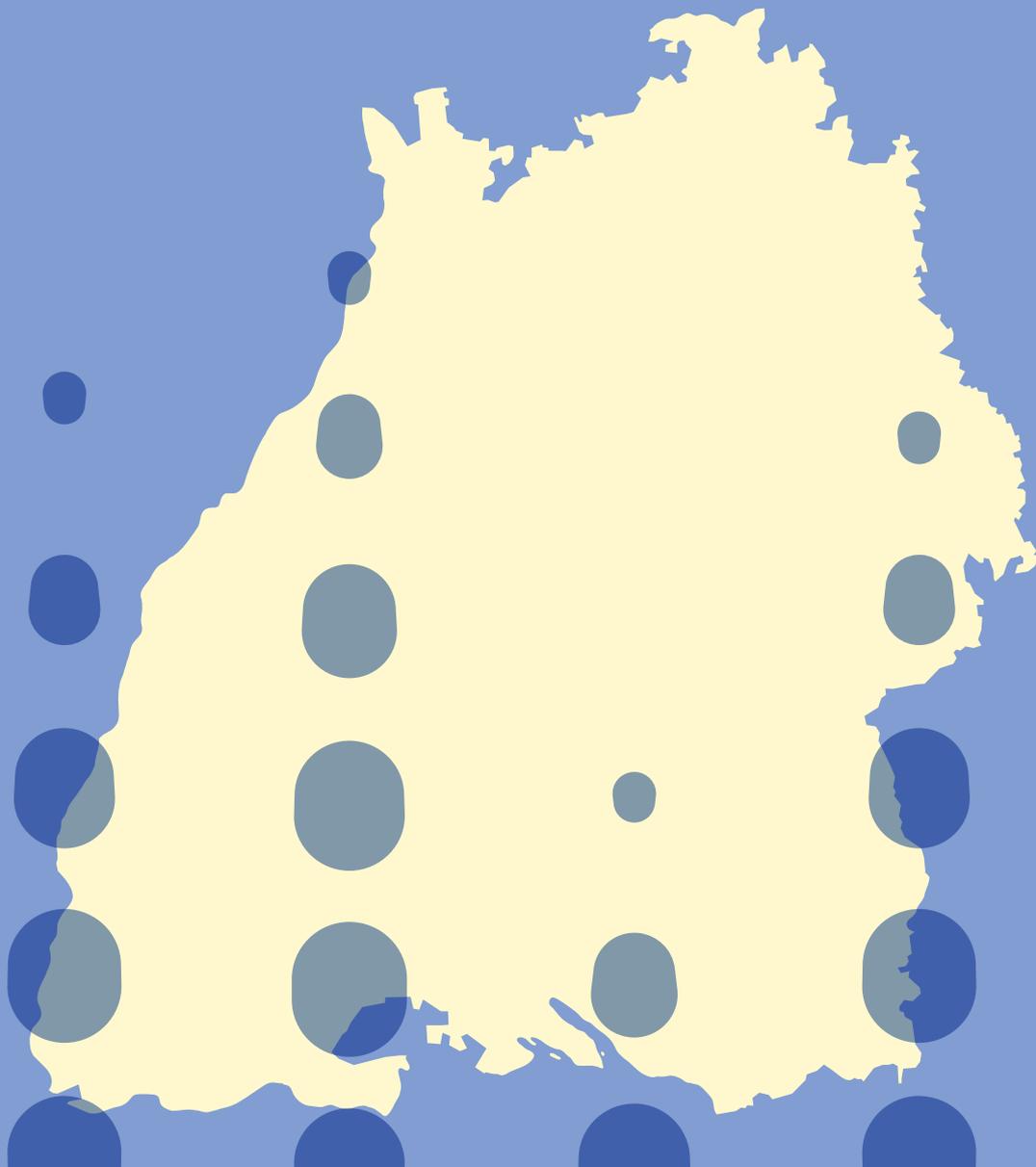
Volkshochschulverband Baden-Württemberg. (2022). Zahlen, Daten, Fakten. <https://www.vhs-bw.de/presse/> [Stand: 19.06.2023]

Wang, M.-T. & Eccles, J. S. (2011). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, S. 31-39.

Widany, S., Reichart, E., Christ, J. & Echarti, N. . (2021). Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021. Von <http://www.die-bonn.de/id/41438> [Stand: 04.07.2023]

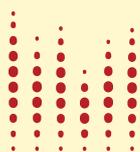
Wolf, R. (2023). Die Entwicklung der Schülerzahlen wird aktuell von unvorhersehbaren Faktoren beeinflusst. Vorausberechnung der Schüler- und Schulabschlusszahlen für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Baden-Württemberg bis 2035. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* (1/2023), S. 3-14.

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zieriw, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? München: Ifo Institut.



Bildung in Baden-Württemberg beschreibt auf der Grundlage von Daten bis zum Jahr 2022 und damit erstmals nach der Corona-Pandemie die gesamte Bandbreite der vorschulischen und schulischen Bildung, den Übergang in die Hochschulbildung sowie den Bereich der Weiterbildung. Das Schwerpunktthema *Digitales Lehren und Lernen an Schulen in Baden-Württemberg* soll Potenziale sowie Herausforderungen aus den Erfahrungen und Entwicklungen der Pandemiezeit erschließen und diese für den Bildungsbereich und die weitere Digitalisierung nutzbar machen.

Mit dem Bildungsbericht greift die Landesregierung zentrale Fragestellungen im Bildungswesen mit dem Ziel auf, die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern langfristig zu steigern und die Schulqualität zu verbessern. Die Bildungsberichterstattung des Landes wendet sich als ein Element des Qualitätskonzepts für Baden-Württemberg primär an diejenigen, die Verantwortung für das Bildungswesen tragen. Für die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung an den Schulen stehen – kompatibel zum Bildungsbericht – eigene Verfahren und Werkzeuge zur Verfügung.



IBBW

Institut für Bildungsanalysen
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg

STATISTISCHES LANDESAMT