

Region und Bildung. Mythos Stadt – Land

Gutachten

Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Olaf Köller, Dieter Lenzen, Nele McElvany,
Hans-Günther Roßbach, Tina Seidel, Rudolf Tippelt, Ludger Wößmann

Mit Verstärkung ist insbesondere der Umstand der Verdichtung des „Bewohnens“ innerhalb der Städte gemeint. Urbanisierung schließlich bezeichnet weniger quantitative als qualitative Erscheinungen, nämlich im Besonderen die Entwicklung städtischer Lebensformen im Unterschied zu ländlichen. Die vorliegende Studie widmet sich indessen beiden Migrationsbewegungen, derjenigen in Richtung der Städte sowie auch der umgekehrten in Richtung der ländlichen Regionen sowie den spezifischen Herausforderungen, mit denen das Bildungswesen in den unterschiedlichen Regionen konfrontiert wird.

Die Verdichtung der Stadtkerne, verursacht durch die Entstehung „suburbaner“ Siedlungsstrukturen in den sogenannten Pendlerzonen, erlaubt es nicht mehr, ohne Weiteres von einer Urbanisierung zu sprechen. Zumindest in den Metropolregionen sind Bildungsprozesse der bildungsnahen Schichten durchaus in kleineren Wohngemeinden statt, während gleichzeitig in den Stadtzentren des Sekundarbereichs II oder auch I in den Stadtkernen als allgemeinbildende Einrichtungen zeitlich begrenzte Schulen existieren, wegen eines erheblichen Schülermangels den Betrieb aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig ist ein „Urbanisierung“ nicht mehr gekennzeichnet durch eine lebendige Interaktion und Kommunikation „face to face“ beziehungsweise durch die Existenz von Kulturlinien. Vielmehr existieren durch die mediale Entwicklung zwischen dem Individuum und der Gruppe. Für die Erhaltung kleiner Grundschulen im ländlichen Raum werden gewichtige Argumente im Hinblick auf die Gemeinde, nämlich als Ideationsort für die Gemeinde, vorgetragen. Dies war auch schon unmittelbar nach dem Krieg der Fall. Darüber hinaus wird von den Befürwortern die leichter herzustellende Einheit von Lehren und Lernen als zusätzlicher Vorteil einer möglichst wohnortnahen Grundschule genannt.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Region und Bildung. Mythos Stadt – Land

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtel, stellvertr. Hauptgeschäftsführer,
Leiter Abteilung Bildung und Integration

Wissenschaftliche Koordination:
Prof. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen, Universität Hamburg,
Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:
Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr. Bettina Hannover,
Prof. Dr. Olaf Köller, Prof. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen, Prof. Dr. Nele McElvany,
Prof. em. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Tina Seidel,
Prof. em. Dr. Rudolf Tippelt, Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Gutachten wurde unterstützt vom:
vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:
Manuela Schrauder, Christine Klement, Julia Jahn
www.aktionsrat-bildung.de

1. Auflage 2019

ISBN 978-3-8309-4023-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Gesamtgestaltung und Satz: SOCIAL CREATIVE ROOM GmbH, München

Druck: Mediaprint, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werks darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlags in irgend-einer Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Vorwort | 9 |
| Einleitung | 11 |
| Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG | 15 |
| 1 Region und Bildung: Grundlagen | 21 |
| 1.1 Begriffe und Geschichte | 21 |
| 1.2 Psychologische und soziologische Implikationen | 26 |
| 1.2.1 Migration zwischen Stadt und Land | 26 |
| 1.2.2 Sozioökonomische Milieus und Lebensstile in städtischen und ländlichen Regionen | 29 |
| 1.2.3 Auswirkungen des Wohnumfeldes auf den Menschen: Stadt – Land | 32 |
| 1.2.4 Fazit | 39 |
| 1.3 Wirtschaftliche Grundlagen von regionaler Entwicklung und Regionalpolitik | 40 |
| 1.3.1 Daten zur regionalen Entwicklung | 41 |
| 1.3.2 Ziele und Maßnahmen der Regionalpolitik | 51 |
| 1.3.3 Fazit | 55 |
| 1.4 Demografische Aspekte | 55 |
| 1.4.1 Geborenenzahlen und Geburtensziffern | 55 |
| 1.4.2 Zuwanderung | 61 |
| 1.4.3 Binnenwanderung | 66 |
| 1.4.4 Fazit | 69 |
| 2 Frühe Bildung | 71 |
| 2.1 Kindertageseinrichtungen in unterschiedlichen Regionen: empirische Befunde | 72 |
| 2.2 Probleme, Herausforderungen und Konzepte | 78 |
| 2.2.1 Personalgewinnung | 78 |
| 2.2.2 Ländliche Regionen | 80 |
| 2.2.3 Großstädtische Regionen | 82 |
| 2.2.4 Bildungsmonitoring | 85 |
| 2.3 Handlungsempfehlungen | 87 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3 | Primarstufe | 93 |
| 3.1 | Regionale Verfügbarkeit von Grundschulen | 93 |
| 3.2 | Schulstrukturelle Merkmale, schulische Ressourcen sowie Lehrkräfte, Schulleitungen und schulinterne Prozesse | 97 |
| 3.2.1 | Schulstrukturelle Merkmale | 97 |
| 3.2.2 | Schulische Ressourcen | 98 |
| 3.2.3 | Lehrkräfte, Schulleitungen und schulinterne Prozesse | 98 |
| 3.3 | Schulische Angebote und Konzepte | 100 |
| 3.3.1 | Schulische Angebote, Zusammenarbeit mit Eltern bei der Förderung sowie Hausaufgaben | 100 |
| 3.3.2 | Nutzung digitaler Medien | 100 |
| 3.4 | Schülerschaft | 101 |
| 3.5 | Schulisches Wohlbefinden, Schülerleistungen und Übergangsempfehlungen | 104 |
| 3.5.1 | Schulisches Wohlbefinden und Motivation der Schülerinnen und Schüler | 104 |
| 3.5.2 | Schülerleistungen | 105 |
| 3.5.3 | Übergangsempfehlungen der Grundschulen | 106 |
| 3.6 | Modelle und Visionen | 108 |
| 3.6.1 | Kleine Grundschulen im ländlichen Raum | 109 |
| 3.6.2 | Jahrgangsübergreifendes Lernen | 111 |
| 3.6.3 | Komplexe integrierte Unterstützungssysteme und systematische Schulentwicklung für Grundschulen im städtischen Raum in herausfordernder Lage | 113 |
| 3.6.4 | Zusammenfassung und Ausblick | 116 |
| 3.7 | Handlungsempfehlungen | 117 |
| 4 | Sekundarstufe | 121 |
| 4.1 | Entwicklung und Status quo der Sekundarstufe | 121 |
| 4.1.1 | Von der Vier- zur Zweigliedrigkeit | 122 |
| 4.1.2 | Schülerzahlen | 123 |
| 4.1.3 | Ganztagsangebote | 128 |
| 4.2 | Regionale Unterschiede in den Angebotsstrukturen | 129 |
| 4.2.1 | Bildungsbeteiligung | 129 |
| 4.2.2 | Erreichbarkeit von Schulen | 135 |
| 4.2.3 | Klassengrößen | 136 |
| 4.2.4 | Finanzielle Ressourcen | 138 |
| 4.2.5 | Zusammensetzung der Lehrerkollegien | 139 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.3 | Unterrichtsqualität | 141 |
| 4.4 | Familiäre Herkunft, Leistung und Motivation | 143 |
| 4.4.1 | Migrationshintergrund | 143 |
| 4.4.2 | Sozioökonomischer Status | 144 |
| 4.4.3 | Kompetenzen in Deutsch und Englisch | 145 |
| 4.4.4 | Motivationale Orientierungen | 147 |
| 4.4.5 | Soziale Disparitäten | 148 |
| 4.4.6 | Migrationsbedingte Disparitäten | 148 |
| 4.5 | Handlungsempfehlungen | 150 |
| 5 | Hochschule | 153 |
| 5.1 | Hochschulexpansion seit 1990 | 153 |
| 5.2 | Regionale Zugangschancen zur Hochschulbildung | 154 |
| 5.3 | Hochschule und Region | 155 |
| 5.4 | Räumliche Mobilität von Studierenden und Hochschulabsolventinnen und -absolventen | 156 |
| 5.4.1 | Räumliche Mobilität von Studienanfängerinnen und -anfängern | 157 |
| 5.4.2 | Räumliche Mobilität beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium | 160 |
| 5.4.3 | Räumliche Mobilität von Hochschulabsolventinnen und -absolventen | 161 |
| 5.5 | Regionale Wirkungen von Hochschulen | 167 |
| 5.5.1 | Nachfrageeffekte von Hochschulen in der Standortregion | 167 |
| 5.5.2 | Angebotseffekte von Hochschulen in der Standortregion | 170 |
| 5.5.3 | Weitere Angebotseffekte von Hochschulen in der Standortregion | 172 |
| 5.6 | Handlungsempfehlungen | 175 |
| 6 | Berufliche Bildung | 179 |
| 6.1 | Akteure und Räume beruflicher Bildung | 179 |
| 6.2 | Regionale Disparitäten und berufliche Bildung | 180 |
| 6.3 | Raumbezogene Unterschiede in der beruflichen Bildung – ausgewählte Befunde | 183 |
| 6.3.1 | Regionale Disparitäten in den Teilsegmenten des Berufsbildungssystems | 183 |
| 6.3.2 | Regionale Disparitäten in der dualen Berufsausbildung | 189 |
| 6.3.3 | Bildungsangebot und Erreichbarkeit berufsbildender Schulen – regionale Disparitäten | 199 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6.4 | Staatliche und unternehmerische Verantwortung für die berufliche Bildung | 205 |
| 6.4.1 | Flächendeckendes Monitoring und Stärkung der öffentlichen Daseinsfürsorge | 205 |
| 6.4.2 | Berufsbildung als besonderes „Gut“ und „weicher Standortfaktor“ | 206 |
| 6.5 | Handlungsempfehlungen | 207 |
| 7 | Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung | 213 |
| 7.1 | Regionale Weiterbildungschancen in Deutschland | 213 |
| 7.2 | Disparitäten der Weiterbildungssituation vor Ort | 214 |
| 7.3 | Regionale Weiterbildungsteilnahme | 216 |
| 7.3.1 | Allgemeine Quoten der Weiterbildungsbeteiligung im regionalen Vergleich | 217 |
| 7.3.2 | Teilnahmequoten der Geringqualifizierten in regionaler Differenzierung | 219 |
| 7.4 | Städtische und ländliche Weiterbildungsangebote | 220 |
| 7.4.1 | Öffentliche Angebote | 222 |
| 7.4.2 | Betriebliche Angebote | 224 |
| 7.4.3 | Privatwirtschaftliche Angebote | 226 |
| 7.5 | Qualität der Weiterbildung | 227 |
| 7.6 | Regionale Strukturmerkmale und Weiterbildungsbeteiligung | 227 |
| 7.7 | Handlungsempfehlungen | 228 |
| | Literatur | 233 |
| | Abbildungsverzeichnis | 267 |
| | Tabellenverzeichnis | 270 |
| | Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG | 273 |
| | Verzeichnis der externen Experten | 277 |

Vorwort

Ein leistungsfähiges Bildungssystem ist Grundvoraussetzung für wirtschaftlichen, individuellen und gesellschaftlichen Wohlstand. Denn nur mit genügend gut ausgebildeten Schul- und Hochschulabgängerinnen und -abgängern sowie qualifizierten Absolventinnen und Absolventen einer dualen Berufsbildung können die Unternehmen ihren Fachkräftebedarf langfristig decken. Bildung muss für alle zugänglich sein, unabhängig davon, ob man in einem städtischen oder eher ländlichen Umfeld lebt. Die demografische Entwicklung wirft die Frage auf, wie in allen Regionen Deutschlands eine gleichwertige und regional angemessene Bildungsinfrastruktur erhalten werden kann. Stark schwankende Zuwanderungszahlen und steigende Geburtenziffern erschweren zudem die Prognose der regional zu erwartenden Schülerzahlen. Die Optimierung der Bildungsinfrastruktur ist deshalb eine Daueraufgabe.

Abnehmende Bevölkerungszahlen in manchen ländlichen Regionen dürfen nicht automatisch zu einem sukzessiven Abbau der Bildungsinfrastruktur führen. Auch in Städten dürfen Bildungsangebot und -qualität nicht unter den dort vorherrschenden vielfältigen Problemlagen leiden – beispielsweise unter einem hohen Anteil an Kindern mit mangelnden Sprachkenntnissen. Dies gilt für die frühkindliche Bildung und die Grundschule genauso wie für die weiterführenden Schulen, die Berufs- und die Hochschulen sowie die Weiterbildung.

Regionale Bildungsdifferenzen und ihre Ursachen werden aktuell noch nicht in ausreichendem Maß systematisch erforscht. Auf der Grundlage der verfügbaren empirischen Daten können jedoch einige Schlüsse für das Bildungswesen gezogen werden. Den individuellen Gegebenheiten vor Ort dürfen wir nicht mit allgemeinen und standardisierten Lösungsansätzen begegnen. Vielmehr geht der Trend hin zu eher quartiersbezogenen Unterschiedlichkeiten, die sich nicht im Stadt-Land-Gegensatz erschöpfen. Das Bildungswesen muss stärker die Fähigkeit entwickeln, flexibel auf die regionalen Bedingungen und die Bedürfnisse der Akteure vor Ort zu reagieren.

Der Aktionsrat Bildung beleuchtet im vorliegenden Gutachten die Auswirkungen des Wohn- und Lebensortes auf die Bildungsprozesse in den einzelnen Bildungsphasen. Für jede Phase leiten die Experten Handlungsempfehlungen für die Politik ab. So plädiert der Aktionsrat Bildung zum Beispiel für eine Intensivierung der Personalgewinnung und Personalentwicklung in der frühen Bildung

und den gezielten Erhalt von Grundschulen im ländlichen Raum. Ebenso fordert er die Gründung von Hochschulen und Substandorten in ländlich-peripheren Regionen als Teil einer umfassenden Förderung durch Bund, Länder und Kommunen. Diese Handlungsempfehlungen haben neben der persönlichen Weiterentwicklung jedes Einzelnen noch einen weiteren wichtigen Hintergrund: Um weiter erfolgreich zu sein, müssen wir kontinuierlich und nachhaltig die Fachkräftesicherung in den Fokus nehmen. Ein in allen Regionen Deutschlands gleichermaßen leistungsfähiges Bildungssystem ist dabei der Grundpfeiler.

Bildung ist Kernbestandteil der verbandspolitischen Arbeit der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Unser Anliegen ist es, dem Bildungssystem in Bayern und in Deutschland Impulse für eine qualitative Weiterentwicklung zu geben. Denn Bildung ist in einer globalisierten und digitalisierten Welt ein entscheidender Erfolgs- und Wettbewerbsfaktor. Im Jahr 2005 haben wir deshalb den Aktionsrat Bildung ins Leben gerufen, der mit seinen Gutachten wegweisende Arbeit leistet. Sie finden in der deutschen Bildungslandschaft große Beachtung. Ich danke allen Mitgliedern des Aktionsrats Bildung dafür, dass sie in dem diesjährigen Gutachten dieses wichtige Thema aufgegriffen haben. Ich bin überzeugt, dass die Handlungsempfehlungen des Aktionsrats Bildung wichtige Maßnahmen beschreiben, um unser Land noch besser zu machen und für jeden den Zugang zur Bildung individueller und gerechter zu gestalten. Den Lesern des Gutachtens wünsche ich eine interessante und informative Lektüre.

Wolfram Hatz

Präsident

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Nachdem es um Bildungsgegensätze und soziale Ungerechtigkeiten im Stadt-Land-Gefälle in Deutschland als politisches Thema über lange Zeit ruhig geworden zu sein schien, hat die Diskussion über mögliche Voraussetzungen und Folgen eines Stadt-Land-Gegensatzes wieder an Fahrt gewonnen. Dafür gibt es mehrere Gründe: eine Binnenmigration Land – Stadt, die Entvölkerung der östlichen Bundesländer auf dem Territorium der ehemaligen DDR, die gezielte Ansiedlung von Geflüchteten auch in kleinen Städten und Dörfern sowie Infrastrukturdifferenzen zwischen Stadt und Land. Ob diese Differenzen tatsächlich bestehen und ob sie Konsequenzen für den Bildungsstatus haben, auch zu Zeiten medialer Informationsversorgung insbesondere durch das Internet, darüber gibt es bisher nur wenige valide Forschungsergebnisse. Ebenso wenig hat eine gezielte Aufarbeitung der vorhandenen Informationen zu diesem Thema so stattgefunden, dass auf dieser Grundlage politische Entscheidungen, etwa zur Bewahrung kleiner Schuleinheiten, getroffen werden könnten. Gleichwohl: Eine bildungsbezogene Benachteiligung ländlicher Regionen lässt sich empirisch valide nicht belegen. Sie lässt sich noch nicht daraus ableiten, dass im ländlichen Bereich Übergangsquoten, Gymnasialquoten und Abiturientenquoten niedriger wären. Vielmehr werden auf dem Land die dort zum Teil breiter vorhandenen alternativen Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten, z. B. im Handwerk, stärker genutzt. Und: Die elterlichen Bildungsaspirationen sind trotz gleich großer Angebotsabdeckung auf dem Land oftmals geringer ausgeprägt. Im Übrigen sind die Bildungsunterschiede innerhalb einer Stadt nicht selten höher als zwischen Stadt und Land. Dies ist ein Beleg dafür, dass Diversität entlang anderer Merkmale verläuft, und deshalb gibt es auch keinen Grund dafür, etwa auf dem Land Angebote zu reduzieren. Allenfalls ist an eine Ergänzung durch digitale oder mobile Angebote zu denken. Was jeweils am besten geeignet ist, kann in der Regel vor Ort von den lokal Verantwortlichen besser konzipiert werden als am grünen Tisch. Dabei können dann auch spezifische soziale Verhältnisse, etwa bei der Mittelvergabe, adäquat berücksichtigt werden. Dies kann als Bestandteil des Verfassungsauftrags verstanden werden, in der Bundesrepublik „gleichwertige“ (nicht „gleiche“) Lebensverhältnisse zu verwirklichen.

Wenn man davon ausgeht, dass derartige Entwicklungen noch nicht an ihr Ende gekommen sind, ist umso dringlicher die Frage zu stellen, ob durch einen ungesteuerten oder unbedacht gesteuerten Prozess der Binnenmigration Verhältnisse entstehen können, die die Bildungsversorgung von Teilen der

Bevölkerung in Frage stellen und damit auch die Versorgung der Arbeitsmärkte mit qualifizierten Kräften. Auch stellt sich die Frage, ob Teile der deutschen Bevölkerung durch ihren Wohnort systematisch von einer gleichberechtigten und mündigen Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen ausgeschlossen werden.

Das vorliegende Gutachten arbeitet Tatsachen auf: Begriffsverständnisse, historische Prozesse, demografische Daten, psychische und qualifikatorische Implikationen der Wohnortzugehörigkeit und eine auf der Grundlage der vorhandenen Erkenntnisse bisher einmalige Zusammenfassung des Wissens über die Implikationen des Wohn- und Lebensortes für die Bildungsprozesse in den einzelnen Bildungsphasen: frühe Kindheit, Primarstufe, Sekundarstufe, Hochschule, Berufliche Bildung, Weiterbildung. Der **AKTIONSRATBILDUNG** ergänzt diese Aufarbeitung durch erste Handlungsempfehlungen für Politik und Bildungsorganisation vor dem Hintergrund des verfügbaren Wissens. Dabei ist es wesentlich, dass Interventionen rechtzeitig stattfinden, weil Prozesse der Binnenmigration und ihre Folgen mittel- bis langfristige Entwicklungen entfalten, deren kritische „Kipp-Punkte“ unter Umständen in beschleunigten Phasen schneller als erwartet erreicht werden, ohne dass die Politik darauf vorbereitet wäre.

In bewährter Art und Weise hat der **AKTIONSRATBILDUNG** in seiner Kernbesetzung auch dieses Thema für das Jahresgutachten 2019 identifiziert, aufbereitet, bearbeitet und mit Zukunftsprojektionen versehen. Dabei wurde erneut eine Reihe externer Expertinnen und Experten herangezogen, denen der **AKTIONSRATBILDUNG** dankt, namentlich Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Professor für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; Prof. Dr. Norbert F. Schneider, Direktor des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB); Dr. Marco Hjelm-Madsen, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) an der Europa-Universität Flensburg; Dr. Claudia Kalisch, Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock; Dr. Franziska Schwabe, Akademische Rätin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund.

Der **AKTIONSRATBILDUNG** hat wiederum eine Modifikation in der Zusammensetzung erfahren: Nach dreizehn Jahren hat Prof. Dr. Wilfried Bos seine Arbeit für den **AKTIONSRATBILDUNG** zum Ende des Jahres 2018 beendet. Unverändert ist im Wesentlichen die verantwortliche Gruppe bei der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. geblieben: Der stellvertretende Hauptgeschäfts-

führer und Leiter der Abteilung Bildung und Integration, Dr. Christof Prechtel, Herr Michael Lindemann als Projektleiter sowie die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen in der Geschäftsstelle, Manuela Schrauder, Christine Klement und Julia Jahn, die die Arbeit des **AKTIONSRATSBILDUNG** wieder in perfekter Weise und mit hoher Kompetenz begleitet haben.

Dafür ist ihnen ebenso zu danken wie dem Präsidenten der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Wolfram Hatz, und dem Hauptgeschäftsführer, Bertram Brossardt, sowie dem früheren Präsidenten Alfred Gaffal für seine langjährige Begleitung. Sie ermöglichen weiterhin die unabhängige Gutachter-tätigkeit des **AKTIONSRATSBILDUNG**, die nun schon seit über zehn Jahren erfolgreich Expertisen für bildungspolitische Entscheidungen auf Landes- wie auf Bundesebene bereitstellt. So ist auch für das vorliegende Gutachten zu hoffen, dass die Aufmerksamkeit politischer und administrativer Entscheidungsträger anhält und so ein evidenzbasierter Beitrag für die künftige Entwicklung unseres Bildungswesens geleistet werden kann.

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG

Frühe Bildung

Intensivierung der Personalgewinnung und Personalentwicklung. Die gegenwärtigen politischen Initiativen zur Gewinnung zusätzlichen Personals müssen intensiviert werden. Bei der Zuteilung entsprechender Mittel müssen regional- und quartiersbezogene Prognosen zur Entwicklung des Fachkräftebedarfs berücksichtigt werden.

Bedarflücken regionalspezifisch schließen. Der bedarfsdeckende Ausbau von Plätzen in Kindertagesstätten muss absoluten Vorrang haben vor kostenträchtigen Verbesserungen von Rahmenbedingungen, wie z. B. des Fachkraft-Kind-Schlüssels oder einer allgemeinen Gebührenfreiheit für Eltern.

Ausbau des kommunalen Bildungsmonitorings und Bildungsmanagements. Der Bedarf an Plätzen in Kindertageseinrichtungen und an entsprechendem Personal muss kleinräumig auf Quartiersebene erhoben und geplant werden. In ländlichen Regionen muss geprüft werden, inwieweit unterschiedliche Angebote, wie z. B. Kindertageseinrichtungen, (Grund-)Schulen, Weiterbildungseinrichtungen und Freizeitangebote, gebündelt und vernetzt werden können.

Gezielte Unterstützung von Einrichtungen mit großen sozialen Herausforderungen. Bei hohen Anteilen von Kindern aus bildungsfernen Schichten oder hohen Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund müssen zusätzliche Personalressourcen investiert werden.

Primarstufe

Gezielter Erhalt von Grundschulen im ländlichen Raum. Aufgrund der hohen Bedeutsamkeit kurzer Wege für diese Altersgruppe müssen alle Möglichkeiten für den Erhalt von Grundschulen im ländlichen Raum ausgeschöpft werden. In einem ersten Schritt müssen auf Landesebene transparente Kriterien für die Aufrechterhaltung einer Grundschule geschaffen und umgesetzt werden.

Pro Schule soll ein Angebot für alle Altersstufen der Primarstufe aufrechterhalten werden, bei dem auch zwei Stufen altersübergreifend unterrichtet werden können. Zudem müssen sehr kleine Schulen in Netzwerke mit anderen Schulen eingebunden sein, um durch eine schulübergreifende Zuständigkeit von Lehrkräften ein möglichst großes Angebot und eine hohe Qualität des Unterrichts zu gewährleisten.

Stärkung der Bildungsberatung. Um Eltern eine möglichst fundierte Entscheidung bei der Wahl einer weiterführenden Schule für ihr Kind zu ermöglichen, müssen sowohl in städtischen als auch in ländlichen Regionen die Angebote zur Bildungsberatung ausgeweitet werden. Zu diesem Zweck müssen alle Informationen zum regional und überregional verfügbaren Bildungsangebot und zu den daran anschließenden beruflichen Optionen zur Verfügung gestellt werden.

Anpassung der pädagogischen Konzepte an eine zunehmend heterogene und sozial problematische Schülerschaft sowie Erweiterung der Lehrerbildung um eine regionalspezifische Komponente. Insbesondere in Städten tätige Lehrkräfte müssen vermehrt auf eine herausfordernde Elternschaft wie auch auf den Umgang mit schülerspezifischen Problemen in den Bereichen Disziplin, Sicherheit und Fehlzeiten vorbereitet werden. Zu diesem Zweck müssen spezifische pädagogische Konzepte weiterentwickelt und in die Lehreraus- und -weiterbildung integriert werden.

Erhöhung der Schulautonomie und Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für eine herausfordernde Schüler- und Elternschaft. Insbesondere an städtischen Grundschulen in sozial schwierigen Umfeldern müssen im Sinne der Schulautonomie zusätzliche, flexibel einsetzbare und an den Bedarfen der Einrichtungen orientierte Ressourcen vorhanden sein, die z. B. den passgenauen Einsatz von Expertinnen und Experten aus den Bereichen Sprachförderung, Inklusion, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie sowie eine Intensivierung der Elternarbeit ermöglichen.

Sekundarstufe

Stärkung der Schulautonomie vor Ort. Die Schulen müssen je nach Zusammensetzung ihrer Schülerschaft über Budgets verfügen, die es ihnen erlauben, für begrenzte Zeiträume autonom Entscheidungen über zusätzliches Personal,

Ausstattung, schulische Angebote und Klassengrößen zu treffen. Digitale Lehr- und Lernplattformen stellen eine weitere Möglichkeit zur adaptiven und flexiblen Anpassung schulischer Angebote dar und sollten verstärkt genutzt werden. Mit zusätzlicher Autonomie muss der Wille der Schulen einhergehen, Rechenschaft über das Erreichte abzulegen.

Verbesserung der Förderangebote bei ungünstigen Ausgangslagen der Schülerschaft. Bei hohen Disparitäten in den Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler müssen deutliche Anstrengungen zur Verbesserung der Förderangebote ergriffen werden. Diese müssen das reguläre Unterrichtsangebot sinnvoll ergänzen und unterstützen. Eine enge Zusammenarbeit des gesamten pädagogischen Personals ist erforderlich und muss die Abstimmung unterschiedlicher Berufsgruppen (Fachlehrkräfte, Förderlehrkräfte, Sozialarbeiter/-innen, Schulpsychologen/-psychologinnen, Beratungslehrkräfte) umfassen. Schulen in Quartieren mit besonders schwierigen Ausgangslagen müssen weitere finanzielle Mittel für zusätzliches spezifisch geschultes Personal erhalten.

Gezielte Professionalisierung der Lehrkräfte. Die Ausbildung der Lehrkräfte muss den beschriebenen regionalen Disparitäten angepasst werden. Es müssen z. B. spezielle Studiengänge und Weiterbildungen für die Arbeit mit besonders benachteiligten Schülergruppen angeboten werden, damit eine spezifische Professionalisierung der Lehrkräfte für die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler erfolgen kann.

Hochschule

Gründung von Hochschulen und insbesondere von Substandorten in ländlich-peripheren Regionen als Teil einer umfassenden und integrierten Regionalförderung durch Bund, Länder und Kommunen. Die hohen Nachfrage-, Beschäftigungs- und Wertschöpfungswirkungen der Hochschulen kommen erst in Kombination mit der regionalen Wirtschaftsstruktur zum Tragen. Bei der Gründung neuer Hochschulen und der Einrichtung von Substandorten bestehender Hochschulen ist deshalb besonders darauf zu achten, dass das hochschulische Umfeld Anschlussmöglichkeiten in Form von Forschungsk Kooperationen oder Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventinnen und -absolventen bietet.

Vermehrte Bemühungen um regionale Bindung der Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Gemeinsam mit Unternehmen und allen relevanten Akteuren müssen Hochschulen in peripherer Lage versuchen, durch ein Bündel von Maßnahmen die Studierenden auch nach ihrem Abschluss an die Region zu binden und in den regionalen Arbeitsmarkt zu integrieren, z. B. durch noch engere Kooperationsbeziehungen der Hochschulen mit potentiellen Arbeitgebern in Form von dualen Studiengängen oder dualen Hochschulen sowie durch eine noch gezieltere Förderung der Ansiedlung von Unternehmen und Behörden in ländlichen Regionen.

Intensivierung der regionalgeografischen Bildungs- und Hochschulforschung durch Förderinitiativen. Neben regionalökonomischen Effekten haben Hochschulen auch auf das soziale und kulturelle Leben an ihren Standorten Einfluss. Die zugehörige, im angelsächsischen Raum unter dem Begriff „studentification“ bekannte Forschungsrichtung sollte durch eine entsprechende Förderinitiative auch in Deutschland etabliert werden. Zudem muss die Forschung zu weiteren Fragen verstärkt werden, wie z. B. Anpassung des Standortnetzes von Hochschulen in ländlichen Räumen aufgrund des demografischen Wandels, Chancen und Risiken der Digitalisierung von Hochschulangeboten, Einfluss der Erreichbarkeit von Hochschulstandorten und der Höhe der Studienkosten am Hochschulstandort auf Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe.

Prüfung, inwieweit die Abwanderung von Studenten nach Studienabschluss dazu führt, dass einzelne Bundesländer viel in Hochschulen investieren und gleichzeitig wenig von einem entsprechenden Arbeitskräfteangebot profitieren. Falls die vorfindbaren Unterschiede nicht bereits durch den aktuellen Länderfinanzausgleich abgedeckt sind, muss durch weitere Ausgleichszahlungen sichergestellt werden, dass alle Bundesländer ein Interesse daran haben, qualitativ hochwertige Studienplätze in ausreichender Zahl anzubieten.

Berufliche Bildung

Erhöhung der Teilhabechancen in ländlichen Räumen durch eine verringerte Anzahl an Ausbildungsberufen, Schaffung übergreifender Grundbildungsjahre und Ausweitung regionalspezifischer überbetrieblicher Ausbildungsstätten. Vor dem Hintergrund regionaler Disparitäten ist vornehmlich durch die Sozialpartner abzuwägen, ob das Berufsausbildungs-

angebot vereinfacht werden kann – unter Wahrung der Balance zwischen einer Generalisierung bei Beibehaltung zentraler Berufsidentitäten einerseits und einer sinnvollen Spezialisierung der berufsförmigen Facharbeit andererseits. In Berufsfeldern, in denen derartige Vorhaben nicht zielführend erscheinen, ist zu prüfen, ob berufsübergreifende „Grundbildungsjahre“ eine mögliche Alternative darstellen könnten, um raumbezogene Benachteiligungen zu minimieren. Die vielfältigen Angebote überbetrieblicher Ausbildungsstätten sind unter raumbezogenen Analysekriterien zu sichten und weiterzuentwickeln.

Ausrichtung der Mittelzuweisung für berufliche Schulen an lokalen Bedarfen. Für die Berechnung der Ausstattung von berufsbildenden Schulen gelten in der Regel – unabhängig vom Ort des Geschehens – die gleichen Bemessungskriterien. Angesichts unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Anforderungen ist es erforderlich, unterschiedliche Kenn- und Steuerungsgrößen für berufliche Schulen, die sich hinsichtlich ihrer regional- und quartier-spezifischen Rahmenbedingungen und Profilierung signifikant unterscheiden, einzuführen.

Sicherstellung der Erreichbarkeit beruflicher Schulen und Erstattung der „Raumüberbrückungskosten“. Um auch in Regionen, in denen größere räumliche Distanzen zu bewältigen sind, für Auszubildende und Unternehmen die Teilhabe an beruflicher Bildung zu gewährleisten, müssen die für allgemeinbildende Schulen geltenden Kennzahlen und Parameter zu Anfahrtszeiten und Erreichbarkeit (öffentlicher Nahverkehr) auch auf berufsbildende Schulen angewandt werden. Auch der Ausbau von Übernachtungsmöglichkeiten (z. B. Wohnheime) an den Schulstandorten muss vorangetrieben werden. Ferner sind Ansätze zu verfolgen, die bedeutsame Faktoren bei individuellen beziehungsweise betrieblichen Kosten-Nutzen-Abwägungen berücksichtigen, z. B. eine unkomplizierte Erstattung von „Raumüberbrückungskosten“ für Jugendliche, Lehrkräfte und zumindest kleinere Unternehmen.

Weiterentwicklung beruflicher Schulen vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung als (potentielle) Motoren der Regionalentwicklung. Die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen ist als Triebfeder für die regionale Entwicklung zu begreifen und der Beitrag dieser Einrichtungen zur Regionalentwicklung ist in den einzelnen Regionen kontinuierlich zu hinterfragen und zu fördern.

Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung

Flächendeckender Ausbau digitaler Bildungsangebote. Für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, aber auch für Nichterwerbstätige müssen Fördermöglichkeiten für den niederschweligen Erwerb digitaler Grundkompetenzen sichergestellt werden. Durch ein alle Regionen einbeziehendes unbürokratisches Investitionsprogramm müssen die Anbieter öffentlicher, gemeinschaftlicher wie auch beruflicher Weiterbildung sowie klein- und mittelständische Unternehmen bei der virtuellen Aufbereitung von Inhalten und der Entwicklung von Lernmodulen zur Vermittlung digitaler Kompetenzen flächendeckend unterstützt werden. Auf politischer Ebene sind die Finanzierungsstrukturen derart zu reformieren, dass die Entwicklung sowie die pädagogische und technische Betreuung digitaler Lehr-/Lernformate auch in bislang unterversorgten Regionen sichergestellt werden kann. Auf institutioneller Ebene müssen flächendeckende Rahmenbedingungen geschaffen werden, die Unterstützungsangebote für das Personal und die Förderung der Entwicklung digitaler Kompetenzen gewährleisten.

Verbesserung der Erreichbarkeit der Weiterbildungsangebote. Weiterbildung muss stärker in die Fläche gehen und insbesondere dann, wenn die Entfernungen zum nächsten Mittel- oder Oberzentrum zu groß werden, ist die Gründung von Außenstellen und Filialen zweckmäßig. Der Abbau von Mobilitätsbarrieren ist sinnvoll, aber noch wichtiger ist die dezentrale Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten, um kurze Wege zu ermöglichen.

Stärkung des regionalen Bezugs in der Bildungsberatung. Im regionalen Kontext soll Beratung vor allem das Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage analysieren und Anbietern wie Nachfragenden mit ihren jeweiligen Interessen gerecht werden. Neben der personenbezogenen Beratung müssen Bildungsträger, politische Gremien und Verwaltungen in Bildungsfragen regionalspezifisch beraten werden.

1 Region und Bildung: Grundlagen

1.1 Begriffe und Geschichte

Die katholische Arbeiterin vom Lande galt in den 1960er Jahren, auch im Gefolge der Diskussionen um den sogenannten Bildungsnotstand (vgl. Picht 1964), als Chiffre für ein Bildungssystem in Deutschland, das durch schwerwiegende soziale Disparitäten im Kontext unterschiedlicher Bildung gekennzeichnet war. Damit war in den frühen Debatten über Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten im deutschen Bildungswesen ein Gegensatz exponiert worden, der zwischen Stadt und Land zugleich als Ausdruck und Ursache sozialer Verwerfungen kategorial unterschied. Diese Art von Disparität besteht nicht mehr. Sie konnte – am Beispiel Bayerns – durch jahrzehntelange gezielte Investitionen in das Bildungswesen vormals vor allem wirtschaftlich rückständiger Regionen überwunden werden, durch den Ausbau von Fachoberschulen und Gymnasien oder die Neugründung von Hochschulen etwa in strukturschwachen Gebieten: Bayreuth, Bamberg, Regensburg, Passau, Amberg/Weiden und andere Orte.

Städtewachstum, Verstädterung und Urbanisierung waren auch die zentralen Begriffe, um die herum sich Prozesse der Wanderung zwischen ländlichen und städtischen Regionen sowohl historisch als auch aktuell sortieren lassen (vgl. Reulecke 1985). Hinzu treten als neuere, weiter differenzierende Prozesse Notationen wie „Suburbanisierung“, „Desurbanisierung“, „Counter-Urbanisation“, „Dekonzentration“, aber auch „Regionalstadt“ (S. 10f.). Dabei bezeichnen „Desurbanisierung“, „Counter-Urbanisation“ und „Dekonzentration“ gegenläufige Tendenzen, die es aus ganz unterschiedlichen Gründen in der deutschen, aber auch außerdeutschen Geschichte immer wieder gegeben hat. Die drei Kernbegriffe fokussieren ausnahmslos die Entwicklung in den Städten, nicht das „zurückbleibende“ Land als Ergebnis der Migration „Land – Stadt“. Dabei wird unter „Städtewachstum“ die schlichte Vergrößerung der Städte als Prozess von Industrialisierung verstanden. Mit Verstädterung ist insbesondere der Umstand der Verdichtung des „Bewohnens“ innerhalb der Städte gemeint. Urbanisierung schließlich bezeichnet weniger quantitative als qualitative Erscheinungen, nämlich im Besonderen die Entwicklung städtischer Lebensformen im Unterschied zu ländlichen. Die vorliegende Studie widmet sich indessen beiden Migrationsbewegungen, derjenigen in Richtung der Städte wie auch der umgekehrten in Richtung der ländlichen Regionen sowie den spezifischen

Herausforderungen, mit denen das Bildungswesen in den unterschiedlichen Regionen konfrontiert wird.

Historisch betrachtet gibt es beide Erscheinungen, gelegentlich alternierend, mit besonderer Wirksamkeit in den beiden zurückliegenden Jahrhunderten (vgl. Reulecke 1985; Häussermann/Siebel 2004). Für den deutschsprachigen Raum lassen sich, vorsichtig, für die beiden zurückliegenden Jahrhunderte vier Phasen unterscheiden.

Phase eins (erste Hälfte des 19. Jahrhunderts): In der Folge der napoleonischen Kriege sind die deutschen Staaten damit beschäftigt, die zerstörten und heruntergekommenen Städte zu rekonstruieren und die Strukturen den neuen Verhältnissen anzupassen, in denen beispielsweise Stadtmauern sinnlos geworden waren. Diese werden eingerissen mit der Folge, dass eine Expansion der Städte rein geografisch erleichtert wurde. Diese Phase ist mit einer „Bevölkerungsexplosion“ insoweit verbunden, als neue Heiratsvorschriften und medizinische Fortschritte Reproduktionsmöglichkeiten erweiterten und gleichzeitig die Frühsterblichkeit senkten. In der Folge entstand ein erster neuer Pauperismus, dem nennenswerte Teile der Bevölkerung – 2,7 Millionen Menschen – durch Auswanderung zu entkommen suchten. Wesentliche Charakteristiken waren die schwierige Versorgung mit Nahrungsmitteln, die Herausbildung eines Besitzbürgertums und die Entstehung einer bürgerlichen Kultur in klarer Abgrenzung zur „ungebildeten“ Landbevölkerung.

Phase zwei (zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts): Im Zuge der massiven Industrialisierung entwickelt sich eine verstärkte Armutswanderung in Richtung der Städte. Gleichzeitig war ein Bevölkerungswachstum in erheblichem Ausmaße (allein in Preußen 59 Prozent) zu registrieren. Die Lebensverhältnisse für die zuwandernden Arbeiter waren durch eine extreme Wohnungsverdichtung auf engem Raum gekennzeichnet, begleitet von den damit einhergehenden sozialen und ordnungspolitischen Problemen. Allein in Berlin verdreifachte sich die Bevölkerung zwischen 1860 und 1890 auch im Zusammenhang mit Gebietsreformen. Die polizeiliche Sicherung der Ordnung war außerordentlich schwierig geworden. Die Herausbildung sozialdemokratischer Strömungen traf auf die Ablehnung des Besitz- und beginnenden Bildungsbürgertums. Dieses kennzeichnete sich durch das Element „Urbanisierung“, d. h. die Entstehung einer breiten kulturellen Bewegung („Erhöhung des Kulturstandes“) in Preußen. Es entstanden Lesevereine und zahlreiche andere Formate für die Realisierung einer liberalen, gebildeten Bürgerlichkeit. Diese Entwicklung ging einher mit einer

massiven sozialen Segregation. Für die führende Schicht der Arbeiterklasse wurde Bildung zur zentralen Forderung für die Elendsbefreiung des Proletariats, also aufgrund des bildungsbürgerlichen Vorbildes.

Phase drei (erste Hälfte des 20. Jahrhunderts): Diese Phase ist aufgrund der epochalen Ereignisse nicht so homogen, wie sie erscheinen mag. Auf die „Gefährdungen“ einer geordneten Staatlichkeit durch soziale Bewegungen, Kriminalität und eine schwierige Gesundheitssituation reagierte das Bildungsbürgertum in einem Teil mit einer „Feier“ des ländlichen Lebens im Rahmen zahlloser Reformbewegungen, von der Lebensreformbewegung über die Freikörperkultur bis hin zu reformpädagogischen Ansätzen, die mehr oder weniger ausnahmslos nach 1933 abstarben oder in die neuen totalitären Strukturen überführt wurden. Eine Urbanisierung im emphatischen Sinne fand in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Wesentlichen während der 1920er Jahre in den großen Städten statt. Der Nationalsozialismus konnte sich die großstadtkritischen Ansätze etlicher außerordentlich erfolgreicher Autoren (der bekannteste war Oswald Spengler mit dem Werk „Der Untergang des Abendlandes“, 1918/1922) zunutze machen. Gleichzeitig fielen die Merkmale der weltläufigen Urbanisierung der nationalsozialistischen Großstadtkritik zum Opfer. Die Nationalsozialistische Deutsche „Arbeiter“partei richtete sich also explizit gegen Urbanisierung und versprach insoweit, den Arbeitern die Gegebenheiten des früheren Landlebens wiederzubeschaffen, indem sie ausgerechnet aus dem Bildungsbürgertum die dort entstandenen ländlichen Ideologien übernahm.

Phase vier (zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts): In der Vorstellungswelt des Nachkriegsdeutschlands hielt sich, im staatlichen Bildungswesen, die Vorstellung von der „heilen“ Welt des Landlebens mindestens in den ersten zwei bis drei Jahrzehnten, leicht nachvollziehbar anhand der Lesebuchkultur in den Schulen mit ihrer Beschwörung der Ländidylle als der wünschenswerten Lebensform. Die Studentenbewegung, genauer die in ihrer Folge stattfindenden weitestreichenden inhaltlichen und formalen Bildungsreformen, haben mit diesen Vorstellungen Schluss gemacht. Dieser Gesinnungswandel wurde allerdings auch durch die faktische Entwicklung des Produktionswesens vorangetrieben.

Am Beispiel Bayerns oder Baden-Württembergs als zweier Bundesländer, die sich innerhalb weniger Jahrzehnte von ruralen Strukturen zu den erfolgreichsten industrialisierten Zentren Deutschlands entwickelten, lässt sich dies leicht zeigen. Seit den 1970er Jahren greifen die makrosoziologischen Begriffe nicht mehr ohne Weiteres. Infolge der Entwicklung einer Überschussgesellschaft

mit einem erheblichen Eigentum auch der Mittelschicht, beispielsweise an Eigenheimen und Wohnungen und an Transportfahrzeugen, konnte sich eine beispiellose Expansion von Metropolregionen entwickeln. Die Entvölkerung der Stadtkerne, verursacht durch die Entstehung „suburbaner“ Siedlungsstrukturen in den sogenannten Speckgürteln, erlaubt es nicht mehr, ohne Weiteres von einer Urbanisierung zu sprechen. Zumindest in den Metropolregionen finden Bildungsprozesse der bildungsnahen Schichten durchaus in kleineren Wohngemeinden statt, während gleichzeitig Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II oder auch I in den Stadtkernen als allgemeinbildende Einrichtungen zeitweise Schwierigkeiten hatten, wegen eines erheblichen Schülermangels den Betrieb aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig ist ein „urbanes“ Leben nicht mehr gekennzeichnet durch eine lebendige Interaktion und Kommunikation „face to face“ beziehungsweise in persönlicher Nähe zu Kultureinrichtungen. Vielmehr existieren durch die mediale Entwicklung zwischen dem Individuum und den bildungsstimulierenden Angeboten einer urbanen Kultur inzwischen intermediäre Instanzen, die nicht durch ein urbanes Selbstverständnis, sondern durch eine kulturelle Leitfunktion der Medien gekennzeichnet sind. Für das öffentliche Bildungswesen ist diese Entwicklung, auch ganz unabhängig von der Verstärkungsfrage, eine Herausforderung, weil dasselbe intermediäre Einflussangebot ganz unabhängig vom Wohnort überall entgegengenommen werden kann. Die Entwicklung digitaler Lehr- und Lernformen wird diesen Prozess noch unterstützen und beschleunigen. Dabei liegt die Versuchung nahe, das Stadt-Land-Problem des öffentlichen Bildungswesens insofern als erledigt zu betrachten. Dies ist natürlich falsch, wenngleich die Funktion des Lehrpersonals sich in dem Sinne verändert, dass es selbst als „Begleitpersonal“ digitaler (vormals televisionsgestützter) Bildungsangebote tätig werden muss. Insofern ein mediales Bildungsangebot auf der Rezeptionsebene (weil nicht beeinflussbar) nicht altershomogen, gar nach Jahrgängen sortiert, agieren kann, entspannt sich auch die Situation im Hinblick auf das (im Übrigen empirisch falsche) Argument, Kinder müssten exakt innerhalb derselben Jahrgangskohorte unterrichtet werden. Damit wird die Frage nach einer adäquaten Beschulung, sei es in ländlichen, in verstädterten oder in Metropolregionen, neu gestellt.

In Richtung der ländlichen Beschulung lässt sich die Selbstverständlichkeit, mit der die als „Zwergschule“ denunzierte Grundschule des ländlichen Raums abgelehnt wurde, nicht mehr ohne Weiteres halten. Vielmehr kehren Argumente wieder, die schon in den 1950er Jahren für eine „weniggegliederte Landschule“ warben (vgl. Bühnemann 1950). Dies war die Folge des epochalen Schnitts, der sich durch die infolge des Krieges massiv reduzierte Bevölkerungszahl ergeben

hatte. Ein ähnlicher Schnitt hat sich infolge der deutschen Wiedervereinigung ergeben. Dies galt und gilt für einen Teil der neuen Bundesländer, die mit dem Wegzug erheblicher Teile der Bevölkerung zu kämpfen haben. Konsequenterweise ergab sich eine Wiederbelebung der Argumentation für den „jahrgangsübergreifenden“ Unterricht: „Jahrgangsübergreifender Unterricht wird zwar derzeit durch die demografische Entwicklung und die daraus resultierenden Probleme wohnortnaher Schulversorgung veranlasst, ist aber kein aus der „Not“ geborenes Konzept, sondern ein Ansatz zu einer tiefgreifenden Modernisierung und Weiterentwicklung der Grundschule“ (Sandfuchs/Stange/Kost 1997, Anhang S. 1).

Für die Erhaltung kleiner Grundschulen im ländlichen Raum werden auch gewichtige Argumente im Hinblick auf die Gemeinde, nämlich als Identifikationsort für die Gemeinde, vorgetragen. Dies war auch schon unmittelbar nach dem Krieg der Fall. Darüber hinaus wird von den Befürwortern die leichter herzustellende Einheit von Lehren und Lernen als zusätzlicher Vorteil einer möglichst wohnortnahen Grundschule genannt.

Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass die mit Binnenmigration verbundenen Probleme für das Bildungswesen sich einerseits im Hinblick auf die bevölkerungsschwächeren Landregionen stellen. Diese Thematik wurde in der Vergangenheit wenig aufgegriffen. Gleichzeitig fokussiert die Betrachtung von Verstädterung und Urbanisierung allerdings die Situation des Bildungswesens in den Städten, die mit ganz anderen Problemen zu kämpfen haben, verstärkt durch Außenmigration (z. B. Zuzug von Geflüchteten). Die Betrachtung der Situation erschöpft sich aber spätestens seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert nicht mehr in der Dichotomie Land – Stadt. Vielmehr sind beide Räume durch so viele subdifferenzierende Prozesse gekennzeichnet, dass ganz unterschiedliche Wohnverhältnisse und damit Bildungsbedarfe entstehen. Davon ist die Entvölkerung der Kernstädte ebenso nur ein Beispiel wie die gleichzeitige, auch mentale, Veränderung ländlicher Regionen im Rahmen von Metropolregionen. Diese und weitere Prozesse erfordern eine erhebliche Differenzierung, die eine breite empirische Wissensbasis voraussetzt, die aber durchaus noch zu wünschen übrig lässt (vgl. Freytag/Jahnke/Kramer 2014). Wenn man den unterschiedlichen Entwicklungen, Strukturen und vor allen Dingen den Menschen in den außerordentlich differenzierten Regionen Deutschlands gerecht werden will, muss ein erhebliches Maß neuer Forschungsarbeit aufgebracht werden, um differenziert empfehlen zu können.

1.2 Psychologische und soziologische Implikationen

1.2.1 Migration zwischen Stadt und Land

Wanderungsbewegungen aus ländlichen in städtische Regionen werden auch als Urbanisierung und solche aus städtischen in ländliche Regionen als Suburbanisierung bezeichnet. Bei der Betrachtung der umweltpsychologischen und stadtsoziologischen Forschung im zeitlichen Verlauf fällt auf, dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst die Frage im Vordergrund stand, warum und welche Menschen in die Städte ziehen. Heute müsste genau genommen die Frage andersherum gestellt werden, nämlich warum Menschen auf dem Land bleiben oder auch aus der Stadt in das Umland (zurück)gehen. Denn prozentual stellt der Anteil der Bevölkerung, der in Deutschland in ländlichen Regionen lebt, mit 32 Prozent eine Minderheit dar gegenüber 68 Prozent, die in Großstädten oder städtischen Kreisen leben (vgl. BBSR 2018; vgl. Kapitel 1.3, S. 40).

Der wichtigste Faktor bei der Erklärung dafür, ob eine Person auf dem Land oder in der Stadt wohnt, dürfte wohl der Ort der Geburt und des Aufwachsens sein, denn Menschen nehmen nicht, ohne dass sie sich einen Vorteil davon versprechen, die mit Migration verbundenen Neuanpassungsleistungen in Kauf. Während Veränderungen des Wohnortes typischerweise auf einer bewussten und motivierten Entscheidung beruhen, gilt das für das Verbleiben nicht unbedingt.

Wanderungsbewegungen werden in makrosoziologischer Perspektive als Anziehungskräfte (Pull-Faktoren) des Zielortes und Abstoßungskräfte (Push-Faktoren) des Wohnortes zurückgeführt, die von sozioökonomischen, strukturellen Merkmalen ausgehen. Pull-Faktoren, die Menschen vom Land in die Städte ziehen, sind ein differenziertes Angebot an Ausbildungsstätten und Beschäftigungsmöglichkeiten, die sich in modernen Wissensgesellschaften zunehmend auf städtische Ballungszentren konzentrieren: Hier existieren eine kritische Masse an Unternehmen und Menschen und ein Arbeitsmarkt, der nur noch für solche Personen Arbeit bietet, die selbst eine hohe schulische oder akademische Ausbildung mitbringen, wobei entsprechende Ausbildungseinrichtungen sich auch wiederum zunehmend in städtischen Ballungsräumen konzentrieren. Eine weitere Anziehungskraft städtischer Regionen liegt in deren vielfältigen sozialen und kulturellen Angeboten. In seinem Buch „Triumph of the city. How our greatest invention makes us richer, smarter, greener, healthier, and happier“ argumentiert Glaeser (2011), dass „the best and surest pathway

to the good life runs through the city – the bigger the better“ (zitiert nach Scott 2012, S. 97). Glaeser nimmt an, dass die Überlegenheit der Stadt in ihrer dichten Besiedlung liegt, mit der ein intensiver Austausch von Ideen verbunden sei. Kombiniert mit einem hohen Bildungsniveau der Bewohner werde Kreativität und Innovation gefördert, die in vielfältigen künstlerischen, intellektuellen und unternehmerischen Aktivitäten ihren Ausdruck fänden. Damit aktualisiert Glaeser (2011) einen Gedanken, der bereits im Jahre 1903 von Simmel in seinem Buch „Die Großstädte und das Geistesleben“ geäußert worden war, in dem argumentiert wird, dass die Schnelligkeit und Vielfalt des Lebens in der Stadt mit ihren zahlreichen physikalischen Reizen und sozialen Interaktionen eine „Steigerung des Nervenlebens“ erzeuge, also den Menschen in einen Zustand erhöhter physiologischer Erregung versetze (für eine ausführlichere Darstellung der historischen Entwicklung der sozialwissenschaftlichen Forschung zum städtischen Leben vgl. Hunecke 2010). Laut Simmel (1903) fühlt der Mensch sich angezogen von den höheren Freiheitsgraden, die die Stadt für die Entwicklung und das Ausleben persönlicher Präferenzen und Interessen bietet.

Push-Faktoren, die Menschen aus ländlichen Gebieten vertreiben, sind der Rückbau von Infrastruktur, der sich darin äußert, dass Einkaufsmöglichkeiten, öffentlicher Nahverkehr, medizinische Versorgung, aber eben auch Ausbildungsstätten und berufliche Beschäftigungsmöglichkeiten wegfallen, verbunden damit, dass die Bewohnerinnen und Bewohner zunehmend lange Transportwege und -zeiten in Kauf nehmen müssen (vgl. Klingholz 2016). Dass regionale Unterschiede in strukturellen Merkmalen eine große Rolle für Wohnortwahl, Urbanisierung und Suburbanisierung spielen, zeigen die in Kapitel 1.3 (S. 40ff.) dargestellten Befunde, z. B. wenn der Bruttoverdienst von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in Großstädten im Mittel 700 Euro oberhalb demjenigen von Beschäftigten in dünn besiedelten ländlichen Kreisen liegt oder wenn in den Großstädten die 18- bis 25-Jährigen in der überwiegenden Mehrheit Studierende sind, während dies in dünn besiedelten ländlichen Kreisen nur für weniger als 15 Prozent dieser Altersgruppe gilt.¹

In mikrosoziologischer Perspektive werden Wanderungsbewegungen als Ergebnis individueller Kosten-Nutzen-Analysen betrachtet, bei denen sich die Anziehungskräfte des Zielortes als stärker erweisen als die des bisherigen Wohnortes (vgl. Albani u. a. 2006; Hunecke 2010). Die Entscheidung zu migrieren ist dabei oft an lebensphasentypische Ereignisse gebunden, die mit

¹ Quelle: INKAR-Datenbank des BBSR (2018).

veränderten Erfordernissen und Bedürfnissen einhergehen (vgl. Scheiner 2006a). Anlässe solcher lebenszyklusabhängigen Migrationen sind insbesondere: die Wahl einer Ausbildungsstätte für sich selbst oder ein Familienmitglied (z. B. weiterführende Schule, Universität), die Aufnahme einer Berufstätigkeit, das Verstetigen einer Partnerschaft mit einer an einem anderen Ort lebenden Person, die Geburt eigener Kinder, die Möglichkeit, Wohneigentum zu erwerben (vgl. Flade u. a. 2003; Flade 2010), und schließlich die Wahl einer den eingeschränkten mentalen und physischen Kapazitäten angepassten Wohnumgebung im hohen Erwachsenenalter (vgl. Wahl/Oswald 2010).

Interessant ist, welche Wohnortpräferenzen Menschen haben, für die eine ortsbindende Kraft, nämlich dort zu bleiben, wo sie geboren wurden oder aufgewachsen sind, entfällt, nämlich neu nach Deutschland zuwandernde Personen. Geis und Orth (2016) fanden, dass Menschen, die aus anderen EU-Ländern im Zuge der Arbeitnehmer- und Personenfreizügigkeit nach Deutschland kommen, sowie Erwerbsmigrantinnen und -migranten aus Drittstaaten, die verpflichtet sind, einen Arbeitsvertrag in Deutschland für die Zuwanderung nachzuweisen, sich an den Bedarfen des deutschen Arbeitsmarkts orientieren. Dies bedeutet, dass sie ihren Wohnort vorzugsweise in den süddeutschen Bundesländern in städtischen Regionen wählen, hingegen kaum in den ostdeutschen Flächenländern. Bildungsmigrantinnen und -migranten aus Drittstaaten, also im Wesentlichen ausländische Studierende, orientieren ihre Wohnortwahl an der Verfügbarkeit entsprechender Ausbildungsinstitutionen, die sich ebenfalls vor allem in größeren Städten befinden. Die Wohnortpräferenzen von Menschen, denen aus humanitären Gründen die Zuwanderung nach Deutschland ermöglicht wurde, richten sich hingegen nicht an den Bedarfen des Arbeitsmarktes oder den Möglichkeiten des Ausbildungsmarktes aus, da diese Personengruppe anders als Erwerbs- und Bildungsmigrantinnen und -migranten aus Drittstaaten bei Bedarf Anspruch auf Sozialleistungen hat, so dass die Wahl eines Wohnortes für sie nicht von der Verfügbarkeit einer passenden Beschäftigung oder Ausbildungsmöglichkeit abhängig ist, sondern vielmehr von der Verfügbarkeit sozialer Netzwerke von Menschen der eigenen sprachlichen oder ethnischen Herkunft. So lassen sich anerkannte Flüchtlinge (und auch Personen, die im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland einwandern) zu fast 30 Prozent in Nordrhein-Westfalen, und zwar in stark migrantisch geprägten Regionen wie dem Ruhrgebiet, nieder. An zweiter Stelle folgt Niedersachsen mit ca. zehn Prozent. Dies bedeutet, dass auch diese Personengruppen vor allem in die Städte statt in ländliche Regionen streben, denn in den Ballungsräumen ist der Anteil von Migrantinnen und Migranten höher als in ländlichen Gebieten. Dies geht letztlich auf die Arbeitsmigration in

den 1960er bis 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zurück, als zuwandernde Personen ihre Wohnortwahl (noch) vom Arbeitsmarkt abhängig machten.

1.2.2 Sozioökonomische Milieus und Lebensstile in städtischen und ländlichen Regionen

Pull- und Push-Faktoren beziehen sich vor allem auf sozioökonomisch-strukturelle Merkmale der Region und haben entsprechend für Menschen verschiedener sozialer Schichten oder Klassen oft eine unterschiedliche Bedeutung; beispielsweise, wenn Menschen mit einem akademischen Abschluss in Städten gegenüber ländlichen Regionen überrepräsentiert sind.² Allerdings lassen sich Wohnortwahl und Migrationen zwischen Stadt und Land in hochentwickelten modernen Gesellschaften nicht mehr hinreichend durch ökonomisch-strukturelle Pull- und Push-Faktoren oder Merkmale sozialer Schichten und Klassen erklären. Die Enttraditionalisierung von Lebensverläufen, die Entstandardisierung der Erwerbsarbeit und die Individualisierung von Lebensformen (vgl. Beck 1986) haben dazu geführt, dass Wohnorte und Migrationsbewegungen sich weniger stark zwischen sozialen Schichten unterscheiden und gleichzeitig schichtübergreifende Gruppen von Personen oder Haushalten identifiziert werden können, die sich in ihren Wohnortpräferenzen und Migrationen ähnlich sind, und zwar aufgrund ähnlicher Lebensweisen, Präferenzen und Verhaltensgewohnheiten.

Es sind verschiedene Typologien vorgelegt worden, die solche sozioökonomischen Milieus, Soziotope oder Lebensstilgruppen beschreiben, also Gruppen von Menschen, die sich in ihrer Lebensgestaltung, in Wertorientierungen und Einstellungen ähneln und von anderen Milieu-Gruppen unterschieden werden können (vgl. z. B. Bargel/Fauser/Mundt 1983; Hradil 2006; Sinus-Institut 2017). In diesen Typologien wird die individuelle Wahlfreiheit der einzelnen Akteure (unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Randbedingungen wie z. B. materieller Lage) als ursächlich für ihre Alltagsgestaltung, für die Ausübung von Freizeitaktivitäten, für das Kaufen von Konsumgütern, für die Arten der Selbstdarstellung, für ihre Werte und Einstellungen zu weltanschaulichen Fragen und für ihre kulturellen und ästhetischen Präferenzen betrachtet.

² Quelle: INKAR-Datenbank des BBSR (2018) auf Basis der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit.

Sozioökonomische Milieus oder Lebensstilgruppen präferieren verschiedene Lebensräume. Besonders deutlich wird dies, wenn die Realisierung eines Lebensstils an bestimmte räumliche Strukturen gebunden ist. So bevorzugen Lebensstilgruppen, die erlebnis- und hedonistisch orientiert sind, ein städtisches Wohnumfeld mit ausdifferenzierten Konsum-, Kultur- und Freizeitangeboten (vgl. z. B. Schneider/Spellerberg 1999; Calmbach u. a. 2016; Sinus-Institut 2017). Eine Veranschaulichung bietet die Jugendstudie des Sinus-Instituts 2016 (vgl. Calmbach u. a. 2016), in der 72 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 17 Jahren (die gleichanteilig den Hauptschulabschluss, die mittlere Reife oder das Abitur anstrebten) in umfangreichen narrativen Interviews befragt wurden. Von den sieben Lebensstil- oder Milieugruppen, die sich in einem durch die Dimensionen Bildungsstand (niedrig, mittel, hoch) und normative Grundorientierung (traditionell, modern, postmodern) aufgespannten zweidimensionalen Raum verorten lassen, waren es die „Expeditiven“ (hohe Bildung, postmoderne Grundorientierung) und die „Hedonisten“ (niedrige Bildung, postmoderne Grundorientierung), die Wohnlagen in den Großstädten präferierten.

Spellerberg (2007) hat in einer repräsentativen Befragung von über 3.000 West- und Ostdeutschen den Zusammenhang zwischen Lebensstilen und Wohnverhältnissen untersucht. Insgesamt wurden neun Lebensstilgruppen differenziert, die in einem durch die Dimensionen „Bildung“ und „Alter“ beschriebenen zweidimensionalen Raum positioniert werden können. Die Befragten wurden danach unterschieden, ob sie in Innenstädten mit überwiegend Altbauten, Neubaugebieten am Stadtrand beziehungsweise auf dem Dorf, in Mischgebieten in Groß- und Mittelstädten, Großsiedlungen oder dörflichen Gebieten lebten. Die Ergebnisse zeigen, dass das „hochkulturell interessierte Milieu“ (relativ hoher Bildungsstand, Alter 50 bis 60 Jahre) sowohl in Städten als auch in Dörfern anzutreffen, aber in Mittelstädten überrepräsentiert war. Das Milieu des „modernen Selbstverwirklichungstyps“ (sehr hoher Bildungsstand, Alter 25 bis 35 Jahre) lebt in zentralen Großstadtquartieren häufiger und in ländlichen Regionen seltener als der Durchschnitt. Die Angehörigen des Milieus der „traditionell Integrierten“ (niedriger Bildungsstand, gemischte Altersgruppen) und der „zurückgezogen Lebenden“ (niedriger Bildungsstand, ältere Menschen) wohnen häufiger als der Durchschnitt in ländlichen Regionen. Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass hochkulturell interessierte und junge, viel außerhalb des Hauses aktive Lebensstiltypen städtische Räume, hingegen Angehörige traditionell orientierter Milieus ländliche Regionen bevorzugen. Logistische Regressionen zu der Frage, ob auf dem Dorf oder in der Innenstadt gewohnt wird, zeigten, dass der Haushaltskontext (Differenzierung unter anderem danach, ob

Kinder im Haushalt leben) die stärkste Erklärungskraft für die Wohnlage hatte, gefolgt von der Lebensstilgruppe und erst an dritter Stelle von sozialer Schicht und/oder finanzieller Lage.

Das Sinus-Institut (2017) speist seit langer Zeit jährlich seine Milieu-Indikatoren in große Repräsentativerhebungen ein und ermittelt auf diese Weise, in welchen Anteilen die deutsche Erwachsenenbevölkerung den insgesamt zehn Sinus-Milieugruppen zugeordnet werden kann. Die Milieugruppen sind in einem zweidimensionalen Raum nach sozialer Lage (Unterschicht und untere Mittelschicht/mittlere Mittelschicht/obere Mittelschicht und Oberschicht) und Grundorientierung (traditionelle Werte/Modernisierung/Neuorientierung) darstellbar. Das Sinus-Institut geht so weit, auf Basis der ermittelten Wohnpräferenzen der Milieugruppen, auf kommerzieller Ebene Beratung zu Investitionsentscheidungen und Vermarktungsstrategien bei Vermietung und Verkauf von Immobilien anzubieten.³

Weiter bestehen systematische Zusammenhänge zwischen Lebensstilgruppen und räumlicher Mobilität, d. h. in Bezug auf Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten betreffend die Inanspruchnahme verschiedener Transportmittel (PKW als persönliches Statussymbol, Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel) und das Reisen zu touristischen Zwecken. Die Wohnortwahl kann hierbei als durch die Implikationen motiviert betrachtet werden, die sie für das eigene Verkehrsverhalten hat, denn die Bewohner städtischer Räume legen relativ kurze Wege zurück und nutzen anteilig häufiger öffentliche oder nichtmotorisierte Verkehrsmittel als die Bewohner ländlicher Räume (vgl. Scheiner 2006b). Belege für Zusammenhänge zwischen Lebensstilen und räumlicher Mobilität stammen aus der Sinus-Jugendstudie (vgl. Calmbach u. a. 2016). Hier äußerten die Jugendlichen des „expeditiven Milieus“ (hohe Bildung, postmoderne Grundorientierung), dass sie gerne die Welt bereisen würden und gleichzeitig bereit seien, vorerst auf ein eigenes Auto zu verzichten. Das eigene Auto wurde von Jugendlichen in ländlichen Regionen für wichtiger gehalten als von Jugendlichen in der Stadt, die sich ihrerseits stärker für die Car-Sharing-Idee interessierten. Eine Bevorzugung des Autos gegenüber öffentlichen Verkehrsmitteln oder dem Fahrrad war bei Jugendlichen der Lebensstilgruppe „materialistische Hedonisten“ (niedrige Bildung, moderne Grundorientierung) erkennbar.

³ Vgl. <https://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/download-cat/sinus-milieus/download-a/list/download-c/Category/>.

1.2.3 Auswirkungen des Wohnumfeldes auf den Menschen: Stadt – Land

Die Forschung zu den Auswirkungen der räumlichen Umgebung auf den Menschen hat kaum nennenswerte systematische Unterschiede zwischen in städtischen oder ländlichen Regionen lebenden Menschen gezeigt. Bei genauerer Betrachtung ist dies nicht verwunderlich, denn der Raum als solcher ist keine erklärende Variable. Vielmehr müssen die Merkmale städtischer und ländlicher Wohnumgebungen identifiziert werden, die für die psychosoziale Anpassung des Menschen relevant sind. Dies können beispielsweise Umwelttoxene (z. B. Lärm, Luftverschmutzung), Möglichkeiten der Freizeitgestaltung (z. B. Grünflächen, Spektrum an Sportangeboten), soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika (z. B. soziale oder ethnische Segregation, vgl. Helbig 2010) oder auch Merkmale der Gestaltung von Räumen sein (z. B. Schulen, deren Bauweise Partizipation begünstigt, vgl. Walden 2015).

Die meisten Studien zu der Frage, ob das Leben in der Stadt oder auf dem Land sich differentiell auf den Menschen auswirkt, haben Aspekte der körperlichen oder mentalen Gesundheit und gesundheitsrelevante Verhaltensweisen wie sportliche Aktivitäten, Rauchen und Drogenkonsum untersucht. Einige wenige Studien haben auch Konsequenzen für die Freizeitgestaltung, bildungsbezogene Entscheidungen und/oder die Gestaltung sozialer Beziehungen in den Blick genommen.

Stressoren und gesundheitliche Belastungen. Folgt man traditionellen Stresstheorien, nach denen bestimmte objektiv beschreibbare Merkmale der Umwelt unabhängig von der psychologischen Verarbeitung durch das Individuum Belastungserleben und assoziierte Erkrankungen auslösen, ist das Leben in der Stadt relativ zum Landleben mit höherer Stressbelastung verbunden. So sind im Mittel in städtischen Umwelten physikalische Stressoren wie Lärm (vgl. z. B. Beutel u. a. 2016), Luft- oder Bodenkontamination (vgl. z. B. Honold/Meer 2017) und Lichtexposition (die den zirkadianen Rhythmus beeinflussen kann, Cho u. a. 2015) höher ausgeprägt als in ländlichen Regionen. Weiter können Dichte und Crowding (z. B. Gedränge in der U-Bahn, vgl. Tirachini u. a. 2017; Enge der Wohnung, vgl. Gómez-Jacinto/Hombrados-Mendieta 2002), aber auch soziale Stressoren wie z. B. Bedrohungserleben durch hohe Kriminalitätsraten (vgl. z. B. Bals 2004) oder Armut (vgl. z. B. Walper/Kruse 2008) als Stressoren wirken, die in städtischen Umwelten typischerweise höher ausgeprägt sind beziehungsweise häufiger vorkommen als in ländlichen Regionen.

Auf der anderen Seite gibt es einen Stressor, für den wiederholt nachgewiesen wurde, dass er als belastend erlebt wird, und der wahrscheinlicher mit dem Landleben als dem städtischen Wohnen verbunden ist: das Pendeln, d. h. das regelmäßige Hin- und Herreisen zwischen Arbeits- und Wohnort über längere Distanzen (für einen Überblick vgl. Häfner 2011). Zusammenhänge zwischen Stressoren und Wohlbefindens- oder Gesundheitsbeeinträchtigungen (z. B. erhöhter Blutdruck, koronare Herzerkrankungen, Schwächung der Immunabwehr, psychosomatische Störungen) werden damit erklärt, dass als Folge chronischen Stresserlebens das Hypophysen-Nebennierenrinden-System überaktiviert wird und das Stresshormon Kortisol dauerhaft erhöht ist.

Studien, die Zusammenhänge zwischen Stressoren und Erkrankungsrisiken in Abhängigkeit von einem städtischen oder ländlichen Wohnumfeld untersucht haben, liegen für Deutschland kaum vor. Im Folgenden werden deshalb auch Studien dargestellt, die in anderen Ländern durchgeführt worden sind. Beim Vergleich der Befunde mit aus Deutschland stammenden Studienergebnissen ist jedoch jeweils einschränkend zu berücksichtigen, dass die in diesem Gutachten genutzte Unterscheidung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (vgl. BBSR 2018) in vier siedlungsstrukturelle Kreistypen in den aus anderen Ländern vorliegenden Studien keine Anwendung finden konnte.

Gürlich u. a. (2016) fanden in im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung durchgeführten Elternbefragungen in den Schuljahren 2004/2005 und 2012/2013 für Deutschland heraus, dass sich die Lebenszeitprävalenzen für Asthma, Heuschnupfen und Pseudokrapp bei den Kindern in Abhängigkeit davon, ob sie in der Stadt oder auf dem Land lebten, nicht unterschieden. Bronchitis wurde – entgegen der These, dass in der Stadt mehr schädliche Einflüsse bestehen – zu beiden Erhebungszeitpunkten häufiger für Kinder aus ländlichen Gebieten angegeben.

Yeresyan und Lohaus (2014) fanden für Deutschland und die Türkei, dass Jugendliche, die auf dem Land lebten, höheren Stress berichteten als Jugendliche, die in der Stadt lebten. Die Jugendlichen, die in der Türkei zu Hause waren, berichteten außerdem ein geringeres Wohlbefinden, wenn sie auf dem Land als wenn sie in der Stadt lebten. Ein entsprechender Unterschied zeigte sich nicht für die Jugendlichen aus Deutschland, was die Autoren damit erklären, dass Infrastruktur und Lebensbedingungen sich zwischen ländlichen und städtischen Gebieten in der Türkei stärker unterscheiden, als dies in Deutschland der Fall ist. Für Deutschland berichtet das LBS-Kinderbarometer

(vgl. LBS 2018), in dem über 10.000 Viert- bis Siebtklässlerinnen und -klässler aus allen Bundesländern befragt worden sind, dass diejenigen, die ihr Wohnumfeld als „eher dörflich“ beschreiben, sich dort wohler fühlen als diejenigen, die „eher großstädtisch“ aufwachsen, wobei das Wohlbefinden in der Wohngegend gemeinsam mit Wohlbefinden in der Familie, Wohlbefinden in der Schule und Wohlbefinden mit Freunden das allgemeine Wohlbefinden vorhersagte.

Daig u. a. (2013) maßen in einer bevölkerungsrepräsentativen Befragung bei über 5.000 Erwachsenen aus Deutschland Depressivität, Angst und Lebenszufriedenheit. Während sich Städter und Landbewohner in ihren mittleren Angst- und Depressivitätswerten nicht unterschieden, war der Anteil derjenigen, die einen pathologisch-klinisch erhöhten Wert erreichten, für Angst mit 4,8 Prozent in der Landbevölkerung seltener als mit 7,1 Prozent in der Stadtbevölkerung und für Depression mit 6,2 Prozent bei der Landbevölkerung seltener als mit 9,3 Prozent unter Städtern. Wurden die Wohnorte der Befragten jedoch nach Größe klassifiziert, so zeigte sich kein linearer Zusammenhang mit den Erkrankungshäufigkeiten; vielmehr waren diese in Ortschaften zwischen 50.000 und 100.000 Personen am höchsten. Die Lebenszufriedenheit gaben Befragte aus ländlichen Gebieten in den Bereichen Partnerschaft/Sexualität, Familienleben/Kinder, Wohnsituation und Einkommen als höher an als die Städter. Insbesondere Bewohner von Metropolen (> 500.000 Einwohner) waren mit ihrem Einkommen, der Wohnsituation, dem Familienleben und der Partnerschaft/Sexualität weniger zufrieden. In einer Metaanalyse, in die 20 Studien eingegangen waren, fanden Peen u. a. (2010), dass affektive Störungen, Angststörungen und durch psychotrope Substanzen bedingte Verhaltensstörungen in ländlichen Gebieten seltener auftreten als in städtischen. Gruebner u. a. (2017) berichten als Ergebnis eines selektiven internationalen Literaturberichts zum Thema, dass in Deutschland das Risiko, an affektiven Störungen oder einer Schizophrenie zu erkranken, in der großstädtischen Bevölkerung höher sei als in der Landbevölkerung. Andererseits fanden Huss u. a. (2008) in der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS) keine Hinweise darauf, dass in Deutschland lebende Kinder und Jugendliche zwischen drei und 17 Jahren in Abhängigkeit von ihrem städtischen oder ländlichen Wohnort unterschiedlich häufig mit „Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom“ (ADHS) diagnostiziert worden wären.

Als eine potentielle Ressource, die Wohnumgebungen bieten können, sind Grünflächen und Vegetation untersucht worden. Markevych u. a. (2014) fanden für Deutschland, dass der Zugang zu Grünflächen für zehn Jahre alte Kinder,

die in der Stadt leben, für ihre Entwicklung bedeutsam ist. So war die Distanz, die ein Kind von seiner Wohnung bis zur nächsten Grünfläche überwinden muss, für Jungen negativ mit der Wahrscheinlichkeit für ADHS assoziiert. Kinder, die weiter als 500 Meter von einer Grünfläche entfernt lebten, wiesen insgesamt mehr Verhaltensauffälligkeiten auf als Kinder, die innerhalb von 500 Metern Entfernung von einer Grünfläche lebten.

Zusammengefasst zeigen diese Befunde ein eher heterogenes Bild, das nicht die Schlussfolgerung zulässt, dass das Leben auf dem Lande „gesünder“ wäre als das Stadtleben. Dies lässt sich damit erklären, dass Unterschiede zwischen städtischem und ländlichem Leben in Hinblick auf ihr Belastungspotential nicht sämtlich in gleicher Richtung ausgeprägt sind. Weiter ist zu berücksichtigen, dass die vorgefundenen Unterschiede zwischen ländlicher und städtischer Bevölkerung nicht nur durch Sozialisationseffekte (Einflüsse der Wohnumgebung), sondern gleichermaßen durch Selektionseffekte (wer präferiert welchen Wohnort) bedingt sein können. Schließlich ist als Grund anzuführen, dass – wie in transaktionalen kognitiven Stressmodellen beschrieben – individuelle Bewertungsprozesse zwischen (potentiellen) Stressoren und dem subjektiven Erleben von Stress sowie den entsprechenden Folgen vermitteln. So fanden beispielsweise Hammersen, Niemann und Hoebel (2016), dass das Risiko für eine eingeschränkte mentale Gesundheit bei Menschen, die sich durch Lärm stark belastet fühlten, ca. doppelt so hoch war wie bei Personen, die Lärm als weniger belastend erlebten. Sposato, Röderer und Cervinka (2012) fanden, dass das Pendeln zwischen Wohnort und Arbeitsplatz in Abhängigkeit vom subjektiven Kontrollerleben von den Betroffenen als ganz unterschiedlich stark belastend erlebt wurde.

Verlauf von Bildungsbiographien. Hängt die Frage, ob ein Mensch in einem städtischen oder ländlichen Umfeld wohnt, systematisch mit seiner Bildungsbiographie zusammen? Helbig (2010) untersuchte Zusammenhänge zwischen soziokulturellen Merkmalen der Nachbarschaft im Wohnumfeld Berliner Kinder der Klassenstufen vier bis sechs und ihrer Kompetenzentwicklung. Er setzte die in der „Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis: Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin“ (ELEMENT-Studie) gemessenen Lesekompetenzen und mathematischen Kompetenzen der Kinder mit der Quote der Arbeits- und Sozialhilfeempfänger in Beziehung, die laut Berliner Sozialstrukturatlas in der Nachbarschaft der Schule bestand. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder eine höhere Lesekompetenz hatten, wenn sie in einem Umfeld mit einer kumulierten Arbeitslosen- und Sozialhilfequote unter 15,2 Prozent lebten,

und eine höhere Mathematikkompetenz, wenn der Anteil der Sozialhilfe- und Arbeitslosenempfänger im Wohnquartier unter 10,3 Prozent lag. Umgekehrt zeigten sich bei hohen Anteilen von Arbeits- und Sozialhilfeempfängern in der Nachbarschaft keine geringeren Kompetenzen der Kinder. Tatsächlich können jedoch die Effekte der Nachbarschaft nicht von Effekten getrennt werden, die von der Zusammensetzung der jeweiligen Schulklassen ausgehen, denn die Sozialstrukturen eines Wohnumfeldes schlagen sich ebenfalls in der Komposition der Schulen und Klassen nieder, die in diesen Wohnumfeldern angesiedelt sind. Viele Studien zeigen, dass die soziale Zusammensetzung einer Klasse Einfluss auf die akademische Entwicklung jedes einzelnen Lernenden hat (für einen Überblick vgl. Dumont u. a. 2013). Wird versucht, diese Befunde auf die Unterscheidung zwischen ländlichen und städtischen Wohnumfeldern zu beziehen, so ist anzunehmen, dass Unterschiede in Arbeitslosen- und Sozialhilfeempfängerquoten und damit auch in der sozialen Komposition von Schulen und Klassen zwischen verschiedenen Wohnquartieren in städtischen Umfeldern größer sind als in ländlichen. Dies könnte bedeuten, dass der genaue Standort der Wohnung innerhalb einer Stadt für die Bildungssozialisation der Betroffenen bedeutsamer ist als der exakte Standort, den eine Wohnung innerhalb eines ländlichen Umfeldes hat.

Helbig und Schmolke (2015) untersuchten für Deutschland den Einfluss demografischer Schwankungen, gemessen über die Bevölkerungsstärke des Geburtsjahrgangs, auf die individuelle Chance, das Gymnasium zu besuchen und dort zu bleiben. Auf der Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamts fanden sie, dass die Wahrscheinlichkeit, auf ein Gymnasium überzugehen und dort zu verbleiben, mit rückläufigen Zahlen von Schülerinnen und Schülern anstieg. Die Autoren vermuten, dass dieser Zusammenhang zurückgeht zum einen auf günstige Schüler-Lehrer-Relationen in den Grundschulen, die die Wahrscheinlichkeit von Gymnasialempfehlungen erhöhen sollten, und zum anderen auf das kommunale Interesse am Selbsterhalt der Gymnasien. Werden diese Befunde wiederum auf die Unterscheidung zwischen städtischen und ländlichen Regionen bezogen, so dürften die Chancen des Besuchs und Abschlusses eines Gymnasiums in Regionen mit demografischer Schrumpfung höher sein, d. h. für Menschen, die in ländlichen statt in städtischen Wohnumfeldern leben.

Ein ungünstiger Einfluss eines ländlichen Wohnumfeldes zeigt sich jedoch im Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Spieß und Wrohlich (2010) fanden auf der Grundlage von Daten aus dem Sozio-

ökonomischen Panel (SOEP), dass Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit einer Hochschulzugangsberechtigung sich seltener für ein Studium entschieden, wenn die Distanz des Wohnortes zur nächsten Hochschule größer als wenn sie kleiner als 12,5 Kilometer war. Ähnlich fanden Helbig, Jähnen und Marczuk (2017) einen negativen linearen Zusammenhang zwischen der Entfernung der nächsten Hochschule von der Schule, die die Personen besucht hatten, und ihrer Neigung, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Für Gesamtdeutschland ergab sich, dass mit jeweils fünf Kilometer, die die nächste Hochschule weiter entfernt war, die Studierneigung um 0,65 Prozentpunkte sank. Konkret heißt das z. B., dass bei einer Person, die 50 Kilometer von der nächsten Hochschule entfernt die Schule besucht hat, die Absicht, ein Hochschulstudium aufzunehmen, um 6,5 Prozentpunkte niedriger ist als bei einer Person, die weniger als fünf Kilometer von der nächsten Hochschule entfernt die Schule absolviert hat. Angewendet auf die Unterscheidung nach städtischen versus ländlichen Wohnumfeldern sind diese Ergebnisse insbesondere für die Vorhersage der Studierneigung von Menschen bedeutsam, die in einer ländlichen Region leben: Für sie können sich die räumlichen Distanzen zum nächsten Hochschulstandort deutlich voneinander unterscheiden, wohingegen für Bewohner von Großstädten oder städtischen Kreisen typischerweise Hochschulen direkt am Ort verfügbar sind. So können Helbig, Jähnen und Marczuk (2017) mit ihren Befunden z. B. erklären, warum die Studierneigung in den neuen Bundesländern geringer ist als in den alten: Die lokale Abdeckung mit Hochschulen ist insbesondere in den Ländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen geringer als in den übrigen Bundesländern. Die geringere Studierneigung von Menschen aus Regionen mit geringer Hochschuldichte ist wohl nicht nur damit zu erklären, dass lange Anfahrtswege zeitliche und finanzielle Ressourcen kosten, sondern auch damit, dass eine eigene Wohnunterkunft genommen werden muss, also der Fortbestand einer gemeinsamen Wohnung mit den eigenen Eltern während des Hochschulstudium erschwert ist.

Freizeitverhalten. Verbringen Menschen in Abhängigkeit von ihrem Wohnumfeld ihre Freizeit unterschiedlich? Die Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen haben sich, bedingt durch veränderte Umweltbedingungen, insbesondere aber auch die Vielfalt von medial vermittelten Aktivitäten (Computer, Internet, Fernsehen), historisch betrachtet immer stärker von Außenaktivitäten zu innerhäuslichen Aktivitäten verschoben (für einen Überblick vgl. Fuhrer 2010). Ob diese Verschiebungen in Abhängigkeit von einer städtischen oder ländlichen Wohnumgebung unterschiedlich stark ausfallen, ist unseres Wissens empirisch nicht untersucht worden. Zwar gibt es aus älteren Studien aus Australien Hinweise

darauf, dass in ländlichen Regionen lebende Jugendliche mehr Langeweile in der Freizeit erleben als ihre in Städten lebenden Altersgenossen (vgl. Patterson/Pegg/Dobson-Patterson 2000), vermutlich bedingt dadurch, dass sie in Ermangelung anderer Angebote ihre Freizeit häufiger passiv gestalten, also z. B. am Computer, vor dem Fernseher oder mit „Entspannung“ verbringen (vgl. Gordon/Caltabiano 1996). Eine Studie von Spaeth, Weichold und Silbereisen (2015) fand in einer großen Stichprobe deutscher Jugendlicher jedoch keine entsprechenden Unterschiede, was die Autoren so interpretieren, dass die Stadt-Land-Unterschiede in Freizeitangeboten in Australien extremer ausgeprägt sind als in Deutschland.

Gesundheitsrelevantes Verhalten: sportliche Aktivitäten, Essverhalten, Alkoholkonsum und Rauchen. Die empirischen Befunde zu der Frage, ob städtische oder ländliche Regionen die Menschen stärker zu physischen Aktivitäten anregen, sind uneinheitlich. In einer bevölkerungsrepräsentativen US-amerikanischen Stichprobe fanden Fan, Wen und Kowaleski-Jones (2014) keinen linearen Zusammenhang zwischen Urbanisierungsgrad und physischer Aktivität. Markevych u. a. (2016) fanden in einer großen Stichprobe von 15-jährigen Jugendlichen, die entweder in München oder in der ländlichen Wesel-Region lebten, dass mit dem Anteil von Grünflächen und Sportangeboten in der Nachbarschaft das Ausmaß an körperlicher Aktivität zunahm, und zwar sowohl bei städtischer als auch bei ländlicher Wohnumgebung. Ähnlich fanden Grigsby-Toussaint, Chi und Fiese (2011), dass mit zunehmenden Anteilen von Grünflächen und Vegetation im Wohnumfeld die zeitliche Dauer stieg, die US-amerikanische Vorschulkinder draußen spielten.

Gaspar u. a. (2014) untersuchten das Essverhalten von über 10.000 Jugendlichen aus neun europäischen Ländern – darunter Deutschland – und fanden, dass Jugendliche aus ländlichen Regionen angaben, sich gesünder zu ernähren (weniger Softdrinks und Snacks, mehr Gemüse) als Jugendliche aus städtischen Regionen. Auch für das Rauchen zeigten sich entsprechende Unterschiede zwischen Stadt und Land. So fanden Völzke u. a. (2006) in einem repräsentativen Sample von über neun Jahre alten Deutschen, dass Einwohner von städtischen Ballungsräumen signifikant wahrscheinlicher rauchten als Bewohner aus ländlichen Regionen.

Umgekehrt fielen die Stadt-Land-Unterschiede aus, die Donath u. a. (2011) in einer repräsentativen deutschen Stichprobe von über 44.000 Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse für Alkoholkonsum fanden. Der Anteil der Jugend-

lichen, die bereits Alkohol getrunken hatten, fiel mit 93,7 Prozent auf dem Land signifikant höher aus als mit 86,6 Prozent der Jugendlichen aus großen und 89,1 Prozent der Jugendlichen aus kleinen Städten. 57,3 Prozent der Jugendlichen vom Land gegenüber 45,9 Prozent der Jugendlichen aus Städten gaben an, in den letzten vier Wochen zumindest einmal rauschartig getrunken zu haben („binge drinking“). Die Autoren führen die höheren Prävalenzen auf stärkere Freizeitlangeweile bei Jugendlichen auf dem Land zurück.

Soziale Beziehungen. Wirken sich städtische und ländliche Wohnumgebungen differentiell auf soziale Beziehungen aus? Typischerweise wurden zu dieser Frage alte Menschen untersucht, für die sich – da sie aus Sozialbeziehungen, die aus der Berufstätigkeit heraus entstehen, ausgeschieden sind – der Zusammenhang zwischen sozialer Eingebundenheit und Wohlbefinden/Gesundheit als besonders bedeutsam erwiesen hat (vgl. z. B. Morrow-Howell/Gehler 2012). Die Befundlage ist hierbei jedoch uneinheitlich. So fanden beispielsweise Schilling und Wahl (2002) in Daten des SOEP aus dem Jahr 1996, dass alte Menschen auf dem Lande in größere familiäre Netzwerke eingebunden waren als in urbanen Regionen, was sich günstig auf das subjektive Wohlbefinden der älteren Landbewohner auswirkte. Im Gegensatz dazu fand Vogelsang (2016) in der Wisconsin-Longitudinal Study, in der über 10.000 US-amerikanische Erwachsene über 50 Jahre hinweg verfolgt wurden, dass alte Menschen aus ländlichen Regionen weniger sozial eingebunden waren, und zwar vor allem sichtbar darin, dass sie weniger Aktivitäten wahrnahmen, die an örtliche Angebotsstrukturen gebunden sind (z. B. Restaurant- oder Museumsbesuch), dass sie sich seltener mit Freunden trafen und dass sie seltener an gruppenbasierten körperlichen Aktivitätsangeboten (z. B. Wandergruppe) teilnahmen, wobei soziale Partizipation positiv mit gesundheitsbezogenen Indikatoren zusammenhing.

1.2.4 Fazit

Sind Bildungschancen und Bildungserfolg davon abhängig, ob eine Person im städtischen oder ländlichen Raum lebt? Es wurde deutlich, dass städtische Räume in hochentwickelten modernen Gesellschaften ein vergleichsweise sehr viel breiteres Spektrum an Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten bieten und deshalb immer mehr Menschen anziehen. Entsprechend zeigte sich, dass das mittlere Bildungs- und Einkommensniveau in städtischen Räumen höher ist als in ländlichen. Jedoch sind Wohnortwahl und Migrationen

zwischen Stadt und Land keineswegs nur von Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten gesteuert; vielmehr lassen sich sozialschichtenübergreifende Gruppen von Personen oder Haushalten identifizieren, die aufgrund ihrer Lebensweisen und Verhaltensgewohnheiten unterschiedliche Wohnumfelder präferieren, sogenannte sozioökonomische Milieus oder Lebensstilgruppen. Hierbei spielt beispielsweise die Frage eine Rolle, ob Menschen eine Vielfalt von kulturellen Angeboten suchen, lieber zurückgezogen leben, oder auch, welche Einstellungen sie zum Besitz eines PKWs haben, der für das tägliche Pendeln erforderlich ist.

Werden die Auswirkungen von städtischen versus ländlichen Wohnumfeldern auf den Menschen betrachtet, so findet sich wenig Evidenz für die Annahme, dass das städtische Leben mit höherem Stress, mit höheren gesundheitlichen Belastungen, mit anderen Formen von Sozialbeziehungen oder mit anderen Freizeit- und Gesundheitsverhaltensweisen (z. B. sportliche Aktivität, Essverhalten) verbunden wäre. Auch gibt es nur wenig Belege für die Annahme, dass sich die Bildungsbiographien von Menschen systematisch in Abhängigkeit von einer städtischen oder ländlichen Wohnumgebung unterscheiden. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass sich die Angebotsstrukturen und damit einhergehend Pull- und Push-Faktoren sowie die Auswirkungen auf die Bewohner zwischen unterschiedlichen städtischen Quartieren oder ländlichen Wohnumfeldern stärker unterscheiden als zwischen Regionen per se.

1.3 Wirtschaftliche Grundlagen von regionaler Entwicklung und Regionalpolitik

Um die Bildungschancen in der Stadt und auf dem Land sowie die Möglichkeiten der politischen Gestaltung einschätzen zu können, müssen zunächst einige Hintergrundinformationen zu den wirtschaftlichen und sozialen Grundlagen der regionalen Entwicklung bereitgestellt werden. Dazu wurden Daten zu den Unterschieden zwischen städtischen und ländlichen Regionen in Bezug auf wirtschaftliche Entwicklung, Qualifikations- und Altersstruktur der Bevölkerung sowie Struktur der Abschlüsse der Schulabgängerinnen und Schulabgänger aufgearbeitet.

1.3.1 Daten zur regionalen Entwicklung

Die folgenden Daten zur regionalen Entwicklung entstammen der Datenbank der „Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung“ (INKAR), die das Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) bereitstellt. Das BBSR unterscheidet vier siedlungsstrukturelle Kreistypen (siehe Tabelle 1): kreisfreie Großstädte wie z. B. München und Würzburg, städtische Kreise wie z. B. Rosenheim und Ebersberg, ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen wie z. B. Bamberg und Coburg sowie dünn besiedelte ländliche Kreise wie z. B. Cham und Tirschenreuth. Die Angaben entstammen der INKAR-Ausgabe 2018; alle Werte beziehen sich auf das Jahr 2015.

Siedlungsstrukturelle Kreistypen. Das BBSR zieht drei Siedlungsstrukturmerkmale zur Typenbildung der Stadt- und Landkreise heran: Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten, Einwohnerdichte der Kreisregion und Einwohnerdichte der Kreisregion ohne Berücksichtigung der Groß- und Mittelstädte. Dadurch werden vier Kreistypen abgegrenzt (vgl. BBSR 2018).

- **Kreisfreie Großstädte.** Kreisfreie Städte mit mindestens 100.000 Einwohnern.
- **Städtische Kreise.** Kreise mit einem Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten von mindestens 50 Prozent und einer Einwohnerdichte von mindestens 150 Einwohnern/km² sowie Kreise mit einer Einwohnerdichte ohne Groß- und Mittelstädte von mindestens 150 Einwohnern/km².
- **Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen.** Kreise mit einem Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten von mindestens 50 Prozent, aber einer Einwohnerdichte unter 150 Einwohnern/km² sowie Kreise mit einem Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten unter 50 Prozent und mit einer Einwohnerdichte ohne Groß- und Mittelstädte von mindestens 100 Einwohnern/km².
- **Dünn besiedelte ländliche Kreise.** Kreise mit einem Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten unter 50 Prozent und Einwohnerdichte ohne Groß- und Mittelstädte unter 100 Einwohnern/km².

Die 66 kreisfreien Großstädte machen zwar nur 3,4 Prozent der Fläche, aber 29 Prozent der Bevölkerung Deutschlands aus. 39 Prozent der Bevölkerung entfallen auf die 134 städtischen Kreise und 17,3 Prozent auf die 102 ländlichen Kreise mit Verdichtungsansätzen. Die 100 dünn besiedelten ländlichen Kreise machen 14,7 Prozent der Bevölkerung, aber 39,3 Prozent der Fläche aus (siehe Tabelle 1). Die Verteilung der vier siedlungsstrukturellen Kreistypen in der Bundesrepublik stellt Abbildung 1 dar.

Soweit möglich wird bei der Kategorisierung von Regionalstrukturen im vorliegenden Gutachten diese Aufteilung in vier siedlungsstrukturelle Kreistypen verwendet. Dies ist allerdings nicht in allen Datensätzen möglich, beispielsweise weil die Daten nach dieser Kategorisierung nicht zugänglich sind, so dass – wo notwendig – auch auf andere Kategorisierungen zurückgegriffen wurde.

Tabelle 1: Siedlungsstrukturelle Kreistypen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (vgl. BBSR 2018)

| | Anzahl Kreise | Anteil Fläche in Prozent | Anteil Bevölkerung in Prozent |
|---|---------------|--------------------------|-------------------------------|
| Kreisfreie Großstädte | 66 | 3,4 | 29,0 |
| Städtische Kreise | 134 | 28,4 | 39,0 |
| Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen | 102 | 29,0 | 17,3 |
| Dünn besiedelte ländliche Kreise | 100 | 39,3 | 14,7 |
| Gesamt | 402 | 100,0 | 100,0 |

Anmerkung: Stand 31.12.2015.

Wirtschaftliche Entwicklung. Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf gilt als Maß der in einer Region erbrachten wirtschaftlichen Leistung. Das BIP pro Kopf steigt mit dem Verdichtungsgrad der Region (siehe Abbildung 2): Es ist am höchsten in den kreisfreien Großstädten, gefolgt von den städtischen Kreisen, den ländlichen Kreisen mit Verdichtungsansätzen und den dünn besiedelten ländlichen Kreisen. Gleiches gilt für den Bruttoverdienst der Arbeitnehmer, einen Indikator der Einkommensverhältnisse der regionalen Bevölkerung (siehe Abbildung 3).

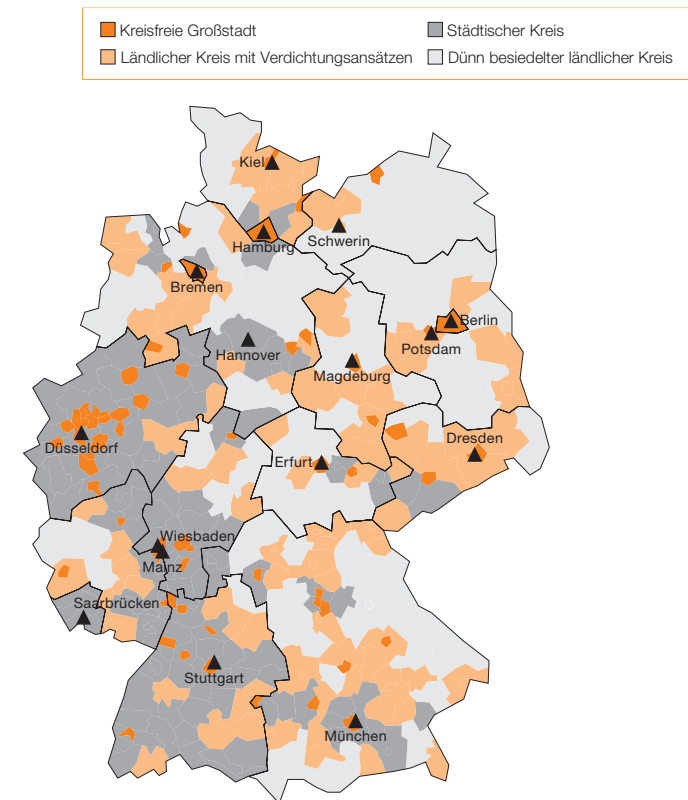


Abbildung 1: Siedlungsstrukturelle Kreistypen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (vgl. BBSR 2018)⁴

Anmerkung: Basierend auf den Daten der laufenden Raumbearbeitung des BBSR; geometrische Grundlage: Kreise (generalisiert)/Kreisregionen des BBSR, 31.12.2015; © GeoBasis-DE/BKG.

⁴ Vgl. https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/Kreistypen4/kreistypen_node.html.

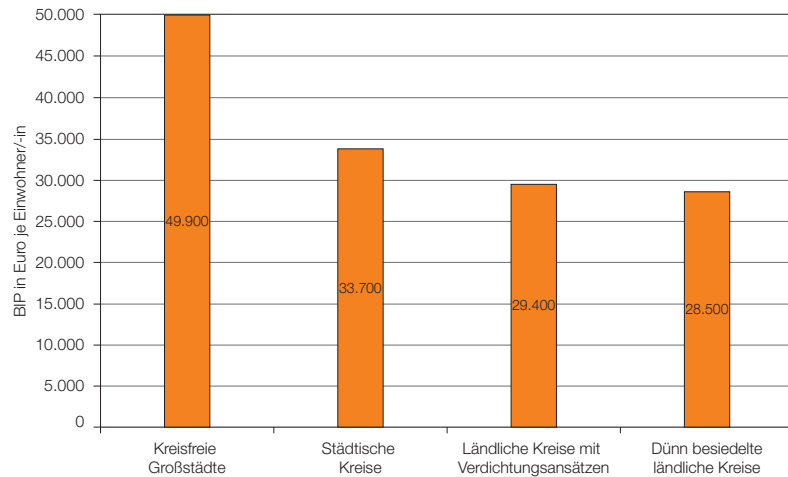


Abbildung 2: Bruttoinlandsprodukt (BIP) in Euro je Einwohner/-in nach siedlungsstrukturellem Kreistyp

Anmerkung: Quelle: INKAR-Datenbank des BBSR 2018, basierend auf dem Arbeitskreis „Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung der Länder“.

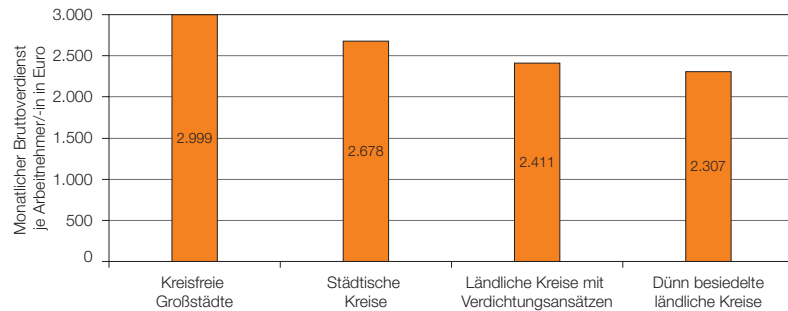


Abbildung 3: Monatlicher Bruttoverdienst je Arbeitnehmer/-in in Euro nach siedlungsstrukturellem Kreistyp

Anmerkung: Quelle: INKAR-Datenbank des BBSR 2018, basierend auf der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung der Länder.

Arbeitslosigkeit. Gleichzeitig ist die Arbeitslosigkeit in den kreisfreien Großstädten mit 8,6 Prozent höher als in den anderen drei Regionstypen, in denen sie von 5,2 Prozent in städtischen Kreisen bis 6,4 Prozent in dünn besiedelten

ländlichen Kreisen reicht (siehe Abbildung 4). Einen ähnlichen Zusammenhang weist die Beschäftigtenquote auf, die in kreisfreien Großstädten (53,5 Prozent) niedriger ist als in den anderen Kreistypen (zwischen 57,4 Prozent und 59,1 Prozent).

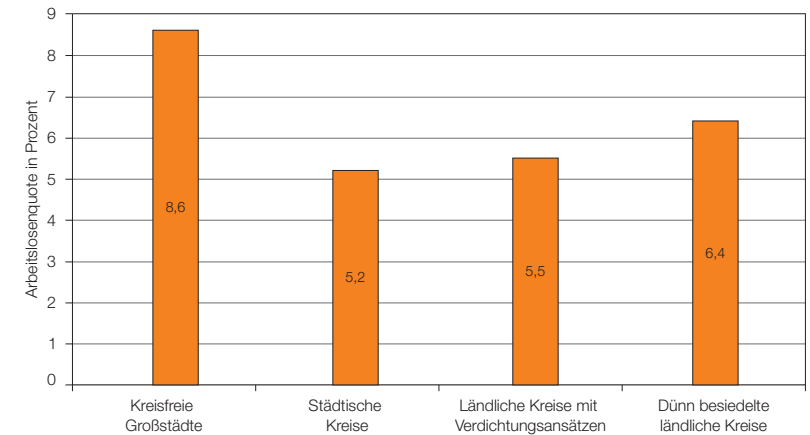


Abbildung 4: Anteil der Arbeitslosen an den zivilen Erwerbspersonen nach siedlungsstrukturellem Kreistyp

Anmerkung: Quelle: INKAR-Datenbank des BBSR 2018, basierend auf der Statistik der Bundesagentur für Arbeit.

Qualifikationsstruktur der Beschäftigten. Auf regionaler Kreisebene liegen Daten über die Qualifikationsstruktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten vor, welche als Maß der dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze verwendet werden. Gemessen am Arbeitsort liefert das Maß ein Bild der Wirtschaftsstruktur. Dabei werden (1) Beschäftigte ohne Berufsabschluss, (2) Beschäftigte mit anerkanntem Berufsabschluss und ohne akademischen Abschluss und (3) Beschäftigte mit akademischem Berufsabschluss unterschieden. Während die Variation im Anteil der Beschäftigten ohne Berufsabschluss in den vier Kreistypen zwischen elf Prozent und 14,6 Prozent beschränkt ist, steigt der Anteil der Beschäftigten mit akademischem Berufsabschluss deutlich mit dem Verdichtungsgrad von 9,6 Prozent in dünn besiedelten ländlichen Kreisen bis 23,4 Prozent in kreisfreien Großstädten (siehe Abbildung 5). Entsprechend sinkt der Anteil der Beschäftigten mit Berufsabschluss mit dem Verdichtungsgrad der Region.

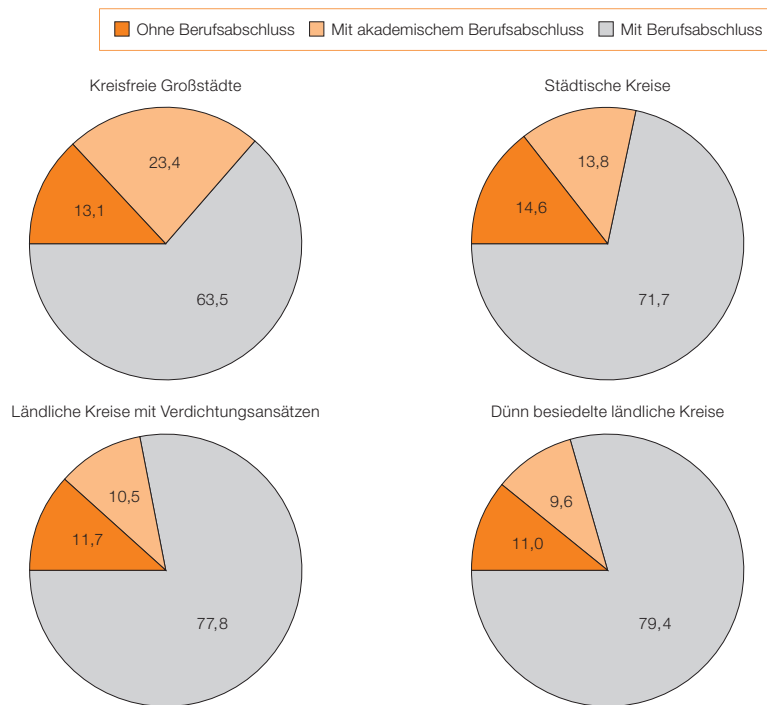


Abbildung 5: Qualifikationsstruktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten

Anmerkung: Dargestellt ist der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ohne Berufsabschluss/mit anerkanntem Berufsabschluss und mit akademischem Berufsabschluss an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten; Angaben in Prozent (unter Nichtberücksichtigung nicht zuzuordnender Fälle); Quelle: INKAR-Datenbank des BBSR 2018, basierend auf der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit.

Misst man die Qualifikationsstruktur statt am Arbeitsort am Wohnort (hierfür liegen weniger Daten vor), bekommt man eine Hilfsgröße für die Sozialstruktur der Wohnbevölkerung. Das Bild der Wohnortbetrachtung unterscheidet sich nicht wesentlich von dem der Arbeitsortbetrachtung: Der Anteil der Beschäftigten ohne Berufsabschluss variiert von 9,6 Prozent in den dünn besiedelten ländlichen Kreisen bis 12,5 Prozent in den kreisfreien Großstädten und städtischen Kreisen, der Anteil der Beschäftigten mit akademischem Abschluss liegt zwischen 8,9 Prozent in den dünn besiedelten ländlichen Kreisen und 22,2 Prozent in den kreisfreien Großstädten.

Bevölkerung im bildungsrelevanten Alter. Das BBSR weist den Anteil der Einwohner unter sechs Jahren (Kleinkindquote) als Hinweis auf Infrastrukturbedarf für kleinere Kinder (Kindertageseinrichtungen) und familiengerechtes Wohnen und als Indikator für junge Familien aus. Der Anteil der Einwohner von sechs bis unter 18 Jahren (Kinder und Jugendliche) wird als Hinweis auf schulischen Infrastrukturbedarf und auf Ausbildungs- und Berufseinstiegsmöglichkeiten gesehen. Der Einwohneranteil von 18 bis unter 25 Jahren weist auf Bildungs- und Ausbildungspotential sowie Erwerbspotential jüngerer Erwerbsfähiger hin.

Interessanterweise variieren diese Anteile insgesamt wenig zwischen den Kreistypen (siehe Abbildung 6). Der Anteil der 6- bis 18-Jährigen fällt in den kreisfreien Großstädten etwas niedriger, der Anteil der 18- bis 25-Jährigen etwas höher aus als in den anderen Kreistypen.

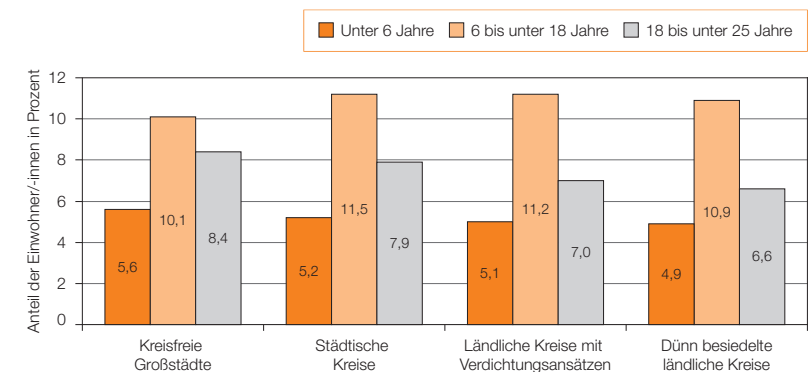


Abbildung 6: Anteile der Einwohner/-innen unter 25 Jahren nach siedlungsstrukturellem Kreistyp

Anmerkung: Quelle: INKAR-Datenbank des BBSR 2018, basierend auf der Fortschreibung des Bevölkerungsstandes des Bundes und der Länder.

Dementsprechend variiert auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler an der Bevölkerung nur wenig zwischen den regionalen Kreistypen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an den Einwohnern liegt in allen vier Kreistypen zwischen 9,7 Prozent und 10,5 Prozent.

Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Abschlüssen. Der Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Hochschulreife weist einen deutlichen Regionalzusammenhang auf (siehe Abbildung 7). In den kreisfreien Großstädten liegt er bei 41,7 Prozent, in den ländlichen Kreisen – sowohl in den dünn besiedelten als auch in denen mit Verdichtungsansätzen – liegt er hingegen nur bei gut 28 Prozent. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluss (4,8 Prozent bis 6,6 Prozent) oder mit Hauptschulabschluss (15 Prozent bis 17,2 Prozent) verlassen, variieren hingegen deutlich weniger zwischen den Kreistypen.

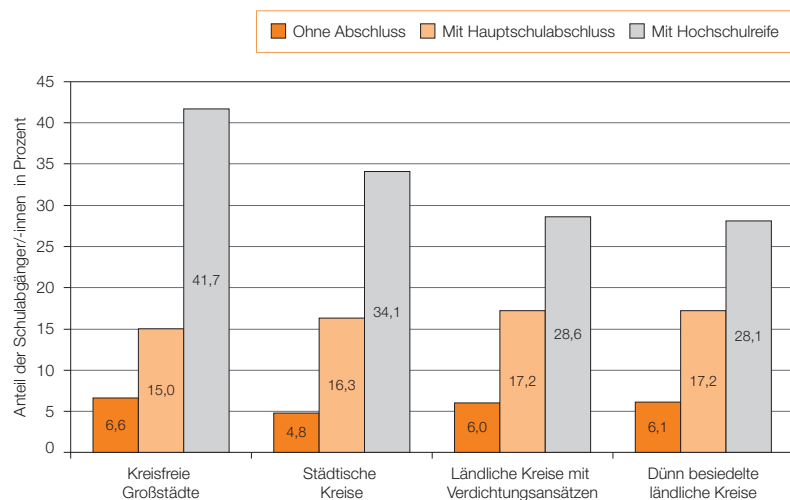


Abbildung 7: Anteil der Schulabgänger/-innen nach Abschlüssen und siedlungsstrukturellem Kreistyp

Anmerkung: Quelle: INKAR-Datenbank des BBSR 2018, basierend auf der Statistik der allgemeinbildenden Schulen des Bundes und der Länder.

Misst man den Anteil der Studierenden unter den Einwohnern im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, so liegt dieser gemäß der INKAR-Datenbank in den kreisfreien Städten deutlich höher als in den weiteren Kreistypen. Dies dürfte neben der Konzentration in den großen Hochschulstädten allerdings zum Teil auch Ungenauigkeiten in der Passung zwischen der Hochschulstatistik und der regionalen Meldestatistik in der betreffenden Alterskohorte widerspiegeln.

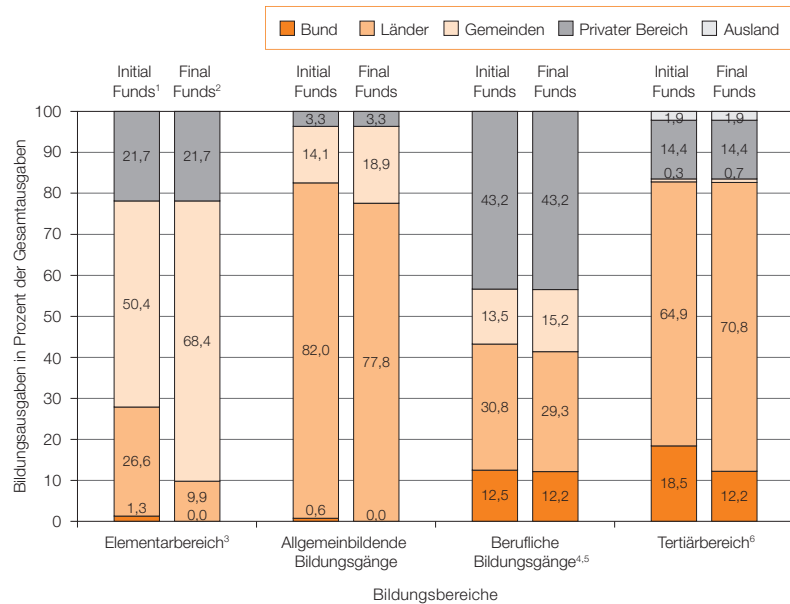
Finanzierungsstruktur der Bildungsausgaben. Um die finanziellen Gestaltungsmöglichkeiten auf regionaler Ebene einschätzen zu können, ist auch ein Blick auf die föderale Finanzierungsstruktur der Ausgaben für formale Bildungseinrichtungen nützlich. Diese unterscheidet sich zum Teil erheblich nach den verschiedenen Bildungsstufen. Der Bildungsfinanzbericht (vgl. Statistisches Bundesamt 2017a) unterscheidet dabei zwischen der Betrachtung der „Initial Funds“, die auf den Ursprung der Mittel vor Zahlungstransfers zwischen den verschiedenen Haushalten abzielen (direkte Bildungsausgaben einer Ebene zuzüglich der an andere Haushalte geleisteten Transfers abzüglich der von den anderen Ebenen empfangenen Zahlungen), und der Betrachtung der „Final Funds“, die auf die Ebene abzielen, die die Mittel letztlich verausgibt (direkte Ausgaben nach Zahlungstransfers zwischen den Ebenen).

Im Elementarbereich entfallen 50,4 Prozent der Initial Funds und sogar 68,4 Prozent der Final Funds auf die Gemeinden (siehe Abbildung 8). Entsprechend entfallen 26,6 Prozent der Initial Funds und 9,9 Prozent der Final Funds auf die Länder. Auf den privaten Bereich entfallen 21,7 Prozent der Finanzierung. Der Bund spielt bei der Finanzierung des Elementarbereichs nur eine untergeordnete Rolle.

Letzteres gilt ebenso für die allgemeinbildenden Bildungsgänge. Dort sind die Länder für einen wesentlichen Teil der Finanzierung verantwortlich, so z. B. für die Kosten der Lehrkräfte. Dementsprechend entfallen auf die Länder 82 Prozent der Initial Funds und 77,8 Prozent der Final Funds. Auf die Gemeinden und Gemeindeverbände, die z. B. für die Kosten der Errichtung und Unterhaltung der Schulgebäude verantwortlich sind, entfallen 14,1 Prozent der Initial Funds und 18,9 Prozent der Final Funds.

Bei den beruflichen Bildungsgängen entfallen 43,2 Prozent der Finanzierung auf den privaten Bereich. Ca. 30 Prozent entfallen auf die Länder. Die weiteren Anteile teilen sich Bund und Gemeinden.

Im Tertiärbereich sind wiederum die Länder mit 64,9 Prozent der Initial Funds und 70,8 Prozent der Final Funds am stärksten involviert. Demgegenüber zeichnet der Bund für 18,5 Prozent der Initial Funds und 12,2 Prozent der Final Funds verantwortlich. Ein Anteil von 14,4 Prozent der Finanzierung entfällt auf den privaten Bereich.



¹ Der Finanzierungsbeitrag einer Haushaltsebene errechnet sich beim Konzept der „Initial Funds“ aus den direkten Bildungsausgaben dieser Ebene zuzüglich der an andere Haushalte geleisteten Transfers abzüglich der von den anderen Ebenen empfangenen Zahlungen: „Der Finanzierungsbeitrag des Bundes („Initial Funds“) setzt sich damit aus den direkten Ausgaben des Bundes zuzüglich seiner Nettotransfers an die Landes- und Gemeindeebene zusammen“ (Statistisches Bundesamt 2017, S. 26).

² In Anlehnung an internationale Konventionen werden beim Konzept der „Final Funds“ die direkten Ausgaben eines öffentlichen Haushalts für Bildungseinrichtungen als Finanzierungsbeitrag dieser Haushaltsebene herangezogen: „Hierbei handelt es sich beispielsweise um die Ausgaben der Bildungseinrichtungen in der Trägerschaft der Gebietskörperschaft (abzüglich der direkten Einnahmen vom privaten Bereich, vom Ausland und dergleichen), um Zuschüsse an Bildungseinrichtungen anderer Träger, um Zahlungen von Stipendien und dergleichen an Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer. Unberücksichtigt bleiben aber Zuweisungen an andere Haushaltsebenen, wenn diese mit den Transfers ihre Ausgaben refinanzieren“ (Statistisches Bundesamt 2017, S. 26).

³ Krippen, Kindergärten, Vorschulklassen, Schulkindergärten.

⁴ Einschließlich betrieblicher Ausbildung im dualen System und Schulen des Gesundheitswesens, ohne Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien.

⁵ Beim Bund einschließlich ausbildungsrelevanter Zuschüsse der Bundesagentur für Arbeit.

⁶ Ohne Ausgaben für die Krankenbehandlung, einschließlich Ausgaben für Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien, Forschung und Entwicklung an Hochschulen, Studentenwerke.

Abbildung 8: Finanzierungsstruktur der Bildungsausgaben für formale Bildungseinrichtungen im Bildungsbudget 2014 (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 23)

Anmerkung: Die Abgrenzung der Bildungsbereiche in der Abbildung entspricht den internationalen Vorgaben der International Standard Classification of Education (ISCED) 2011.

1.3.2 Ziele und Maßnahmen der Regionalpolitik

Regionalpolitische Ziele. Dass der Staat in regionalpolitischer Sicht aktiv wird, wird zumeist mit zwei Gruppen von Zielen begründet (vgl. z. B. Karl 2012; Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2015). Auf der einen Seite stehen allokationspolitische Ziele der Effizienz, der regionalen Wettbewerbsfähigkeit und des Wachstums: So soll beispielsweise mit der Förderung von Wachstumskernen das gesamtwirtschaftliche Wachstum gestärkt werden. Auf der anderen Seite werden regionalpolitische Eingriffe mit einem Ausgleichsanliegen begründet: Mit dem Ziel einer „fairen“ Verteilung im Raum steht dabei zumeist die Förderung ärmerer oder benachteiligter Regionen im Fokus.

In der Realität der deutschen Regionalpolitik steht das Ausgleichsziel deutlich im Vordergrund: Die regionalpolitischen Programme und Maßnahmen zielen zumeist darauf, die Konvergenz zurückliegender Regionen zu fördern. Beim Ausgleichsziel geht es neben der Förderung ländlicher Regionen häufig um vom Strukturwandel betroffene Regionen, beispielsweise im Bereich des Kohlebergbaus. Der strukturelle Wandel ist Teil des Prozesses, der den gesellschaftlichen Wohlstand erhöht (vgl. Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2015). Gleichzeitig können einzelne Regionen aufgrund ihrer Wirtschaftsstruktur besonders stark von negativen Anpassungseffekten betroffen sein, wenn der Wandel in andere Wirtschaftsfelder nicht schnell genug gelingt. In einer solchen Situation Strukturpolitik gegen den Marktrend zu machen, ist ordnungspolitisch bedenklich und für die langfristige Perspektive der Region nicht förderlich. Alternativ werden auch Maßnahmen der Strukturanpassungspolitik durchgeführt, die die Anpassungsgeschwindigkeit beeinflussen soll, und der Strukturpolitik, die auf den Aufbau neuer Wirtschaftsbereiche zielt.

Neben ordnungspolitischen Bedenken entstehen in all diesen Fällen zumeist Zielkonflikte. Einerseits kann das Ausgleichsziel zulasten des gesamtwirtschaftlichen Wachstumsziels gehen. In Fällen wie dem Silicon Valley wird von lokalen positiven externen Effekten gesprochen, die durch Agglomerationseffekte das gesamtwirtschaftliche Wachstum befördern (vgl. allgemein z. B. Combes/Mayer/Thisse 2008; Glaeser 2011). In solchen Fällen regionalen Ausgleich zu fördern, kann gesamtwirtschaftliche Einbußen hervorrufen. Auch dürften positive Agglomerationseffekte von Innovationen, die durch Teilung des Wissens in Agglomerationen entstehen, insbesondere auf die frühen Marktphasen von Marktzyklen beschränkt sein. Insofern dürften in der sehr langen Frist dynamische Lebens-

zyklen von Agglomerationen auch ohne politische Eingriffe zu einem Aufstieg und Niedergang von Regionen über die Zeit führen (vgl. Wößmann 2001).

Andererseits entstehen auch bei der Umsetzung des Ausgleichsziels selbst Zielkonflikte. So kann beispielsweise die Förderung der Verkehrsanbindung abgelegener Regionen zwar durch Pendlermöglichkeiten positive regionale Einkommenseffekte erzeugen. Gleichzeitig kann dies aber auch zu verstärkten Verlagerungsmaßnahmen und damit einer weiteren Verödung abgelegener Regionen beitragen. Insofern ist aktive Regionalpolitik in ihrer realen Effektivität oftmals sehr beschränkt.

Regionalpolitische Maßnahmen. Prinzipiell sind den Maßnahmen staatlicher Wirtschaftsförderung durch das EU-Beihilferecht enge Grenzen gesetzt (vgl. Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2015). Gleichwohl sind im Rahmen regionalpolitischer Maßnahmen durchaus Ausnahmen definiert. Neben den Maßnahmen der europäischen Regionalförderung erlauben diese auch die nationale Regionalförderung der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur“ (GRW) (vgl. z. B. Karl 2012; Untiedt u. a. 2016). Die von Bund und Ländern zu gleichen Teilen finanzierte GRW verausgabt jährlich weit über eine Milliarde Euro an Mitteln der Regionalförderung. Im Rahmen der GRW werden hauptsächlich (ca. 80 Prozent des Fördervolumens) Investitions- und Lohnkosten der gewerblichen Wirtschaft bezuschusst. Darüber hinaus werden Investitionen in die wirtschaftsnahe kommunale Infrastruktur bezuschusst, die auch zu Investitionen für öffentliche Einrichtungen der beruflichen Ausbildung, Fortbildung und Umschulung genutzt werden können, insofern sie unmittelbar für die regionale Wirtschaft erforderlich sind und die Versorgung nicht durch die Verpflichtung öffentlicher Träger gewährleistet ist. Schließlich werden im Rahmen der GRW auch regionale Kooperationsnetzwerke und solche des Clustermanagements gefördert.

Zusätzlich zur GRW findet in Deutschland im Rahmen des Finanzausgleichs eine substantielle Umverteilung öffentlicher Einnahmen von finanzstarken zu finanzschwachen Regionen statt. Außerdem werden ostdeutsche Bundesländer und Berlin seit der Wiedervereinigung im Rahmen des Solidarpakts II gefördert. Diese und weitere öffentliche Umverteilungsmaßnahmen haben wichtige regionale Auswirkungen. Darüber hinaus spielen im Sinne einer Raumordnungspolitik auch die Regeln zur Kompetenzverteilung zwischen den verschiedenen Gebietskörperschaften eine wichtige Rolle (vgl. Karl 2012).

Neben der nationalen Regionalpolitik kommt der europäischen Regionalpolitik eine bedeutende Rolle zu (vgl. z. B. Karl 2012; Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2015; Untiedt u. a. 2016). Die europäische Regionalförderung erfolgt insbesondere im Rahmen der Europäischen Struktur- und Investitionsfonds (ESIF): Europäischer Fonds für regionale Entwicklung (EFRE), Europäischer Sozialfonds (ESF) und Europäischer Landwirtschaftsfonds für die Entwicklung des ländlichen Raums (ELER). Allein durch die ersten beiden sollen im Zeitraum 2014 bis 2020 ca. 19 Milliarden Euro nach Deutschland fließen, davon knapp zehn Milliarden Euro in die neuen Bundesländer. Damit ist der Umfang der verfügbaren Fördermittel deutlich höher als bei der GRW. In der aktuellen Förderperiode orientieren sich die Förderziele stark an der Europa-2020-Strategie, so dass neben Konvergenz auch Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit der wirtschaftlich schwächsten Regionen in den Vordergrund treten sollen. Mit den EFRE-Mitteln sollen unter anderem Forschung, Innovation sowie kleine und mittlere Unternehmen gefördert werden. Bei den ESF-Mitteln gehören zu den Förderschwerpunkten in Deutschland auch Investitionen in Bildung, Ausbildung und Berufsbildung für Kompetenzen und lebenslanges Lernen. Bei der EU-Regionalförderung ist eine Kofinanzierung zumeist durch die Bundesländer oder Kommunen erforderlich.

Auch in Deutschland nutzen einzelne Regionen die Mittel der europäischen Regionalförderung, um ihr Bildungsangebot z. B. im Bereich der höheren Bildung auszubauen. Bei der antragsbasierten Förderpraxis kann es allerdings zu der Tendenz kommen, dass gerade Regionen mit besser ausgebauten administrativen Kapazitäten die Mittel der Regionalförderung in Anspruch nehmen, während andere Regionen mit hohen Bedarfen diese Möglichkeiten gar nicht ausschöpfen. Hier scheint es in Deutschland gerade im Bereich der Kohäsionsförderung durch Bildungsmaßnahmen noch deutliches Nutzungspotential zu geben.

Die bestehende empirische Evidenz zu den Effekten der Förderpraxis kommt insgesamt zu sehr ernüchternden Befunden (vgl. ausführlicher Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2015). Bestenfalls – aber keinesfalls in der Regel – erzielen die Maßnahmen der europäischen und nationalen Regionalförderung auf lokaler Ebene positive Effekte auf Unternehmensansiedlung, Beschäftigung und Einkommen. Auf der anderen Seite gibt es gegenteilige Befunde – beispielsweise konnte gezeigt werden, dass positive Effekte der EU-Regionalpolitik auf diejenigen 20 bis 30 Prozent der Regionen beschränkt sind, die schon zum Ausgangszeitpunkt mit besseren

institutionellen Rahmenbedingungen und qualifizierter Bevölkerung ausgestattet waren (vgl. Becker/Egger/Ehrlich 2013).

Gesamtwirtschaftlich lassen sich hingegen keine positiven Effekte nachweisen. Es wurden sogar negative Produktivitätseffekte nachgewiesen. Dies kommt neben Effizienzaspekten der staatlichen Intervention unter anderem dadurch zustande, dass es erhebliche Mitnahme- und Verlagerungseffekte der regionalfördernden Maßnahmen gibt: Oftmals kommt die lokale Förderung betrieblichen Investitionen zugute, die auch ohne sie getätigt worden wären, oder die Subvention führt lediglich zu einer Verlagerung der Investitionstätigkeit von nicht-geförderten in geförderte Gebiete. So kann Regionalförderung neben der Zementierung nicht zukunftsfähiger Strukturen auch zu einem Subventionswettbewerb führen.

Insofern ist der Versuch, regionale Konvergenz durch staatliche Wirtschaftsförderung zu beschleunigen, insgesamt eher kritisch zu beurteilen. Im Gegensatz zur Wirtschaftsförderung könnte in der regionalen Bildungsförderung hingegen möglicherweise deutlich größeres Potential stecken, insofern sie sich individualbezogen an Sozialindikatoren orientiert und damit das zu fördernde Subjekt in den Fokus nimmt. Gefördert werden sollte nicht die Wirtschaftskraft einzelner Regionen, sondern das Bildungswesen in Bezirken, in denen diesbezüglich ungleiche Chancen bestehen.

Eine solche regional orientierte Bildungsförderung spielt in Deutschland allerdings bisher im Vergleich zur regionalen Wirtschaftsförderung nur eine sehr untergeordnete Rolle. Zudem sind die Erfahrungen kaum empirisch belastbar evaluiert worden. Insofern sollte für eine Verbesserung der derzeitigen Situation in weit stärkerem Maße eine wissenschaftliche Evaluierung der Ergebnisse verschiedener regionalpolitischer Fördermaßnahmen etabliert werden – sowohl in der Wirtschafts- als auch in der Bildungsförderung.

1.3.3 Fazit

Die Daten zur regionalen Entwicklung liefern sowohl in wirtschafts- als auch in bildungspolitischer Hinsicht ein durchaus reichhaltiges Bild. Während z. B. Wirtschaftskraft und Einkommen mit dem Agglomerationsgrad ansteigen, überwiegt bei der Beschäftigungslage eher der umgekehrte Zusammenhang. In ähnlicher Weise steigen zwar der Anteil der höherqualifizierten Beschäftigten und der Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Hochschulreife mit dem Agglomerationsgrad, die Anteile der Bevölkerung im bildungsrelevanten Alter und der Schülerinnen und Schüler variieren hingegen kaum mit dem Agglomerationsgrad.

Vor diesem Hintergrund sind auch die Möglichkeiten der politischen Gestaltung der Bildungschancen – und mit ihnen der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung – in der Stadt und auf dem Land einzuschätzen. Der regionalpolitische Auftrag an die Bildungspolitik kann nicht in der absoluten Angleichung der Wirtschaftskraft der Regionen liegen. Ein solcher Auftrag wäre nicht zuletzt vor den Erfahrungen der regionalpolitischen Förderpraxis unrealistisch. Als Ziel muss vielmehr die Bereitstellung grundsätzlicher Bildungschancen als Beitrag zur interregionalen Kohäsion durch verbesserte Bildungsangebote gesehen werden. Dazu gibt es im Rahmen der europäischen und nationalen Regionalförderung durchaus zahlreiche Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten im Bildungsbereich, die allerdings von vielen förderbedürftigen Regionen nicht in ausreichendem Maße in Anspruch genommen werden. Insofern bestehen ausreichende Möglichkeiten für die verschiedenen Regionaltypen, ihre jeweils spezifischen bildungspolitischen Herausforderungen verstärkt anzugehen.

1.4 Demografische Aspekte

1.4.1 Geborenenzahlen und Geburtenziffern

Entgegen früheren Berechnungen der Kultusministerkonferenz (KMK), die einen Rückgang der Schülerzahlen im Primarbereich von 2011 auf 2025 um knapp zehn Prozentpunkte prognostiziert haben (vgl. KMK 2011, S. 40), werden diese Zahlen in den kommenden Jahren wieder deutlich ansteigen. Nach einer Studie der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2017 (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017), in der die künftige Entwicklung geschätzt wird, ist zwischen 2015 und 2025 mit einer Zunahme um etwa 14 Prozentpunkte im Primarbereich zu rechnen. Die Ursachen für diese scharfe Trendumkehr sind vielschichtig.

Die neuesten Zahlen aus der Geburtenstatistik des Statistischen Bundesamts vom 28. März 2018 belegen, dass in Deutschland im Jahr 2016 über 792.000 Kinder geboren wurden (vgl. Statistisches Bundesamt 2018a). Zum fünften Mal in Folge ist damit die Zahl der Geborenen im Vergleich zum Vorjahr gestiegen. Verglichen mit 2011 ist dieser Anstieg durchaus als signifikant zu bewerten, wurden 2016 doch 130.000 und damit fast 20 Prozent mehr Kinder geboren (siehe Abbildung 9).

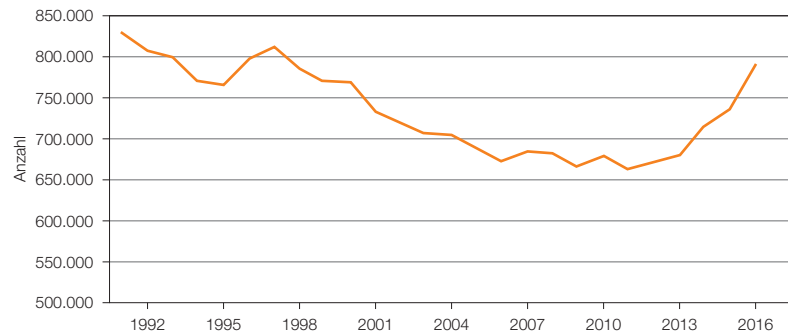


Abbildung 9: Entwicklung der Zahl der Lebendgeborenen, 1991 bis 2016⁵

Die Ursachen für diesen bis vor kurzem so nicht erwarteten Wiederanstieg liegen nur zum Teil im Anstieg der Geburtenzahlen bei deutschen Frauen. Ein beträchtlicher Teil des Anstiegs geht auf die überproportional starke Zunahme der Geburten von Kindern in Deutschland mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit zurück. Ihr Anteil an allen Geburten betrug im Jahr 2016 23 Prozent.⁶ Der jüngste Geburtenanstieg ist damit auch eine Folge der hohen Fluchtmigration 2015 und 2016 nach Deutschland; dies veranschaulicht Abbildung 10. Da zum jetzigen Zeitpunkt nicht absehbar ist, wie die Bleibeabsichten und -möglichkeiten dieser Personen beschaffen sind und wo sie sich letztlich niederlassen werden, sind diese Entwicklungen unter Planungsgesichtspunkten derzeit nur schwer einzuordnen.

⁵ Vgl. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bevoelkerung/Irbv04.html>.

⁶ Vgl. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/LebendgeboreneStaatsangehoerigkeitLaender.html>.

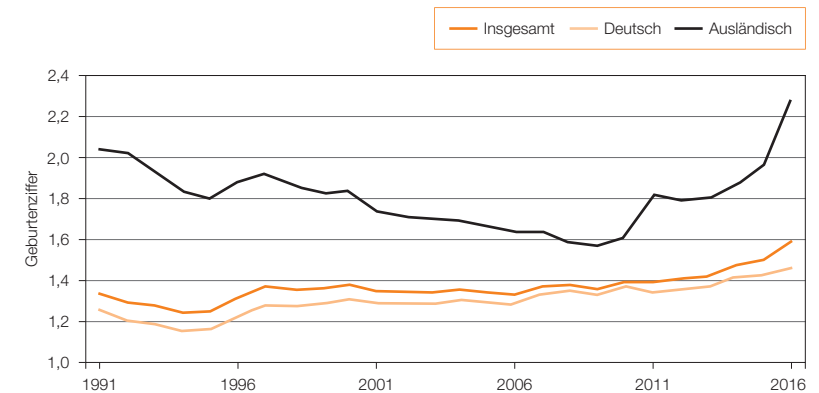


Abbildung 10: Zusammengefasste Geburtenziffer („total fertility rate“, TFR) nach Staatsangehörigkeit der Mutter, 1991 bis 2016 (vgl. Bujard/Passet-Wittig 2018, S. 1)

Anmerkung: Die zusammengefasste Geburtenziffer eines Kalenderjahres ergibt sich durch die Addition der altersspezifischen Geburtenziffern aller Frauen zwischen 15 und 49 Jahren. Die altersspezifische Geburtenziffer je Jahrgang berechnet sich wiederum aus der Relation zwischen der Zahl der von Müttern eines bestimmten Alters geborenen Kinder und der Zahl aller Frauen dieses Alters.⁷

Abbildung 10 veranschaulicht einen moderaten Anstieg der Geburtenziffer („total fertility rate“, TFR) unter deutschen Frauen von etwa 1,3 im Jahr 2006 auf knapp unter 1,5 Kinder je Frau im Jahr 2016. Allgemein wird davon ausgegangen, dass sich diese Entwicklung auch in den kommenden Jahren fortsetzen wird, bis auf einen Wert der TFR zwischen 1,6 und 1,7. Allerdings wird dieser Anstieg der Geburtenziffer im Hinblick auf die künftige Entwicklung der Zahl der Geborenen konterkariert durch einen jetzt einsetzenden ausgeprägten Rückgang der Zahl der Frauen im gebärfähigen Alter. Die Zahl der Frauen im Alter zwischen 28 und 35 Jahren, also in dem Alter mit der höchsten altersspezifischen Geburtenziffer, wird sich in den kommenden Jahren um etwa sieben Prozentpunkte verringern, von derzeit rund 4,1 auf 3,8 Millionen im Jahr 2026.⁸ Selbst wenn die Geburtenziffer in dem oben skizzierten Ausmaß ansteigen wird, wird sie die demografischen Folgen des Rückgangs der Zahl potentieller Mütter bei weitem nicht kompensieren können. Es ist also mit hoher Wahrscheinlichkeit in wenigen

⁷ Vgl. https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Glossar/glossar.html?nn=9749528&cms_lv2=9749840.

⁸ Quelle: Statistisches Bundesamt, 13. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, aktualisierte Variante 2-A, Berechnungen BIB.

Jahren mit einem Rückgang der absoluten Zahl der geborenen Kinder bei gleichzeitigem Anstieg der Geburtenziffer zu rechnen.

Abbildung 10 zeigt auch, dass die Geburtenziffer der ausländischen Frauen in Deutschland deutlich über der der deutschen Frauen liegt und infolge der jüngsten Zuwanderung sehr ausgeprägt – von etwa 1,6 Kindern im Jahr 2009 auf rund 2,3 Kinder im Jahr 2016 – angestiegen ist. Zwar ist davon auszugehen, dass dieser Wert mittelfristig wieder fallen wird. Der Anteil ausländischer Kinder an allen in Deutschland geborenen Kindern wird jedoch auch künftig höher sein als in der Vergangenheit. Anzunehmen ist, dass die Geburtenziffer der Frauen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, so zeigen es Daten der letzten Jahre, über zwei Generationen hinweg höher sein wird als die der deutschen Frauen.

Bei einer Betrachtung des generativen Geschehens in Deutschland ist neben der Geburtenziffer und der Zahl der Geborenen auch die beträchtliche regionale Spreizung der Geburtenziffer von Bedeutung. Wird die allgemeine Geburtenziffer zunächst auf Kreisebene betrachtet, d. h. die Zahl der Geborenen je 1.000 Frauen im gebärfähigen Alter, zeigt sich, dass im Jahr 2015 Passau die geringste allgemeine Geburtenziffer aufwies und Cloppenburg die höchste. Dort war sie um den Faktor 1,75 höher als in Passau.⁹ Bei der regionalen Diversität der Geburtenziffer ist für Deutschland keine systematische Regelmäßigkeit zu erkennen. Die niedrigsten Geburtenziffern finden sich in vielen strukturschwachen Kreisen Westdeutschlands sowie in einigen Großstädten, die höchsten in westdeutschen Mittelstädten und in vielen ländlichen Gegenden Ostdeutschlands (siehe Abbildung 11).

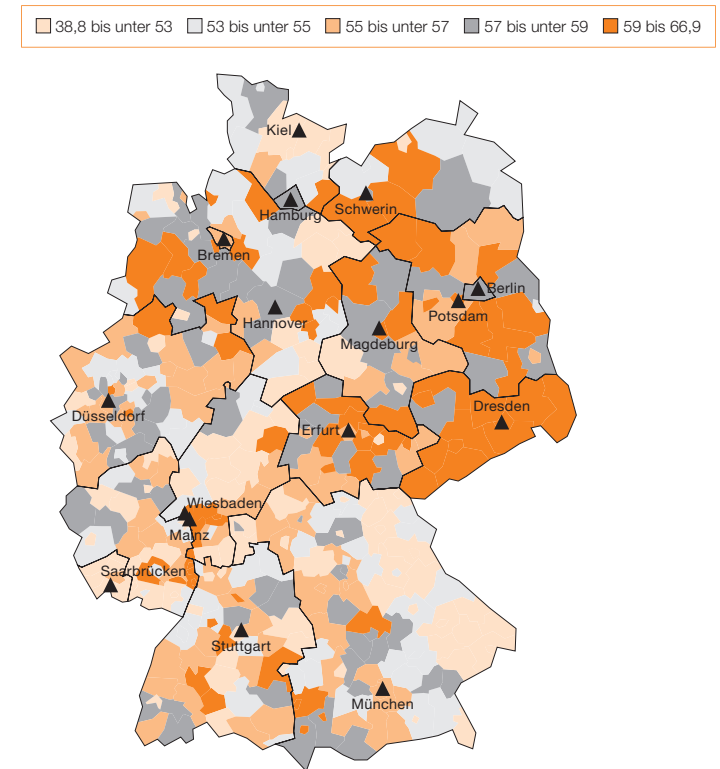


Abbildung 11: Allgemeine Geburtenziffer im Jahr 2016 nach Kreisen¹⁰

Anmerkung: Die allgemeine Geburtenziffer ergibt sich aus der Zahl der Geburten dividiert durch die Zahl der Frauen im gebärfähigen Alter (hier: 15 bis unter 45 Jahre), multipliziert mit 1.000¹¹; basierend auf Zahlen des Statistischen Bundesamts, Berechnungen BiB, ähnliche Klassenbesetzung; © GeoBasis-DE/BKG (2016), BiB 2018.

⁹ Quelle: Statistisches Bundesamt, Berechnungen BiB.

¹⁰ Vgl. https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/pdf/F46-Allgemeine-Geburtenziffer-Kreise.pdf?__blob=publicationFile&v=6.

¹¹ Vgl. <https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Glossar/A/Allgemeine-Geburtenziffer.html>.

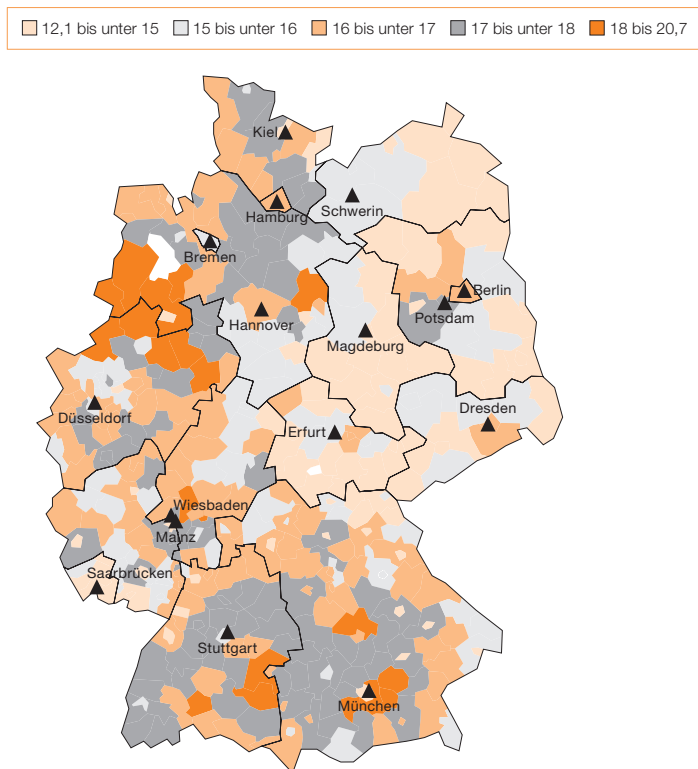


Abbildung 12: Bevölkerung unter 18 Jahren im Jahr 2016 nach Kreisen¹²

Anmerkung: Angaben in Prozent; basierend auf Zahlen des Statistischen Bundesamts, Berechnungen BiB, ähnliche Klassenbesetzung; © GeoBasis-DE/BKG (2015), BiB 2018.

Die Geburtenziffer auf Kreisebene ist jedoch nur ein schwacher Indikator für die weitere Entwicklung der Nachfrage nach Bildungsangeboten. Zum einen ist die Geburtenziffer in einigen Regionen besonders hoch, die einen geringen Bevölkerungsanteil von Personen im schulpflichtigen und von Personen im gebärfähigen Alter aufweisen, etwa Westsachsen und Südthüringen. Dadurch sind die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler und die Zahl der Geborenen – und damit der prozentuale Anteil von jungen Menschen in diesen Regionen – trotz hoher Geburtenziffer niedrig (siehe Abbildung 12). Zum anderen ist nicht absehbar, wie sich die räumliche Mobilität der jungen Eltern künftig darstellt.

Bei einer kreisbezogenen Betrachtung des Geburtengeschehens ist festzustellen, dass innerhalb von Kreisen oder Städten sehr erhebliche Binnendifferenzierungen bestehen, die für die Planung von Nachfrage und Angebot relevant, aber ebenfalls nur schwer prognostizierbar sind. Dorbritz, Ehlert und Drehschmidt (2017) haben am Beispiel von Berlin gezeigt, dass ausgeprägte Unterschiede bei der zusammengefassten Geburtenziffer (TFR) bestehen. In zentrumsnahen Bezirken liegt sie teilweise unter 1,0, während in einigen peripheren Bezirken der Bundesdurchschnitt mit Werten von über 1,7 deutlich überschritten wird.

1.4.2 Zuwanderung

Das Thema Migration nach Deutschland hat in den letzten Jahren sehr stark öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren. Auslöser war die intensive Zuwanderung von Geflüchteten und Asylbewerberinnen und -bewerbern. Tatsächlich sind im Jahr 2015 mehr als 2,1 Millionen Menschen nach Deutschland zugewandert (siehe Abbildung 13). Im selben Jahr hat aber auch etwa eine Million Menschen Deutschland verlassen. Der Wanderungsüberschuss betrug in diesem Jahr 1,14 Millionen Personen. 2016 hat sich dieser Saldo wieder mehr als halbiert auf rund eine halbe Million Menschen. Für das Jahr 2017 wird mit einem weiteren leichten Rückgang des Saldos gerechnet. Damit hat der Wanderungssaldo derzeit einen Umfang wie Anfang der 1990er Jahre.

¹² Vgl. https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/pdf/B58-Bevoelkerung-Alter-unter-18-Kreise.pdf?__blob=publicationFile&v=7.

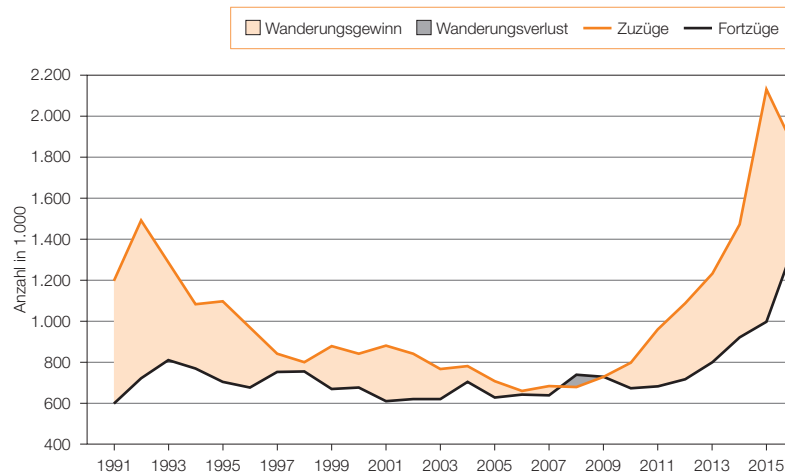


Abbildung 13: Ab- und Zuwanderungen von und nach Deutschland, 1991 bis 2016¹³

Anmerkung: Basierend auf Zahlen des Statistischen Bundesamts; © BiB 2018.

Die zugewanderten Personen unterscheiden sich nach Herkunft und Wandermotiven und damit nach ihrem rechtlichen Status, wobei sechs Hauptgruppen zu unterscheiden sind. Im Jahr 2016 kamen rund 1,9 Millionen Menschen nach Deutschland¹⁴, darunter 808.000 im Rahmen der Freizügigkeitsregelungen als EU-Binnenmigranten¹⁵, 722.000 Asylbewerberinnen und -bewerber (vgl. BAMF 2017, S. 11), 106.000 im Rahmen eines Familiennachzugs (vgl. BAMF 2017, S. 94), 51.000 als Arbeitsmigranten aus Drittstaaten (vgl. BAMF 2017, S. 84, Erwerbsmigration nach §§ 18–21 AufenthG), 101.000 Studienanfänger (Bildungsmigranten)¹⁶ und 7.000 Spätaussiedler (vgl. Bundesverwaltungsamt 2016, S. 2).

¹³ Vgl. https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/pdf/B04-Zuzuege-Fortzuege-ab-1991.pdf?__blob=publicationFile&v=7.

¹⁴ Vgl. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen/WanderungenAlle.html>.

¹⁵ Quelle: Wanderungsstatistik des Statistischen Bundesamts.

¹⁶ Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Bei der aufgeführten Zahl handelt es sich um Bildungsausländer, die sich im Jahr 2016 erstmalig an einer deutschen Hochschule immatrikuliert haben. Zur Unterscheidung von Bildungsinländern und Bildungsausländern vgl. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf;jsessionid=709D7F62072CE67E013FF6F0D7B9F81E.1_cid294?__blob=publicationFile.

Besonders intensiviert hat sich in jüngster Zeit die Zuwanderung von jungen Menschen im Schul- und im Vorschulalter, die als Asylbewerberinnen und -bewerber nach Deutschland kamen. Diese Entwicklung forciert zusätzlich zur Geburtenentwicklung den Anstieg der Schülerzahlen. Der Außenwanderungssaldo der unter Sechsjährigen belief sich 2015 auf knapp 110.000 Personen. Zehn Jahre zuvor lag er nahezu bei null. Eine parallele Entwicklung ist auch bei der Zahl der Nettozuwanderer im Grundschulalter zu beobachten. 2015 kamen rund 65.000 junge Menschen in diesem Alter nach Deutschland, zwischen 2003 und 2010 betrug die Nettozuwanderung in dieser Altersgruppe ebenfalls praktisch null (siehe Abbildung 14).

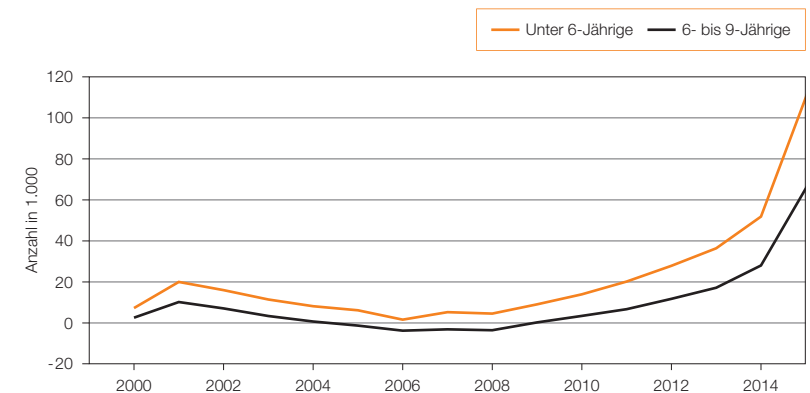


Abbildung 14: Außenwanderungssaldo der unter 6-Jährigen und der 6- bis 9-Jährigen, 2000 bis 2015

Anmerkung: Basierend auf Zahlen des Statistischen Bundesamts, Berechnungen: BiB; © BiB 2018; „Als Wanderungssaldo (...) wird die Differenz zwischen der Zahl der Zuzüge und der Zahl der Fortzüge für eine konkrete Region und einen bestimmten Zeitraum bezeichnet. Ist der Wanderungssaldo positiv, spricht man vom (...) Wanderungsgewinn, im entgegengesetzten Fall vom (...) Wanderungsverlust. Der Wanderungssaldo lässt sich unterteilen in den Binnen- und den Außenwanderungssaldo, wobei hier Außenwanderung immer im Sinne von Wanderung über die Bundesgrenzen verstanden wird“ (vgl. https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Glossar/glossar.html?cms_lv2=9749858).

Diese Entwicklung stellt die Bildungssysteme, insbesondere aber die Schule vor besondere Herausforderungen. Ein bekanntes Beispiel sind die weithin fehlenden Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Demografisch und unter Planungsgesichtspunkten wichtiger ist jedoch, dass sich diese Personengruppen, je nach ihrer regionalen Herkunft, sehr unterschiedlich im Raum verteilen. Vor allem städtische Regionen in Westdeutschland sowie Berlin sind besonders stark vom Zuzug minderjähriger Migranten betroffen. Kurzfristig tangiert von der intensiven Zuwanderung sind nicht nur die frühkindliche Bildung und die Primarstufe, auch im Sekundarbereich sind oder werden unmittelbar Folgen im Sinne einer erhöhten Nachfrage spürbar. Auch hier einige Zahlen zur Veranschaulichung: Nach Daten des Ausländerzentralregisters (AZR) lebten 2016 ca. 716.000 Drittstaatsangehörige unter 15 Jahren in Deutschland. Drei Jahre zuvor waren es nur 379.000.¹⁷ Insgesamt lebten im Jahr 2016 18,6 Millionen Personen mit Migrationshintergrund¹⁸ in Deutschland, darunter 9,6 Millionen Deutsche und ca. neun Millionen Ausländer.¹⁹ Infolge dieser Entwicklungen werden sich die Herausforderungen, die der vorschulische und schulische Bereich bereits jetzt verspüren, noch einmal deutlich erhöhen. Dieser für Deutschland bevorstehende Trend wird sich jedoch nicht in allen Regionen in ähnlicher Weise einstellen. Im Gegenteil, es sind ausgeprägte Divergenzen zu erwarten.

Auch die Schulformen werden dadurch sehr unterschiedlich tangiert. Insbesondere Schulformen, die bereits jetzt einen hohen Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern beziehungsweise an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen (siehe Tabelle 2), werden infolge der verstärkten Zuwanderung der letzten Jahre vor besondere Herausforderungen gestellt. Dies gilt insbesondere für Haupt- und abgeschwächt auch für Grundschulen. Im Schuljahr 2017/2018 hatte fast ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler nicht die deutsche Staatsangehörigkeit, an Gymnasien betrug dieser Anteil dagegen nur fünf Prozent.

Tabelle 2: Schülerzahlen an deutschen Schulen (vgl. Statistisches Bundesamt 2018b, S. 11ff.), Anteile der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft (vgl. Statistisches Bundesamt 2018b, S. 256) sowie derjenigen mit Migrationshintergrund (Quelle: Mikrozensus 2018) nach Schulform, Schuljahr 2017/2018

| | Schülerinnen und Schüler in Mio. | Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Prozent | Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Prozent |
|---------------------------|--|--|--|
| Grundschule | 2,8 | 11,6 | 38,4 |
| Hauptschule | 0,4 | 24,1 | 57,7 |
| Realschule | 0,8 | 8,3 | 36,6 |
| Gymnasium | 2,2 | 4,9 | 28,6 |
| Integrierte Gesamtschulen | 1,0 | 11,9 | — ²⁰ |

Weniger stark ausgeprägt sind im Vergleich dazu die Unterschiede zwischen den Schulformen bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Während der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen fast fünfmal so hoch ist wie an Gymnasien, ist er bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nur etwa doppelt so hoch.

Zahlen zu regionalen Unterschieden beim Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund liegen für das Jahr 2015 vor: Nach Angaben des Statistischen Bundesamts²¹ hatten in diesem Jahr insgesamt 33 Prozent der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen einen Migrationshintergrund. In den alten Bundesländern inklusive Berlin betrug der Anteil 36 Prozent, in den neuen Ländern dagegen nur zehn Prozent. Die Mehrheit dieser Schülerinnen und Schüler wies keine eigene Migrationserfahrung auf, sondern wurde in Deutschland geboren und hatte von Geburt an die deutsche Staatsbürgerschaft (69 Prozent).

¹⁷ Quellen: Statistisches Bundesamt, Ausländerzentralregister (AZR), Berechnungen: BiB.

¹⁸ Nach der neuen Definition des „Migrationshintergrunds“ im Mikrozensus hat „eine Person dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde“ (vgl. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar/Migrationshintergrund.html>).

¹⁹ Vgl. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/08/PD17_261_12511.html.

²⁰ Keine Daten verfügbar.

²¹ Vgl. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2017/PD17_006_p002.html.

1.4.3 Binnenwanderung

Die Entwicklung der Binnenwanderungsströme zwischen verschiedenen Siedlungstypen hat sich in der jüngeren Vergangenheit sehr volatil gezeigt, wobei sich in den Großstädten Phasen verstärkten Zu- und Wegzugs wiederholt abgelöst haben (siehe Abbildung 15). Jahrelang haben Landgemeinden stark an Bevölkerung verloren und Großstädte dagegen in fast gleichem Umfang gewonnen. Das gilt etwa für die Jahre 2000 bis 2012. Davor, zwischen 1992 und 2000, fand die umgekehrte Entwicklung statt. Aktuelle Befunde aus dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (vgl. Sander 2018) legen nahe, dass nach 2012 eine erneute Trendumkehr eingeleitet hat und nun die Großstädte zugunsten dünn besiedelter ländlicher Kreise wieder Bevölkerung verlieren, vor allem auch Bevölkerung in der Familienphase mit kleinen Kindern. Besonders stark ausgeprägt ist dieser Trend derzeit in Berlin. Kleinere Wanderungsgewinne verzeichnen seit kurzem auch städtische Kreise, insbesondere Klein- und Mittelzentren in ländlichen und in suburbanen Regionen. Kleine Gemeinden mit unter 5.000 Einwohnern verlieren dagegen weiterhin vor allem an junger Bevölkerung.

Zwar zeigen Daten der laufenden Raumbewertung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (vgl. BBSR 2017a), dass derzeit so viele Menschen in Städten leben wie nie zuvor und bis 2011/2012 besonders Metropolen wie Berlin und München sehr erhebliche Bevölkerungsgewinne verzeichneten. Dieser Trend scheint jedoch gestoppt. Seit 2012 ist der Binnenwanderungssaldo der kreisfreien Großstädte leicht negativ (siehe Abbildung 15). Der Anteil an Personen, die laut Angaben des Statistischen Bundesamts in „dünn besiedelten“ Gegenden leben – 23 Prozent im Jahr 2014 (vgl. Statistisches Bundesamt 2017b, S. 29) –, scheint vorerst nicht weiter signifikant zu sinken.

Einschränkend ist für die Jahre 2015 und 2016 zu bemerken, dass die hier dargestellten Daten aufgrund des Flüchtlingszustroms in Aufnahme- und Ankerzentren, wo sie residenziell erfasst werden, untypisch sind und keine exakte planungsrelevante Grundlage darstellen. Für Zeitreihen zur Binnenwanderung wäre es daher angebracht, künftig zwischen Deutschen und Deutschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit zu differenzieren.

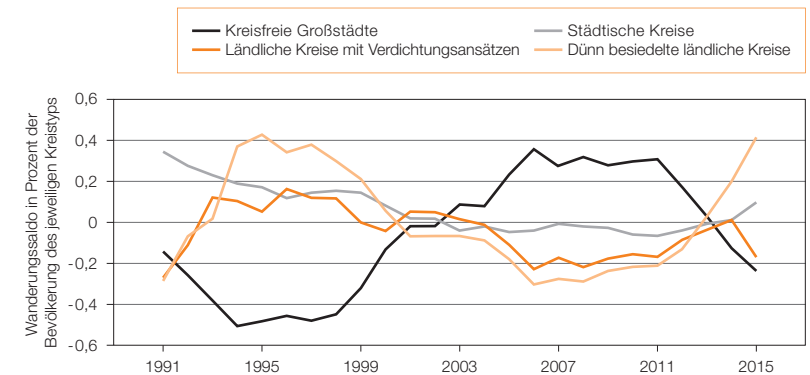


Abbildung 15: Binnenwanderungssalden zwischen den siedlungsstrukturellen Kreistypen in Deutschland, 1991 bis 2015 (vgl. Sander 2017, Aktualisierung der Zahlen bis 2015 auf der Grundlage der Zahlen BBSR/Kreiswanderungsmatrizen des Statistischen Bundesamts)

Anmerkung: Der Wanderungssaldo ergibt sich aus der Differenz der jährlichen Zu- und Fortzüge und ist in der Abbildung als prozentualer Anteil an der Bevölkerung des jeweiligen Kreistyps dargestellt.²²

Werden Binnenwanderungsströme nach verschiedenen Altersgruppen differenziert, ergeben sich sehr unterschiedliche Muster (siehe Abbildung 16). Zwar wandern junge Personen zwischen 18 und 24 Jahren weiterhin häufig in Großstädte, aber seit 2012 mit abnehmender Intensität. Personen zwischen 30 und 49 Jahren, also statistisch in der Familiengründungsphase, verlassen seit 2008 in größerer Zahl Großstädte und siedeln sich gegenwärtig zunehmend in dünn besiedelten ländlichen Kreisen an. Bemerkenswert ist, dass in der jüngeren Altersgruppe (18 bis 24 Jahre) alle Siedlungstypen außer Großstädte einen negativen Wanderungssaldo zu verzeichnen haben, bei der älteren Altersgruppe (30 bis 49 Jahre) ist es dagegen umgekehrt – ein Trend, der mit unterschiedlicher Intensität seit 1991 besteht.

²² Vgl. https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Glossar/glossar.html?nn=9749528&cms_lv2=9749964.

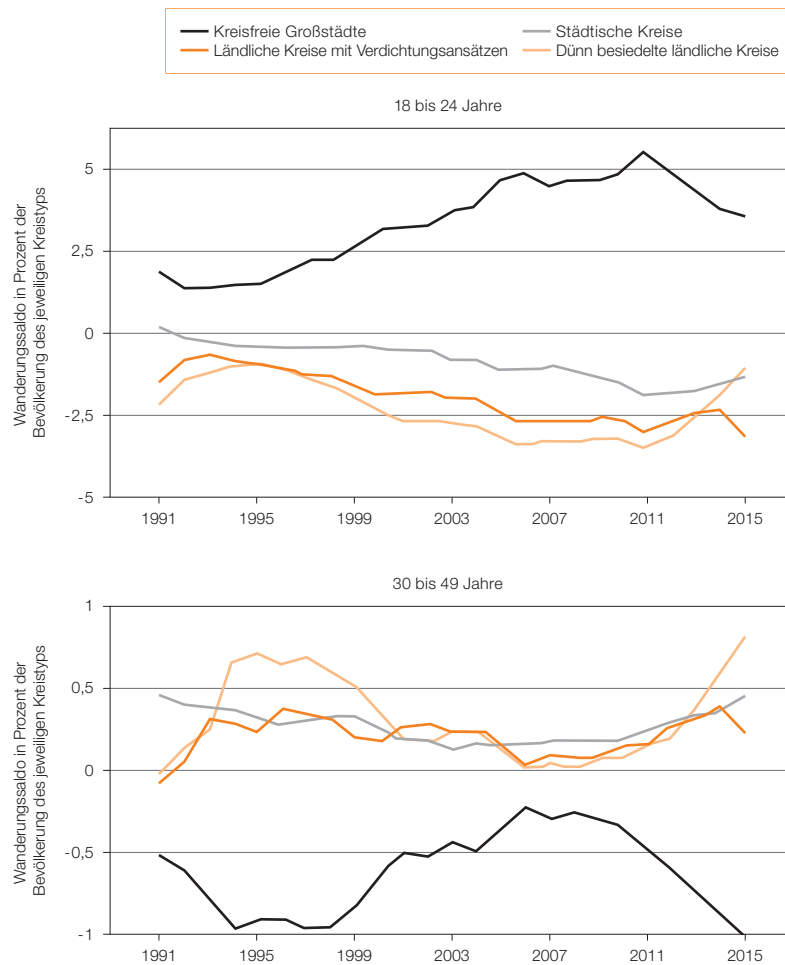


Abbildung 16: Binnenwanderungssalden zwischen Kreistypen in Deutschland nach Altersgruppen, 1991 bis 2015 (vgl. Sander 2017, Aktualisierung der Zahlen bis 2015 auf der Grundlage der Zahlen BBSR/Kreiswanderungsmatrizen des Statistischen Bundesamts)

Anmerkung: Der Wanderungssaldo ergibt sich aus der Differenz der jährlichen Zu- und Fortzüge und ist in der Abbildung als prozentualer Anteil an der Bevölkerung des jeweiligen Kreistyps dargestellt.²³

Bezogen auf ihr Gesamtvolumen ist die Binnenwanderung in Deutschland seit Jahren erstaunlich stabil. Rund drei Prozent der Wohnbevölkerung ziehen pro Jahr über Kreisgrenzen hinweg um (vgl. Sander 2017). Hinsichtlich ihrer Richtung und Dynamik sind Binnenwanderungen jedoch sehr schwankend, so dass längerfristige stabile Trends nicht zu erwarten und auch nicht vorhersagbar sind.

1.4.4 Fazit

Seit etwa fünf Jahren sind in Deutschland mehrere demografische Entwicklungen zu beobachten, die die Bildungssysteme und insbesondere das Schulsystem vor zahlreiche Herausforderungen stellen. Dazu gehören der erhebliche Geburtenanstieg, die deutlich gestiegene Zahl an minderjährigen Zugewanderten sowie merklich veränderte Binnenwanderungsströme. Aus diesen Entwicklungen resultieren unterschiedliche Konsequenzen. So wird es unmittelbar zu einem deutlichen Anstieg der Schülerzahlen im Primarbereich kommen und die herkunftsbezogene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler vor allem im Primar- und im Sekundarbereich I wird weiter zunehmen. Zudem werden sich infolge der seit 2012 zu beobachtenden veränderten Binnenwanderungsströme die regionalen Disparitäten der Nachfrage nach schulischen Angeboten kleinräumig erneut verändern.

Diese Entwicklungen werden eine erhebliche Dynamik entfalten und erfordern zügige Reaktionen, wobei Art und Ausmaß der Dynamik regional stark variieren. Auch wenn die jüngsten demografischen Trends beträchtliche Auswirkungen auf die Bildungssysteme haben werden, sind sie in längerfristiger Perspektive als nicht außergewöhnlich herausfordernd zu beurteilen. Demografische Entwicklungen, das zeigt der Blick zurück, verlaufen oftmals sehr schwankend sowie zyklisch und scharfe Trends ändern nicht selten rasch ihre Richtung. Häufig resultieren daraus gravierende Folgen für die Nachfrage nach Bildungsangeboten. Die Bildungssysteme in Deutschland haben diese Veränderungen in der Vergangenheit immer wieder bewältigen müssen. Da auch künftig davon auszugehen ist, dass die demografischen Entwicklungen volatil bleiben werden, sind flexible und rasch adaptierbare Strukturen erforderlich.

²³ Vgl. https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Glossar/glossar.html?nn=9749528&cms_lv2=9749964.

2 Frühe Bildung

Für die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit sowie für die frühe Bildungsförderung ist ein hinreichendes Angebot an qualitativ hochwertigen Plätzen in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege erforderlich. Vor allem für den Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren ist in den letzten Jahren ein erheblicher Ausbau zu verzeichnen. So ist im Zeitraum von 2006 bis 2017 der Anteil der Kinder unter drei Jahren in der Kindertagesbetreuung (Kindertageseinrichtungen und Tagespflege) von 13,7 Prozent auf 33,1 Prozent gestiegen, während sich eine deutlich niedrigere Veränderung bei den Kindern von drei bis fünf Jahren zeigt (87,3 Prozent zu 93,7 Prozent). Aufgrund der unterschiedlichen Traditionen in Ost- und Westdeutschland finden sich bei den unter dreijährigen Kindern erhebliche Unterschiede: Während im früheren Bundesgebiet im Jahr 2017 28,8 Prozent der Kinder unter drei Jahren in der Kindertagesbetreuung betreut und gebildet wurden, waren es in den neuen Bundesländern einschließlich Berlin 51,3 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 73).

Die Dynamik im Ausbau des Betreuungsbedarfs und -angebots im Krippenbereich wird sich vermutlich fortsetzen. Zum einen steigt die Anzahl der Kinder in der Bevölkerung aufgrund des anhaltenden Geburtenanstiegs. Zum anderen liegt der Anteil der Eltern, die für ein Kind in dieser Altersgruppe einen Platz in der Kindertagesbetreuung suchen, mit etwa 45 Prozent deutlich höher als die gegenwärtige Besuchsquote von 33,1 Prozent, so dass ein weiterer Ausbau erforderlich ist. Es wird geschätzt, dass bis 2025 noch mehr als 300.000 Plätze zu schaffen sind, um den Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren erfüllen zu können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 67f.). Ein besonderes Problem – das gegenwärtig viele Verbesserungsmaßnahmen in der Kindertagesbetreuung überschattet – stellt die Gewinnung des benötigten pädagogischen Fachpersonals dar. Es wird geschätzt, dass bis zum Jahr 2025 etwa 300.000 pädagogische Fachkräfte fehlen werden (vgl. Kapitel 2.2.1, S. 78ff.).

2.1 Kindertageseinrichtungen in unterschiedlichen Regionen: empirische Befunde

Da kein systematischer Überblick über die Daten von Kindertageseinrichtungen differenziert nach Kreistypen besteht, werden im Folgenden hierzu einige ausgewählte Beispiele berichtet – speziell solche, in denen sich Differenzen zwischen unterschiedlichen Regionen zeigen.²⁴ Da sich im Hinblick auf die Anteile der Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, kaum Unterschiede zeigen, beschränkt sich Tabelle 3 auf Kinder unter drei Jahren. Dabei muss berücksichtigt werden, dass der Anteil von Kindern, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, letztlich nichts über die elterliche Nachfrage oder den Bedarf aussagt, vielmehr geht es eher (nur) um den „befriedigten Bedarf“. Wie bereits erwähnt, suchen ca. 45 Prozent der Eltern für ihr Kind unter drei Jahren eine Kindertagesbetreuung (überwiegend in Kindertageseinrichtungen) – es besteht somit noch eine Betreuungslücke.

Auffällig ist der schon erwähnte Unterschied zwischen allen Kreistypen in West- und Ostdeutschland, wobei die Quoten der Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, in Westdeutschland mit zunehmender Verstädterung leicht ansteigen, in Ostdeutschland aber sinken (siehe Tabelle 3). Insgesamt sind allerdings – jenseits der Ost-West-Unterschiede – die Mittelwertunterschiede zwischen den Kreistypen nicht sehr ausgeprägt, vielmehr gibt es jeweils innerhalb der Kreistypen eine erhebliche Spannweite. So gibt es z. B. eine kreisfreie Großstadt in Westdeutschland, in der mit 47,9 Prozent der Kinder die Betreuungsquote fast dreimal so hoch liegt wie in der Großstadt mit der niedrigsten Quote (17,6 Prozent). Dabei sind die maximalen Unterschiede innerhalb der Typen in Ostdeutschland geringer als in Westdeutschland. Damit zeigt sich insgesamt kein plakativer Stadt-Land-Gegensatz in den Anteilen der Kinder unter drei Jahren, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, sondern vielmehr eine erhebliche Spannweite innerhalb der Typen.

Tabelle 3: Anteil der Kinder unter drei Jahren, die in einer Kindertageseinrichtung betreut werden, nach siedlungsstrukturellem Kreistyp²⁵ und Ländergruppen (Ost/West)

| | Anteile von Kindern in Einrichtungen in Prozent | |
|--|---|------|
| | West | Ost |
| Kreisfreie Großstädte | 31,2 | 48,3 |
| ■ Kreisfreie Stadt mit dem niedrigsten Anteil | 17,6 | 45,0 |
| ■ Kreisfreie Stadt mit dem höchsten Anteil | 47,9 | 59,3 |
| Städtische Kreise | 27,4 | 50,3 |
| ■ Städtischer Kreis mit dem niedrigsten Anteil | 18,3 | 45,0 |
| ■ Städtischer Kreis mit dem höchsten Anteil | 41,7 | 56,6 |
| Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen | 24,9 | 54,8 |
| ■ Ländlicher Kreis mit niedrigstem Anteil | 14,3 | 46,7 |
| ■ Ländlicher Kreis mit höchstem Anteil | 42,2 | 61,8 |
| Dünn besiedelte ländliche Kreise | 25,2 | 55,2 |
| ■ Dünn besiedelter ländlicher Kreis mit niedrigstem Anteil | 15,8 | 47,6 |
| ■ Dünn besiedelter ländlicher Kreis mit höchstem Anteil | 37,7 | 61,4 |

Anmerkung: Quelle ist das Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2017, Berechnungen des Deutschen Jugendinstituts (DJJ) im Rahmen der Arbeiten zum Nationalen Bildungsbericht.

Nur wenige Unterschiede zeigen sich in den Einrichtungsgrößen (gemessen über die Anzahl der betreuten Kinder; ohne Tabelle), wohl aber in den Einrichtungsformen und in den Altersspannen der betreuten Kinder (siehe Tabelle 4).

²⁴ Die folgenden Analysen und Tabellen wurden im Rahmen der Arbeiten zum Nationalen Bildungsbericht erstellt und dem AKTIONSRAT **BILDUNG** zur Verfügung gestellt. Datenquelle ist jeweils das Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2017.

²⁵ Wird die Inanspruchnahme nicht nach den siedlungsstrukturellen Kreistypen betrachtet, sondern nach einer Typisierung von Kreisen durch das Statistische Bundesamt (vgl. Gawronski/Kreisz/Middendorf 2017), so zeigt sich ein vergleichbares Ergebnis.

Tabelle 4: Anteile von Kindertageseinrichtungen in den siedlungsstrukturellen Kreistypen nach Form, betreuter Altersspanne und Ländergruppen (Ost/West)

| | Anteile in Prozent | | | |
|---|-------------------------|----------------------|--|---|
| | Kreisfreie Großstadt | Städtische Kreise | Ländliche Kreise mit Verdichtungs- ansätzen | Dünn besiedelte ländliche Kreise |
| West | | | | |
| Formen von Kindertageseinrichtungen | | | | |
| ■ Kindergarten (ab 2 Jahren bis Schuleintritt) ¹ | 20,1 | 28,9 | 22,1 | 20,1 |
| ■ Kindergarten (ab 3 Jahren bis Schuleintritt) | 13,9 | 10,7 | 14,0 | 12,4 |
| ■ Krippe für Kinder von 0 bis 3 bzw. 4 Jahren ² | 12,4 | 8,5 | 8,8 | 7,2 |
| ■ Horte für Schulkinder | 6,7 | 4,5 | 5,4 | 4,9 |
| ■ Altersgemischte Einrichtungen ³ | 47,0 | 47,5 | 49,6 | 55,3 |
| Altersspanne⁴ | | | | |
| ■ bis zu 3 Altersjahrgänge | 27,0 | 18,6 | 21,3 | 19,6 |
| ■ 4 Altersjahrgänge | 26,9 | 32,6 | 25,8 | 21,0 |
| ■ 5 und mehr Altersjahrgänge | 46,0 | 48,9 | 53,0 | 59,4 |
| Ost | | | | |
| Formen von Kindertageseinrichtungen | | | | |
| ■ Kindergarten (ab 2 Jahren bis Schuleintritt) ¹ | 11,6 | 3,3 | 4,4 | 4,0 |
| ■ Kindergarten (ab 3 Jahren bis Schuleintritt) | 3,1 | 0,9 | 1,1 | 0,9 |
| ■ Krippe für Kinder von 0 bis 3 bzw. 4 Jahren ² | 2,4 | 0,8 | 1,7 | 1,2 |
| ■ Horte für Schulkinder | 8,2 | 12,2 | 19,0 | 13,9 |
| ■ Altersgemischte Einrichtungen ³ | 74,7 | 82,9 | 73,9 | 80,0 |
| Altersspanne⁴ | | | | |
| ■ bis zu 3 Altersjahrgänge | 3,8 | 1,4 | 2,6 | 2,2 |
| ■ 4 Altersjahrgänge | 10,7 | 5,4 | 7,3 | 5,3 |
| ■ 5 und mehr Altersjahrgänge | 85,5 | 93,1 | 90,1 | 92,5 |

¹ Diese Einrichtungsform wird auch als „erweiterter Kindergarten“ bezeichnet.

² Neben Krippen, die strikt nur Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren betreuen, wurden hier auch Einrichtungen berücksichtigt, die auch Kinder betreuen, die unterjährig bereits das 4. Lebensjahr vollenden (Stichtag: 1. März).

³ In diesen Einrichtungen werden mindestens 2 Altersgruppen betreut, also z. B. Krippen- und Kindergartenkinder (Kinder bis 3 und über 3 Jahren) oder Kindergarten- und Schulkinder.

⁴ Die betreute Altersspanne bezieht sich auf die Einrichtungsebene, d. h. auf der Grundlage der Zahlen in diesem Abschnitt kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit in den Einrichtungen auch eine Altersmischung auf Gruppenebene praktiziert wird.

Anmerkung: Quelle ist das Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2017, Berechnungen des DJI im Rahmen der Arbeiten zum Nationalen Bildungsbericht.

In Westdeutschland nimmt der Anteil von Krippen für Kinder von null bis drei Jahren von 12,4 Prozent in kreisfreien Großstädten auf 7,2 Prozent in dünn besiedelten ländlichen Kreisen ab. Demgegenüber steigt der Anteil an altersgemischten Einrichtungen leicht an. Mehr als die Hälfte aller Einrichtungen in dünn besiedelten ländlichen Kreisen wenden sich weniger an spezifische Altersgruppen, sondern umfassen alle Altersgruppen gleichzeitig. Dies kann als eine Reaktion auf möglicherweise niedrige Kinderzahlen in solchen Kreisen angesehen werden, in denen sich ansonsten keine altersspezifischen Einrichtungen mehr „lohnen“. Zu berücksichtigen ist aber, dass dies auf der Einrichtungsebene gilt, aber nicht zwingend auch auf der Ebene der Gruppen in diesen Einrichtungen. Demgegenüber ist in Ostdeutschland die altersgemischte Einrichtung über alle Kreistypen die dominierende Einrichtungsform. Eine tendenzielle Zunahme der Altersheterogenität in dünn besiedelten ländlichen Kreisen zeigt sich auch bei der Betrachtung der in den Einrichtungen betreuten Altersjahrgänge (Altersspanne). In Westdeutschland nimmt der Anteil an Kindertageseinrichtungen mit fünf und mehr Altersjahrgängen mit abnehmender Siedlungsdichte von 46,0 Prozent in kreisfreien Großstädten auf 59,4 Prozent in dünnbesiedelten ländlichen Kreisen zu.²⁶ Auch hier kann angenommen werden, dass dafür geringere Kinderzahlen in dünn besiedelten ländlichen Kreisen eine Rolle spielen. In Ostdeutschland dominieren Einrichtungen mit fünf und mehr betreuten Altersjahrgängen; dies trifft auf mehr als vier von fünf Einrichtungen zu.

Sehr deutliche Unterschiede nach Kreistypen zeigen sich allerdings bei den prozentualen Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund²⁷ in den verschiedenen Einrichtungstypen (siehe Tabelle 5).

²⁶ Dabei fällt besonders die Zunahme von Kindertageseinrichtungen mit sieben und mehr betreuten Altersjahrgängen von 6,8 Prozent in städtischen Kreisen, sowie 12,4 Prozent in dünn besiedelten ländlichen Kreisen auf.

²⁷ Migrationshintergrund bedeutet im vorliegenden Datensatz, dass mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.

Tabelle 5: Anteile von Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlichen Prozentsätzen an Kindern mit Migrationshintergrund nach siedlungsstrukturellem Kreistyp und Ländergruppen (Ost/West)²⁸

| | Anteile von Einrichtungen in Prozent | |
|--|---|------|
| | West | Ost |
| Einrichtungen mit weniger als 25 Prozent Kindern mit Migrationshintergrund | | |
| ■ Kreisfreie Großstädte | 28,8 | 86,6 |
| ■ Städtische Kreise | 47,5 | 97,4 |
| ■ Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen | 65,5 | 97,3 |
| ■ Dünn besiedelte ländliche Kreise | 70,3 | 97,4 |
| Einrichtungen mit 25 Prozent bis unter 50 Prozent Kindern mit Migrationshintergrund | | |
| ■ Kreisfreie Großstädte | 32,6 | 11,8 |
| ■ Städtische Kreise | 34,6 | 2,6 |
| ■ Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen | 25,3 | 2,5 |
| ■ Dünn besiedelte ländliche Kreise | 22,4 | 2,4 |
| Einrichtungen mit 50 Prozent und mehr Kindern mit Migrationshintergrund | | |
| ■ Kreisfreie Großstädte | 38,6 | 1,6 |
| ■ Städtische Kreise | 18,0 | 0,0 |
| ■ Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen | 9,2 | 0,2 |
| ■ Dünn besiedelte ländliche Kreise | 7,3 | 0,3 |

Anmerkung: Quelle ist das Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2017, Berechnungen des DJI im Rahmen der Arbeiten zum Nationalen Bildungsbericht.

Zunächst fallen erneut die erheblichen Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland auf, die auch die deutlichen Differenzen in der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in den beiden Teilen Deutschlands widerspiegeln.

²⁸ Die statistische Erhebung für Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen unterscheidet zwischen den Anteilen „50 Prozent bis unter 75 Prozent“ und „75 Prozent und mehr“. Aus datenschutzrechtlichen Gründen können diese Werte differenziert nach Kreistypen und West- und Ostdeutschland aber zum Teil nicht getrennt ausgewiesen werden. Deshalb werden die beiden Kategorien hier zusammengefasst zu „50 Prozent und mehr“.

In Ostdeutschland sind Einrichtungen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (50 Prozent und mehr der Kinder einer Einrichtung haben einen Migrationshintergrund) in allen Kreistypen die Ausnahme. Ein völlig anderes Bild ergibt sich für Westdeutschland: In kreisfreien Großstädten liegt der Anteil der Einrichtungen, in denen 50 Prozent und mehr Kinder Migrationshintergrund haben, im Durchschnitt bei 38,6 Prozent. Diese Durchschnittswerte sinken mit abnehmender Siedlungsdichte deutlich bis zu einem Wert von 7,3 Prozent in dünn besiedelten ländlichen Kreisen. Kindertageseinrichtungen mit höheren Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund sind damit vor allem eine Besonderheit westdeutscher kreisfreier Großstädte und zum Teil auch städtischer Kreise.

Kaum beziehungsweise nur wenige Unterschiede zeigen sich jeweils innerhalb von West- und Ostdeutschland zwischen den Kreistypen beim Personalschlüssel (ohne Tabelle).²⁹ Allerdings gibt es hier erhebliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. In Gruppen für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt ist z. B. in Westdeutschland im Mittel rechnerisch eine vollzeitbeschäftigte Fachkraft für 7,9 Kinder zuständig, in Ostdeutschland hingegen für elf Kinder.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es bei den Anteilen der Kinder unter drei Jahren, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, keine plakativen Stadt-Land-Unterschiede, sondern erhebliche Differenzen innerhalb der berichteten Kreistypen gibt. Damit scheinen regionale Unterschiede zu einem größeren Teil durch die politische Gestaltung in den Kreisen und Gemeinden hervorgerufen zu werden. Auch wenn die Unterschiede nicht allzu groß sind, gibt es mit abnehmender Siedlungsdichte (von kreisfreien Großstädten über städtische Kreise und ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen hin zu dünn besiedelten ländlichen Kreisen) eine leichte Zunahme von altersgemischten Einrichtungen. Die gleiche Tendenz zeigt sich auch im Hinblick auf die Anzahl der in den Einrichtungen betreuten Altersjahrgänge: Diese fällt in den dünn besiedelten ländlichen Kreisen höher aus. Es kann vermutet werden, dass diese Tendenzen ihre Ursache in niedrigeren Kinderzahlen in den dünn besiedelten ländlichen Kreisen haben.

²⁹ Beim Personalschlüssel handelt es sich um eine standardisierte rechnerische Größe, die ausweist, wie viele betreute Kinder (umgerechnet in Ganztagsbetreuungsäquivalente) auf eine Person (umgerechnet auf ein Vollzeitbeschäftigungsäquivalent) in einer Gruppe kommen. Dementsprechend wird nicht die reale Face-to-face-Situation während des Kita-Alltags abgebildet. Vielmehr erlaubt diese Kennzahl Aufschlüsse darüber, welche personellen Ressourcen pro Gruppe den betreuten Kindern gegenüberstehen.

Hohe Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund sind eine Besonderheit von westdeutschen kreisfreien Großstädten und städtischen Kreisen.

2.2 Probleme, Herausforderungen und Konzepte

2.2.1 Personalgewinnung

In Ausbaueiten steht die Kindertagesbetreuung in städtischen wie auch in ländlichen Regionen vor einem Personalproblem. Rauschenbach, Schilling und Meiner-Teubner (2017) schätzen verschiedene Szenarien zum Ausbaubedarf für Deutschland insgesamt. Für ein Szenario, das zur Schätzung des maximalen Personalbedarfs die demografische Entwicklung induziert und zusätzlich den Ersatzbedarf aufgrund ausscheidender Beschäftigter, (noch) nicht erfüllte Elternwünsche und einen im Hinblick auf eine Qualitätsverbesserung angepassten Personalschlüssel berücksichtigt, berechnen die Autoren – im Vergleich zu 2016 – bis zum Jahr 2025 einen Bedarf an 509.000 bis 583.000 zusätzlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (Krippe, Kindergarten und Hort) sowie 15.000 zusätzlichen Tagespflegepersonen. Demgegenüber steht ein geschätztes Potential von rund 274.000 neu ausgebildeten Fachkräften in der frühen Bildung bis 2025. Demnach zeigt sich ein Fehlbedarf von etwa 300.000 Fachkräften³⁰ (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, Indikator C4). Wie ein solcher Fehlbedarf gedeckt werden könnte und inwieweit städtische und ländliche Regionen davon möglicherweise unterschiedlich betroffen sind, ist derzeit noch unklar. Es gibt erste Hinweise (z. B. aus den im „Speckgürtel“ von München liegenden Landkreisen München und Fürstfeldbruck oder aus der Hansestadt Hamburg), dass trotz vorhandener Plätze in Kindertageseinrichtungen mit Betriebserlaubnis Kinder nicht aufgenommen werden können beziehungsweise das Betreuungsangebot reduziert werden musste oder die Gefahr dafür besteht, da pädagogisches Fachpersonal fehlt.

³⁰ Wird einem Szenarium gefolgt, das nur die demografischen Veränderungen und den Ersatzbedarf aufgrund ausscheidender Beschäftigter berücksichtigt, so ergäbe sich bis 2025 ein Bedarf von 205.000 bis 213.000 zusätzlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (Krippe, Kindergarten und Hort) und 780 Kindertagespflegepersonen. Bei etwa 274.000 in das Arbeitsfeld der Kinderbetreuung einmündenden Personen würde dann in Deutschland keine relevante Personallücke an Fachkräften entstehen.

Die Fragen der Gewinnung von mehr pädagogischem Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen (und die Kindertagespflege) und ihre Bindung an dieses Berufsfeld werden im (fach-)politischen Raum schon seit längerem breit diskutiert. Im Juli 2017 haben Bund und Länder die Arbeitsgruppe „Fachkräftegewinnung Erzieherinnen und Erzieher“ eingesetzt. In ihrer Sitzung am 03./04.05.2018 hat die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) den Bericht der Arbeitsgruppe zur Kenntnis genommen und in sechs Punkten die zu ergreifenden Maßnahmen beschrieben. Darunter geht sie z. B. auf die Vergütung und Bezahlung der Fachkräfte ein sowie auf eine schulgeldfreie und vergütete praxisintegrierte Ausbildung (vgl. JFMK 2018a und b). Auf die Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung und generell auf eine Beteiligung des Bundes in der Kindertagesbetreuung zielt auch das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und Teilhabe in der Kindertagesbetreuung („Gute-KiTa-Gesetz“) von 2018, für das der Bund bis 2022 rund 5,5 Milliarden Euro bereitstellt.

Einer der wirkungsvollsten Hebel zur Fachkräftegewinnung muss in der Erhöhung der Vergütungen gesehen werden – genauso wie in vergüteten praxisbegleitenden/„dualen“ Ausbildungsformen, in denen anders als in der normalen fachschulischen Ausbildung zur Erzieherin beziehungsweise zum Erzieher die Auszubildenden gegen Bezahlung in einer Kindertageseinrichtung mitarbeiten. Es wird dadurch erhofft, zum einen konkurrenzfähig gegenüber anderen Ausbildungsberufen zu werden und zum anderen direkt die Personalsituation in den Einrichtungen zu verbessern (z. B. durch eine Teilanrechnung auf den Fachkräfteschlüssel).³¹ In der Maßnahme „Profis für die Praxis“ wurde in Brandenburg erfolgreich eine zweijährige tätigkeitsbegleitende Qualifizierung zur Erzieherin beziehungsweise zum Erzieher erprobt. Die Verkürzung der ansonsten dreijährigen Fachschulausbildung wird damit begründet, dass sich diese Ausbildung auf das Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung (in Brandenburg von der Geburt bis Ende der sechsten Schuljahrgangsstufe) beschränkt (vgl. Arbeitsgruppe zur Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung 2012, S. 50f.). Insgesamt ist allerdings – wie bereits erwähnt – wenig darüber bekannt, ob sich Personalbedarf und -gewinnung in städtischen und ländlichen Regionen unter-

³¹ Beispiele hierfür sind „PIA Erzieherausbildung in Baden-Württemberg“, vgl. [https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/ausbildung-studium/pia-erzieherausbildung-baden-wuerttemberg-die-wichtigsten-informationen,-der-Modellversuch-„Erzieherausbildung-mit-optimierten-Praxisphasen“-\(OptiPrax\)-in-Bayern](https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/ausbildung-studium/pia-erzieherausbildung-baden-wuerttemberg-die-wichtigsten-informationen,-der-Modellversuch-„Erzieherausbildung-mit-optimierten-Praxisphasen“-(OptiPrax)-in-Bayern), vgl. <https://www.chance-quereinstieg.de/aktuelles/detailansicht/article/optiprax-bayern-erprobt-die-verkurzte-und-bezahlte-ausbildung/> oder die „praxisintegrierte Ausbildung (PIA)“ in Bremen, vgl. <https://www.ibs-bremen.de/pia/>.

schiedlich darstellen. Die Arbeitsgruppe „Fachkräftegewinnung Erzieherinnen und Erzieher“ weist auf die Notwendigkeit hin, für eine Standortbestimmung „(...) Forschungsmaterial ländlicher- und regionsspezifisch auszuwerten und ländlicher- und regionsspezifische Zukunftsszenarien zu entwickeln, wie sich der Fachkräftebedarf entwickeln wird“ (JFMK 2018b, S. 56).

2.2.2 Ländliche Regionen

Auch in ländlichen Regionen stellt sich das Problem des Ausbaus von Kindertageseinrichtungen, speziell für unter dreijährige Kinder. Als Beispiel soll auf zwei eher „ländliche“ Landkreise in Niedersachsen (d. h. nicht im „Speckgürtel“ von Großstädten gelegen) verwiesen werden. Im Landkreis Lüneburg mangelt es in den Gemeinden an Krippenplätzen; viele Gemeinden treiben den Ausbau von Einrichtungen voran oder nehmen Anbauten an ihren Kindertageseinrichtungen vor. Zudem gilt seit dem 01.08.2018 in Niedersachsen die Beitragsfreiheit im Kindergartenbereich. Dadurch wird eine Zunahme des Platzbedarfs für Ganztagsplätze erwartet (vgl. Landkreis Lüneburg 2018). Im Landkreis Celle gab es in der Vergangenheit keine größeren Versorgungsprobleme. Allerdings lösen auch hier die Beitragsfreiheit sowie steigende Geburtenzahlen und ein früherer Wiedereintritt der Eltern in den Arbeitsmarkt eine verstärkte Nachfrage nach Plätzen in Kindertageseinrichtungen aus (vgl. Landkreis Celle 2018).

Bei sinkenden Kinderzahlen in Gemeinden können Kindertageseinrichtungen zu den Einrichtungen gehören, deren Existenz gefährdet ist. Kindertageseinrichtungen sind nicht nur als Bildungs- und Betreuungsort für Kinder bedeutsam, sondern auch als ein Treffpunkt für junge Familien. Die Bleibeperspektive wie auch die Wohnortwahl von jungen Familien hängt vor allem auch von dem Vorhandensein einer wohnortnahen Kinderbetreuung ab. Kindertageseinrichtungen werden damit zu einem besonderen Standortfaktor für die Wohnungswahl von jungen Familien und für die Ansiedlung von Arbeitsplätzen (vgl. Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft 2016a und b; Deutscher Bauernverband o.J.). Ein hinreichendes Angebot an Kindertagesbetreuungs-möglichkeiten kann als ein Faktor eines Wettbewerbs um Attraktivität von kleinen Kommunen betrachtet werden und helfen, die Abwanderung junger Menschen zu verhindern. Zudem ist zu berücksichtigen, dass berufstätige Eltern möglicherweise weite und zeitaufwändige Fahrwege zu ihrem Arbeitsplatz in Kauf nehmen müssen. Dies setzt für die Kindertageseinrichtungen ausreichend lange und flexible Öffnungszeiten voraus.

Falls aus pragmatischen Gründen in Kindertageseinrichtungen Gruppen mit einer größeren Altersmischung eingerichtet werden, um bei schrumpfenden Kinderzahlen Gruppen und Kindertageseinrichtungen zu erhalten, wird dies in pädagogischer Perspektive oft nicht nur als eine Notlösung betrachtet. Vielmehr wird altersgemischten Gruppen – ähnlich wie dem altersgemischten Lernen in der Grundschule – ein eigener pädagogischer Wert zugeschrieben (vgl. Nied u. a. 2011). Allerdings ist eine erweiterte Altersmischung – unabhängig davon, ob in städtischen oder ländlichen Regionen – kein Selbstläufer. Vielmehr sind konzeptuelle Änderungen notwendig, um in altersgemischten Gruppen den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden zu können. In der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit – NUBBEK“ fanden sich z. B. in der beobachteten Prozessqualität signifikante Unterschiede zugunsten von Kindergartengruppen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren im Vergleich zu Gruppen mit einer größeren Altersmischung (vgl. Tietze u. a. 2013).

Sinkende Kinderzahlen in ländlichen Regionen führen in der Regel zu kleineren organisatorischen Einheiten. Um Bildungsstrukturen zu erhalten, liegt es nahe, Schulen inklusive Kindertageseinrichtungen zu breiteren Bildungs- und Freizeitzentren auszubauen und Kindertageseinrichtung, Schule, Bibliothek, örtliche Musik- und Volkshochschule, Sportstätten und Freizeiteinrichtungen an einem Ort zusammenzuführen (vgl. z. B. Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft 2016a, S. 28). Im Hinblick auf anschlussfähige Bildungsprozesse ist eine stärkere (räumliche und/oder organisatorische) Verbindung mit der Grundschule wünschenswert. Möglicherweise können sich durch eine räumliche Verbindung zugleich neue pragmatische pädagogische Modelle eröffnen, die Lern- und Bildungsprozesse im Übergang zwischen den beiden Institutionen befördern können. Gerade in dünnbesiedelten Gebieten bieten Eltern-Kind-Gruppen ebenfalls Möglichkeiten, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsbedürfnisse von Kindern und Eltern zu erfüllen. Eine Voraussetzung hierzu ist aber die fachliche Begleitung durch pädagogische Fachkräfte und eine gegenüber dem Rechtsanspruch konforme Ausgestaltung.³²

Für den Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung in ländlichen Regionen sind zumindest zwei Aspekte bedeutsam: Zum einen ist davon auszugehen, dass nicht alle Betreuungsbedürfnisse über Kindertageseinrichtungen abge-

³² Vgl. z. B. die Hinweise des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: <https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.403093.de>.

deckt werden können. Kindertagespflege³³ dürfte in vielen Fällen – wenn z. B. nur sehr wenige Kinder zu betreuen sind – für die jüngeren Kinder eine Alternative sein. Zum anderen stellt sich das weiter oben beschriebene grundsätzliche Problem der Personalgewinnung für Kindertageseinrichtungen. Auch in eher ländlichen Gebieten zeigen sich erhebliche Probleme bei der Gewinnung von pädagogischem Fachpersonal (z. B. in den Landkreisen Celle und Lüneburg). Gerade für Landkreise in einem großstädtischen „Speckgürtel“ ergeben sich dann besondere Probleme, wenn in der Großstadt Zulagen an Erzieherinnen und Erzieher gezahlt werden (vgl. Kapitel 2.2.3). Gegebenenfalls müssen dann auch in den umliegenden Landkreisen Zulagen gezahlt werden (wie z. B. im Landkreis München), um Personal gewinnen und halten zu können.

2.2.3 Großstädtische Regionen

Fragen einer ausreichenden Versorgung mit Plätzen in und Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen werden in der Öffentlichkeit breit diskutiert. Allerdings gibt es hier erhebliche Unterschiede zwischen den Städten (siehe Tabelle 3). Für Großstädte stellt sich beim Ausbau von Kindertageseinrichtungen oft auch das Problem, genügend Bauflächen für den Neubau von Einrichtungen zu finden.³⁴ Ein besonderes Augenmerk liegt weiterhin auf städtischen „Problembezirken“, in denen aus verschiedenen Gründen besonders viele benachteiligte Familien leben.

Die besondere soziale und migrationsbedingte Heterogenität in Kindertageseinrichtungen in Großstädten beziehungsweise in einzelnen Stadtteilen (vgl. Kapitel 2.1, S. 72ff.) stellt die Bildungsförderung der Kinder vor besondere Herausforderungen. Die Hoffnungen, dass Kindertageseinrichtungen einen spezifischen Beitrag zur Reduzierung von Disparitäten leisten können, werden allerdings nur teilweise durch Forschungsergebnisse gestützt (vgl. ausführlicher Anders 2013). Damit soll der gegenwärtig verfolgte pädagogische Ansatz einer Förderung für alle Kinder, integriert in die Alltagssituationen einer Kindertageseinrichtung, nicht in Frage gestellt werden (vgl. z. B. im Hinblick auf sprachliche Bildung das Bundesprogramm „Sprach-Kitas. Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“³⁵). Gleichwohl aber ist zu überlegen, ob es nicht einer Ergänzung durch zielgruppenspezifische Angebote für spezifische Gruppen mit Sprach- und

Bildungsrisiken bedarf. Hierzu gibt es positive Beispiele (vgl. Hartmann/Hasselhorn/Gold 2017), obwohl hier noch ein erheblicher Forschungsbedarf besteht. In vielen (Groß-)Städten gibt es gegenwärtig für Kinder aus benachteiligten Familien besondere unterstützende Angebote, speziell auch Sprachförderung für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Oftmals ist die Nutzung der bestehenden Angebote eher selektiv und nicht systematisch aufeinander aufgebaut. Die Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) versucht demgegenüber, die vorhandenen Angebote zu bündeln und in eine systematische Reihenfolge zu bringen, die bereits während der Schwangerschaft einsetzt und bis zum Schuleintritt des Kindes reicht. BRISE wendet sich besonders an Kinder aus sozial und kulturell benachteiligten Familien, wobei die Effekte von BRISE in einer umfangreichen Langzeitstudie untersucht werden.³⁶

Kindertageseinrichtungen in Stadtbezirken von Großstädten mit einer – in verschiedenen Hinsichten – „belasteten“ Klientel von Familien bedürfen einer besonderen Unterstützung. Hierzu drei Beispiele:

- Die „Münchner Förderformel“ ist eine freiwillige Leistung der Stadt München zur Unterstützung von Kindertageseinrichtungen in belasteten Stadtbezirksvierteln. Solche belasteten Viertel werden in München über einen Index ermittelt, der verschiedene Faktoren summativ zusammenfasst.³⁷ Kindertageseinrichtungen in solchen Stadtgebieten werden zusätzliche finanzielle Mittel zugebilligt mit dem Ziel, Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu erhöhen. Die zusätzlichen Finanzmittel dienen unter anderem der Bezahlung zusätzlicher Fachkräfte in diesen Kindertageseinrichtungen. Jährlich werden hierfür über 100 Millionen Euro zur Verfügung gestellt.³⁸ In einer Wirkungsstudie (vgl. Nagel u. a. 2015) werden positive Effekte der Münchner Förderformel festgehalten.
- In Hamburg wurde im Jahr 2013 „Kita-Plus“ gestartet. Kindertageseinrichtungen, die einen besonders hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache und Kindern aus sozial benachteiligten Familien betreuen, erhalten Mittel, um zusätzliches pädagogisches Personal im Umfang von rund zwölf Prozent zu finanzieren (aktuell etwa 330 Einrichtungen). Kindertageseinrichtungen, die nicht die Voraussetzungen für Kita-Plus erfüllen,

³⁶ Vgl. <https://www.brise-bremen.de/>.

³⁷ Vgl. Beschlussentwurf vom 11.01.2011: https://www.ris-muenchen.de/Ril/Ril/ris_vorlagen_dokumente.jsp?risid=2150061; Zuschussrichtlinie vom 29.11.2017: https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:9c248aad-1317-4721-97b7-ec5cbb0f628c/zuschussrichtlinie_neufassung.pdf.

³⁸ Vgl. <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport/Kinder-tageseinrichtungen/muenchner-foerderformel/allgemeine-informationen.html>.

³³ D. h. die Betreuung durch eine Tagesmutter beziehungsweise einen Tagesvater gemäß § 22 Abs. 1 S. 2 SGB 8.

³⁴ Vgl. <https://www.br.de/nachrichten/bayern/hunderte-kita-und-krippenplaetze-fehlen,R1uFG9a>.

³⁵ Vgl. <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/>.

aber einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern aus Familien mit einer nichtdeutschen Familiensprache betreuen, erhalten eine zusätzliche Finanzierung zur Realisierung einer erweiterten Personalausstattung von rund vier Prozent (rund 110 Kitas). Für beide Maßnahmen wurden in Hamburg 2018 rund 19 Millionen Euro aufgewandt (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2018).

- Auch Bremen fördert Einrichtungen mit besonderen Herausforderungen. Aktuell werden 89 Kindertageseinrichtungen in Bremen als sogenannte Indexeinrichtungen gefördert. Für Kinder mit besonderem Förderbedarf (mit Entwicklungsproblemen oder Behinderungen) werden bislang insbesondere in 41 sogenannten Schwerpunkteinrichtungen inklusive Förderleistungen vorgehalten. Angesichts der Bedarfsentwicklung und der Grundsätze der Inklusion wurden die eingesetzten Mittel seit dem Kindergartenjahr 2018/2019 deutlich ausgeweitet. Ein stärker dezentraler Mitteleinsatz ist vorgesehen (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung Bremen 2018).

Als ein besonderes Problem – vor allem in Großstädten mit hohen Lebenshaltungskosten – stellt sich die Gewinnung von pädagogischem Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen bei dem derzeit gegebenen Lohnniveau dar. Zwei Beispiele: Um den in München bestehenden Personalmangel an Erzieherinnen und Erziehern zu reduzieren, wird in städtischen Einrichtungen seit dem 01.11.2014 eine Arbeitsmarktzulage von monatlich 200 Euro (derzeit befristet bis zum 31.10.2021) gezahlt.³⁹ Diese Möglichkeit wurde auch auf Fachpersonal in Einrichtungen anderer Träger ausgeweitet. Allerdings konnte damit der Personalmangel in Kindertageseinrichtungen in München nicht behoben werden, da ebenfalls einige Randgemeinden von München eine Arbeitsmarktzulage zahlen (Beispiel Landkreis München) und in München jährlich die Einwohnerzahl um ca. 20.000 wächst. Allerdings konnte trotz des Ausbaus von Kindertageseinrichtungen und der damit verbundenen Neueröffnungen, des Zuzugs und des erhöhten Bedarfs die Anzahl der nicht besetzten Stellen gehalten werden (vgl. Stadt München 2018). In Hamburg wird keine Ortszulage gezahlt. Allerdings gruppieren Träger, die den Tarifvertrag der Arbeitsrechtlichen Vereinigung Hamburg (TV-AVH) anwenden, alle Erzieherinnen und Erzieher in die Entgeltgruppe S 8b⁴⁰ ein. Davon sind über ein Drittel der Hamburger Kitas betroffen (vgl. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg 2018).

³⁹ Vgl. https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport/Kindertageseinrichtungen/Bewerbung-als-Erziehungskraft/Stellenangebote/erzieher_innen.html.

⁴⁰ Die Entgeltgruppe S 8b ist normalerweise Erziehern mit „schwieriger Tätigkeit“ vorbehalten, vgl. <https://www.oeffentlichen-dienst.de/entgelttabelle/tvoed-sue.html>.

2.2.4 Bildungsmonitoring

Ein Großteil der bildungspolitischen Entscheidungen zur Gestaltung eines Bildungsangebots vor Ort fällt in die Zuständigkeit der Kreise und kreisfreien Städte, denen damit eine Mitverantwortung für die Gestaltung geeigneter Rahmenbedingungen für Bildung zugeschrieben wird. Vor diesem Hintergrund hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zusammen mit deutschen Stiftungen von 2009 bis 2014 das Programm „Lernen vor Ort“ finanziell unterstützt, um in einer Auswahl von Modellkommunen regionale Bildungskonzepte voranzubringen. Im Zentrum steht das kommunale Bildungsmonitoring: „Hierunter wird ein umfassendes und systematisches Erfassen, Analysieren, Interpretieren und Bewerten von Daten und Befunden zum Zwecke der Information sowie der Planung, Evaluation und Steuerung von Entwicklungen im Bildungswesen verstanden“ (Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement 2017, S. 11). Aufbauend auf den Erfahrungen aus „Lernen vor Ort“ sollen mit dem Nachfolgeprogramm „Bildung integriert“ Kommunen aus ganz Deutschland in die Lage versetzt werden, ein datenbasiertes Bildungsmanagement inklusive Bildungsberichterstattung aufzubauen. Das Konzept der flexiblen regionalen Bildungskonzepte kann als eine Möglichkeit betrachtet werden, die vor Ort jeweils gegebenen Bildungsressourcen zu bündeln und auf die Bildungsbedarfe abzustimmen. Allerdings sind kleinräumige Entwicklungen – z. B. von Geburtenzahlen oder Zu- und Abzügen von Familien mit kleinen Kindern – oftmals nur schwierig zu prognostizieren. Das Modellprojekt „Leben und Lernen in Gößweinstein“ (vgl. Bildungsbüro des Landkreises Forchheim 2017) ist ein Beispiel für den Versuch eines detaillierten Bildungsmonitorings auf Gemeindeebene:

Modellprojekt „Leben und Lernen in Gößweinstein“ (vgl. Schilling 2017). Der Landkreis Forchheim hat sich zum Ziel gesetzt, Bildungsmonitoring nicht nur auf Landkreis-, sondern auch auf Gemeindeebene zu betreiben. Durch die kleinräumige Beschreibung der Bildungslandschaften im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen vor Ort soll den unterschiedlichen Gegebenheiten in den 29 Landkreisgemeinden – z. B. bezüglich geografischer Lage, Siedlungs- und Infrastruktur sowie Sozialstruktur der Bevölkerung – Rechnung getragen werden. Ein entsprechendes Modellprojekt betrachtete den Markt Gößweinstein, eine Gemeinde mit etwa 4.000 Einwohnern in 28 Ortsteilen in der ländlich und touristisch geprägten Fränkischen Schweiz. Drei Kindertageseinrichtungen

(jeweils mit Krippen und Kindergartenplätzen) und eine Grund- und Mittelschule mit offener Ganztagschule bilden das Herz der Bildungslandschaft, die von einer Vielzahl an „nonformalen“ Angeboten mit Schwerpunkt in den Bereichen „Natur“ und „Kultur“ ergänzt wird.

Mit Hilfe von Daten des Statistischen Landesamts Bayern konnte zunächst gezeigt werden, dass die Bevölkerung der Gemeinde zwar insgesamt altert, sich in den letzten Jahren aber zahlenmäßig stabilisiert hat, und zwar insbesondere durch einen Aufwärtstrend bei den Geburtenzahlen und durch den Zuzug von Familien. In der Konsequenz stoßen die drei Kindertageseinrichtungen an ihre Kapazitätsgrenzen. Die offizielle Bevölkerungsvorausrechnung prognostiziert einen weiteren Anstieg der Bevölkerung und stellt damit die Gemeinde vor Handlungsbedarf in verschiedenen Bereichen. Im Dialog mit den lokalen Bildungsakteuren und Entscheidungsträgern wurden Handlungsfelder identifiziert und diskutiert. Beispielsweise saßen, angestoßen durch die Bildungsberichtserstattung, erstmals alle Kindergartenleiterinnen an einem Tisch und erörterten gemeinsam mit dem Bürgermeister, der Schulleitung und weiteren Beteiligten aus dem Bildungsbereich der Gemeinde ihre Erfahrungen, Perspektiven und Lösungsvorschläge. Wesentliches Element dieses Diskussionsprozesses war dabei die Unterstützung durch den Bürgermeister, der die umfassende Sammlung und Darstellung der Daten zu Demografie und Bildungsangeboten seiner Gemeinde aktiv unterstützte und vorantrieb. Er war es auch, der diese Informationen sowie die in der Diskussionsrunde formulierten Handlungsempfehlungen in Form einer Broschüre allen Haushalten zugänglich machte und in politische Gremien weitertrug. Auch der Landrat sieht in dieser Form der kleinräumigen Bildungsberichterstattung einen Mehrwert für die ganze Region. Denn nur so können Bildungsangebote zielgenau auf die Situation und die Bedürfnisse der Bevölkerung in den heterogenen Landkreisgemeinden abgestimmt werden.

Die Voraussetzungen für ein kleinräumiges Bildungsmonitoring, das zu erfolgreichem Bildungsmanagement führt, sind somit:

- die Unterstützung der politischen Akteure, insbesondere der jeweiligen Verwaltungsspitzen, die als „Türöffner“ fungieren;
- kompetente Mitarbeiter, die mit den verschiedenen statistischen Quellen vertraut und in der Lage sind, die Daten zusammenzustellen und verständlich aufzubereiten; beispielsweise stellen die Statistischen Landesämter umfassende Daten zur Demografie zur Verfügung, auch auf Gemeindeebene und in Form von Prognosen; Informationen zu den Kindertageseinrichtungen

und zur Kindertagespflege sind über das Online-Portal KiBiG.web erhältlich (Zugriff in der Regel über die Jugendämter); Schuldaten können direkt aus den Schulen oder über die staatlichen Schulämter bezogen werden; auch zu Volkshochschulen, Musikschulen, Büchereien und Angeboten des Kreisjugendrings – um nur einige „nonformale“ Bildungsangebote zu nennen – existieren vielfältige Statistiken, die es jedoch zu kennen, abzufragen, zu bewerten und darzustellen gilt.

- Die Dialog- und Diskussionsbereitschaft der Akteure der lokalen Bildungslandschaft (Kindertageseinrichtungen, Schulen und weitere Bildungsträger) ist unabdingbar. Gerade bei der Betrachtung kleinräumiger Statistiken sollten zusätzlich lokale Experten befragt werden, um wichtige Hintergrundinformationen und Erfahrungen aus der Praxis zu gewinnen. Persönliche Beziehungen spielen hier eine große Rolle – jeder muss sich einbezogen und ernst genommen fühlen; alle Beteiligten müssen über die Ergebnisse des Bildungsmonitorings informiert sein und die formulierten Handlungsfelder und Lösungsvorschläge mittragen; nur so können die bestehenden Strukturen weiterentwickelt und somit die Bildungs- und Lebensqualität aller Einwohner verbessert werden.

2.3 Handlungsempfehlungen

Trotz des enormen Platzausbaus in der Kindertagesbetreuung der letzten Jahre, speziell für unter dreijährige Kinder, wird ein weiterer Platzausbau erforderlich. Aufgrund der Geburtenentwicklung, der Zuwanderung von schutz- und asylsuchenden Kindern und noch nicht erfüllten elterlichen Betreuungswünschen wird geschätzt, dass bis 2025 noch rund 300.000 Plätze in der Kindertagesbetreuung fehlen. Bei der Betrachtung der Anteile von Kindern unter drei Jahren, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, sind die durchschnittlichen Unterschiede zwischen kreisfreien Großstädten, städtischen Kreisen, ländlichen Kreisen mit Verdichtungsansätzen sowie dünn besiedelten ländlichen Kreisen nicht sehr ausgeprägt, wohl aber innerhalb der Kreistypen. Das verweist auf regionale Gegebenheiten in den jeweiligen Kreisen beziehungsweise den dazu gehörigen Gemeinden und deren politischer Gestaltung. Insgesamt zeigen sich keine gravierenden Stadt-Land-Unterschiede, vielmehr viele Gemeinsamkeiten. Tendenziell zeichnen sich Kindertageseinrichtungen in ländlichen Gebieten im Vergleich zu denen in städtischen Gebieten durch eine etwas – aber nicht gravierend – größere Altersmischung aus. Hohe Anteile von Kindern mit

Migrationshintergrund sind vor allem eine Besonderheit westdeutscher (Groß-) Städte beziehungsweise Stadtteile. Die gegenwärtig alle potentiellen (Qualitäts-) Verbesserungsmaßnahmen bestimmende Frage ist die nach der Gewinnung von pädagogischem Fachpersonal in der Kindertagesbetreuung. Eine Schätzung beläuft sich darauf, dass bis zum Jahr 2025 300.000 zusätzliche Nachwuchskräfte fehlen beziehungsweise gewonnen werden müssen. Allerdings ist unklar, inwieweit städtische und ländliche Regionen von der Frage der Personalgewinnung unterschiedlich betroffen sind. Wenn idealtypisch zwischen ländlichen und großstädtischen Regionen unterschieden wird, kann in dünn besiedelten ländlichen Regionen bei einem Geburtenrückgang der Erhalt vorhandener Kindertageseinrichtungen gefährdet sein. Kindertageseinrichtungen können aber hier als ein Indikator für eine familienfreundliche Gemeinde betrachtet werden und Abwanderungen junger Familien vorbeugen beziehungsweise den Zuzug anregen. Um auch kleinere Einrichtungen zu erhalten, kann eine pragmatische Verbindung von Kindertageseinrichtungen mit der Grundschule sowie anderen nonformalen und informellen Bildungsorten ein Lösungsweg sein und neue Bildungsimpulse geben. In großstädtischen Regionen kann der Platzausbau auch durch fehlende Bauflächen für die Errichtung neuer Kindertageseinrichtungen beeinträchtigt sein. Besondere Probleme ergeben sich für Kindertageseinrichtungen in sozial belasteten Stadtgebieten; einige Großstädte, wie z. B. Bremen, Hamburg und München, unterstützen diese Einrichtungen durch zusätzliche (Personal-)Ressourcen. Gerade in Großstädten mit hohen Lebenshaltungskosten ist es schwierig, pädagogisches Fachpersonal für die Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Ein Weg sind hier finanzielle Zulagen an das Fachpersonal, um die Arbeit in teuren Großstädten attraktiver zu machen. Viele der angesprochenen Probleme (z. B. Ausbau- und Personalbedarf) hängen auch von eher kleinräumigen Bedingungen ab. Um diese Regionsspezifität gebührend zu berücksichtigen, wurden Modelle für Bildungsmonitoring und Bildungsmanagement entwickelt, die allerdings nicht flächendeckend eingeführt sind.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt der **AKTIONSRATBILDUNG** für den Bereich der frühen Bildung die folgenden Maßnahmen. Tendenziell kann dabei zwischen Empfehlungen für eine Übergangszeit der Bewältigung des Platzausbaus und der Personalgewinnung und längerfristigen Empfehlungen unterschieden werden:

Schließung von Bedarfslücken unter Berücksichtigung kleinräumiger regionsspezifischer Bedingungen. Die Bemühungen um den Platzausbau im

Bereich von Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege sollten weiter fortgesetzt werden, da der elterliche Bedarf noch nicht abgedeckt ist. Kleinräumige regionsspezifische Bedingungen und Elternwünsche sollten dabei gezielt erhoben und berücksichtigt werden. Die Berücksichtigung der von Eltern gewünschten Öffnungszeiten dürfte vor allem bei weiten Entfernungen beziehungsweise Fahrzeiten zwischen Wohnort und elterlichem Arbeitsplatz – besonders in ländlichen Regionen – wichtig sein.

Intensivierung der Maßnahmen zur Gewinnung und Weiterbildung von Personal gemäß den jeweiligen regionalen Anforderungen. Der **AKTIONSRATBILDUNG** empfiehlt, die beschriebenen politischen Initiativen zur Personalgewinnung nicht nur weiter fortzusetzen, sondern zu intensivieren und vor allem regionalspezifische Zukunftsszenarien zur Entwicklung des Fachkräftebedarfs zu entwickeln. Finanzielle Mittel – wie sie z. B. im Umkreis des Gute-Kita-Gesetzes vorgesehen sind – sollten von den Ländern zunächst vor allem in diesem Bereich investiert werden. Der **AKTIONSRATBILDUNG** empfiehlt hier insbesondere: eine schulgeldfreie und tätigkeitsbegleitende Ausbildung mit einer Vergütung vom ersten Tag an; in der gegenwärtigen Situation eine Prüfung, ob bei einer Beschränkung des Arbeitsfeldes auf den Bereich der Kindertagesbetreuung nicht die Ausbildungszeit verkürzt werden kann; eine Anhebung der Vergütung und differenzierte Gehaltsstrukturen/Zulagen je nach Lebenshaltungskosten in der jeweiligen Region. Ebenfalls dürfen die Anstrengungen in der Fort- und Weiterbildung nicht nachlassen. Der **AKTIONSRATBILDUNG** weist hier besonders auf die Möglichkeiten der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF⁴¹) und die Notwendigkeiten einer bedarfsgerechten Regionalisierung der Weiterbildungsanstrengungen hin.

Gezielte Unterstützung von Einrichtungen in besonders belasteten Gebieten. Der **AKTIONSRATBILDUNG** empfiehlt, im Sinne einer positiven Diskriminierung vor allem die Einrichtungen zu unterstützen, die in besonders belasteten Gebieten – meistens in Großstädten – liegen und die z. B. durch hohe Anteile von Kindern aus bildungsfernen Familien oder solchen mit Migrationshintergrund gekennzeichnet sind. Solche zusätzlichen Mittel sollten für eine verbesserte Personalausstattung eingesetzt werden, um spezifische Herausforderungen in diesen Einrichtungen – z. B. im Hinblick auf eine Sprachförderung – besser angehen zu können.

⁴¹ Vgl. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/>.

Prioritäre Vergabe von Mitteln für den Ausbau des Platzangebots, die Personalgewinnung und gezielte Förderung von Einrichtungen in sozial benachteiligten Gebieten. Sicherlich sind qualitative Verbesserungen in den Rahmenbedingungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen längerfristig bedeutsam. Da sie jedoch häufig nur einen eingeschränkten Effekt auf die in den Einrichtungen realisierte Prozessqualität haben (vgl. z. B. Tietze u. a. 2013), könnte für eine begrenzte Zeit darauf verzichtet werden. Auch eine durchgängige Gebührenfreiheit sollte nicht als prioritäres Ziel gesehen werden. Im unteren Einkommensbereich sollte allerdings alles vermieden werden, damit nicht Elternbeiträge und sonstige anfallende Kosten (z. B. für Materialien oder Ausflüge) dem Besuch einer Kindertageseinrichtung entgegenstehen. Der AKTIONSRATBILDUNG empfiehlt daher, bei begrenzten finanziellen Ressourcen die Mittel gegenwärtig zunächst in die oben genannten Bereiche (Ausbau des Platzangebots, Gewinnung und Weiterbildung des Personals sowie gezielte Interventionen in Einrichtungen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Klientel) zu investieren und dabei die jeweiligen regionalen Bedingungen und Bedarfe systematisch in den Blick zu nehmen.

Entwicklung spezifischer pädagogischer Konzepte für Einrichtungen in sozial benachteiligten Gebieten sowie für Einrichtungen mit hoher Altersmischung. Für Einrichtungen in belasteten Gebieten sollten sorgfältig zielgruppenspezifische Angebote als Ergänzung des allgemeinen pädagogischen Programms in Kindertageseinrichtungen entwickelt und geprüft werden. Dabei sollte aber immer die Spannung zwischen gezielter Förderung einzelner Kindergruppen und einer möglichen Stigmatisierung der Kinder beachtet werden. Werden in Einrichtungen Gruppen mit einer größeren Altersmischung eingeführt – dies gilt besonders für den Erhalt von Kindertageseinrichtungen in ländlichen Gebieten –, sind sorgfältig pädagogische Konzepte zu entwickeln, um zu vermeiden, dass das Angebot auf Kosten der jüngeren oder älteren Kinder in Kindertageseinrichtungen umgesetzt wird.

Ausbau des kommunalen Bildungsmonitorings und Bildungsmanagements. Viele der beschriebenen Problemlagen und auch Lösungsmöglichkeiten hängen von kleinräumigen Bedingungen auf Kreis- oder Gemeindeebene beziehungsweise auf der Ebene von Stadtgebieten ab. Der AKTIONSRATBILDUNG empfiehlt deshalb, anknüpfend an die vielfältigen schon vorhandenen Bemühungen um ein kommunales Bildungsmonitoring und Bildungsmanagement, diese kommunalpolitische Aufgabe (flächendeckend) weiter auszubauen und zu verbreitern. Zentral dürften dabei Fragen der regionalen Bedarfsabdeckung an Kindertages-

betreuung sein, die zusammen mit der Geburtenentwicklung sorgfältig beobachtet werden müssen. Dabei müssen die jeweiligen regionalen (finanziellen) Ressourcen berücksichtigt werden. Zu überlegen wäre dabei, in besonderen Problemlagen auch zusätzliche kommunale und/oder Landesmittel gezielt einzusetzen. Zudem sollte in ländlichen Regionen geprüft werden, ob es möglich und fruchtbar ist, unterschiedliche Angebote wie z. B. Kindertageseinrichtung, (Grund-)Schulen, Bibliothek, örtliche Musik- und Volkshochschule, Sportstätten und Freizeiteinrichtungen an einem Ort in der Region zu bündeln und zu vernetzen. Schließlich sollte zur Personalgewinnung proaktiv der regionale Personalstand in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege beobachtet und analysiert werden.

3 Primarstufe

Der Eintritt in die Grundschule stellt in Deutschland einen wichtigen Schritt in der formalen Bildungskarriere eines Kindes dar. Das Vorhandensein einer erreichbaren und von Eltern akzeptierten Grundschule kann für Familien ein Grund sein, sich in einem bestimmten Gebiet anzusiedeln, und umgekehrt das Fehlen einer solchen Grundschule ein Grund, aus einem Wohngebiet wegzuziehen. Die Grundschule wird somit zu einem Standortfaktor, der über die Ansiedlung bestimmter Bevölkerungsgruppen nicht nur für die weiteren Bildungsinstitutionen, sondern auch für vielfältige wirtschaftliche Fragen direkt und indirekt von Relevanz ist (vgl. BBSR 2017b).

3.1 Regionale Verfügbarkeit von Grundschulen

Im Schuljahr 2016/2017 existierten in Deutschland 15.465 Grundschulen und damit 0,3 Prozent mehr im Vergleich zum Vorjahr (15.421 Grundschulen im Schuljahr 2015/2016; vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2018, Tabelle 6 auf der folgenden Seite). Insgesamt ist in der Betrachtung der Entwicklung von 2004 bis 2016 jedoch eine fallende Tendenz auszumachen, die bei einer Anzahl von 16.932 Grundschulen im Jahr 2004 einen Stand von 91,3 Prozent des damaligen Grundschulbestands bedeutet. Für 2017 wurde ein weiterer Rückgang auf 15.409 Grundschulen berichtet.⁴²

⁴² Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235833/umfrage/grundschulen-in-deutschland/>.

Tabelle 6: Anzahl der Grundschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland nach Fläche und Einwohnerzahl⁴³

| Land | Grundschulen | | |
|------------------------|--------------|--------------------------|-----------------------------|
| | Gesamtzahl | je 1.000 km ² | je 100.000 Einwohner/-innen |
| Baden-Württemberg | 2.274 | 64 | 21 |
| Bayern | 2.404 | 34 | 19 |
| Berlin | 426 | 478 | 12 |
| Brandenburg | 502 | 17 | 20 |
| Bremen | 98 | 233 | 15 |
| Hamburg | 220 | 291 | 12 |
| Hessen | 1157 | 55 | 19 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 322 | 14 | 20 |
| Niedersachsen | 1.728 | 36 | 22 |
| Nordrhein-Westfalen | 2.846 | 83 | 16 |
| Rheinland-Pfalz | 966 | 49 | 24 |
| Saarland | 162 | 63 | 16 |
| Sachsen | 826 | 45 | 20 |
| Sachsen-Anhalt | 503 | 25 | 22 |
| Schleswig-Holstein | 535 | 34 | 19 |
| Thüringen | 451 | 28 | 21 |

Anmerkung: eigene Berechnung anhand der Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2018).

Da Grundschulen wohnortnah errichtet werden und in der Regel nur vier Jahrgangsstufen umfassen, sind sie im Verhältnis zu anderen Schularten eher kleine Einrichtungen, erreichen aber dadurch einen hohen Anteil an der Gesamtzahl der Schulen. Um ein wohnortnahes Bildungsangebot an Grundschulen zu gewährleisten, sind in Flächenländern andere Schulzahlen notwendig als in Stadtstaaten. Dies führt zu variierenden Anteilen der Grundschulen an der Gesamtschulzahl (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2018): So hatten im Bundesländervergleich im Schuljahr 2014/2015 Rheinland-Pfalz mit 62 Prozent, Sachsen-Anhalt mit 57 Prozent und Sachsen mit 55 Prozent die höchsten Anteile an Grundschulen. Bayern mit 51 Prozent sowie Thüringen und

⁴³ Stand 2015.

Nordrhein-Westfalen mit jeweils 50 Prozent lagen ebenfalls über dem Bundesdurchschnitt. Den geringsten Anteil an Grundschulen wiesen die Stadtstaaten Berlin und Hamburg auf (ca. 33 Prozent). Neben der Anzahl und dem Anteil ist auch die Größe hinsichtlich der betreuten Schülerzahlen zwischen den Ländern variierend. Wird bedacht, dass Grundschulen in der Regel aus finanziellen und arbeitsorganisatorischen Gründen mindestens zweizügig sein sollen und die offiziellen Vorgaben für durchschnittliche Klassengrößen bei 25 Kindern ansetzen, liegt die Mindestschülerzahl einer Grundschule mit vier Jahrgängen bei 200 Schülerinnen und Schülern (vgl. Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, BBR 2005). Während in den Stadtstaaten Hamburg, Berlin und Bremen durchschnittlich deutlich über 200 Schülerinnen und Schüler je Schule betreut werden, sind in Flächenländern wie Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen mit deutlich weniger als 200 Kindern je Schule eher kleine Grundschulen vorhanden (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a; vgl. auch Kapitel 3.2, S. 97ff.).

Die Schulgesetze der Länder sehen unterschiedliche Regelungen für die Einrichtung und Aufrechterhaltung von Grundschulen vor. So legt das Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen in § 82 beispielsweise fest, dass in einer Gemeinde, in der es nur eine Grundschule gibt, eine Mindestgröße von 46 Kindern ausreichend für den Erhalt der Schule ist. Bei der Errichtung müssen Grundschulen jedoch mindestens zwei Parallelklassen pro Jahrgang haben (25 Kinder gelten hier als eine Klasse), bei der Fortführung mindestens 92 Kinder. Das Schulgesetz für das Land Rheinland-Pfalz legt in § 13 fest, dass in der Grundschule jede Klassenstufe mindestens eine Klasse umfassen muss. Bei Grundschulen sind vor dem Hintergrund regional unterschiedlicher Siedlungsstrukturen jedoch in besonderen Fällen Ausnahmen von der Mindestgröße zulässig.

Als Annäherung an Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Regionen können als eher ländliche Regionen die zu Landkreisen/Kreisen zusammengeschlossenen kleineren Städte und Gemeindeverbände/Gebietskörperschaften im Vergleich zu kreisfreien Städten als städtischen Regionen betrachtet werden. Eine detaillierte Analyse der Entwicklung in den Jahren 1995 bis 2015 (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2018) zeigt zunächst für die ländlichen Regionen sowohl Beispiele für abnehmende als auch für stabile Anzahlen von Grundschulen. Beispiele für abnehmende Zahlen befinden sich in ost- wie in westdeutschen Ländern: So hat beispielsweise der Landkreis Stendal in Sachsen-Anhalt nur noch 25 (2015) im Vergleich zu 51 (1995) Grundschulen (-51 Prozent) und der Landkreis Nordhausen in Thüringen 20 von vorher

27 Grundschulen (-25,9 Prozent) sowie der Landkreis Dithmarschen in Schleswig-Holstein 27 von 44 (-38,6 Prozent), der Landkreis Merzig-Wadern im Saarland 20 von 32 (-37,5 Prozent), der Hochsauerlandkreis in Nordrhein-Westfalen 54 von 84 (-35,7 Prozent) und der Ostalbkreis in Baden-Württemberg 77 von 93 Grundschulen (-17,2 Prozent). Stabile Anzahlen von Grundschulen sind zum Beispiel für den Landkreis Barnim in Brandenburg (30 beziehungsweise 31 Grundschulen) sowie für die Landkreise Ahrweiler in Rheinland-Pfalz (29 Grundschulen), das Herzogtum Lauenburg in Schleswig-Holstein (30 Grundschulen) und Gifhorn in Niedersachsen (41 Grundschulen) zu berichten.

Ebenso komplex gestaltet sich das Bild für städtische Regionen, für die es Beispiele zunehmender, stabiler wie auch abnehmender Grundschulzahlen gibt: So finden sich wachsende Anzahlen beispielsweise für Potsdam in Brandenburg von 25 auf 32 Grundschulen (+28 Prozent) sowie für Frankfurt am Main in Hessen von 78 auf 89 (+14,1 Prozent), Stuttgart-Stadtbezirk in Baden-Württemberg von 72 auf 81 (+12,5 Prozent) und München in Bayern von 134 auf 155 (+15,7 Prozent). Stabile Grundschulzahlen weisen unter anderem Koblenz in Baden-Württemberg (25 Grundschulen), Lübeck in Schleswig-Holstein (38 beziehungsweise 37 Grundschulen) und Braunschweig in Niedersachsen (42 Grundschulen) auf. Abnehmende Zahlen finden sich hingegen beispielsweise in Cottbus in Brandenburg von 23 auf 14 (-39,2 Prozent), Rostock in Mecklenburg-Vorpommern von 42 auf 27 (-37,2 Prozent), Halle in Sachsen-Anhalt 59 auf 37 (-32,7 Prozent), Erfurt in Thüringen von 43 auf 32 Grundschulen (-25,6 Prozent) oder Essen in Nordrhein-Westfalen von 105 auf 84 Grundschulen (-20,0 Prozent).

Gibt es nun systematische Unterschiede zwischen Grundschulen in ländlicher oder städtischer Umgebung in Bezug auf schulstrukturelle Merkmale, schulische Ressourcen sowie Lehrkräfte, Schulleitungen und schulinterne Prozesse?⁴⁴ Bei den Daten der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wurden Grundschulen der Kategorie „ländliche Region“ zugeordnet, wenn ihre Schulleitungen angaben, dass die Gegend, in der ihre Schule liegt, eine Kleinstadt, ein Dorf oder eine entlegene, ländliche Gegend sei (55 Prozent der Schulen). Als zu städtischem Umfeld gehörig wurden Grundschulen kategorisiert, deren Schulleitungen die Gegend als Großstadt, vorstädtische, mittelgroße oder große Stadt bezeichneten (45 Prozent der Schulen). Es wurde auf Angaben von 3.959 Schülerinnen und Schülern (davon 1.941 in ländlichen Regionen) sowie

⁴⁴ Hierbei wird aufgrund der begrenzten Gesamtgrundschulzahl keine Aufteilung nach INKAR-Kategorien genutzt, sondern eine dichotome Trennung der Grundschulen nach ländlicher und städtischer Umgebung.

2.829 Eltern⁴⁵, 208 Schulleitungen und 221 Lehrkräften aus 208 Grundschulen zurückgegriffen. Wenn nicht anders angegeben, sind alle berichteten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen statistisch signifikant. Im Falle von Skalenbildungen ist für alle Skalen eine Reliabilität von $\alpha > .75$ gegeben. Weitere Angaben zu den Auswertungen sind in den Tabellen 7 bis 10, S. 99ff. zu finden.

3.2 Schulstrukturelle Merkmale, schulische Ressourcen sowie Lehrkräfte, Schulleitungen und schulinterne Prozesse

3.2.1 Schulstrukturelle Merkmale

In einigen schulstrukturellen Merkmalen waren Unterschiede zwischen Schulen in städtischen und ländlichen Regionen festzustellen: Die bereits auf Ebene der Bundesländer berichteten Unterschiede bezüglich der Größe der Grundschulen (vgl. S. 95) werden anhand der für Schülerinnen und Schüler in der vierten Klasse in deutschen Grundschulen repräsentativen IGLU-Stichprobe bestätigt. Hinsichtlich der schulstrukturellen Frage des Ganztagsschulbesuchs unterschied sich der Schulbesuch in städtischen und ländlichen Gebieten dahingehend, dass Kinder in städtischen Gebieten häufiger Schulen mit ganztägiger Beschulung besuchten. Darüber hinaus besuchten die Kinder in städtischen Regionen Schulen, die über langjährigere Erfahrung mit dem Ganztagsschulbetrieb verfügten. Allerdings besuchten die Schülerinnen und Schüler in ländlichen Gebieten häufiger Ganztagsschulen in gebundener oder vollgebundener Form. Durch den zunehmenden Ausbau der frühkindlichen Bildung und der damit verbundenen Erwerbstätigkeit von Elternteilen wird der Bedarf an Ganztagsbetreuung in Grundschulen beider Regionstypen weiter ansteigen, so dass ein entsprechendes Betreuungsangebot notwendig wird.

Neben dem Ganztag stellen jahrgangsübergreifende Klassen ein wichtiges schulstrukturelles Merkmal von Grundschulen dar. In ländlich und städtisch gelegenen Grundschulen wurde ein vergleichbarer Anteil der Schülerinnen und Schüler (auch) in jahrgangsübergreifenden Klassen beschult. Ebenso gab es keinen statistisch relevanten Unterschied im Umfang des anteiligen Unterrichtsausfalls der gesamten wöchentlichen Unterrichtsstunden.

⁴⁵ Während an ländlichen Grundschulen etwa 26,8 Prozent der Eltern keine Angaben machten, traf dies auf 31,5 Prozent der Eltern mit Kindern an städtischen Grundschulen zu.

3.2.2 Schulische Ressourcen

Mit Blick auf die schulischen Ressourcen zeigte sich ein günstigeres Bild für Schülerinnen und Schüler, die Grundschulen im ländlichen Raum besuchten. Die Schulleitungen wurden zu neun verschiedenen Aspekten schulischer Ausstattung befragt und berichteten, ob es an ihrer Schule Knappheiten wie etwa bei Unterrichtsmitteln (z. B. Lehrbüchern) oder technisch versiertem Personal gab. Im Mittel gab es für Schülerinnen und Schüler geringere ausstattungsbezogene Knappheiten im ländlichen als im städtischen Raum. Allerdings standen Lernenden im ländlichen Raum weniger Computer pro Kopf zur Verfügung. In Bezug auf die Verfügbarkeit einer Schulbibliothek gab es hingegen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

3.2.3 Lehrkräfte, Schulleitungen und schulinterne Prozesse

Hinsichtlich der Lehrkräfte, Schulleitungen und schulinternen Prozesse zeichnete sich ein zwischen Schulen in städtischer und ländlicher Region überwiegend vergleichbares Bild ab: Die Anteile an jüngeren (unter 35 Jahren) und älteren (über 55 Jahren) Lehrkräften sowie der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund waren für die Schülerinnen und Schüler in ländlichen beziehungsweise städtischen Regionen gleich. Der sich deskriptiv abzeichnende Unterschied, dass Lernende in ländlichen Regionen von Lehrkräften mit im Mittel mehr Lehrererfahrung unterrichtet wurden, ließ sich nicht statistisch absichern. Kinder hatten außerdem an ländlichen und städtischen Grundschulen gleichermaßen erfahrene Schulleitungen. Darüber hinaus ist festzustellen, dass in vielen Bundesländern mit einer zunehmenden Schulgröße eine höhere Vergütung der Schulleiterposition einhergeht (vgl. Landesgesetze zur Besoldung von Grundschulleitungen).

Auch wichtige Indikatoren für schulinterne Prozesse deuten auf eine diesbezügliche Vergleichbarkeit zwischen städtischen und ländlichen Regionen hin: Schülerinnen und Schüler wurden von Lehrkräften unterrichtet, für die ihre Schulleitungen eine vergleichbare Intensität der Kooperation berichteten. Die von den Schulen fest vorgesehenen Zeiten für Kooperation unterschieden sich ebenfalls nicht statistisch signifikant für Lernende in beiden Umfeldern. Lernende wurden darüber hinaus sowohl in ländlichen als auch in städtischen Gebieten von Lehrkräften unterrichtet, deren Innovationsbereitschaft in den Kollegien als gleichermaßen hoch einzustufen ist.

Tabelle 7: Vergleich ländlicher und städtischer Grundschulen anhand der Indikatoren „schulstrukturelle Merkmale, schulische Ressourcen sowie Lehrkräfte, Schulleitungen und schulinterne Prozesse“

| Konstrukt | Antwortformat/ Einheit | Städtisch | | Ländlich | | d |
|---|--|-------------------------|-------|------------------------|-------|------|
| | | M | SD | M | SD | |
| Anzahl Schülerinnen und Schüler ⁴⁶ | Anzahl Kinder | 285 | 121,4 | 205 | 120,5 | 0,7* |
| Erfahrungen mit Ganztags- schulbetrieb | Jahre | 9,1 | 4,2 | 7,3 | 6,3 | 0,3* |
| Knappheiten schulischer Ausstattung | 1 = „gar nicht“ bis 4 = „sehr“ | 2,0 | 0,6 | 1,7 | 0,5 | 0,4* |
| Lehrererfahrung | Jahre | 16,4 | 11,8 | 19,2 | 12,2 | 0,2* |
| Erfahrung Schulleitungen | Jahre | 9,4 | 7,3 | 8,9 | 6,8 | 0,1 |
| Kooperation | 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“ | 2,9 | 0,4 | 2,9 | 0,4 | 0,2 |
| Feste Zeiten für Kooperation | 1 = „nie oder weniger als einmal im Monat“ bis 3 = „mehr als einmal in der Woche“ | 2,4 | 0,8 | 2,1 | 0,8 | 0,3 |
| Innovationsbereitschaft | 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“ | 3,0 | 0,5 | 3,1 | 0,5 | 0,4 |
| | | Städtisch in Prozent | | Ländlich in Prozent | | |
| Ganztägige Beschulung | Schülerinnen/Schüler | 60,8 | | 44,9 | | |
| Vollgebundene Ganztags-schulform | Schülerinnen/Schüler | 34,1 | | 19,7 | | |
| Jahrgangsübergreifende Klassen | Schülerinnen/Schüler | 22,6 | | 21,7 | | |
| Schulbibliothek | Schülerinnen/Schüler | 72,0 | | 72,8 | | |
| Jüngere Lehrkräfte | Schülerinnen/Schüler | 20,6 | | 23,5 | | |
| Ältere Lehrkräfte | Schülerinnen/Schüler | 25,6 | | 24,1 | | |
| Lehrkräfte mit Migrationshintergrund | Schülerinnen/Schüler | 4,4 | | 3,1 | | |

* Statistisch signifikanter Unterschied.

^M Mean (Mittelwert).

^{SD} Standard Deviation (Standardabweichung).

^d Effektstärke.

⁴⁶ Die absoluten Schülerzahlen pro Schule sind in IGLU etwas erhöht, da Kleinstschulen ausgeschlossen und Schulen proportional zu ihrer Größe gesampelt wurden.

3.3 Schulische Angebote und Konzepte

3.3.1 Schulische Angebote, Zusammenarbeit mit Eltern bei der Förderung sowie Hausaufgaben

Für diesen Bereich ergab sich ein heterogenes Bild: Zusätzliche schulische Angebote sind eine Möglichkeit für Grundschulen, ihr Profil zu schärfen. Schülerinnen und Schülern im ländlichen Raum stand im Schuljahr 2015/2016 laut Schulleitungen im Mittel eine geringere Anzahl von zusätzlichen schulischen Angeboten, wie etwa zur Förderung schwächerer Lernender oder an Computerkursen, zur Verfügung. Die Eltern der Kinder wurden laut Angaben der Lehrkräfte jedoch gleichermaßen in verschiedene Maßnahmen der Leseförderung, beispielsweise durch Anregungen zur Sprach-/Schreib-/Leseentwicklung ihres Kindes oder Materialien zur Förderung der Leseentwicklung, einbezogen. Hausaufgaben, deren Bearbeitung teilweise auch in Form von Lernaufgaben in den schulischen Ablauf integriert ist, erfüllen verschiedene Funktionen im Lernprozess. Im ländlichen Raum erhielten Kinder nach Angaben ihrer Eltern mehr Hausaufgaben. Gleichzeitig stand ihnen tendenziell seltener ein Hausaufgabenraum an ihren Schulen zur Verfügung. Ihre Eltern unterstützten sie genauso häufig bei den Hausaufgaben wie Eltern im städtischen Raum.

3.3.2 Nutzung digitaler Medien

In Bezug auf die Nutzung digitaler Medien konnte ein klares Bild der Vergleichbarkeit beider Regionstypen für die Schülerinnen und Schüler festgestellt werden: Digitale Medien sind ein zunehmend wichtiger Bestandteil des alltäglichen Lebens von Individuen sowie der schulischen Aktivitäten (vgl. McElvany u. a. 2018). Bei der täglichen Nutzungsdauer eines Computers oder Tablets an einem normalen Schultag (um für die Schule Informationen zu suchen oder zu lesen) unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler an ländlichen und städtischen Grundschulen nicht. Auch hinsichtlich des Gebrauchs eines Computers oder Tablets zur Vorbereitung von Texten oder Präsentationen waren die Lernenden auf einem ähnlichen Niveau. Ein entsprechendes Bild zeigte sich hinsichtlich des Gebrauchs digitaler Medien in der Freizeit: Kinder, die ländlich gelegene Grundschulen besuchten, benutzten einen Computer oder ein Tablet in der Freizeit täglich genauso lange wie Kinder, die städtische Grundschulen besuchten.

Tabelle 8: Vergleich ländlicher und städtischer Grundschulen anhand der Indikatoren „schulische Angebote, Zusammenarbeit mit Eltern bei der Förderung und Hausaufgaben“

| Konstrukt | Antwortformat/ Einheit | Städtisch | | Ländlich | | d |
|---|---|-----------------------------|-----|----------------------------|-----|------|
| | | M | SD | M | SD | |
| Zusätzliche schulische Angebote | Auswahl aus acht Angeboten | 4,8 | 1,5 | 4,2 | 1,6 | 0,4* |
| Einbezug der Eltern in Leseförderung | 1 = „nie“ bis 6 = „häufiger als alle 3 Monate“ | 2,7 | 0,9 | 2,6 | 0,9 | 0,1 |
| Hausaufgabenhäufigkeit | 1 = „keine“ bis 5 = „jeden Tag“ | 4,2 | 0,8 | 4,6 | 0,8 | 0,4* |
| Elterliche Hausaufgabenunterstützung ⁴⁷ | 1 = „nie oder fast nie“ bis 5 = „jeden Tag“ | 3,1 | 0,6 | 3,1 | 0,7 | 0,1 |
| Nutzung von Computern oder Tablets an einem normalen Schultag, um für die Schule Informationen zu suchen und zu lesen | von 1 = „gar nicht“ bis 3 = „länger als 30 Minuten“ | 1,7 | 0,7 | 1,7 | 0,7 | 0,0 |
| Gebrauch eines Computers oder Tablets zur Vorbereitung von Texten oder Präsentationen | von 1 = „gar nicht“ bis 3 = „länger als 30 Minuten“ | 1,8 | 0,8 | 1,9 | 0,8 | 0,1 |
| Computernutzung in der Freizeit | 1 = „gar nicht“ bis 5 = „2 Stunden oder länger“ | 2,4 | 1,0 | 2,3 | 1,0 | 0,1 |
| | | Städtisch in Prozent | | Ländlich in Prozent | | |
| Hausaufgabenraum | Schülerinnen/Schüler | 80,2 | | 66,0 | | |

* Statistisch signifikanter Unterschied.

^M Mean (Mittelwert).

^{SD} Standard Deviation (Standardabweichung).

^d Effektstärke.

3.4 Schülerschaft

Die Zusammensetzung der Schülerschaft und deren Auswirkungen auf Lehren und Lernen ist ein hochaktuelles Thema von Bildungspraxis und -forschung.

⁴⁷ Die drei Items der Skala wiesen nur eine schwache Reliabilität von $\alpha = .59$ auf.

Für den Vergleich der Schülerschaften an Grundschulen in ländlichen und städtischen Regionen wurden systematische Unterschiede deutlich.

Alleinerziehende Eltern. Zum einen ist festzustellen, dass ein deutlich geringerer Anteil der Schülerinnen und Schüler an ländlichen Grundschulen alleinerziehende Eltern hatte.

Sozioökonomischer Hintergrund. Hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien (gemessen über die berufliche Stellung der Eltern) unterschieden sich die Schülerschaften an ländlichen und städtischen Grundschulen nicht statistisch signifikant.

Nichtdeutsche Muttersprache. Ein weiteres zentrales Merkmal der Schülerschaft einer Schule ist der Anteil der Lernenden mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Dieser Anteil war bei Kindern an ländlichen Grundschulen deutlich geringer. Ebenso wurde an ländlichen Grundschulen ein geringerer Anteil der Kinder nicht in Deutschland geboren. Auch gaben weniger Kinder an ländlichen Grundschulen an, dass ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Analog war der Anteil an Schülerinnen und Schülern in ländlichen Gebieten, deren Elternteile beide nicht in Deutschland geboren waren, substantiell geringer.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Der politische wie pädagogische Wille, mehr Kinder im gemeinsamen Unterricht zu inkludieren, hat gerade an den Grundschulen eine längere Tradition. Der Anteil an Kindern mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf lag nach Auskunft der Lehrkräfte an Grundschulen im ländlichen Raum unterhalb des Anteils an Grundschulen im städtischen Raum.

Vorläuferkompetenzen. Schließlich machten die Schulleitungen Angaben zu den Anteilen an Schulanfängerinnen und Schulanfängern, die über Vorläuferkompetenzen, wie etwa die meisten Buchstaben des Alphabets erkennen oder einige Wörter lesen, verfügten. Bei dem eingeschätzten Leistungsniveau der Schülerschaft zu Schulbeginn gab es demnach keinen statistisch signifikanten Unterschied.

Verhaltensbezogene Merkmale. Auch verhaltensbezogene Merkmale der Schülerschaft beeinflussen das Lehren und Lernen an einer Schule. Bezüglich des Fehlens von Schülerinnen und Schülern ist festzustellen, dass Lernende an ländlichen Grundschulen seltener fehlten. Allerdings war der Unterschied

sehr klein. Schülerinnen und Schüler an Grundschulen im ländlichen Raum waren laut Angaben ihrer Schulleitungen mit deutlich weniger Problemen in den Bereichen Disziplin und Sicherheit (z. B. Verspätungen der Lernenden oder Vandalismus) konfrontiert. Tendenziell wurde der Unterricht der Kinder an ländlichen Grundschulen anhand der Einschätzungen ihrer Lehrkräfte im Mittel weniger durch Aspekte wie etwa desinteressierte Schülerinnen und Schüler oder Kinder, denen notwendiges Wissen oder notwendige Fähigkeiten fehlten, beeinträchtigt.

Tabelle 9: Vergleich ländlicher und städtischer Grundschulen anhand des Indikators „Schülerschaft“

| Konstrukt | Antwortformat/ Einheit | Städtisch | | Ländlich | | d |
|--|--|----------------------|------|---------------------|------|------|
| | | M | SD | M | SD | |
| Sozioökonomischer Hintergrund | HISEI (10-90) | 54,8 | 20,9 | 52,7 | 19,5 | 0,1 |
| Anteil Schülerinnen und Schüler mit Vorläuferkompetenzen bei Schuleintritt | 1 = „weniger als 25 Prozent“ bis 4 = „mehr als 75 Prozent“ | 1,4 | 0,5 | 1,5 | 0,5 | 0,2 |
| Fehlen | 1 = „einmal pro Woche“ bis 4 = „nie“ | 3,67 | 0,8 | 3,74 | 0,7 | 0,1* |
| Probleme in Disziplin und Sicherheit | 1 = „kein Problem“ bis 4 = „ernsthafte Problem“ | 1,9 | 0,5 | 1,6 | 0,4 | 0,5* |
| Unterrichtsbeeinträchtigung durch Schülerinnen/Schüler | 1 = „gar nicht“ bis 3 = „sehr“ | 1,7 | 0,4 | 1,6 | 0,3 | 0,1* |
| | | Städtisch in Prozent | | Ländlich in Prozent | | |
| Alleinerziehende Eltern | Schülerinnen/Schüler | 20,5 | | 14,1 | | |
| Muttersprache Deutsch | Schülerinnen/Schüler | 69,7 | | 82,7 | | |
| Nicht in Deutschland geboren | Schülerinnen/Schüler | 6,4 | | 3,8 | | |
| Ein Elternteil nicht in Deutschland geboren | Schülerinnen/Schüler | 16,2 | | 10,5 | | |
| Beide Eltern nicht in Deutschland geboren | Schülerinnen/Schüler | 24,3 | | 11,6 | | |
| Diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf | Schülerinnen/Schüler | 11,6 | | 5,6 | | |

* Statistisch signifikanter Unterschied.

^M Mean (Mittelwert).

^{SD} Standard Deviation (Standardabweichung).

^d Effektstärke.

3.5 Schulisches Wohlbefinden, Schülerleistungen und Übergangsempfehlungen

Die Grundschulzeit hat verschiedene übergeordnete Ziele, zu denen z. B. ein positives motivational-emotionales Befinden der Schülerinnen und Schüler sowie das Erreichen eines bestimmten Niveaus bei den kognitiven Leistungen in zentralen Kompetenzbereichen wie der Lesekompetenz gehören. Am Ende der Grundschulzeit stehen die Empfehlungen der Grundschulen für den Übergang der Kinder auf weiterführende Schulen, denen die Eltern beziehungsweise Kinder in der Regel folgen (umfassend: vgl. Maaz u. a. 2006).

3.5.1 Schulisches Wohlbefinden und Motivation der Schülerinnen und Schüler

Die IGLU-Daten verdeutlichen eine vergleichbare Situation bezüglich des schulischen Wohlbefindens und der Motivation bei Lernenden in ländlichen und städtischen Regionen.

Schulfreude. In Bezug auf dieses Merkmal unterschieden sich die Schülergruppen am Ende der vierten Klassenstufe nicht. Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, wie stark sie Aussagen wie zum Beispiel „Ich gehe gern zur Schule“ oder „Die Lehrerinnen und Lehrer in meiner Schule sind fair zu mir“ zustimmten. Sowohl an ländlichen als auch an städtischen Schulen gaben die Kinder an, gerne zur Schule zu gehen, was sich in einer relativ hohen Zustimmung äußerte.

Mobbing. Das Ergebnismuster zum Bereich Mobbing unterstützte diesen Befund. Die Lernenden wurden zu acht Aspekten von Mobbing gefragt, beispielsweise wie oft sich in diesem Jahr andere Schülerinnen und Schüler persönlich oder auch per SMS, E-Mail oder über das Internet über sie lustig gemacht oder sie beschimpft hatten. Im Mittel kamen Aspekte von Mobbing bei Kindern in beiden Umfeldern einige Male pro Jahr bis nie vor.

Lesehäufigkeit und Lesemotivation. Diese beiden Merkmale sind wichtige Bedingungen für gute Lesekompetenzen (vgl. z. B. McElvany u. a. 2017). Deren Förderung ist daher ein zentrales Ziel des Grundschulunterrichts, das in ländlichen wie städtischen Grundschulen ähnlich gut erreicht wird: Die Schülerinnen

und Schüler gaben jeweils an, im Durchschnitt etwa einmal bis zweimal pro Woche außerhalb der Schule zu lesen, weil es ihnen Spaß macht. Ebenso waren Kinder in beiden Umfeldern, gemessen anhand von acht Aussagen über das Lesen wie „Ich lese gern“ oder „Ich hätte gerne mehr Zeit zum Lesen“, ähnlich lesemotiviert.

3.5.2 Schülerleistungen

Für die mittleren Schülerleistungen konnte ein substantieller Unterschied zwischen Lernenden an ländlichen und städtischen Grundschulen festgestellt werden. Dieser Unterschied war vollständig auf individuelle und zusammensetzungsbezogene Schülermerkmale zurückzuführen.

Leseleistung. Als ein Indikator der Schülerleistungen können die bei IGLU im internationalen Kontext verortbaren Leistungen im Lesen als Schlüsselkompetenz am Ende der Grundschulzeit in Klassenstufe 4 betrachtet werden. Bei der Vorhersage der mittleren Leseleistung ohne Berücksichtigung weiterer Merkmale der Schülerinnen und Schüler zeigte sich ein signifikanter Leistungsvorsprung der Kinder an ländlichen Schulen von 19,85 Punkten⁴⁸ (Deutschland insgesamt: M = 537). Bei 20 Punkten wird in Deutschland auf der IGLU-Metrik von einem Unterschied von etwa einem Drittel- bis halben Lernjahr (vgl. Böhme/Weirich 2012; Hornberg u. a. 2007) ausgegangen. Der Leistungsvorsprung von Kindern an ländlichen Grundschulen kann somit als substantiell eingestuft werden. Der Mittelwert der Lernenden im ländlichen Raum lag auf derselben Höhe wie beispielsweise der Mittelwert in Dänemark, das jener Gruppe angehörte, die statistisch signifikant besser als Deutschland abschnitt (vgl. Hußmann u. a. 2017). Der Leistungsvorsprung der Schülerinnen und Schüler an ländlichen Grundschulen verringerte sich deutlich auf 9,23 Punkte, wenn die wichtigen Einflussfaktoren Geschlecht, Muttersprache, soziale Lage der Eltern und Alter der Kinder berücksichtigt wurden. Unter zusätzlicher Berücksichtigung auf Klassenebene aggregierter Merkmale der Komposition der Klassen hinsichtlich des Anteils der Mädchen, des Anteils der Kinder mit deutscher Muttersprache und mittlerer sozialer Lage, die sich in komplexen Zusammenhangsstrukturen auf das individuelle und klassenbezogene Lernen und Unterrichten auswirken, unterschieden sich die mittleren individuellen Leseleistungen von Grundschul-

⁴⁸ Bei Ausschluss der Kategorie „vorstädtisch – Randbezirk eines städtischen Gebiets“ aus der Kategorie „Stadt“ vergrößerte sich der Vorsprung der Schülerinnen und Schüler an ländlichen Grundschulen auf 26,6 Punkte.

Kindern nicht mehr statistisch signifikant. Die mittleren Leistungsunterschiede zwischen Grundschulkindern im ländlichen und städtischen Raum können demnach vollständig durch Merkmale der Schülerschaft erklärt werden.

Tabelle 10: Vergleich ländlicher und städtischer Grundschulen anhand der Indikatoren „schulisches Wohlbefinden, Lesemotivation und Übergangsempfehlungen der Grundschulen“

| Konstrukt | Antwortformat/ Einheit | Städtisch | | Ländlich | | d |
|----------------------------------|---|----------------------|-----|---------------------|-----|-----|
| | | M | SD | M | SD | |
| Schulzufriedenheit | 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“ | 3,3 | 0,7 | 3,3 | 0,6 | 0,1 |
| Mobbing | 1 = „mindestens 1-mal pro Woche“ bis 4 = „nie“ | 3,4 | 0,6 | 3,4 | 0,6 | 0,1 |
| Freizeit-Lesehäufigkeit | 1 = „nie oder fast nie“ bis 4 = „jeden oder fast jeden Tag“ | 2,9 | 1,1 | 3,0 | 1,1 | 0,1 |
| Lesemotivation | 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme stark zu“ | 3,0 | 0,7 | 3,0 | 0,7 | 0,0 |
| | | Städtisch in Prozent | | Ländlich in Prozent | | |
| Übergangsempfehlung Gymnasium | Schülerinnen/Schüler | 35,9 | | 36,7 | | |

* Statistisch signifikanter Unterschied.
^M Mean (Mittelwert).
^{SD} Standard Deviation (Standardabweichung).
^d Effektstärke.

3.5.3 Übergangsempfehlungen der Grundschulen

Für die Übergangsempfehlungen ergaben sich anhand der IGLU-Daten keine statistisch signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit von ländlichen oder städtischen Regionen: Der Anteil (auch) für ein Gymnasium empfohlener Schülerinnen und Schüler fiel ähnlich hoch an Grundschulen im ländlichen wie im städtischen Raum aus. Das Befundmuster war gleichbleibend, wenn die Leseleistung und die sozioökonomische Stellung der Kinder und ihrer Eltern in den Analysen berücksichtigt wurden.

Analysen mit dem Datensatz der Startkohorte 2 der National Educational Panel Study (vgl. Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2001), in dem die Eltern Angaben zu der Übergangsempfehlung machten, wiesen etwas andere Befunde auf. Es lagen bei NEPS Informationen zu einer Teilstichprobe von 330 Eltern mit Kindern auf dem Land (< 100 Einwohnende/km²) und 1.594 aus der Stadt (> 500 Einwohnende/km² und > 50.000 Einwohnende) vor, während halbstädtische Regionen in der Analyse nicht berücksichtigt wurden.⁴⁹ Ohne Kontrolle der Leistung wurde hier ein Vorteil bezüglich einer wahrscheinlicheren Übergangsempfehlung für das Gymnasium für Kinder in städtischen Grundschulen statistisch signifikant (siehe Tabelle 11). Dieser blieb auch unter Kontrolle der Lesekompetenz weitgehend stabil, war jedoch nur noch tendenziell statistisch signifikant und bei zusätzlicher Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds der Familie zwar noch in die gleiche Richtung weisend, aber nicht mehr zufallskritisch abzusichern.

Tabelle 11: Vorhersage der Gymnasialempfehlung in der „National Education Panel Study“ (NEPS)

| Modell | Parameter Region | |
|---|------------------|------|
| | B | S.E. |
| Nur ländlich (vs. städtisch) | 0.3* | 0.1 |
| Zusätzliche Kontrolle Leseleistung | 0.3+ | 0.2 |
| Zusätzliche Kontrolle sozioökonomischer Hintergrund | 0.2 | 0.2 |

* Statistisch signifikant.
 + Tendenzuell statistisch signifikant.
^B Regressionsgewicht.
^{S.E.} Standardfehler.

Diese Ergebnisse sind vor dem Hintergrund unterschiedlicher Möglichkeiten der Zuordnung einer Übergangsempfehlung zur Kategorie „Gymnasium“ zu werten – hier gibt es je nach Bundesland und den dort angebotenen Schultypen unterschiedliche Kategorisierungsmöglichkeiten (z. B. wurde in der hier vorgenommenen Analyse die Empfehlung auf ein „Gymnasium oder eine Schule mit mehreren Bildungsgängen“ als Gymnasialempfehlung gewertet). Auch regionalspezifische

⁴⁹ Die Teilstichprobe war dahingehend selektiert, dass Kinder in 68 Prozent der Fälle Gymnasialempfehlungen erhielten. Die Teilnahmequoten der Eltern waren zwischen Stadt und Land nicht unterschiedlich und in beiden Regionen gleichermaßen positiv verzerrt in Bezug auf eine höhere Beteiligung bei einem höheren sozioökonomischen Familienhintergrund und Kindern mit höherer Lesekompetenz. Im Analysesample war die Lesekompetenz der Kinder aus der Stadt um 0.11 SD höher als auf dem Land.

Besonderheiten müssen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden – beispielsweise können durch das Fehlen einer Realschule die Übergangsquoten bezüglich Gymnasien in einzelnen Regionen deutlich erhöht sein. Gleichzeitig muss betont werden, dass den Übergangsempfehlungen der Schulen durch die Eltern nur zum Teil gefolgt wird. In der Gesamtschau der Ergebnisse (vgl. vor allem die nach siedlungsstrukturellem Kreistyp sehr unterschiedlichen Gymnasialquoten und Quoten an Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung, Kapitel 4.2.1, S. 129ff.) lässt sich folgern, dass eine Ausweitung der Beratung von Eltern im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe sinnvoll erscheint. Darüber hinaus sind vertiefende Analysen zu möglichen Unterschieden in der Übergangsempfehlungspraxis zwischen städtischen und ländlichen Regionen innerhalb von Bundesländern in Verbindung mit möglicherweise unterschiedlichen Entscheidungsmustern von Eltern notwendig (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Kapitel 5.3).

3.6 Modelle und Visionen

Für Grundschulen in ländlichen Regionen stellen insbesondere rückläufige Schülerzahlen eine spezifische Herausforderung dar, in deren Folge ländliche und dünn besiedelte Regionen zunehmend von Klassen- und Schulschließungen betroffen sind (vgl. Weishaupt 2006; Blossfeld u. a. 2017). Schon vor dem Hintergrund der zentralen Bedeutung von Grundschulen für die Verwirklichung übergreifender gesellschaftlicher Zielstellungen (Beibehaltung beziehungsweise Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse der Bevölkerung, Sicherung der wirtschaftlichen Stabilität einer Region) sollten Lösungen für diese Problematik gefunden werden. Darüber hinaus argumentiert Heyer (1997) mit Blick auf die besonderen psychologischen Bedürfnisse jüngerer Kinder, dass die Einheit des schulischen und außerschulischen Lebensraums, in dem Kinder selbstständig agieren können, für die kindliche Entwicklung wichtig sei. Aufgrund der Bedeutung einer eigenen Schule im Dorf wird eine Schließung häufig als große Bedrohung von den Betroffenen wahrgenommen. An dieser Stelle sind politische Behörden gefordert, proaktive Lösungen zu finden (vgl. Steiner/Périsset 2012). Für Grundschulen in städtischen Regionen sind unter anderem herausfordernde heterogene und teilweise wachsende Schülerschaften aktuelle Themen. Für beide Handlungsfelder müssen effektive und implementierbare Modelle gesichtet und Visionen für die Zukunft entwickelt werden.

3.6.1 Kleine Grundschulen im ländlichen Raum

Eine mögliche schulorganisatorische Lösung für zurückgehende Schülerzahlen in ländlichen Gegenden ist das Modell der „kleinen Grundschulen“ („Zwergschulen“, „Kleinschulen“; vgl. grauer Kasten unten mit Beispielprogramm). Hierzu gab beispielsweise das niedersächsische Kultusministerium schon im Jahr 1980 den Erlass zu „Kleinen Grundschulen“ heraus. Nach diesem dürfen auch Grundschulen, die nicht mehr einzügig geführt werden können, erhalten bleiben, wenn sie mindestens 14 Kinder pro Lerngruppe, zum Beispiel in einer gemeinsamen ersten und zweiten Klasse, umfassen (vgl. Kürschner 2017). Die Mindestschüleranzahl variiert je nach Region in Deutschland. Brandenburg hat in diesem Zusammenhang einen Modellversuch durchgeführt:

„Modellversuch zur Pädagogischen Qualitätssicherung bei rückläufigen Schülerzahlen“ – Brandenburg (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, MBS 2013)

Es handelt sich um zwei aufeinanderfolgende (Landes-)Modellversuche des Ministeriums für Jugend, Bildung und Sport (1995–1998, 1999–2001) mit folgenden Rahmenbedingungen:

- Hintergrund: starker Einbruch der Schülerzahlen,
- Ziel: Sicherung der Standorte,
- zentrales pädagogisches Konzept: Gestaltung des Lernens in jahrgangsgemischten Gruppen,
- Begleitung der Modellversuche durch ein Lehrerfortbildungsprogramm und ein Netzwerk zum Erfahrungsaustausch,
- Mindestzahl: 45 Lernende in drei jahrgangsübergreifenden Lerngruppen,
- zunächst waren acht, später 45 Kleine Grundschulen genehmigt.

Nach Abschluss des Modellversuchs zeichnete sich folgendes Bild ab:

- 2013 existierten noch 20 Kleine Grundschulen.
- Die Stammlehrkräfte wurden teilweise durch Gastlehrkräfte unterstützt.
- Der Anteil des fachgerecht erteilten Unterrichts nahm in den Klassenstufen 5 und 6 deutlich ab.
- Längerfristige Vertretungen waren schwer zu organisieren.
- Bei landesweiten Vergleichsarbeiten (Klassen 3 und 6) in Deutsch und Mathematik zeigten sich keine Leistungsunterschiede zu anderen Grundschulen.

Kleine Grundschulen können grundsätzlich als selbstständige (Einzel-)Schulen organisiert sein, als gemeinsame Schulen mit einem Kollegium und einer Schulleitung in einem Schulverbund mit mehreren Grundschulen oder als Schulen mit mehreren Teilstandorten. Für die Schulen bedeutet die letzte Option, dass auch eine jahrgangsweise gegliederte Grundschule um eine oder mehrere kleine Grundschulen erweitert werden kann (vgl. Kann 2017, Filialschulkonzept in Schleswig-Holstein mit Mindestgrößen für Außenstellen). Kleine Grundschulen wie auch der Zusammenschluss mit mehreren Außenstellen haben für die Betroffenen neben der Einheit des schulischen und außerschulischen Lebensraums der Kinder den Vorteil kürzerer Schulwege – im Gegensatz zu Schulschließungen und Zentralisierungen, die mit längeren Schulwegen in Schulbussen oder entsprechendem Fahraufwand für die Eltern einhergehen. Die Aufrechterhaltung einer öffentlichen Kleinschule verringert auch den Anreiz für private Anbieter mit unklarer Qualität, Schulgründungen vorzunehmen – der vorherrschenden Tendenz zur Schließung entsprechender Bedarfslücken durch private Anbieter, die keinen staatlichen Bildungsauftrag verfolgen und in der Regel auch privat zu finanzieren sind, gilt es vorzubeugen. Umgekehrt bedeutet die Option mit mehreren Außenstellen eine Pendelbelastung für Lehrkräfte. Gleichzeitig ist die Versorgung mit Lehrkräften in solchen Modellen besser gesichert als in einzelnen kleinen Grundschulen (vgl. Kürschner 2017), die insbesondere bei längeren Ausfällen strukturelle Probleme bei der Sicherstellung einer Vertretung haben. Besondere Herausforderungen entstehen an kleinen Grundschulen im Bereich der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der eine Zuweisung von Integrationslehrkräften erforderlich macht. Vorzüge von kleinen Schulen sind darüber hinaus nach Meinung von Lehrkräften die quasi familiäre Atmosphäre, die entspannte Schulsituation, der pädagogische Gestaltungsspielraum und die größeren Möglichkeiten der individuellen Förderung. Herausforderungen für die Lehrkräfte liegen hingegen in der unvermeidbaren Nähe zu den Schülerinnen und Schülern und in der höheren Verantwortung der einzelnen Lehrkräfte (vgl. Raggl 2011). Aus der Perspektive der Bildungsadministration besteht eine weitere Herausforderung darin, ausreichend Lehrkräfte für Grundschulen in abgelegeneren ländlichen Regionen zu finden und deren (Weiter-)Qualifikation zu sichern. Kritisch ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass das Konzept von kleinen Grundschulen eine finanziell aufwendige Kompromisslösung zugunsten des Faktors der Wohnortnähe ist (vgl. Fuchs 1999). Die besonderen Bedingungen der kleinen Grundschulen fordern vielfältige Schulentwicklungsprozesse, die teilweise auch zu innovativen Lösungen führen (vgl. Sommer-Sutter 2012). Das Zusammenspiel zwischen Regional- und Schulentwicklung und die Bedeutung des Engagements zentraler Akteure wie

Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern sind für eine erfolgreiche Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten an kleinen Schulen bedeutsam (vgl. Smit/Humpert 2012). Bildungsforschung kann insbesondere durch Evaluationsprojekte die (Weiter-)Entwicklung von Kleinschulen begleiten, wobei die große Diversität der kleinen Grundschulen in ländlichen Regionen zu beachten ist. Die Schulen weisen je nach geografischer Lage und ökonomischem Entwicklungsstand unterschiedliche bildungspolitische, schulorganisatorische und pädagogisch-didaktische Merkmale auf (vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD 2006; Steiner/Périsset 2012).

Ein zentraler Ansatz für kleine Grundschulen ist neben Optionen wie Lernmöglichkeiten des Blended Learnings, schülerorientierten Lernformen oder schul- und familienergänzenden Angeboten der jahrgangsübergreifende Unterricht (vgl. Nägeli 2011; Steiner/Périsset 2012).

3.6.2 Jahrgangsübergreifendes Lernen

Jahrgangsübergreifendes Lernen wird in ländlichen wie städtischen Grundschulen praktiziert (vgl. Kapitel 3.2.1, S. 97). Im ländlichen Raum hat jahrgangsübergreifendes Lernen insbesondere schulstrukturelle Bedeutung, wenn durch entsprechende Lerngruppen an Kleinschulen eine Schulschließung verhindert werden kann. Jahrgangsübergreifendes Lernen wird häufig für die Klassenstufen 1 und 2 implementiert, kann aber auch die Jahrgangsstufen 3 und 4, die drei Jahrgangsstufen 1, 2 und 3 oder andere Konstellationen umfassen (vgl. Kuhl u. a. 2013). Aufgrund der altersgemischten Lerngruppen werden ein größeres Spektrum der Individualisierung sowie eine Intensivierung des kooperativen Lernens zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen angestrebt (vgl. Götz/Krenig 2014). Die Heterogenität der Lernenden kann somit auch als Lernressource gesehen und genutzt werden (vgl. Hörmann 2012). Gleichzeitig gibt es Befürchtungen, dass die Lehrkräfte durch die große Heterogenität der Lernenden überfordert sind und nicht alle Kinder ausreichend gefördert werden (vgl. Kuhl u. a. 2013).

Die empirische Forschung zur Wirksamkeit von jahrgangsgemischtem im Vergleich zu jahrgangsgetretem Unterricht ergibt ein heterogenes Bild: So fanden in einer Längsschnittstudie Bayer und Moser (2009) in der Schweiz geringe sprachliche Leistungsvorteile bei Kindern, die gemischte Vor- und Grundschulen besuchten, jedoch keine signifikanten Unterschiede in Mathematik und in sozial-

emotionalen Kompetenzen. In einer zusammenfassenden Auswertung mehrerer Studien berichtete Sundell (1994) für Schweden von geringeren Leistungen der Kinder in jahrgangsgemischten Klassen sowohl in Lesen als auch in Mathematik und einem erhöhten Förderbedarf. Aktuelle Studien aus Deutschland fanden im Rahmen des Schulversuchs FLEX in Brandenburg (flexible Schuleingangsphase), dass Klassen im Schulversuch – also diejenigen, in denen im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase jahrgangsübergreifend unterrichtet wurde – etwas besser in Mathematik und Leseverständnis abschnitten, wobei es Fördereffekte vor allem für schwächere Lernende gab (vgl. Adelmeier u. a. 2007), und im Kontext des Schulversuchs der jahrgangskombinierten Eingangsklasse in Baden-Württemberg positive Effekte im sozialen Bereich und im Fach Deutsch sowie geringere Zurückstellungsquoten (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, ISB 2007). Kuhl, Felbrich, Richter, Stanat und Pant (vgl. Kuhl u. a. 2013) berichteten anhand von Daten aus der IQB-Ländervergleichsstudie 2011 in der Primarstufe keine oder nur geringe Effekte von jahrgangsgemischtem Lernen. Kinder in homogenen und heterogenen Lerngruppen unterschieden sich nicht signifikant in Lesekompetenz und Lernfreude und leicht in Mathematik und sozialer Integration – in Abhängigkeit von der Verbreitung von jahrgangsgemischtem Lernen im jeweiligen Bundesland: Je höher der Anteil an Klassen mit jahrgangsübergreifendem Lernen war, desto schlechter waren die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Mathematik und soziale Integration. Dies galt allerdings sowohl für Kinder in Schulklassen, die jahrgangsübergreifend unterrichtet wurden, als auch für jahrgangshomogene Schulklassen, was die Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Jahrgangsmischung deutlich einschränkt.

Roßbach schlussfolgert aus seinem Forschungsüberblick keine Leistungsunterschiede (vgl. auch international Veenman 1995) und für den sozial-emotionalen Bereich „bestenfalls sehr niedrige Tendenzen zugunsten des Unterrichts in jahrgangskombinierten und altersgemischten Gruppen“ (Roßbach 2003, S. 86). Ähnlich fasst Hattie (2009) in seiner Metaanalyse verschiedener Metaanalysen zusammen, dass es keine wesentlichen Leistungsvorteile jahrgangsgemischten Unterrichtens gibt. Dies bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass jahrgangsgemischte oder -übergreifende Lerngruppen keine Leistungs Nachteile – und im besten Fall leichte Vorteile im sozioemotionalen Bereich – mit sich bringen und insofern für Grundschulen im ländlichen Raum mit kleinen Schülerzahlen bei entsprechender pädagogischer und (fach)didaktischer Ausgestaltung einen gut vertretbaren Ansatzpunkt darstellen.

3.6.3 Komplexe integrierte Unterstützungssysteme und systematische Schulentwicklung für Grundschulen im städtischen Raum in herausfordernder Lage

Grundschulen in städtischen Umfeldern sind vor dem Hintergrund der sich verändernden Schülerschaft und gesellschaftlicher Entwicklungen vermehrt mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert, die sowohl (fach)didaktische und pädagogische Aspekte des Unterrichts selber als auch außerunterrichtliche Aspekte der Schulgemeinschaft und der Förderung der Entwicklung einzelner Lernender betreffen. Diesen Herausforderungen kann durch komplexe integrierte Unterstützungssysteme und systematische Schulentwicklung für Grundschulen im städtischen Raum mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Problemen⁵⁰ begegnet werden, die die Wechselwirkung schulexterner Kontextbedingungen und schulinterner Prozessfaktoren sinnvoll begleiten und gestalten (vgl. Bohl u. a. 2010; vgl. auch grauer Kasten auf S. 115 zu Beispielmaßnahmen an städtischen „Brennpunkt“-Grundschulen).

Zu den (fach)didaktischen Themen, die schon seit einiger Zeit und absehbar auch in der Zukunft von großer Bedeutung sein werden, gehört die Frage der Unterrichtsgestaltung, wenn ein substantieller Anteil der Klasse nicht Deutsch als Familiensprache spricht und die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrscht (vgl. Kapitel 3.4, S. 101ff.). Neben Unterrichtskonzepten, die dies berücksichtigen, gehört auch eine wirksame integrierte und additive Sprachförderung als wichtiges Element zu der Arbeit vieler Grundschulen im städtischen Raum. Der besondere Fokus auf Sprachförderung betrifft dabei nicht nur Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache, sondern auch Lernende, die trotz deutscher Familiensprache zu Beginn der Grundschule nicht über ausreichende Sprachkompetenzen verfügen.

Weitere Merkmale der Schülerschaft im städtischen Raum, wie der erhöhte Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, von Kindern allein-erziehender Eltern oder aus Familien mit herausfordernden sozialen Problemen, machen eine umfangreiche, systematische Zusammenarbeit der Grundschulen mit individuellen Expertinnen und Experten sowie außerschulischen Institutionen notwendig (unter anderem Inklusionsexperten, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie, Jugendamt und Gesundheitsdienst). Auch die längere Betreuung

⁵⁰ Für genauere Informationen zu den statistisch nachweisbaren Unterschieden in Merkmalen der Schülerschaft zwischen städtischen und ländlichen Grundschulen vgl. Kapitel 3.4, S. 101ff.

der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Ganztagskonzepts und der Ansatz, auch Kindern aus sozial weniger privilegierten Familien eine verstärkte Bildungsteilhabe zu ermöglichen, bedeuten einen verstärkten Bedarf an Vernetzung mit weiteren Akteuren und die Integration außerschulischer Bildungsangebote in den schulischen Raum (z. B. Volks- und Musikschulen, Vereine; vgl. beispielsweise die Kooperationszulage im Rahmen des BONUS-Programms des Landes Berlin, Böse u. a. 2017).

Schließlich ist zu bedenken, dass die Eltern für Kinder im Grundschulalter eine zentrale Sozialisationsinstanz darstellen und so weit wie möglich durch aktive Elternarbeit einbezogen sein sollten. Dies bedarf neben sinnvoller Konzepte auch einzuplanender zeitlicher Ressourcen. Ein Konzept für eine von der Schule ausgehende proaktive Elternarbeit ist gerade für Grundschulen in städtischen Räumen ein wichtiges Thema, da diese Schulen einen höheren Anteil von Eltern aus anderen Kulturräumen und Bildungssystemen wie auch von Eltern mit niedrigem oder von Eltern ohne Schulabschluss haben, mit denen eine enge und vertrauensvolle Kommunikation und Zusammenarbeit zum Wohle der Kinder besonders wichtig ist.

Für alle genannten Aspekte sind nicht nur entsprechende finanzielle Ressourcen zur Umsetzung nötig, sondern es gilt auch Lehrkräfte angemessen aus- und fortzubilden. Darüber hinaus wird entscheidend sein, dass gerade die städtischen Schulen mit herausfordernder Schülerschaft Unterstützung und Raum für systematische Schulentwicklung erhalten. Systematische Schulentwicklung stellt die Grundlage dafür dar, die innerschulischen Prozesse wie auch die Verknüpfung mit externen Stellen zu einem komplexen, integrierten Unterstützungssystem unter Einbezug aller beteiligten Akteure auf der Basis einer standortbezogenen Bedarfsanalyse und von Informationen über bereits erprobte und als erfolgreich evaluierte Maßnahmen erfolgreich zu gestalten.

Beispiele für ausgewählte Maßnahmen von städtischen Grundschulen (in Berlin) in Reaktion auf multiple Herausforderungen im Kontext der Lage in sozialen Brennpunkten

Heinrich-Zille-Grundschule

- Die Schule verfügt über ein leitendes pädagogisches Selbstverständnis als „Schule für alle Kinder“ in der Arbeit nach innen (unter anderem breit getragenes Inklusionskonzept, soziales Lernen, Schulklima, Themen der Theaterprojekte) und der Kooperation nach außen (z. B. Beteiligung an „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“).
- Eine Vielzahl zusätzlicher Projekte wird in den Schulalltag integriert. Dies geschieht auf der Basis einer hohen Eigenaktivität der schulischen Lehrkräfte und der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Offenheit für und Unterstützung von außerschulischen Angeboten.

Rosa-Parks-Grundschule

- Die Schule realisierte eine inhaltliche Neuaufstellung nach einer Stärkenanalyse.
- Theaterpädagogik, soziales Lernen (unter anderem als verpflichtendes Unterrichtsfach) und Sprachbildung sind Schwerpunkte des Schulprogramms und des gelebten Schulalltags, der darüber hinaus durch ein täglich geöffnetes Elterncafé für informellen Austausch und durch zahlreiche gezielte Angebote ergänzt wird.

Rütli-Schulverbund

- Als zentrales Element einer Neuausrichtung erfolgte eine Fusion von Grund-, Haupt- und Realschule zu einer Gemeinschaftsschule mit allen Schulabschlüssen.
- Es wurde ein „Campus“ etabliert, der die Schule zu einem Begegnungsraum der gesamten Nachbarschaft macht.

3.6.4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Gesamtzahl der Grundschulen in der Bundesrepublik Deutschland war in Betrachtung des Zeitraums 2004 bis 2016 rückläufig. Während für ländliche Regionen in der Detailbetrachtung von 1995 bis 2015 insbesondere ein Rückgang beziehungsweise Stabilität zu verzeichnen waren, gab es bei den städtischen Regionen deutliche Unterschiede, die Zugewinn, Stabilität oder Rückgang umfassten, so dass insgesamt aus quantitativer Perspektive unterschiedliche Entwicklungstendenzen für ländliche und städtische Regionen zu beobachten sind. Kriterien für die Schließung von Grundschulen sind regional sehr unterschiedlich und von politischen Entscheidungen abhängig. Mit Blick auf die im Grundgesetz garantierte Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse ist zu diskutieren, ob diesbezüglich eine stärkere Vereinheitlichung der Bildungsverwaltungsstrategie über die verschiedenen, auch finanziell unterschiedlich starken Regionen anzustreben ist. In der Zusammenschau der Befunde lässt sich für schulstrukturelle Merkmale, schulische Ressourcen sowie Lehrkräfte, Schulleitungen und schulinterne Prozesse festhalten, dass überwiegend von ähnlichen Bedingungen gesprochen werden kann. Ausnahmen betreffen die höhere Anzahl der Lernenden pro Grundschule im städtischen Raum, das Themenfeld des Ganztags sowie die etwas günstigere Ressourcenlage im ländlichen Raum. Für den Bereich schulischer Angebote sind neben Gemeinsamkeiten, beispielsweise im Bereich des Gebrauchs digitaler Medien, auch einige Unterschiede zu verzeichnen, wie die etwas geringere Anzahl zusätzlicher schulischer Angebote und die größere Häufigkeit von Hausaufgaben für Schülerinnen und Schüler im ländlichen Umfeld. Weiterhin unterscheidet sich die Schülerschaft an Grundschulen in ländlichen und städtischen Regionen in Bezug auf mehrere Aspekte wie die Familienstruktur, die Muttersprache, den Förderstatus oder Probleme mit Disziplin und Sicherheit systematisch. In einigen anderen Bereichen wie dem sozioökonomischen Familienhintergrund oder den von den Schulleitungen eingeschätzten Fähigkeitsniveaus im sprachlichen Bereich zu Schulbeginn gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede. Während es für das schulische Wohlbefinden und lesebezogene motivationale Merkmale keine Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Gegenden gibt, ist im Bereich der Leseleistungen ein Vorsprung der Kinder an ländlichen Grundschulen festzustellen, der jedoch vollständig durch die unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft und die damit einhergehende Klassenkomposition erklärt werden kann.

Ebenso wie der ländliche Raum kein homogener Bildungsraum ist und markante Unterschiede zwischen Gemeinden existieren (vgl. Vogelsang u. a. 2018), stehen

Grundschulen im städtischen Raum vor vielfältigen Herausforderungen. Es lassen sich dennoch einige Bereiche herauskristallisieren, die für eine größere Zahl an Grundschulen in den beiden Umfeldern jeweils charakteristische Themenfelder sind und daher mit Blick auf die weitere Entwicklung bedacht werden sollten. Hierzu gehören insbesondere die sich verringern und teilweise im kleinstelligen Bereich schwankenden Schülerzahlen in ländlichen Regionen und die bereits hohen und weiter wachsenden Anteile an Schülerinnen und Schülern mit besonderen Herausforderungen in städtischen Gebieten.

3.7 Handlungsempfehlungen

Die Bildungsberatung im Übergang von der Grundschule an weiterführende Schulen muss ausgebaut werden. Sowohl in städtischen als auch in ländlichen Regionen müssen Angebote zur Bildungsberatung ausgeweitet werden. Diese müssen bereits vor dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ansetzen und sollten den Familien als Grundlage für eine eigenverantwortliche Entscheidung alle Informationen zum regional und überregional verfügbaren Bildungsangebot und zu den daran anschließenden beruflichen Optionen bereitstellen.

Für die Aufrechterhaltung und Sicherung von Grundschulen im ländlichen Raum wird empfohlen:

Für den Erhalt von Grundschulen müssen Strategien entwickelt, klare Kriterien festgelegt und Ressourcen bereitgestellt werden. Benötigt werden transparente zentrale Vorgaben zur Aufrechterhaltung beziehungsweise Schließung von Schulen bei Berücksichtigung der hohen Bedeutung von Grundschulen (u. a. mit klaren Kriterien, welche Schulweglänge in der Grundschule zumutbar ist). Darüber hinaus sind für die Qualifikation und Weiterbildung von Lehrkräften an ländlichen Kleinschulen sowie für deren Rekrutierung wirksame Strategien zu erarbeiten. Dazu gehört die Entwicklung gesamtgesellschaftlicher Konzepte, die eine internationale Zuwanderung gegebenenfalls auch für eine gezielte Ansiedlung im ländlichen Raum nutzbar sowie die berufliche Tätigkeit für Lehrkräfte im ländlichen Raum attraktiver machen.

Systematische Netzwerke um ländliche Grundschulen sind zu fördern. Die systematische Vernetzung der Grundschulen untereinander und mit weiterführenden Schulen zu zentral gelegenen, gut erreichbaren Schulzentren sowie die

Etablierung von Schulen mit Außenstellen ermöglichen den Erhalt von Schulen in dünn besiedelten Räumen. Auch die Entwicklung von Kooperationen mit außerschulischen lokalen Akteuren, die sich im Rahmen von freiwilligen (Nachmittags-)Angeboten oder dem Ausbau von Ganztagsschulangeboten engagieren, kann eine substantielle Ergänzung des Schulangebots darstellen und dazu beitragen, die ländlichen Schulen für Eltern attraktiv zu machen.

Es müssen innovative Konzepte für den Unterricht in dünn besiedelten Räumen erprobt und weiterentwickelt werden. Für die Erarbeitung von Schulkonzepten, die in kleinen Grundschulen effektiv und wirksam umsetzbar sind (z. B. jahrgangsübergreifendes Lernen in einem Klassenzimmer, Nutzung digitaler Medien unter anderem für Binnendifferenzierung), müssen Bildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungsforschung stärker zusammenarbeiten. Hierbei ist insbesondere die Entwicklung und Erprobung von innovativen Konzepten für eine Beschulung in sehr dünn besiedelten Räumen anzustreben. Zu diesem Zweck müssen Erfahrungen aus anderen Ländern berücksichtigt werden – insbesondere im Fachunterricht der höheren Grundschulklassen kann z. B. die Nutzung von digitalen Medien und von „Distance Learning“ im Rahmen von individuellen oder Kleingruppen-Lernprozessen sinnvoll sein. Begleitend müssen entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden.

Für Grundschulen im städtischen Raum wird empfohlen:

Der Fokus auf die Entwicklung und Anwendung von Konzepten für den Umgang mit herausfordernden Schüler- und Elternschaften muss verstärkt werden. In Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Problemen müssen systematisch angelegte Konzepte für die Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung zur Anwendung kommen. Eine zentrale Anforderung an solche Konzepte ist z. B. die Aufrechterhaltung eines positiven Lernklimas ohne substantielle Beeinträchtigungen durch Probleme in den Bereichen Disziplin, Sicherheit und Fehlzeiten. Auch in die Lehreraus- und -weiterbildung sind entsprechende Inhalte systematisch zu integrieren.

Bereitstellung von zusätzlichen, flexibel einsetzbaren Ressourcen für Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen bildungsbezogenen Ausgangslagen. Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit spezifischen sozialen, sprachlichen und psychologischen Problemen können zusätzliche Mittel z. B. für den gezielten

Einsatz von Sprachförderpädagogen, Inklusionsexperten, Schulsozialarbeitern und Schulpsychologen sowie eine intensive Elternarbeit nutzen. Eine weitere Möglichkeit ist die Einrichtung deutlich kleinerer Klassen, wenn eine Mischung der Schülerschaft hinsichtlich lernförderlicher Voraussetzungen und Lebensumfelder vorübergehend nicht gelingt. Ebenso können zusätzliche Ressourcen – vermittelt über Investitionen z. B. in zusätzliches Personal oder Personalentwicklungsmaßnahmen (z. B. zur Optimierung des Klassenmanagements und zum gezielten Einsatz (fach)didaktischer Konzepte) – für die Erhöhung der Unterrichtsqualität verwendet werden. Schulen sollten im Sinne der Schulautonomie Ressourcen derart einsetzen können, dass sie passgenau an ihren Bedarfen orientiert sind.

Systematische Netzwerke um städtische Grundschulen sind zu fördern.

Auch um den Grundschulen eine systematische Vernetzung mit allen relevanten Akteuren im Umfeld (z. B. Stadtteileinrichtungen, Volks- und Musikschulen, Vereine, Gesundheitsdienst, Jugendamt, Bildungsadministration) zu ermöglichen, müssen zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt und spezifische Konzepte entwickelt werden. Die Schulen sollten zu diesem Zweck die Möglichkeit haben, sich durch externe Anbieter professionell unterstützen und begleiten zu lassen. Insbesondere für Schulen in herausfordernden Lagen ist es von Bedeutung, bei der Entwicklung und Umsetzung entsprechender Konzepte die Perspektiven aller zentralen Gruppen (Schulleitung, Lehrerkollegium, Lernende, Eltern, Bildungsadministration) mit einzubeziehen.

4 Sekundarstufe

Die Sekundarstufe I ist für eventuelle Unterschiede regionaler Art wegen ihres besonderen Charakters als einer „Schwelle“ in den Bildungsbiografien sehr wichtig. Zur Analyse dieser Unterschiede konnten Daten der amtlichen Statistik und Sekundäranalysen aus dem Bildungstrend 2015 des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB; vgl. Stanat u. a. 2016; Stanat u. a. 2018) herangezogen werden.⁵¹ Der „Bildungstrend“ dient den 16 Bundesländern dazu, die Erreichung der Zielerwartungen der Bildungsstandards in ausgewählten Fächern zu überprüfen. Im Jahr 2015 wurden die sprachlichen Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch in der neunten Jahrgangsstufe aller allgemeinbildenden Schulformen und Förderschulen erfasst. Neben Leistungstests wurden auch Schüler-, Eltern-, Lehrkraft- und Schulleitungsfragebögen eingesetzt. Insgesamt beteiligten sich an dieser Untersuchung 1.513 Schulen der Sekundarstufe I und 33.110 Schülerinnen und Schüler. In der gewichteten Stichprobe stammen 11,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Städten mit mehr als 500.000 Einwohnern, 16,2 Prozent aus Städten mit 100.000 bis 500.000 Einwohnern, 10,7 Prozent aus Städten mit 50.000 bis 100.000 Einwohnern, 29 Prozent aus Städten mit 15.000 bis 50.000 Einwohnern, 28,8 Prozent aus Orten mit 3.000 bis 15.000 Einwohnern und 3,4 Prozent aus Orten mit bis zu 3.000 Einwohnern.

4.1 Entwicklung und Status quo der Sekundarstufe

Bereits in den 1950er Jahren setzte im Sekundarbereich ein Modernisierungsprozess ein, der sich in der steigenden Nachfrage nach weiterführenden Bildungsgängen und damit einhergehend – in einer Verlängerung der Schulzeit – manifestierte. Beginnend mit dem Schuljahr 1952/1953 sind die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe beziehungsweise – nach der Wiedervereinigung – der achten Jahrgangsstufe nach Schulformen der Sekundarstufe I geplottet. Besuchten noch fast 80 Prozent der Jugendlichen 1952/1953 eine Hauptschule, so ist dieser Anteil im Schuljahr 2015/2016 auf zwölf Prozent gesunken. Gleichzeitig sind die Anteile von Schülerinnen und Schülern auf dem Gymnasium von ehemals 13 auf über 36 Prozent

⁵¹ Wir danken dem Forschungsdatenzentrum (FDZ) des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen für die Überlassung der Daten für diese Sekundäranalysen.

gestiegen. Die Anstiege bei den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und integrierten Gesamtschulen resultiert im Wesentlichen aus der Zusammenlegung ehemaliger Haupt- und Realschulen. Die Übertrittsquoten nach der Grundschule auf das Gymnasium liegen mittlerweile bei 44 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

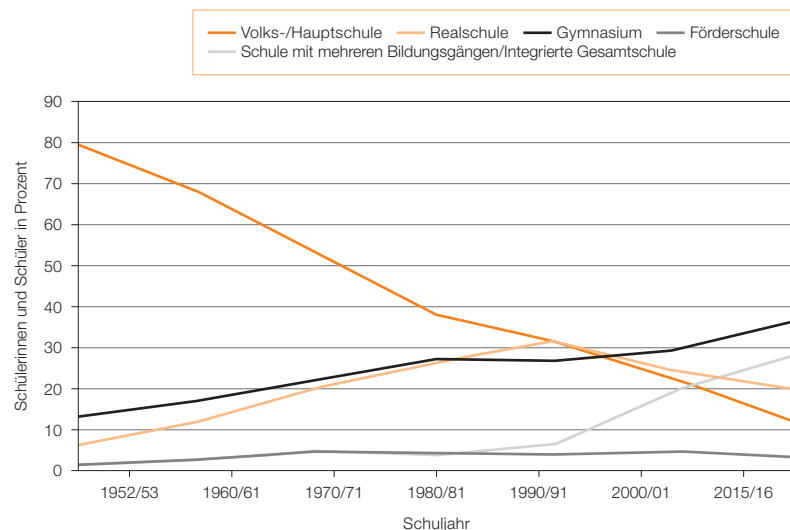


Abbildung 17: Prozentuale Verteilung der Schüler/-innen (7./8. Jahrgangsstufe) auf die unterschiedlichen Schulformen für die Schuljahre 1952/1953 bis 2015/2016

Anmerkung: Angaben in Prozent; basierend auf Zahlen des Statistischen Bundesamts; Zahlen bis 1990/1991 für die 7. Jahrgangsstufe, danach für die 8. Jahrgangsstufe.

4.1.1 Von der Vier- zur Zweigliedrigkeit

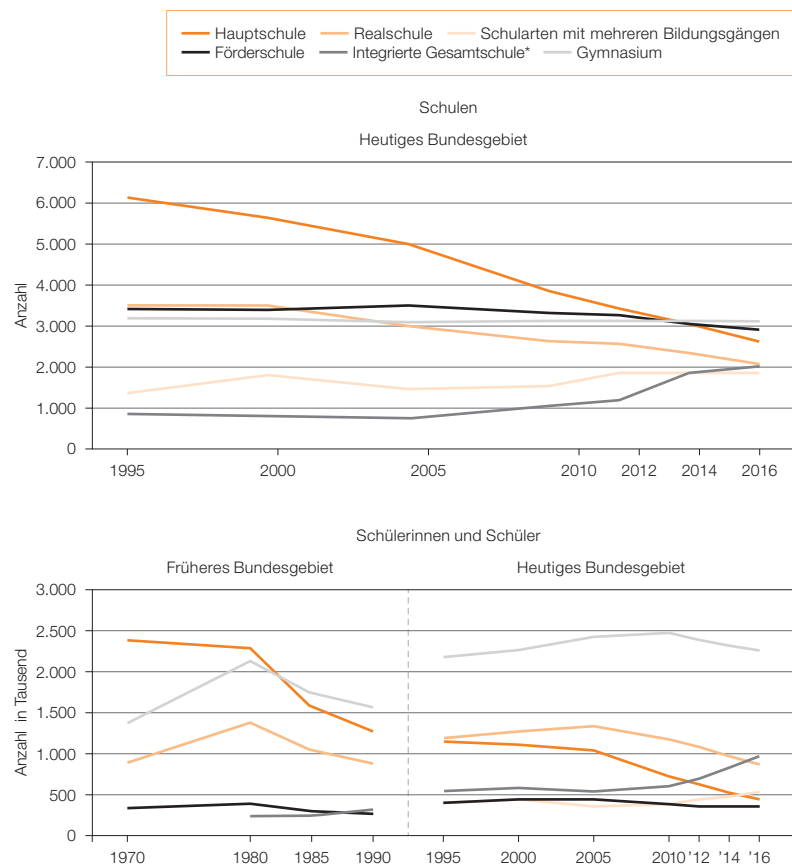
Nach einem langen Zeitraum der Expansion sind die Zahlen an den Realschulen rückläufig zugunsten der integrierten Gesamtschulen beziehungsweise Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Hierin spiegelt sich zum einen die Tendenz der Länder, das ehemals sehr differenzierte Sekundarschulsystem zugunsten eines Zwei-Säulen-Modells aufzugeben. Zum anderen entschieden sich drei der fünf neuen Bundesländer (Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) direkt nach der Wiedervereinigung ohnehin für ein zweigliedriges System. Zu diesen neuen

Strukturen gesellten sich die insgesamt enttäuschenden Ergebnisse bei PISA (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2000, in denen substantielle Anzahlen von sehr leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern identifiziert wurden, die vor allem Hauptschulen besuchten. In diesen Schulen zeigte sich oftmals eine ungünstige soziale wie kognitive Zusammensetzung der Schülerschaft, welche die Qualität der schulischen Arbeit nachweislich beeinträchtigte (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006). Letztendlich hat dies in bildungspolitischen Diskussionen über alle politischen Parteien hinweg zu einer weitgehenden Akzeptanz eines Zwei-Säulen-Modells in der Sekundarstufe I geführt, in dem das Gymnasium und eine Sekundarschule, die je nach Land unterschiedliche Bezeichnungen trägt, zu den verschiedenen Abschlüssen der Sekundarstufen I und II führen. Nur noch fünf Länder (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) haben das mehrgliedrige Schulsystem beibehalten, wobei die Hauptschule in drei von fünf Ländern (Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) fast bedeutungslos ist. Die übrigen elf Länder folgen weitgehend dem Zwei-Säulen-Modell.

4.1.2 Schülerzahlen

In der Sekundarstufe I variiert die durchschnittliche Schüleranzahl pro Schule (vgl. Statistisches Bundesamt 2018c). Während der Gesamtdurchschnitt (inklusive Primarschulen) in Deutschland bei 250 Schülerinnen und Schülern pro Schule liegt, sind die Zahlen im Sekundarbereich deutlich höher. Gymnasien sind mit durchschnittlich 720 Schülerinnen und Schülern pro Schule die größten Schulen, gefolgt von integrierten Gesamtschulen (460) und Realschulen (410). Schularten mit mehreren Bildungsgängen (280), Haupt- (160) und Förderschulen (110) stellen im Sekundarbereich im Vergleich deutlich kleinere Schulen dar. Dabei gilt: Je städtischer eine Region geprägt ist, desto größer sind die Schulen (vgl. BBSR 2017b).

In den letzten Jahrzehnten haben zurückgehende Geburtenraten zu einer Abnahme der Schülerzahlen und Schulen geführt (siehe Abbildung 18; vgl. auch Kapitel 1.4, S. 55ff.). Die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I ist von über fünf Millionen auf zunächst 4,4 (2014) und schließlich 4,1 Millionen (2017) zurückgegangen (vgl. Statistisches Bundesamt 2018c).



* Einschließlich der heutigen „Gemeinschaftsschulen“.

Abbildung 18: Entwicklung der Schul- und Schülerzahlen seit 1970/1995⁵² nach Schularten⁵³ der Sekundarstufe I (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 89)

Anmerkung: basierend auf Zahlen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Bildung im Zahlenspiegel 2006 und der Schulstatistik 2015/2016.

⁵² Aufgrund der gemeinsamen Erfassung von Grund- und Hauptschulen („Volksschulen“) ist ein Ausweis der Anzahl an Sekundarschulen erst ab 1992 sinnvoll.

⁵³ Ohne Orientierungsstufe, freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs.

Seit einigen Jahren steigen die Geburtenziffern in Deutschland wieder, so dass es in den kommenden Jahren zu einem Anstieg der Schülerinnen- und Schülerzahlen kommen wird (zu weiteren Analysen vgl. Kapitel 1.4, S. 55ff.). Der Höhepunkt dürfte spätestens 2025 erreicht sein, aber selbst dann werden die Jahrgangsstärken kaum über 800.000 Schülerinnen und Schülern liegen. Die Kohortenstärke der in PISA 2000 getesteten 15-Jährigen lag noch bei über 900.000 Schülerinnen und Schülern (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001).

In den Jahren nach 2025 werden die Schülerzahlen wieder zurückgehen. Schätzungen des BBSR (2017b) für die Veränderung der Schülerzahlen in der Sekundarstufe I zwischen 2012 und 2035 legen den Schluss nahe, dass nur ganz wenige Regionen in Bayern (um München herum) und im Südwesten Baden-Württembergs bis zum Jahr 2035 steigende Schülerzahlen haben werden. Ansonsten ist vor allem in den ländlichen Regionen mit einem deutlichen Rückgang der Zahlen in der Sekundarstufe I zu rechnen. Dies wird kleine Schulen mit geringen Schülerzahlen und potentielle Schließungen zur Folge haben.

Zu Fragen der regionalen Unterschiede in der Schulgröße wurden die Daten des IQB-Bildungstrends 2015 ausgewertet. Dabei wurden Sekundarschulen mit weniger als 250 Schülerinnen und Schülern als kleine Schulen definiert; es handelt sich um Schulen, die maximal zweizügig sind. In Großstädten mit über 500.000 Einwohnern besuchen 8,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler solche kleinen Schulen, in Orten mit bis zu 3.000 Einwohnern 40,2 Prozent, in Gemeinden bis 15.000 Einwohnern sind es 17,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Bisherige Untersuchungen zu den Auswirkungen von Schulgrößen auf Bildungsleistungen legen einen U-förmigen Zusammenhang nahe (vgl. Ready/Lee/Welner 2004; Humlum/Smith 2015; Hanushek/Woessmann 2017). Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mittelgroßer Schulen im Durchschnitt die besten Leistungen zeigen. Erklärt wird dies dadurch, dass in diesen Kompositionen ein optimales Angebot an Vielfalt von Bildungsangeboten (z. B. Spezialisierungen, Arbeitsgruppen, Vertiefungsangeboten) und professionellen Kompetenzen des Lehrerkollegiums bereitsteht. Sind die Schulen zu klein, kann die Vielfalt an Bildungsangeboten zu eingeschränkt sein und die Schülerinnen und Schüler sind mehr davon abhängig, wie hoch die Professionalität eines kleinen Lehrerkollegiums ausgeprägt ist. Sind die Schulen zu groß, besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler diese als anonym erleben. Dies wiederum kann eine geringe Motivation zum Schulbesuch zur Folge haben und Aggressionen und Gewalt an Schulen erhöhen.

Kleine Schülerzahlen schränken nicht selten zusätzliche Angebote in Schulen ein. Zu erwarten ist dementsprechend ein geringeres Angebot der Schulen in kleinen Gemeinden. Die Abbildungen 19 und 20 illustrieren dies für zusätzliche Angebote im Hinblick auf leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch. Ausgewertet wurden die Angaben der Schulleitungen. Erkennbar ist in der Tat der Zusammenhang zwischen Gemeindegröße und Zusatzangeboten: In kleinen Gemeinden nimmt die Anzahl an Zusatzangeboten ab. Zusätzlich zeigen sich Schulformunterschiede dahin gehend – vor allem im Fach Deutsch –, dass Zusatzangebote häufiger im nichtgymnasialen Bereich gemacht werden.

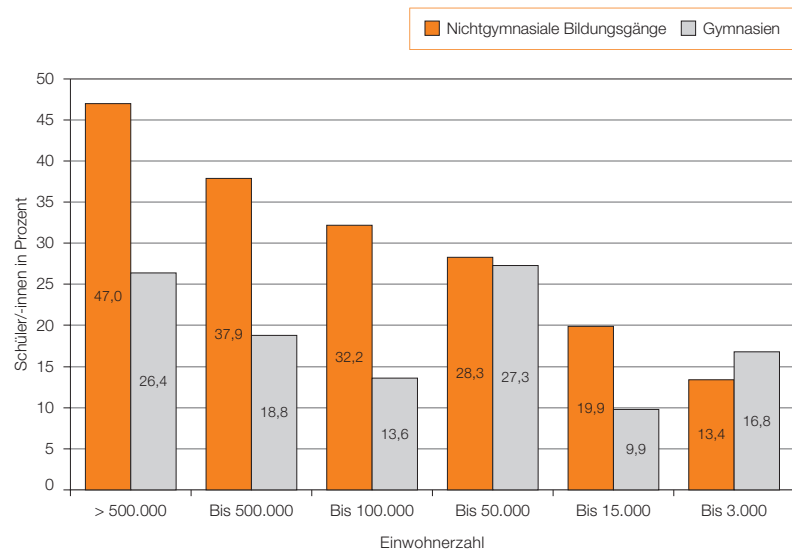


Abbildung 19: Anteil der Schüler/-innen, deren Schulen Zusatzunterricht für leistungsstarke Schüler/-innen im Fach Deutsch anbieten, nach Schulform und Gemeindegröße
Anmerkung: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018).

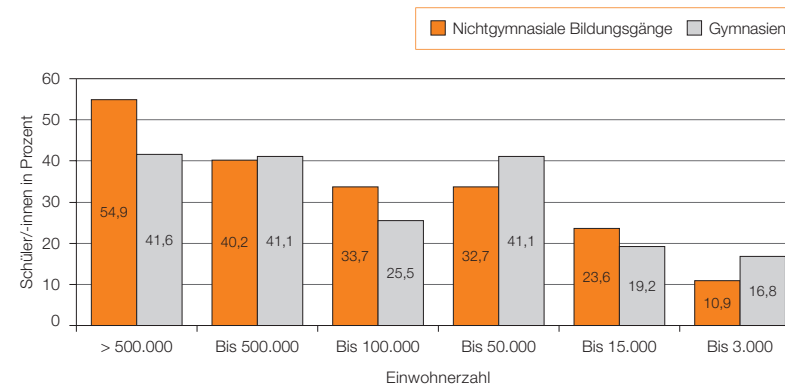


Abbildung 20: Anteil der Schüler/-innen, deren Schulen Zusatzunterricht für leistungsstarke Schüler/-innen im Fach Englisch anbieten, nach Schulform und Gemeindegröße
Anmerkung: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018).

Weitere Auswertungen der IQB-Daten belegen aber auch, dass dies nicht für alle zusätzlichen Angebote gilt. So zeigen sich keine regionalen Unterschiede in Angeboten zum selbstregulierten und sozialen Lernen oder bei Zusatzangeboten zum Einsatz digitaler Medien. Auch bei zusätzlichen Sportangeboten und Aktivitäten im musisch-künstlerischen Bereich zeigen sich keine klaren Differenzen.

4.1.3 Ganztagsangebote

Eine weitere wichtige Veränderung in der Schullandschaft der Sekundarstufe stellt der Ausbau des Ganztagsschulangebots dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Bundesweit stellten 2014 etwa 60 Prozent aller Schulen ein Ganztagsangebot bereit, 38 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland nutzten 2014 ein solches Angebot. Im IQB-Bildungstrend 2015 gaben 66 Prozent der Schulleitungen an, dass sie ein Ganztagsangebot bereitstellen. Werden die Zahlen nach Größe der Gemeinden betrachtet, so ergibt sich das Bild in Abbildung 21, wonach die Ganztagsangebote in kleinen Gemeinden prozentual mehr Schülerinnen und Schüler erreichen als in großen Gemeinden.

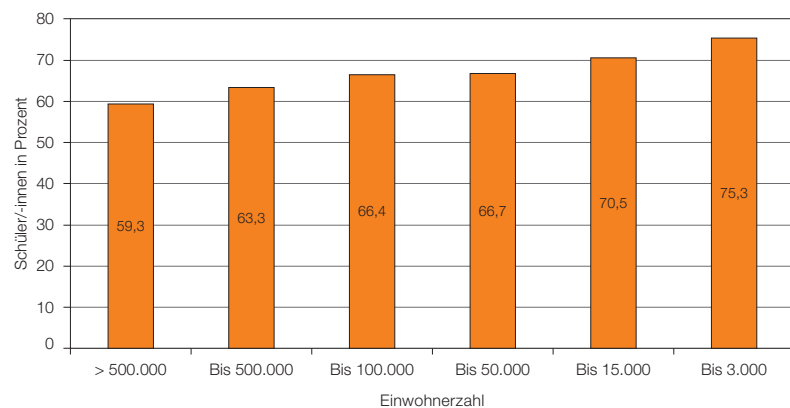


Abbildung 21: Anteil der Schüler/-innen, die Schulen mit Ganztagsangebot in der Sekundarstufe I besuchen, nach Größe der Gemeinde

Anmerkung: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018).

4.2 Regionale Unterschiede in den Angebotsstrukturen

4.2.1 Bildungsbeteiligung

Rund zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen eine Hauptschule, 20 Prozent eine Realschule, 25 Prozent Schulen mit mehreren Bildungsgängen beziehungsweise integrierte Gesamtschulen und 44 Prozent ein Gymnasium. Mit Blick auf mögliche regionale Disparitäten zeigen sich im Gymnasialbesuch einerseits Unterschiede zwischen den Bundesländern, andererseits vor allem aber Differenzen zwischen einzelnen Regionen. Dies illustrieren die Abbildungen 22 und 23, in der die regionalen Unterschiede im Gymnasialbesuch (siebte Jahrgangsstufe) in den Jahren 2006 und 2014 visualisiert sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Dort ist zu erkennen, dass sich innerhalb der Länder vor allem in und um die großen Städte herum vergleichsweise hohe Gymnasialquoten ergeben. Dies gilt beispielsweise in Bayern für München und Umgebung, in Brandenburg für Potsdam und Umgebung, für den Stuttgarter Raum in Baden-Württemberg oder für den Frankfurter Raum in Hessen. Daneben weisen ländliche Regionen wie in Bayern auch im Jahr 2014 noch Gymnasialquoten von teilweise unter 20 Prozent auf. Gleiches gilt für Rheinland-Pfalz.

Der IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018) erlaubt die Unterscheidung von regionalen Disparitäten anhand der Einwohnerzahl des Ortes beziehungsweise der Stadt, in der die Schülerinnen und Schüler getestet wurden. In Abbildung 24 sind die Gymnasialquoten (9. Klasse) nach Einwohnerzahl dargestellt. Unübersehbar sind die deutlich geringeren Quoten in kleinen Gemeinden.

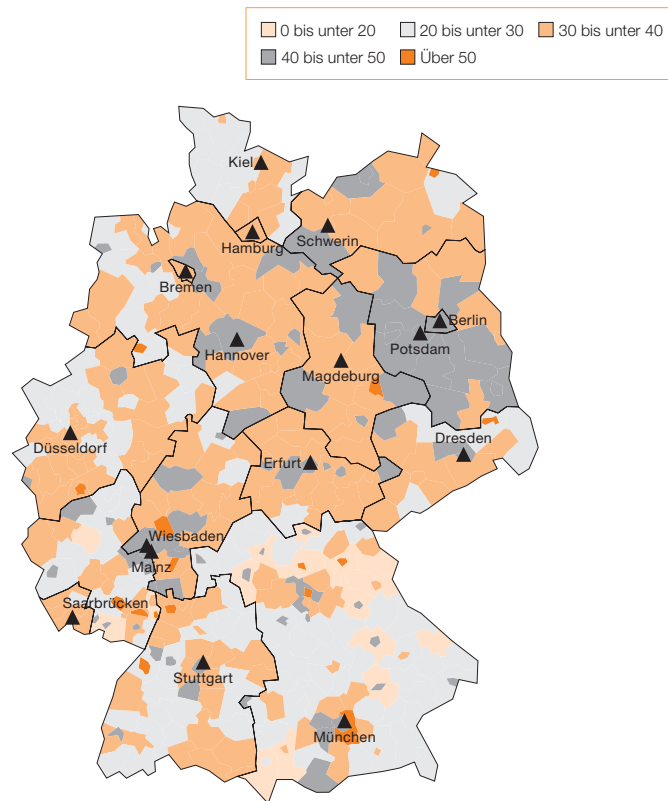


Abbildung 22: Anteil der Schüler/-innen der 7. Jahrgangsstufe, die im Jahr 2006 ein Gymnasium besuchten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 258)

Anmerkung: Angaben in Prozent; basierend auf Zahlen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder und der Statistik Regional 2006 und 2014.

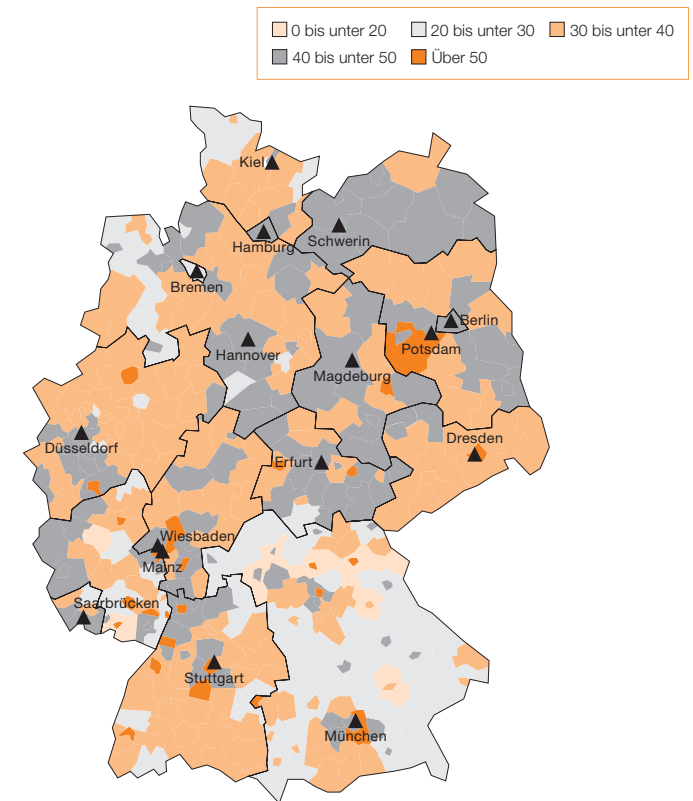


Abbildung 23: Anteil der Schüler/-innen der 7. Jahrgangsstufe, die im Jahr 2014 ein Gymnasium besuchten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 258)

Anmerkung: Angaben in Prozent; basierend auf Zahlen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder und der Statistik Regional 2006 und 2014.

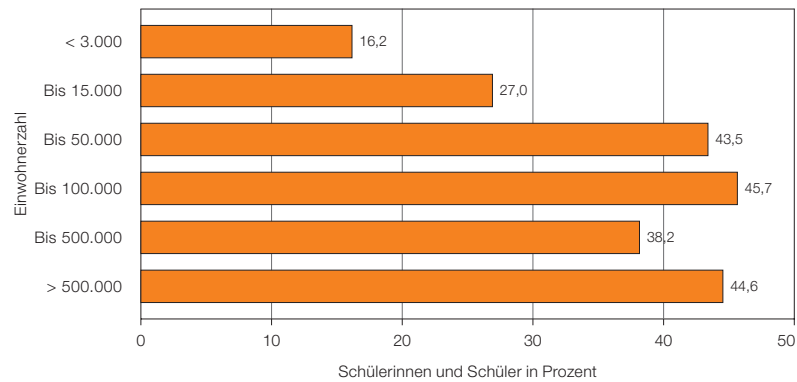


Abbildung 24: Relativer Anteil des Gymnasialbesuchs in der 9. Klasse nach Einwohnerzahl

Anmerkung: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2018).

Die Disparitäten in der Bildungsbeteiligung spiegeln sich auch in den Abschlussquoten wider. Während in kreisfreien Großstädten im Jahr 2018 41,7 Prozent der Schulabgängerinnen und -abgänger eine Hochschulzugangsberechtigung erwarben, waren es in dünn besiedelten ländlichen Kreisen lediglich 28,1 Prozent (siehe Abbildung 7, S. 48).

Diese regionalen Ungleichheiten können im Folgenden am Beispiel Bayerns im Vergleich der Bildungsbeteiligung am Gymnasium in Oberbayern und Niederbayern weiter illustriert werden (vgl. ISB 2015; siehe Abbildung 25): Werden die Quoten von Schülerinnen und Schülern betrachtet, denen am Ende der vierten Jahrgangsstufe von den Schulen eine Eignung für das Gymnasium bescheinigt wurde, zeigen sich für die Stadt und die Landkreise rund um München Anteile zwischen 60 und 70 Prozent. In diesen Gegenden treten dann zwischen 50 Prozent und 62 Prozent der Schülerinnen und Schüler auch auf ein Gymnasium über. In Niederbayern zeigen sich ähnliche Empfehlungsquoten in den Städten wie Landshut oder Passau. Werden allerdings ländliche niederbayerische Landkreise wie Freyung-Grafenau oder Deggendorf betrachtet, zeigt sich ein anderes Bild: Erstens sind dort die Eignungsempfehlungen seltener (Freyung-Grafenau: 40 Prozent, Deggendorf: 45 Prozent), zweitens treten dort trotz einer Empfehlung deutlich weniger Schülerinnen und Schüler auf das Gymnasium über (Differenz Freyung-Grafenau: -14 Prozent; Deggendorf: -15 Prozent).

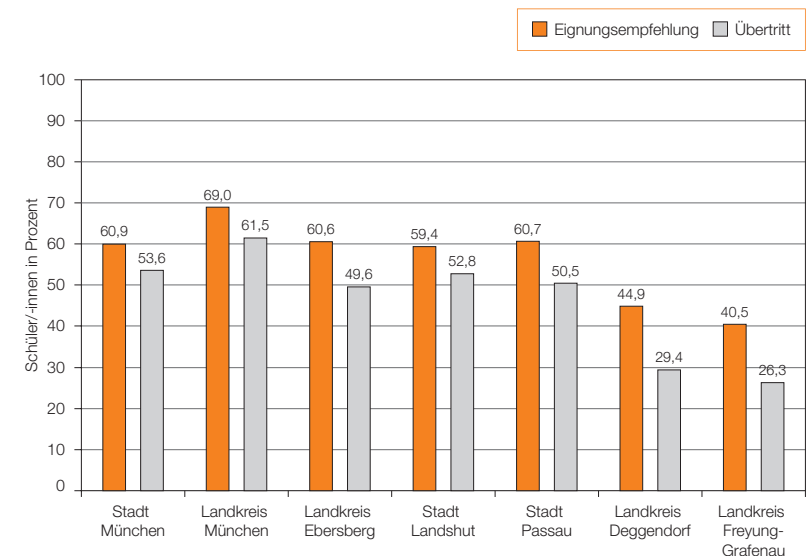


Abbildung 25: Anteile der Schüler/-innen mit Eignungsempfehlung und tatsächlichem Übertritt auf das Gymnasium in ausgewählten Städten und Regionen in Oberbayern (Stadt und Landkreis München, Landkreis Ebersberg) und Niederbayern (Stadt Landshut und Passau, Landkreis Deggendorf und Freyung-Grafenau) im Jahr 2013 (vgl. ISB 2015, Tabellen TB2a und TB2b, S. 307ff.)

Am Beispiel der ausgewählten niederbayerischen ländlichen Landkreise können die höheren Differenzen zwischen Eignungsempfehlung und tatsächlichem Übertritt möglicherweise dadurch erklärt werden, dass die Elternschaft dort einen besonderen Wert in der beruflichen Ausbildung ihrer Kinder sieht und diese deshalb trotz einer Gymnasialempfehlung auf andere Schulformen wie Realschule oder Hauptschule wechseln. Dass in vielen ländlichen Regionen, insbesondere auch in Bayern, ein umfangreiches Angebot von Ausbildungsplätzen zur Verfügung steht, belegt die Abbildung 26, in der die Ausbildungskapazitäten im Jahr 2016 dargestellt sind. Dort ist jedoch auch zu erkennen, dass es in der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen insgesamt vor allem Unterschiede zwischen den Bundesländern, jedoch keine systematischen Stadt-Land-Unterschiede gibt. Für den gesamten süddeutschen Raum lässt sich auch in ländlichen Regionen ein Überangebot an Ausbildungsplätzen nachweisen.

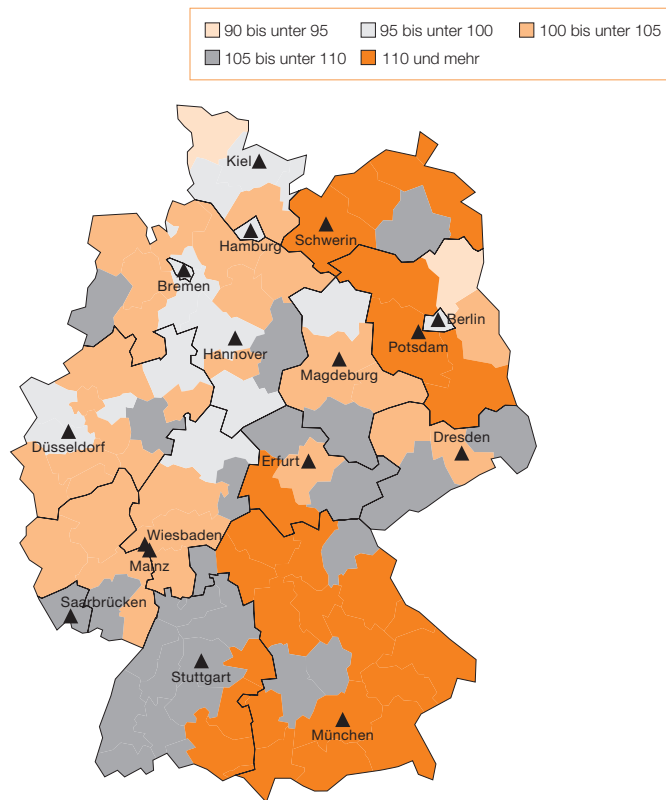


Abbildung 26: Verfügbare Ausbildungsstellen je 100 Bewerber/-innen im Jahr 2016 (vgl. BBSR 2017b, S. 73)

Anmerkung: basierend auf den Daten der laufenden Raumbewertung des BBSR, der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit; geometrische Grundlage: Raumordnungsregionen, aggregiert aus: Kreise (generalisiert), 31.12.2014 © BKG/GeoBasis-DE.

4.2.2 Erreichbarkeit von Schulen

Neben der Bildungsbeteiligung stellt sich natürlich auch die Frage, ob Schulen im Sekundarbereich je nach Region unterschiedlich gut erreichbar sind. Dies wirkt sich für die Schülerinnen und Schüler unter anderem dadurch aus, dass sich die Einzugsbereiche in Regionen mit rückgängigen Schülerzahlen vergrößern und dass die Kinder längere Schulwege auf sich nehmen müssen.

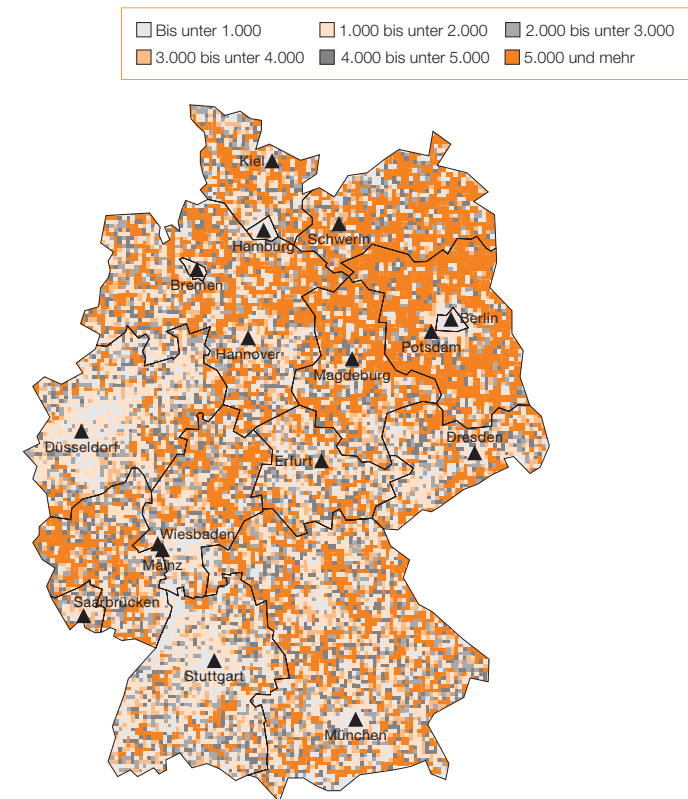


Abbildung 27: Einwohnergewichtete Luftliniendistanz zur nächsten Schule der Sekundarstufe I, 2014 bis 2016 (vgl. BBSR 2017b, S. 71)

Anmerkung: Luftliniendistanz in Meter, gewichtet nach Einwohnerzahl; basierend auf den Daten der laufenden Raumbewertung des BBSR und den Schulverzeichnissen der Länder; geometrische Grundlage: Kreise (generalisiert), 31.12.2014 © GeoBasis-DE/BKG.

Dabei wird deutlich, dass in ländlichen Regionen die Wege zu den Schulen länger sind als in Städten. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler außerhalb großer Städte ist dementsprechend auf den Transport durch den öffentlichen Nahverkehr angewiesen. Für die Sekundarstufe II weisen die Analysen des BBSR (2017b) aus, dass in vielen ländlichen Regionen PKW-Fahrzeiten von 30 Minuten und mehr anfallen, um eine Schule zu erreichen. Extrem kurze Wege finden sich dagegen in den Metropolen (Hamburg, Berlin, München, Stuttgart).

Die Anzahl von Schulen in freier Trägerschaft hat sich insbesondere in diesen Regionen mit größeren Entfernungen zur nächsten Schule in den letzten Jahren deutlich erhöht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Offensichtlich übernehmen diese in den Regionen, die von vielen Schließungen öffentlicher Schulen betroffen sind, die Aufgabe, eine möglichst wohnortnahe Beschulung zu ermöglichen. Im IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018) zeigt sich der Zusammenhang zwischen Gemeindegröße und Trägerschaft. Insgesamt besuchen dort 8,5 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler eine Schule in privater Trägerschaft, in Gemeinden mit geringer Einwohnerzahl (3.000 und kleiner) sind es dagegen 20 Prozent (eigene Analysen).

In Bezug auf die Erreichbarkeit der Schulen ist zu berücksichtigen, dass sich längere Anfahrtswege für Schülerinnen und Schüler negativ auf deren Motivation zum Schulbesuch und auf das Engagement ihrer Eltern auswirken können (vgl. Humlum/Smith 2015). Auch reduzieren sie die Möglichkeit, Freizeitangebote, beispielsweise im Sport, wahrzunehmen.

4.2.3 Klassengrößen

Klassengrößen stellen eine Rahmenbedingung für die qualitätsvolle Umsetzung von Unterricht dar und werden immer wieder kritisch in Bezug auf deren Vor- und Nachteile diskutiert. Werden die durchschnittlichen Klassengrößen für den Sekundarbereich betrachtet (vgl. Statistisches Bundesamt 2018c), rangieren die Werte bundesweit zwischen 26 Schülerinnen und Schülern in Gymnasien, 25 in Realschulen, 24 in integrierten Gesamtschulen, 22 in Schularten mit mehreren Bildungsgängen und 19 für Hauptschulen. Förderschulen haben mit durchschnittlich zehn Schülerinnen und Schülern die kleinsten Klassengrößen. Über alle Schulformen hinweg (also inklusive Grundschule) verzeichnet die amtliche Statistik relativ geringe Unterschiede in der durchschnittlichen Klassengröße zwischen den Bundesländern.

Der IQB-Bildungstrend 2015 erlaubt für Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse die Ermittlung der Klassengrößen. Für die hier vorgestellten Analysen werden zwei Gruppen gebildet: Gymnasien und übrige Schulformen. Insgesamt liegt die Klassenstärke im Bildungstrend bei 25 Schülerinnen und Schülern, in Gymnasien sind es rund 26 pro Klasse, in den übrigen Schulformen 25 Schülerinnen und Schüler pro Klasse. Die Tabelle 12 zeigt die Klassenstärken nach Einwohnerzahl der Gemeinde, in der sich die Schule befindet, und Schulform. Eine gewisse Tendenz zu kleineren Klassen in kleineren Gemeinden ist erkennbar. Allerdings ist festzuhalten, dass es aus empirischer Sicht kaum belastbare Befunde gibt, wonach die Klassengröße im Sekundarbereich einen nennenswerten Zusammenhang mit den Bildungsleistungen von Schülerinnen und Schülern ausübt (vgl. Hanushek/Woessmann 2017), vor allem auch nicht bei den in Tabelle 12 demonstrierten Spannbreiten zwischen 22 und 27 Schülerinnen und Schülern. In der Regel zeichnet sich auch im internationalen Vergleich ab, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit guten Leistungs- und Bildungsvoraussetzungen in größeren Klassen unterrichtet werden und Schülerinnen und Schüler mit vergleichsweise schwachen Voraussetzungen in kleineren Klassen. Der Effekt größerer Klassen am Gymnasium zeigt sich auch in Tabelle 12. Darüber hinaus passen Lehrkräfte häufig ihren Unterricht nicht den leicht schwankenden Klassenstärken an. Es fehlen auch empirische Evidenzen, wonach eine Klassenstärke von beispielsweise 22 Schülerinnen und Schülern andere didaktische Vorgehensweisen erfordert als eine Klassenstärke von 27 Schülerinnen und Schülern. Daher ist eher entscheidend, wie gut die einzelnen Lehrkräfte unterrichten, und weniger, wie hoch die Klassenfrequenz ist.

Tabelle 12: Mittlere Klassenstärke nach Einwohnerzahl und Schulform für das Jahr 2015

| Einwohnerzahl | Gymnasien | SD | Übrige Schulen | SD |
|------------------|-----------|-----|----------------|-----|
| Mehr als 500.000 | 26,9 | 3,6 | 24,8 | 4,1 |
| Bis 500.000 | 27,3 | 3,1 | 27,1 | 3,9 |
| Bis 100.000 | 26,2 | 3,7 | 25,5 | 4,9 |
| Bis 50.000 | 26,1 | 3,3 | 24,8 | 4,0 |
| Bis 15.000 | 25,3 | 3,6 | 24,7 | 4,2 |
| Bis 3.000 | 23,6 | 4,8 | 22,2 | 5,0 |

^{SD} Standard Deviation (Standardabweichung).

Anmerkung: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2018).

4.2.4 Finanzielle Ressourcen

Finanzielle Ressourcen konzentrieren sich im Bildungsbereich auf drei Bereiche: Personalausgaben, Ausgaben für den laufenden Sachaufwand und Investitionsausgaben. Diese Ausgaben verteilen sich auf unterschiedliche Mittelgeber: Personalausgaben werden im Wesentlichen von den Kultusministerien der jeweiligen Bundesländer verantwortet, während Sachaufwands- und Investitionsausgaben von den jeweiligen Kommunen getragen werden (vgl. KMK 2015). Im bundesweiten Durchschnitt lagen die Ausgaben je Schülerin und Schüler 2015 bei ca. 7.500 Euro. Im Sekundarbereich verteilen sich die Ausgaben auf 8.900 Euro an Hauptschulen, 8.000 Euro an integrierte Gesamtschulen beziehungsweise Schularten mit mehreren Bildungsgängen, 7.900 Euro an Gymnasien und 6.400 Euro an Realschulen (vgl. Statistisches Bundesamt 2018c, 2018d). Der größte Anteil dieser Ausgaben pro Schülerin beziehungsweise Schüler bezieht sich auf die Gehälter der Lehrerinnen und Lehrer.

Regionale Unterschiede können in Bezug auf die den Schulen zur Verfügung stehenden Mittel für Sachaufwand und Investitionen entstehen. Diese hängen unter anderem von den regionalen Rahmenbedingungen und den Steuereinnahmen der Kommunen ab. Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen lassen sich am Beispiel Bayerns veranschaulichen (vgl. ISB 2015). Abhängig von der Bevölkerungsdichte und der Bevölkerungsentwicklung in einzelnen Wirtschaftsregionen ergeben sich Unterschiede im Gemeindesteueraufkommen. Im Jahr 2013 betrug dieses pro Kopf ca. 1.900 Euro für die Region München und ca. 830 Euro für die Region Donau-Wald (in der wie zuvor veranschaulicht die beiden Landkreise Freyung-Grafenau und Deggendorf liegen). Der Durchschnittswert für Bayern liegt bei 1.200 Euro. Damit bestehen für diese Regionen deutliche Unterschiede in den Steuereinnahmen der Kommunen (z. B. im Raum München doppelt so hoch wie in der Region Donau-Wald), welche diese überhaupt als Sachaufwandsträger potentiell in die Schulen investieren können.

Aus wissenschaftlicher Sicht ist festzuhalten, dass finanzielle Rahmenbedingungen von Schulen einen Einfluss darauf haben können, ob und in welchem Umfang zusätzliche Profilierungen und Bildungsangebote an den Schulen bereitgestellt werden. Im Endeffekt entscheidet aber die Qualität der jeweiligen Umsetzungen im Unterricht und damit die Nutzung der jeweiligen Rahmenbedingungen an den Schulen durch die Lehrkräfte (vgl. Holzberger u. a. 2018). In dieser Hinsicht zeigt sich auch, dass Lehrkräfte und Schulleitungen unabhängig von den jeweiligen finanziellen Rahmenbedingungen durchaus kreativ

darin sind, ihre lokalen Bedingungen möglichst optimal für die Ausgestaltung ihres schulischen Bildungsangebots auszuschöpfen. Aufschlussreiche Beispiele für solche Angebotsnutzungsstrukturen sind in einer Praxisbroschüre des Zentrums für Internationale Vergleichsstudien (ZIB) zusammengefasst, bei der Schulleitungen und Lehrkräfte zu ihren Ansätzen in der Schulentwicklung im MINT-Bereich befragt wurden (vgl. Seidel u. a. 2016).

4.2.5 Zusammensetzung der Lehrerkollegien

Die Zusammensetzung der Lehrerkollegien und damit verbunden die professionellen Voraussetzungen für eine hohe Unterrichtsqualität stellen ein weiteres wichtiges Merkmal von Schulen dar. Wichtig ist dabei für die Schulen, ob sie grundsätzlich den Bedarf an Lehrkräften für die Bereitstellung eines guten Unterrichtsangebots decken können. Weiterhin kann die altersbezogene Zusammensetzung der Lehrkräfte betrachtet werden, um zu prognostizieren, mit welchen weiteren Einstellungsbedarfen je nach Region zu rechnen ist. Darüber hinaus stellt die altersbezogene Zusammensetzung auch einen Indikator dafür dar, inwiefern in den Lehrerkollegien eine Vielfalt an unterschiedlichen Erfahrungshintergründen vorhanden ist.

Wird der Bedarf an Lehrkräften betrachtet, zeichnet sich für Deutschland seit einigen Jahren eine Mangelsituation ab, die sich in jüngerer Zeit durch die Aufnahme von Schutz- und Asylsuchenden und durch die erhöhten Geburtenraten zusätzlich verschärft hat (vgl. Kapitel 1.4, S. 55ff.). Nach den Daten des nationalen Bildungsberichts, der sich auf Informationen bis zum Jahr 2014 bezieht, ist die Zahl der Lehrkräfte insgesamt leicht rückläufig (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Diese Entwicklung hat sich nach den Daten des Statistischen Bundesamts auch bis zum Jahr 2018 fortgesetzt (vgl. Statistisches Bundesamt 2018d). Dabei ist vor allem die Anzahl der Personen in Teilzeitbeschäftigung zurückgegangen und der Anteil in Vollzeitbeschäftigung gestiegen. Wird die Entwicklung der Altersstruktur der Lehrkräfte in Deutschland betrachtet, zeichnet sich eine leichte Verjüngung der Lehrerkollegien ab. Gleichzeitig wird – in Anbetracht der Tatsache, dass aktuell ca. 13 Prozent der Lehrkräfte 60 Jahre und älter sind – auch in den nächsten Jahren ein zusätzlicher Bedarf an Neueinstellungen entstehen (siehe Abbildung 28).

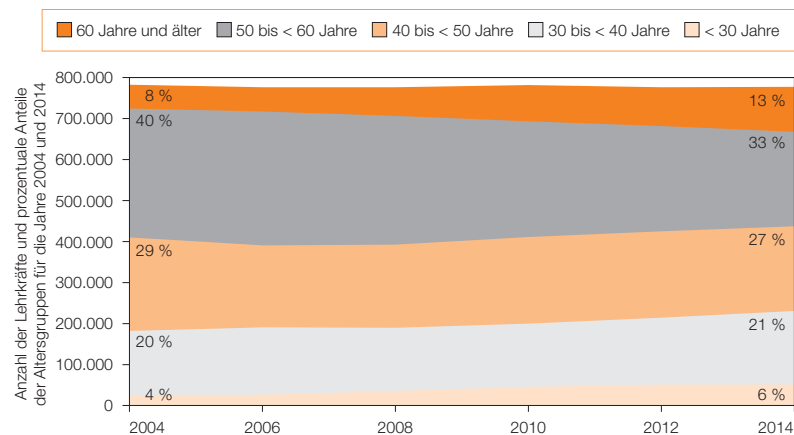


Abbildung 28: Entwicklung der Altersstruktur der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen für die Schuljahre 2004/2005 bis 2014/2015 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 86)

Anmerkung: Dargestellt ist die Entwicklung der hauptberuflichen Lehrkräfte in Voll- und Teilzeit, ohne stundenweise Beschäftigte; basierend auf den Zahlen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik.

Analysen der Daten aus der Lehrkräftebefragung des IQB-Bildungstrends 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018) zeigen hinsichtlich des Alters der Fachlehrkräfte für Deutsch und Englisch keine großen Unterschiede hinsichtlich der Größe der Gemeinde, in der eine Schule sich befindet. In sehr großen Städten liegt das mittlere Alter der Lehrkräfte bei $M = 45,6$ (über 500.000 Einwohner) beziehungsweise $M = 47,5$ Jahren (bis 500.000 Einwohner), in kleinen bei $M = 46,1$ (bis 15.000 Einwohner) beziehungsweise bei $M = 48,9$ Jahren (3.000 und weniger Einwohner). Die Streuungen unterscheiden sich dabei nicht zwischen den Gemeinden unterschiedlicher Größe.

Auf der Basis von Sekundäranalysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend wurde untersucht, inwiefern sich regionale Disparitäten hinsichtlich der fachlichen Qualifikation der Lehrkräfte feststellen lassen. Die Abbildung 29 zeigt die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler, welche durch Lehrkräfte in den Fächern Deutsch und/oder Englisch unterrichtet werden, ohne dass diese bezogen auf das entsprechende Lehramt studiert haben. Ein klaren Zusammenhangsbild ergibt sich nicht. Auffällig ist am ehesten der relativ große Anteil der im Fach Englisch fachfremd unterrichteten Schülerinnen und Schüler in sehr

kleinen Gemeinden. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die in den Fächern Deutsch und Englisch durch Quereinsteiger unterrichtet werden, ist in allen Gemeindegrößen sehr niedrig (unter sechs Prozent). Zudem zeigen sich keine systematischen Zusammenhänge mit der Größe der Gemeinde.

Die unterschiedlichen Bedarfe sind aber nicht auf die Bundesländer begrenzt, sondern stellen sich auch je nach Region sehr unterschiedlich dar. Während in Bayern in den Gegenden rund um München, Rosenheim, Ingolstadt, Nürnberg und Aschaffenburg die Anteile älterer Lehrerkollegien verhältnismäßig gering sind, erreichen Landkreise wie Amberg-Sulzbach oder Bayreuth Anteile von mehr als 48 Prozent (vgl. ISB 2015). Zu berücksichtigen ist dabei, dass diese ländlichen Regionen von rückläufigen demografischen Entwicklungen betroffen sind, so dass sich die Alterszusammensetzung der Lehrkräfte wahrscheinlich weniger in einem zusätzlichen Bedarf an Lehrkräften auswirkt, sondern eher in der weiteren Zurücknahme des schulischen Bildungsangebots in diesen Regionen.

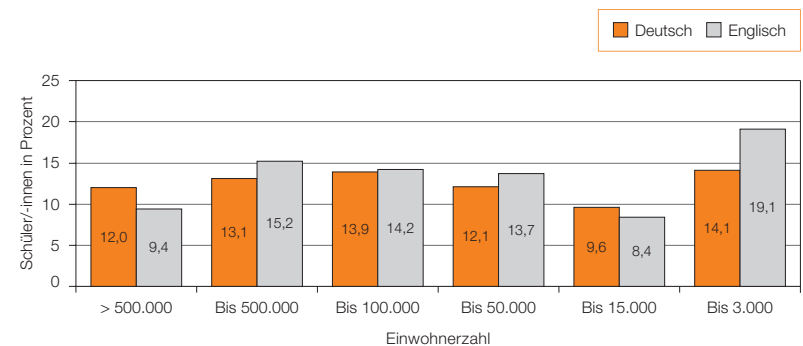


Abbildung 29: Fachfremd unterrichtete Schüler/-innen nach Fach und Größe der Gemeinde, in der sich ihre Schule befindet

Anmerkung: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018).

4.3 Unterrichtsqualität

Unterschiede in der Größe und Zusammensetzung der Schülerschaft und der Struktur des Lehrerkollegiums haben einen Einfluss darauf, welche Anpassungen von den Lehrkräften im Unterricht geleistet werden müssen. Einen

besonderen Fokus erhalten dabei Merkmalsbereiche des Unterrichts, die sich in der Forschung als relevant für die weiteren Bildungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern herausgestellt haben (vgl. Holzberger/Kunter 2016). Dazu zählen unter anderem ein erfolgreiches Klassenmanagement, die kognitive Aktivierung der Lernenden sowie die soziale Unterstützung. Diese drei Merkmalsbereiche gilt es, adaptiv in Bezug auf die Zusammensetzung einer Schülerschaft in einer Klasse umzusetzen. Darüber hinaus ist auch klar, dass zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf eines Schuljahres zum Teil verschiedene Schwerpunktsetzungen erfolgen müssen. Gerade in Bezug auf das Klassenmanagement sind häufig besondere Akzentuierungen am Anfang des Schuljahres zu setzen, damit der Klassenverband nach gemeinsam geteilten Regeln und Normen arbeiten und lernen kann. In Bezug auf eine kognitive Aktivierung kann es Phasen geben, in denen Schülerinnen und Schüler eher kognitiv herausgefordert werden, und andere Phasen, in denen Wissen eher konsolidiert und zusammenfassend verarbeitet wird. In Bezug auf eine soziale Unterstützung sind durchgehend ein konstruktives Arbeitsklima, aber auch Phasen mit unterschiedlichen Graden an individueller Unterstützung notwendig. Gerade diese adaptiven Leistungen der Lehrkräfte in der Umsetzung von Merkmalen für guten Unterricht stellen die Professionalität des Lehrpersonals heraus.

Der IQB-Bildungstrend 2015 enthält Angaben der Schülerinnen und Schüler, wie sie ihren Unterricht in den Fächern Deutsch und Englisch einschätzen. Unter anderem liegen auch Items vor (vierstufiges Antwortformat; hohe Werte bedeuten auch hohe Ausprägungen des Merkmals), die sich den drei Basisdimensionen guten Unterrichts, Klassenmanagement (Unterrichtsstörungen, Beispielitem: „Im Klassenzimmer ist es oft laut und es geht drunter und drüber“), kognitive Aktivierung (Beispielitem: „Die Aufgabenstellungen in unserem Deutsch-/Englischunterricht sind anspruchsvoll“) und soziale Unterstützung (in Form einer individuellen Bezugsnormorientierung; Beispielitem: „Unsere Lehrerin/unsere Lehrer lobt auch die schlechten Schülerinnen/Schüler, wenn sie/er merkt, dass sie sich verbessern“), zuordnen lassen. Die Mittelwerte nach Basisdimension, Fach und Größe der Gemeinde zeigt die Tabelle 13. Insgesamt zeigen sich keine substantiellen regionalen Disparitäten in der wahrgenommenen Unterrichtsqualität.

Tabelle 13: Beurteilung der Qualität des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler nach Basisdimension, Fach und Größe der Gemeinde, in der sich die Schule befindet

| | Unterrichtsstörungen (Klassenmanagement) | | Kognitive Aktivierung | | Individuelle Bezugsnormorientierung (soziale Unterstützung) | |
|------------------|---|----------|-----------------------|----------|--|----------|
| | Deutsch | Englisch | Deutsch | Englisch | Deutsch | Englisch |
| Mehr als 500.000 | 2,0 | 2,2 | 2,7 | 2,6 | 2,8 | 2,8 |
| Bis 500.000 | 2,0 | 2,0 | 2,7 | 2,7 | 2,8 | 2,9 |
| Bis 100.000 | 2,0 | 2,1 | 2,6 | 2,6 | 2,8 | 2,9 |
| Bis 50.000 | 2,1 | 2,0 | 2,6 | 2,6 | 2,8 | 2,8 |
| Bis 15.000 | 2,1 | 2,1 | 2,6 | 2,6 | 2,8 | 2,9 |
| Bis 3.000 | 2,0 | 2,1 | 2,5 | 2,6 | 2,9 | 2,9 |

Anmerkung: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018); Werte können zwischen 1 = niedrige Ausprägung und 4 = hohe Ausprägung schwanken; eine niedrige Ausprägung bedeutet z. B. für die Dimension „Unterrichtsstörungen“, dass diese selten vorkommen.

4.4 Familiäre Herkunft, Leistung und Motivation

Der Bildungstrend 2015 des IQB (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018) erlaubt, die Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse aus unterschiedlich bevölkerungsreichen Gemeinden hinsichtlich ihrer Herkunft, ihrer sprachlichen Kompetenzen und ihrer motivationalen Lagen zu charakterisieren.

4.4.1 Migrationshintergrund

Die Tabelle 14 gibt Auskunft über den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler. Jugendliche, die sich aufgrund fehlender Werte nicht zuordnen ließen, sind ausgeschlossen.

Die Befunde replizieren frühere Ergebnisse der IQB-Ländervergleiche, wonach vor allem die großen Städte hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben. Für Städte mit Einwohnerzahlen über 500.000 zeigt sich hier, dass fast 45 Prozent der Jugendlichen, von denen Angaben vorliegen, einen Migrationshintergrund haben. In kleinen Gemeinden (bis 15.000 beziehungsweise bis 3.000) sind dies weniger als 20 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler.

Tabelle 14: Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund und Einwohnerzahl der Gemeinde, in der sich die Schule befindet

| Einwohnerzahl | Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler (kein vs. ein vs. beide Elternteile im Ausland geboren) | | |
|------------------|---|----------------|-------------------|
| | Kein Elternteil | Ein Elternteil | Beide Elternteile |
| Mehr als 500.000 | 55,2 | 15,3 | 29,6 |
| Bis 500.000 | 59,9 | 13,7 | 26,4 |
| Bis 100.000 | 65,8 | 12,2 | 22,0 |
| Bis 50.000 | 75,0 | 9,6 | 15,3 |
| Bis 15.000 | 80,6 | 7,8 | 11,7 |
| Bis 3.000 | 86,6 | 7,6 | 5,8 |

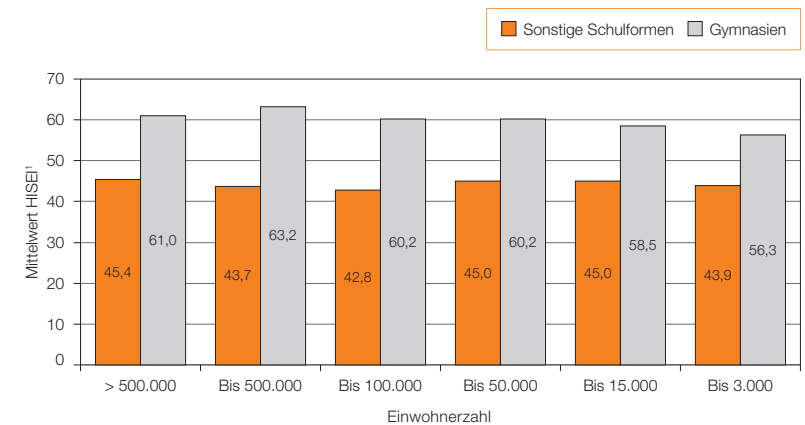
Anmerkung: Angaben in Prozent; eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2016 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018).

Auch hinsichtlich der Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterscheiden sich die Schulen in Abhängigkeit von der Einwohnerzahl der Gemeinde, in der sich die Schule befindet. Während in den Städten mit 100.000 und mehr Einwohnerinnen und Einwohnern die Anteile der aus der Türkei beziehungsweise Polen/der ehemaligen Sowjetunion stammenden Schülerinnen und Schüler mit jeweils rund zehn Prozent einander entsprechen, finden sich in den kleinen Städten vergleichsweise wenige Jugendliche mit türkischem Hintergrund (zwischen 2,6 und 3,9 Prozent). Jugendliche aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion sind mit 4,9 bis 8,3 Prozent vertreten. Aus arabischen Ländern zugewanderte Familien finden sich fast ausschließlich in größeren Städten.

4.4.2 Sozioökonomischer Status

Hinsichtlich der sozialen Herkunft wurde der höchste sozioökonomische Index („Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status“, HISEI) der Familie ausgewertet. Der HISEI (vgl. Ganzeboom/Graaf/Treimann 1992; Ganzeboom 2010) ist ein Index für den Status der beruflichen Tätigkeit der Eltern unter Berücksichtigung des Einkommens und des Bildungsniveaus. HISEI-Werte schwanken zwischen 10 Punkten (niedriger Status) und 89 Punkten (hoher Status). In Abbildung 30 finden sich die HISEI-Mittelwerte nach Einwohner-

zahl der Gemeinde und Schulform (Gymnasium vs. andere Schulformen). Die Standardabweichung liegt bei rund 20 Punkten. Förderschülerinnen und -schüler sind ausgeschlossen. Im nichtgymnasialen Bereich zeigen sich kaum Unterschiede im sozioökonomischen Status in Abhängigkeit von der Größe der Gemeinde, in der die Schule liegt. Im gymnasialen Bereich ergeben sich leichte regionale Unterschiede zugunsten der Großstädte. Dies mag seine Ursache darin haben, dass der Arbeitsmarkt in Großstädten vor allem Akademikerinnen und Akademiker attrahiert, deren Kinder dann gehäuft auf ein Gymnasium über-treten.



¹ HISEI: Der „Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (HISEI) ist ein international vergleichbarer Index für den Status der beruflichen Tätigkeit der Eltern unter Berücksichtigung des Einkommens und des Bildungsniveaus. Auf Grundlage des HISEI werden die Berufe anhand einer Skala in eine Rangreihe gebracht, die Werte zwischen 10 Punkten (niedriger Status) und 89 Punkten (hoher Status) annehmen kann.

Abbildung 30: Sozioökonomischer Status der Neuntklässler/-innen nach Schulform und Einwohnerzahl der Gemeinde, in der sich ihre Schule befindet

Anmerkung: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018).

4.4.3 Kompetenzen in Deutsch und Englisch

Im Bildungstrend 2015 wurden im Fach Deutsch die Kompetenzbereiche Lesen, Zuhören und Orthografie getestet, in den Fächern Englisch und Fran-

zösisch das Lese- und Hörverstehen. Wir beschränken uns im Folgenden auf die Befunde in den Kompetenzbereichen Lesen und Orthografie des Faches Deutsch sowie Lese- und Hörverstehen des Faches Englisch. Für alle Kompetenzbereiche gilt, dass der nationale Mittelwert bei 500 Punkten liegt, die Standardabweichung bei 100. Bei der Interpretation von Mittelwertdifferenzen kann davon ausgegangen werden, dass ein Unterschied von rund 30 Punkten dem Kompetenzzuwachs entspricht, der in einem Schuljahr in der Sekundarstufe I erreicht wird. Die Tabelle 15 zeigt zunächst die Deutschleistungen.⁵⁴ Die großen Unterschiede von teilweise über 100 Punkten zwischen den Bildungsgängen sind bekannt. Weiterhin zeigt sich eine leichte Tendenz regionaler Ungleichheiten zugunsten der kleineren Gemeinden, die im nichtgymnasialen Bereich stärker ausgeprägt sind. So zeigen die Schülerinnen und Schüler nichtgymnasialer Bildungsgänge in kleinen Gemeinden (bis 15.000 und 3.000) Leistungsvorsprünge gegenüber den sehr großen Städten (über 500.000), die dem Kompetenzzuwachs von einem Schuljahr entsprechen. Dies mag dem Umstand höherer Migrationsanteile in den Großstädten geschuldet sein.

Tabelle 15: Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Fach Deutsch nach Einwohnerzahl und Schulform

| Einwohnerzahl | Lesen | | Orthografie | |
|---------------|----------|-----------|-------------|-----------|
| | Sonstige | Gymnasium | Sonstige | Gymnasium |
| Über 500.000 | 448 | 559 | 441 | 561 |
| Bis 500.000 | 461 | 560 | 455 | 564 |
| Bis 100.000 | 456 | 574 | 463 | 575 |
| Bis 50.000 | 473 | 569 | 469 | 577 |
| Bis 15.000 | 479 | 576 | 479 | 582 |
| 3.000 | 475 | 557 | 473 | 572 |

Anmerkung: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018); zu näheren Informationen zu dem zugrunde liegenden Kompetenzstufenmodell vgl. Stanat u. a. 2016, S. 37ff.

Im Fach Englisch (siehe Tabelle 16) fallen erneut die großen Unterschiede zwischen den Schulformen auf. Anders als im Fach Deutsch ergibt sich aber kein klares Bild regionaler Ungleichheiten.

⁵⁴ Für die weiteren Analysen gilt, dass sich keine systematischen Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Streuungen der Kompetenzmaße ergaben.

Tabelle 16: Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Fach Englisch nach Einwohnerzahl und Schulform

| Einwohnerzahl | Leseverstehen | | Hörverstehen | |
|---------------|---------------|-----------|--------------|-----------|
| | Sonstige | Gymnasium | Sonstige | Gymnasium |
| Über 500.000 | 451 | 571 | 453 | 578 |
| Bis 500.000 | 460 | 576 | 459 | 585 |
| Bis 100.000 | 464 | 580 | 465 | 582 |
| Bis 50.000 | 465 | 571 | 464 | 573 |
| Bis 15.000 | 472 | 573 | 468 | 573 |
| 3.000 | 460 | 563 | 446 | 566 |

Anmerkung: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018); zu näheren Informationen zu dem zugrunde liegenden Kompetenzstufenmodell vgl. Stanat u. a. 2016, S. 37ff.

4.4.4 Motivationale Orientierungen

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden neben fachspezifischen Kompetenzen auch die motivationalen Orientierungen in den Fächern (in Form von Skalen zum fachlichen Interesse) sowie die Testteilnahmemotivation abgefragt:

- In der Testteilnahmemotivation ergeben sich keine systematischen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlich großen Gemeinden.
- In der fachbezogenen Motivation (Interesse) liegen die Werte in sehr kleinen Gemeinden niedriger. Dies gilt vor allem für das Fach Englisch, in dem in den Gemeinden bis 3.000 Einwohnern auch die Leistungen schlechter ausfielen als in den nächstgrößeren Gemeindetypen.
- Generell liegt die Testteilnahmemotivation am Gymnasium höher.
- Bei den Interessen zeigt sich im Fach Deutsch ein Effekt zugunsten nichtgymnasialer Bildungsgänge, im Fach Englisch zugunsten gymnasialer Bildungsgänge.

Insgesamt ergibt sich somit in diesem Bereich kein klares Bild hinsichtlich regionaler Disparitäten im Bereich der Schülermotivation.

4.4.5 Soziale Disparitäten

Soziale Disparitäten bilden sich zum einen in der Bildungsbeteiligung ab, zum anderen im Zusammenhang zwischen Maßen des sozioökonomischen Status und Kompetenzmaßen. Die Tabelle 17 zeigt hierzu, wie hoch der Anteil der Leistungsvarianz in Prozent ist, der durch die soziale Herkunft (HISEI) erklärt wird. Je höher der Varianzanteil, desto stärker die sozialen Disparitäten in den Kompetenzen. Es ergibt sich ein relativ einheitliches Bild dahin gehend, dass die sozialen Disparitäten in Großstädten erheblich stärker ausgeprägt sind als in kleinen Gemeinden.

Tabelle 17: Anteil der Leistungsvarianz, der durch die soziale Herkunft erklärt wird, nach Einwohnerzahl und Kompetenzbereich

| Einwohnerzahl | Deutsch | | Englisch | |
|---------------|---------|-------------|--------------|---------------|
| | Lesen | Orthografie | Hörverstehen | Leseverstehen |
| Über 500.000 | 10 | 12 | 12 | 11 |
| Bis 500.000 | 11 | 12 | 14 | 11 |
| Bis 100.000 | 14 | 11 | 14 | 10 |
| Bis 50.000 | 7 | 8 | 10 | 9 |
| Bis 15.000 | 5 | 5 | 7 | 6 |
| 3.000 | 3 | 4 | 7 | 5 |

Anmerkung: Angaben in Prozent; als Maß für die soziale Herkunft dient der HISEI; eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018).

4.4.6 Migrationsbedingte Disparitäten

Die geringeren Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Verkehrssprache Deutsch sowie in Mathematik und den Naturwissenschaften sind breit dokumentiert (vgl. z. B. Stanat u. a. 2016; Reiss u. a. 2016). Danach zeigt sich, dass vor allem Schülerinnen und Schüler der ersten Generation, die also selbst mit ihren Eltern zugewandert sind, deutlich geringere Kompetenzstände aufweisen als die der zweiten Generation, die selbst in Deutschland geboren sind.

In der Fremdsprache Englisch sind die Disparitäten in der Regel deutlich kleiner, nach Kontrolle der Sprachkompetenzen im Fach Deutsch verschwinden sie weitgehend oder kehren sich teilweise zugunsten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund um. Im Folgenden werden daher die migrationsbedingten Disparitäten im Fach Deutsch betrachtet. In der Tabelle 18 sind die Rückstände unterschiedlicher Gruppen mit Migrationshintergrund dargestellt. Die mit der großen Flüchtlingswelle 2015 zugewanderten Jugendlichen sind noch nicht berücksichtigt, da sie aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse an der Testung nicht teilnehmen konnten.

Vergleichsweise geringe Rückstände zeigen sich für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, bei denen nur ein Elternteil zugewandert ist. Die größten Rückstände weisen die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der ersten Generation auf. Gegenüber den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund entspricht der Rückstand rund drei Schuljahren in der Lesekompetenz und zwei Schuljahren in der Orthografie. Beim Vergleich der unterschiedlichen Gemeindegrößen zeigt sich eine Tendenz dahin gehend, dass die Disparitäten in großen Städten (bis 100.000 und größer) stärker sind als in kleinen. Schwer zu interpretieren ist das Muster in sehr kleinen Städten. Hier sind aufgrund der kleinen Migrantenzahlen die Ergebnisse mit Unsicherheit verbunden. Insgesamt zeigt sich aber, dass migrationsbedingte Disparitäten im Fach Deutsch ein Problem aller Gemeinden sind (unabhängig von der Größe), das sich aber insbesondere in großen Städten verstärkt.

Tabelle 18: Migrationsbedingte Disparitäten/Leistungsrückstände von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach Einwohnerzahl, Kompetenzbereich und Migrationsstatus im Fach Deutsch

| | Lesen | | | Orthografie | | |
|--------------|----------------|-------------------|------------------|----------------|-------------------|------------------|
| | Ein Elternteil | Zweite Generation | Erste Generation | Ein Elternteil | Zweite Generation | Erste Generation |
| Über 500.000 | 22,7 | 52,0 | 80,0 | 14,3 | 25,4 | 64,1 |
| Bis 500.000 | 33,5 | 56,3 | 97,2 | 8,5 | 25,1 | 65,7 |
| Bis 100.000 | 38,5 | 60,5 | 112,4 | 27,6 | 38,9 | 95,8 |
| Bis 50.000 | -0,1 | 33,6 | 75,2 | -7,0 | 15,0 | 64,3 |
| Bis 15.000 | 16,2 | 32,7 | 78,7 | 13,2 | 13,0 | 59,7 |
| 3.000 | 19,9 | 78,0 | 34,9 | 10,0 | 53,0 | 32,1 |
| Gesamt | 17,6 | 43,7 | 83,6 | 8,6 | 22,6 | 68,6 |

Anmerkung: Dargestellt sind die Leistungsrückstände (Unterschiede in der erreichten Punktzahl gemäß Kompetenzstufenmodell aus dem IQB-Bildungstrend) der unterschiedlichen Gruppen im Vergleich zu den Leistungen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund; 30 Punkte entsprechen dem Rückstand eines kompletten Schuljahres; Quelle: eigene Analysen der Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 (vgl. Stanat u. a. 2016, 2018). Ein Elternteil: Ein Elternteil hat Migrationshintergrund, der andere nicht; Erste Generation: beide Elternteile und Schülerin beziehungsweise Schüler sind im Ausland geboren; Zweite Generation: beide Elternteile sind im Ausland geboren, Schülerin beziehungsweise Schüler ist in Deutschland geboren.

4.5 Handlungsempfehlungen

Für den Bereich der Sekundarstufe ergeben sich folgende Empfehlungen:

Die quartiersbezogene Schulautonomie ist zu erhöhen. Schulen müssen in Zukunft stärker quartiersbezogen adaptiv und flexibel agieren können. Eine zentrale Steuerung aller Ressourcen ist zu verändern in Richtung einer Kombination aus Steuerung und Autonomie. Schulen müssen je nach Zusammensetzung ihrer Schülerschaft und der vorliegenden strukturellen Merkmale über Budgets verfügen, die es ihnen für begrenzte Zeiträume erlauben, autonom Entscheidungen über zusätzliches Personal, Ausstattung, schulische Angebote und Klassengrößen zu treffen. Möglichkeiten der adaptiven und flexiblen Anpassung müssen auch in Bezug auf die Ergänzung schulischer Angebote durch digitale Lehr- und Lernplattformen geprüft werden. Mit zusätzlicher Autonomie muss der Wille der Schulen einhergehen, Rechenschaft über das Erreichte abzulegen.

In Regionen mit geringer Auslastung von Schulgebäuden und drohenden Gebäudeschließungen müssen erweiterte Bildungszentren gefördert werden. So können Schulgebäude z. B. auch durch Kindergärten sowie für die Bereitstellung weiterer Angebote im Bereich Erwachsenenbildung sowie als Bibliotheken genutzt werden.

Die Schulwege müssen für Schülerinnen und Schüler in einem akzeptablen Bereich bleiben. Viele Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe haben bereits heute Anfahrtswege von bis zu einer Stunde. Dieser Wert sollte auch längerfristig nicht überschritten werden. Es darf nicht dazu kommen, dass zu lange Schulwege jegliche außerschulischen Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen (Sportvereine, Musikaktivitäten etc.) unterbinden. Die Gemeinden müssen dafür Sorge tragen, dass ein funktionierendes öffentliches Nahverkehrsnetz bereitsteht, das eine Beförderung passend zu den Unterrichtszeiten ermöglicht.

Die Förderangebote in Großstadtquartieren mit ungünstigen Ausgangslagen der Schülerschaft sind zu erweitern. Bei hohen Disparitäten in den Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler müssen deutliche Anstrengungen zur Verbesserung der Förderangebote ergriffen werden. Um eine sinnvolle Abstimmung der Fördermaßnahmen mit dem regulären unterrichtlichen Angebot zu erreichen, müssen ein intensiver Austausch und eine enge Zusammenarbeit des gesamten pädagogischen Personals (Fachlehrkräfte, Förderlehrkräfte, Sozialarbeiter, Schulpsychologen, Beratungslehrkräfte) unterstützt werden. Darüber hinaus muss zusätzliches Lehrpersonal mit spezifischen Aus- und Fortbildungen für die benannten Schülergruppen mit ungünstigen Ausgangslagen zur Verfügung stehen. Hierzu müssen Schulen in besonders schwierigen Lagen zusätzliche finanzielle Mittel erhalten. Es gilt, alle Anstrengungen zu unternehmen, damit diese Schülergruppen die Mindeststandards in den Fächern Deutsch und Mathematik erreichen.

Erfolgreiche Beispiele digital-basierter Schulentwicklung müssen allen Schulen zur Verfügung gestellt werden. Beispiele für erfolgreiche Umsetzungen an Schulen sollen zusammengefasst und für andere Schulen digital bereitgestellt werden, so dass ein effektives beispielbasiertes Lernen für die lokale Schulentwicklung erfolgen kann. Auch in diesem Bereich müssen die digitalen Möglichkeiten für die Schulentwicklung weiter ausgeschöpft werden.

Die Lehrerbildung muss der Arbeit mit heterogenen und benachteiligten Schülerschaften angepasst werden. Die derzeitige Struktur der Lehrerbildung wird den beschriebenen regionalen Disparitäten nicht mehr optimal gerecht. Es sollten daher spezielle Studiengänge und Weiterbildungen für die Arbeit mit besonders benachteiligten Schülergruppen angeboten werden, so dass eine spezifische Professionalisierung der Lehrkräfte für unterschiedliche Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler erfolgen kann.

5 Hochschule

5.1 Hochschulexpansion seit 1990

Hochschulen sind heute mehr denn je dem Spannungsverhältnis zwischen Internationalität und Stadt- und Regionalbezug ausgesetzt. Einerseits ist Wissenschaft grundsätzlich international, andererseits ist sie als Wirtschaftsfaktor und als Stätte der Kultur auch verantwortlich für Stadt und Region und deren Entwicklung (vgl. Lange 2007, S. 48; Arbeitsgruppe Fortbildung im Sprecherkreis der Hochschulkanzler 1984). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass in den letzten 30 Jahren in Deutschland ein engmaschiges Hochschulnetz entstanden ist. Eine Analyse der Ausbreitung von Hochschulstandorten durch das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) im Jahr 2017 zeigt, dass deren Anzahl durch Neugründungen von Hochschulen und die Einrichtung von Substandorten bestehender Hochschulen – sogenannten Außenstellen oder Filialen – stark zugenommen hat, und zwar von 232 im Jahr 1990 auf 619 im Jahr 2016. Das entspricht einer Zunahme um 167 Prozent im Untersuchungszeitraum von etwas mehr als 25 Jahren (vgl. Hüning u. a. 2017). 1990 verfügten in Deutschland 71 Prozent der Kreise und kreisfreien Städte über keinen Hochschulstandort, im Jahr 2016 lag dieser Wert bei 43 Prozent. Heute liegt in Deutschland kein Postleitzahlbezirk mehr als 59 Kilometer (Luftlinie) vom nächstgelegenen Hochschulstandort entfernt (vgl. Hüning u. a. 2017). Die Zunahme der Hochschulstandorte entspricht in etwa der Entwicklung der Studienanfängerzahlen seit den 1990er Jahren. Im Zeitraum von 1995 bis 2015 hat sich die Anzahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger von 261.427 (vgl. Wissenschaftsrat 2002, Tabelle 2, S. 9) auf 506.580 (vgl. Statistisches Bundesamt 2016b, S. 15) nahezu verdoppelt.⁵⁵

Die Zunahme von Hochschulstandorten hat insbesondere im Segment der Hochschulen für angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen stattgefunden, nicht zuletzt auch in Regionen, in denen es zuvor keine Hochschulangebote gab. In Bayern beispielsweise steht die Neugründung von Hochschulen für angewandte Wissenschaften im ländlichen Raum bereits seit den 1990er Jahren im Fokus der Strukturpolitik. Im Jahr 2014 hat das Bayerische Kabinett eine neue wissenschaftsgestützte Struktur- und Regionalisierungsstrategie verabschiedet, durch welche das Netz von hochschulischen Angeboten noch enger geknüpft werden soll (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und

⁵⁵ Ab 1995 liegen die hochschulstatistischen Eckdaten für das Bundesgebiet insgesamt vor.

Kunst 2014). Dabei bilden bestehende Hochschulen den Kern für zusätzliche Studienangebote (z. B. berufsbegleitende Masterstudiengänge, integrierte Studien- und Technologiezentren, innovative Lernorte) in ländlichen Regionen, in denen es bisher keine hochschulischen Angebote gab.

Die Zunahme von Hochschulstandorten in Deutschland stellt sich in den einzelnen Bundesländern und Regionen allerdings unterschiedlich dar. Die meisten Gründungen von Haupt- und Substandorten hat es im Zeitraum von 1990 bis 2016 in den Flächenstaaten Nordrhein-Westfalen (n=96), Baden-Württemberg (n=60) und Bayern (n=44) sowie den Stadtstaaten Berlin (n=35) und Hamburg (n=19) und den kreisfreien Städten Köln (n=12), München und Stuttgart (n=jeweils 11) gegeben (vgl. Hüning u. a. 2017, S. 8ff.).

5.2 Regionale Zugangschancen zur Hochschulbildung

Mit der räumlichen Verteilung beziehungsweise Dezentralisierung von Hochschulstandorten scheint das Ziel, allen in Deutschland lebenden Menschen unabhängig vom Wohnort gleiche Zugangschancen zur Hochschulbildung zu gewähren, nicht nur in Bayern, sondern – nach den Ergebnissen der CHE-Studie – in allen Regionen Deutschlands erreicht zu sein. Nach einer Studie von Siegler (2015), haben Hochschulgründungen tatsächlich einen positiven Einfluss auf den regionalen Hochschulzugang. Im Zeitraum von 1960 bis 1979 wurden in Deutschland 86 staatliche Hochschulen gegründet, davon 45 Hochschulen in Bundesländern, in denen es zuvor keine tertiären Bildungseinrichtungen gegeben hatte. Siegler (2015) verknüpfte in seiner Studie hochschulstatistische Angaben (z. B. Jahr der Gründung) mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (Befragungswelle 2009). Für die mehr als 20.000 befragten Personen standen u. a. Informationen zur besuchten Hochschule im Alter von 22 Jahren, zum Geschlecht sowie zum höchsten Bildungsabschluss der Befragten und ihrer Eltern zur Verfügung.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Gründung einer Hochschule den Anteil von Personen mit Hochschulabschluss in einem Bundesland um 7,2 Prozent erhöht (S. 40). Die Studie zeigt ferner, dass der positive Effekt vor allem auf die Gründung von Fachhochschulen zurückzuführen ist und besonders ausgeprägt war für Frauen und Personen aus bildungsfernen Schichten (S. 54). Mit der Gründung von Hochschulen in Bundesländern, in denen es zuvor keine tertiären Bildungseinrichtungen gegeben hatte, wurde in den 1970er und

1980er Jahren ein wichtiger Beitrag geleistet, um die Zugangschancen zu Hochschulbildung für alle entsprechend qualifizierten Menschen unabhängig von Geschlecht, Herkunft und Wohnort zu verbessern (vgl. auch Jäger 2014).

Da die Regionalisierung von Hochschulstandorten in Deutschland weit vorangeschritten ist und damit der Übergang in das tertiäre Bildungssystem heute in der Fläche möglich ist, plant zumindest Bayern keine weitere Ausbreitung, sondern eine Konsolidierung des Standortnetzes.

Gleiche Zugangschancen zu Hochschulen sind ein wichtiger Aspekt gleichwertiger Lebensverhältnisse in Deutschland. Diese hängen neben der räumlichen Nähe zu Hochschulen von einer Reihe weiterer Faktoren ab. Hierzu zählen vor allem Einkommens- und Beschäftigungsmöglichkeiten sowie die Wohnraumkosten, die medizinische Versorgung, der Freizeitwert, das kulturelle Angebot und der Internet-Breitbandausbau. Im Hinblick auf diese Faktoren sind die regionalen Disparitäten in Deutschland – auch im europäischen Vergleich – noch immer hoch (vgl. GEFRA/rufis 2016; IW Consult/STASA Institut 2017). Vor diesem Hintergrund halten Experten ein umfassendes und integriertes Regionalfördersystem für notwendig, um künftig gleichwertige Lebensverhältnisse in ganz Deutschland erreichen zu können (vgl. GEFRA/rufis 2016).

Hochschulen, hochschulische Studienangebote und Transferzentren müssen Teil eines solchen umfassenden und integrierten Regionalfördersystems sein, da sie in einem entsprechenden Umfeld eine wirksame Regionalfördermaßnahme darstellen. Hochschulen prägen das Gesicht ihres Standorts, indem sie Einfluss nehmen auf die Demografie bis hin zur wirtschaftlichen, kulturellen und baulichen Entwicklung einer Stadt oder Region (vgl. Benzler/Richter 2017, S. 1072; Igney 2012).

5.3 Hochschule und Region

Im Verhältnis zwischen Hochschule und Region lassen sich in Deutschland seit den 1960er Jahren drei Phasen unterscheiden: Zwischen den 1960er und 1980er Jahren sollten durch die Gründung räumlich verteilter Hochschulen die Studienquote erhöht und insbesondere die Bildungschancen von Personen aus benachteiligten sozialen Milieus (z. B. für „katholische Mädchen vom Lande“) verbessert werden. Nach der deutschen Wiedervereinigung stand in den 1990er Jahren die Anpassung des Wissenschaftssystems der ehemaligen DDR an

die neuen geografischen Räume und an die prognostizierte Wirtschafts- und Bevölkerungsentwicklung im Vordergrund. Seit etwa 2005 werden Hochschulen zunehmend als Innovationsmotoren ihrer Region verstanden (vgl. z. B. European Commission 2011; Veugelers 2016) und mehr aus regionalökonomischer als aus bildungsgeografischer Perspektive betrachtet (vgl. Webler 2014, S. 5).

Nach Webler (2014, S. 19) verbinden Regionen heute Erwartungen aus allen drei zeitlichen Abschnitten mit „ihren“ Hochschulen. Hochschulen sollen u. a.

- die Bildungschancen für potentielle Studierende aus der Region erhöhen,
- hochqualifizierte Fachkräfte für den regionalen Arbeitsmarkt ausbilden und das regionale Beschäftigungssystem bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen unterstützen,
- die Wirtschafts- und Kaufkraft der Region durch Umverteilung von Steuermitteln (Bundes- und Landesmittel für Gehälter, Investitionen und Sachmittel werden regional ausgegeben) stärken,
- als Nachfrager auf den regionalen Märkten für Mitarbeitende, Dienstleistungen und Güter auftreten,
- wissenschaftsbasierte Dienstleistungen (z. B. Beratung, Auftragsforschung) anbieten,
- Forschungsk Kooperationen mit Unternehmen (z. B. mit Hilfe von An-Instituten und Technologietransferzentren) eingehen,
- die wirtschaftliche Zukunftsfähigkeit einer Region durch die Ausgründung von Unternehmen aus der Hochschule stärken und
- die Attraktivität des Standorts steigern, um qualifiziertes Personal für Wirtschaft und Verwaltung leichter attrahieren und binden zu können.

5.4 Räumliche Mobilität von Studierenden und Hochschulabsolventinnen und -absolventen

Hochschulbildung ist ein wichtiger Motor interregionaler und internationaler Migration. Studienentscheidungen sind auch Mobilitätsentscheidungen, denn nicht immer findet sich der gewünschte Studiengang am Wohnort. Darüber hinaus verlassen immer mehr Abiturientinnen und Abiturienten Deutschland, um das Studienangebot in einem anderen Land wahrzunehmen: Im Jahr 2015 strebten über 137.000 Deutsche einen Abschluss im Ausland an, 1995 waren es noch weniger als 42.000 gewesen (vgl. DAAD/DZHW 2018, S. 86f.). Auch nach dem Erwerb eines Hochschulabschlusses müssen Absolventinnen und

Absolventen nicht selten räumlich mobil sein, um eine ausbildungsadäquate Beschäftigung zu finden. Das kann nicht nur für die Regionen problematisch sein, aus denen Menschen mit einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) zum Studieren oder Hochschulabsolventinnen und -absolventen zum Arbeiten abwandern, sondern auch für die betreffenden Individuen, die regionale Mobilität unter Umständen mit hohen Transaktionskosten bezahlen.

5.4.1 Räumliche Mobilität von Studienanfängerinnen und -anfängern

Die Analyse der räumlichen Mobilität von Studierenden ist von hoher Bedeutung für die Politik, weil die regionale Nachfrage nach Studienplätzen u. a. Einfluss auf den Hochschulbau und die Finanzierung von Studien- und Wohnheimplätzen hat. Nach einer Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) ist die geografische Mobilitätsbereitschaft von angehenden Studienberechtigten ausgesprochen hoch (vgl. Schneider u. a. 2017, Abbildung 5.3, S. 71). Das DZHW befragte Studienberechtigte der Jahrgangskohorte 2015 ein halbes Jahr vor dem Schulabschluss. Von den befragten Schülerinnen und Schülern würden für einen Studienplatz 81 Prozent in einen anderen Ort im Umkreis von 50 Kilometern umziehen („Pendlermobilitätsbereitschaft“). 70 Prozent würden in einen anderen Ort innerhalb Deutschlands, der mehr als 50 Kilometer entfernt liegt, umziehen („regionale Mobilitätsbereitschaft“).

Nach einer Analyse der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2014), die in regelmäßigen Abständen die Daten der Hochschulstatistik über die Studienanfängerinnen und Studienanfänger und Studierenden gezielt mit Blick auf die Wanderungsbewegungen zwischen den Bundesländern auswertet, gibt es innerhalb Deutschlands große Unterschiede hinsichtlich der räumlichen Mobilität von Studienanfängerinnen und Studienanfängern. Insgesamt ist der Anteil der Personen, die zum Studium in ein anderes Bundesland gingen, von 27 Prozent im Jahr 1992 kontinuierlich auf 34 Prozent im Jahr 2012 angestiegen (S. 23). Der Wanderungssaldo der ostdeutschen Flächenländer hat sich seit 2009 deutlich positiv entwickelt, während die westdeutschen Flächenländer in ihrer Gesamtheit seit 2007 einen negativen Wanderungssaldo gegenüber den ostdeutschen Flächenländern und den Stadtstaaten verzeichnen. Positive Wanderungssalden bei den Studienanfängerinnen und Studienanfängern, die im Inland ihre HZB erworben haben, weisen im Jahr 2012 die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie die Flächenstaaten Mecklenburg-Vorpommern,

Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen auf (S. 35). Überdurchschnittlich hohe Sesshaftigkeitsquoten bei den Studienanfängerinnen und Studienanfängern weisen die drei größten Bundesländer Nordrhein-Westfalen (79 Prozent), Bayern (77 Prozent) und Baden-Württemberg (74 Prozent) auf (S. 25). Die geschlechtsspezifische Analyse der Daten zeigt, dass Frauen häufiger als Männer außerhalb des Landes, in dem sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, studieren (44 Prozent vs. 40 Prozent). In allen Bundesländern außer Bayern ist die räumliche Mobilität der studierenden Frauen höher als die der Männer. Auffällig ist ferner die deutlich höhere räumliche Mobilität der Frauen aus den ostdeutschen Flächenländern (58 Prozent) gegenüber Frauen aus den westdeutschen Flächenländern (34 Prozent) (S. 29ff.). Unterschiede im Wanderungsverhalten der Studienanfängerinnen und Studienanfänger zeigen sich auch bei Hochschulen in öffentlicher und privater Trägerschaft: Während von den Studienanfängerinnen und Studienanfängern an Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft 31 Prozent in einem anderen Bundesland als dem Bundesland des Erwerbs der HZB studieren, ist der Anteil bei privaten Hochschulen mit 49 Prozent deutlich höher (S. 43). Die räumliche Mobilität der Studienanfängerinnen und Studienanfänger unterscheidet sich darüber hinaus deutlich nach den jeweiligen Fächergruppen. Die „Importquote“ ist in den Fächern Veterinärmedizin, Humanmedizin, Kunst und Kunstwissenschaft sowie Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften am größten, bei den Ingenieurwissenschaften dagegen am kleinsten (S. 46).

Werden Sesshaftigkeitsquote, Export- und Importquote zueinander in Beziehung gesetzt, dann lassen sich hinsichtlich des innerdeutschen Wanderungsverhaltens der Studierenden drei Typen von Bundesländern unterscheiden (vgl. KMK 2014, S. 37 und Abbildung 3.1, S. 40):

- Typ 1: Bundesländer mit überdurchschnittlicher Sesshaftigkeit (mindestens 65 Prozent der Studierenden mit Erwerb der HZB im jeweiligen Bundesland studieren auch dort) beziehungsweise unterdurchschnittlicher Abwanderung: Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen.
- Typ 2: Bundesländer mit überdurchschnittlicher Abwanderungsquote (mehr als 36 Prozent) und vergleichsweise geringer Zuwanderung (höchstens 46 Prozent der Studierenden im Bundesland haben in einem anderen Bundesland die HZB erworben): Hessen und Niedersachsen.
- Typ 3: Bundesländer mit überdurchschnittlicher Abwanderungsquote (mehr als 36 Prozent) und relativ hoher Zuwanderung (mehr als 46 Prozent der Studierenden im Bundesland haben in einem anderen Bundesland die HZB erworben): Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-

Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen.

Auf der Grundlage der Wanderungsmatrizen aus der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamts (vgl. Statistisches Bundesamt 2017c) für das Jahr 2015 haben Stöver/Sibbertsen (2018, S. 11ff.) mit Hilfe einer Clusteranalyse die Bundesländer hinsichtlich ihrer Wanderungsstruktur in vier ähnliche Typen aufgeteilt. Die Typen separierenden Merkmale sind Zu- und Abwanderung von Studienberechtigten (respektive Studienanfängerinnen und -anfängern), Wanderungssaldo, Verbleibendenquote und Wanderungsbedeutung (Anteil des Saldos an der Studienanfängerzahl des Bundeslandes). Die vier resultierenden Cluster von Bundesländern lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Cluster 1: Bundesländer mit einer überdurchschnittlich hohen Zu- und Abwanderung von Studienberechtigten (respektive Studienanfängerinnen und Studienanfängern), einem negativen Wanderungssaldo, der jedoch vergleichsweise gering ist, einer sehr hohen Verbleibendenquote und einem kleinen Anteil des Wanderungssaldos an der Studienanfängerzahl des Bundeslandes (vgl. Stöver/Sibbertsen 2018, Tabelle 2, S. 14). Das Cluster setzt sich aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen zusammen. Es handelt sich um jene Bundesländer, die in der Studie der KMK (2014) den Typen 1 und 2 zugeordnet wurden (vgl. S. 156). Es handelt sich ausschließlich um große Flächenländer in Westdeutschland.
- Cluster 2: Bundesländer, die sich durch unterdurchschnittlich hohe Zu- und Abwanderungen mit einem positiven, jedoch unterdurchschnittlich hohen Wanderungssaldo auszeichnen. Die Verbleibendenquote ist unterdurchschnittlich hoch und der Anteil des Wanderungssaldos an der Studienanfängerzahl des Bundeslandes gering. Diesem Typus gehören die folgenden Bundesländer an: Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Es handelt sich um kleine und mittlere Flächenländer.
- Cluster 3: Bundesländer mit einer unterdurchschnittlich hohen Zu- und Abwanderung, jedoch einem überdurchschnittlich hohen negativen Wanderungssaldo, einer sehr niedrigen Verbleibendenquote und einem erheblichen und negativen Anteil des Wanderungssaldos an der Studienanfängerzahl des Bundeslandes. Dieser Typus umfasst die Bundesländer Brandenburg und Schleswig-Holstein.

- Cluster 4: Bundesländer mit einer unterdurchschnittlich hohen Zu- und Abwanderung, jedoch einem positiven Wanderungssaldo, einer überdurchschnittlich hohen Verbleibendenquote und einem überdurchschnittlich hohen positiven Anteil des Wanderungssaldos an der Studienanfängerzahl des Bundeslandes. Zu diesem Typus gehören die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie das Flächenland Sachsen.

Mit Hilfe einer multivariaten statistischen Analyse haben Stöver/Sibbertsen (2018, S. 20ff.) für den Zeitraum 2005 bis 2015 das Wanderungsverhalten der Studienanfängerinnen und -anfänger zu erklären versucht. Als potentiell erklärende Variablen wurden für jedes Bundesland Gebietseigenschaften, demografische Charakteristika, die wirtschaftliche Stellung, der Arbeitsmarkt, das Studienangebot, die Qualität der Hochschule, die NC-Quote, die Attraktivität des Studienortes und die Studienkosten berücksichtigt. Es zeigte sich, dass räumlich lange Wege und Studiengebühren negativ auf die Zuwanderung wirken. Ein hohes Angebot an Hochschulen und Studienplätzen in einem Bundesland hatte dagegen einen statistisch signifikant positiven Einfluss auf die Zuwanderung. Die Ausweitung des Studienplatzangebots um ein Prozent führt zu einem Anstieg der zuwandernden Studienanfängerinnen und -anfänger aus anderen Bundesländern um 0,4 Prozent (S. 23).

5.4.2 Räumliche Mobilität beim Übergang vom Bachelor zum Masterstudium

Für das Masterstudium bleibt – zumindest in Bayern – die Mehrheit der Bachelorabsolventinnen und -absolventen an der Hochschule, an der sie ihren ersten Studienabschluss erworben hat. An den Universitäten schreiben sich 54 Prozent der Bachelorabsolventinnen und -absolventen für das Masterstudium wieder an der gleichen Universität ein, an der sie ihren ersten Abschluss erworben haben, 7 Prozent wechseln an eine andere bayerische Universität und 1 Prozent wechselt an eine bayerische Hochschule für angewandte Wissenschaften (19 Prozent streben keinen Masterabschluss an). An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften bleiben 19 Prozent an der Hochschule, an der sie ihren ersten Abschluss erworben haben, 5 Prozent wechseln an eine andere bayerische Hochschule für angewandte Wissenschaften und 10 Prozent wechseln an eine bayerische Universität (55 Prozent streben keinen Masterabschluss an). Von den Bachelorabsolventinnen und -absolventen der bayerischen Universitäten wechseln für das Masterstudium 19 Prozent in ein anderes Bundesland,

an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind dies 11 Prozent (vgl. Banschbach/Falk 2017).⁵⁶

5.4.3 Räumliche Mobilität von Hochschulabsolventinnen und -absolventen

Der regionale Verbleib von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist vor dem Hintergrund des demografischen Wandels für Politik und Gesellschaft ebenfalls von großem Interesse. Viele Bundesländer werden in den kommenden Jahren vor erheblichen wirtschaftspolitischen Herausforderungen stehen, weil die Abnahme der Erwerbsbevölkerung die wirtschaftliche Dynamik voraussichtlich bremsen wird. Die Bundesländer müssen deshalb ein großes Interesse daran haben, dass Absolventinnen und Absolventen in der Region berufstätig werden, in der sie ihren Studienabschluss erworben haben. Nicht zuletzt auch deshalb, weil in allen Bundesländern Akademikerinnen und Akademiker seltener von Arbeitslosigkeit betroffen sind als die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten insgesamt.

Für Personen mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss betrug die Arbeitslosenquote im Jahr 2017 lediglich 2,5 Prozent, für die Beschäftigten insgesamt dagegen 5,7 Prozent (siehe Abbildungen 31 und 32). Ein Rückblick über vier Jahrzehnte zeigt, dass Arbeitskräfte mit (Fach-)Hochschulabschluss immer vergleichsweise selten von Arbeitslosigkeit betroffen waren. Selbst in konjunkturell schlechten Zeiten blieb die Akademiker-Arbeitslosenquote auf sehr niedrigem Niveau (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018, S. 26–28).

⁵⁶ Die Wanderungsbewegungen beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium konnten in Bayern mit Hilfe des Bayerischen Absolventenpanels und der Bayerischen Absolventenstudie ermittelt werden. Voraussichtlich erst 2020 werden zum Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium verwertbare Daten aus der amtlichen Studienverlaufsstatistik vorliegen.



Abbildung 31: Arbeitslosenquote der Akademiker/-innen im Jahr 2017 (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018, S. 28)

Anmerkung: Angaben in Prozent.

Die räumliche Mobilität der Studierenden im Anschluss an die Studienphase wird in der Regel im Rahmen von Absolventenbefragungen untersucht, weil die amtliche Arbeitsmarktstatistik die berufliche Situation von Personen nicht erfasst, die nicht sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind (z. B. Beamte, Selbstständige). Auf der Grundlage der Daten einer Panelbefragung der Absolventenkohorte 2004/2005 des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)⁵⁷ haben Haußen und Übelmesser (2015, 2018)

⁵⁷ Das DZHW befragt seit 1989 jeden vierten Absolventenjahrgang. Die Befragung der Absolventenkohorte 2009 wird Ende 2020 abgeschlossen sein.



Abbildung 32: Arbeitslosenquote der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten insgesamt im Jahr 2017 (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018, S. 28)

Anmerkung: Angaben in Prozent.

das Wanderungsverhalten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland untersucht. Nach der ersten Befragung ein Jahr nach Studienabschluss wurden in der zweiten Befragung 2010 der Berufseintritt und der berufliche Verlauf der Absolventinnen und Absolventen bis etwa fünf Jahre nach Studienabschluss erfasst. Insgesamt lagen Informationen zu 6.459 Absolventinnen und Absolventen vor, die an beiden Befragungen teilgenommen hatten.

Die Studie von Haußen/Übelmesser (2015) zeigt, dass 35 Prozent der Hochschulabsolventinnen und -absolventen für die erste Beschäftigung das Bundesland verlassen, in dem sie studiert haben. Bremen und die ostdeutschen Bundesländer Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen verlieren mehr als die Hälfte ihrer Absolventinnen und Absolventen. In Bayern oder Nordrhein-Westfalen dagegen bleiben mehr als drei Viertel der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in dem Bundesland, in dem sie ihren Studienabschluss erworben haben (vgl. Haußen/Übelmesser 2015, S. 44, Tabelle 1).

Die Analyse der Berufsverläufe der Hochschulabsolventinnen und -absolventen zeigt, dass diese ihre Beschäftigung in den ersten fünf Jahren nach Studienabschluss häufig wechseln. Mit den Daten zum Berufsverlauf konnten drei Absolventengruppen gebildet werden (vgl. Haußen/Übelmesser 2015, S. 44):

- Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die das Bundesland, in dem sie ihren Studienabschluss erworben haben, in den ersten fünf Jahren nach Abschluss nicht verlassen haben („geblieben“),
- Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die fünf Jahre nach Studienabschluss in einem anderen Bundesland (oder im Ausland) arbeiten als in dem, in dem sie studiert haben („weitergezogen“),
- Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die das Bundesland, in dem sie studiert haben, verlassen haben, aber fünf Jahre nach Studienabschluss dort wieder beschäftigt sind („zurückgekehrt“).

Nach fünf Jahren arbeiten fast 60 Prozent der Absolventinnen und Absolventen in dem Bundesland, in dem sie studiert haben: 50 Prozent sind geblieben und 9,2 Prozent sind zunächst nicht geblieben, jedoch später dorthin zurückgekehrt. Dieser Befund stimmt mit den Daten des Sozio-oekonomischen Panels überein, die Busch und Weigert (2010) analysiert haben. Demnach arbeiten zehn Jahre nach ihrem Studienabschluss etwa 70 Prozent der Absolventinnen und Absolventen in dem Bundesland, in dem sie studiert haben (vgl. auch Buenstorf/Geissler/Krabel 2016, S. 47). Im DZHW-Absolventenpanel zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern (vgl. Haußen/Übelmesser 2015, S. 46, Tabelle 2): Während 74 Prozent der Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die ihren Studienabschluss in Bayern erworben haben, zur Berufsausübung dort geblieben oder dorthin zurückgekehrt sind, gilt dies nur für etwa ein Viertel beziehungsweise ein Drittel der Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die in Bremen und den ostdeutschen Bundesländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen

studiert haben (zum Wanderungsverhalten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus Thüringen vgl. auch Haußen/Heider/Übelmesser 2014). Die hohe Bleibequote für Absolventinnen und Absolventen, die ihren Studienabschluss in Bayern erworben haben, stimmt im Übrigen mit den Befunden von Falk und Kratz (2009, S. 58) überein, die eine Quote von 76 Prozent ermittelt haben.

Für ihre Studie zur Erwerbsmobilität von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Bayern haben Kratz und Lenz (2015) Daten des Bayerischen Absolventenpanels verwendet und um Regionalmerkmale des Hochschulorts ergänzt, um zwischen ländlichen und städtischen Hochschulregionen unterscheiden zu können. Ferner wurden auf der Ebene von Postleitzahlen exakte Distanzen zwischen Schulort und Hochschulort sowie zwischen Hochschulort und Arbeitsort berechnet. Diese Daten sind deutschlandweit einzigartig, weil sie die genaue Analyse von Einzugsprofilen und Abwanderungsquoten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen erlauben. Somit können erstmals Unterschiede in den Abwanderungsquoten nach ländlichen und städtischen Regionen sowie die Bedeutung von Hochschulen für angewandte Wissenschaften bei der Bindung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in ländlichen Räumen untersucht werden. Im Einzelnen wurden mit diesen Daten folgende Fragestellungen untersucht:

- Wie unterscheidet sich das Abwanderungsverhalten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in ländlichen und städtischen Regionen?
- Gelingt es Hochschulen für angewandte Wissenschaften besser als Universitäten, Absolventinnen und Absolventen in ländlichen Regionen zu halten?

Alle raumbezogenen Berechnungen wurden auf der Ebene der bayerischen Landkreise beziehungsweise der kreisfreien Städte durchgeführt und nach den siedlungsstrukturellen Kreistypen der Raumbearbeitung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung kategorisiert (INKAR), um auf dieser Grundlage zwischen kreisfreien Großstädten, städtischen Kreisen, ländlichen Kreisen mit Verdichtungsansätzen und dünn besiedelten ländlichen Kreisen unterscheiden zu können. Gemäß der verwendeten Raumabgrenzung befinden sich in Bayern drei Universitäten in ländlichen und sieben in städtischen Regionen. Von den Hochschulen für angewandte Wissenschaften befinden sich acht in ländlichen und acht in städtischen Regionen.

Die Ergebnisse der Studie bestätigen die Befunde früherer Erhebungen zum Wanderungsverhalten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Absolventinnen und Absolventen verlassen in hohem Maße ländliche Hochschul-

regionen (S. 8). Zugereiste Studierende (die HZB wurde an einer Schule erworben, die weiter als 60 Kilometer vom Hochschulort entfernt liegt) kehren der Hochschulregion nach dem Studienabschluss eher wieder den Rücken als einheimische. In ländlichen Regionen gelingt es den Hochschulen für angewandte Wissenschaften besser als Universitäten, sowohl „einheimische“ als auch „zugereiste“ Studierende nach ihrem Abschluss in der Region zu halten (S. 15).

Die Studie von Falk und Kratz (2009) konnte darüber hinaus zeigen, dass es Ballungsräumen besser als kleinen und mittelgroßen Hochschulstädten gelingt, Absolventinnen und Absolventen regional zu binden (vgl. auch Krabel/Flöther 2014, S. 1624; Teichert u. a. 2018, S. 23). In Bayern beispielsweise wohnten 86 beziehungsweise 83 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der Universität München beziehungsweise der TU München und 84 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der FH München eineinhalb Jahre nach dem Examen im Umkreis von 50 Kilometern zu ihrem Studienort, während nur 31 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der Universität Eichstätt-Ingolstadt und 59 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der FH Hof im Umkreis von 50 Kilometern zu ihrem ehemaligen Studienort wohnten. Bemerkenswert ist, dass von den Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen insgesamt ein deutlich höherer Anteil in der Region verbleibt als von den Universitätsabsolventinnen und -absolventen (vgl. Falk/Kratz 2009, S. 60–62). Dieser Befund konnte von Kratz und Lenz (2015) für bayerische Hochschulen auch mit neueren Daten bestätigt werden.

Am Beispiel der Region Mittlerer Niederrhein konnten Hamm u. a. 2013 zeigen, dass Regionen mit schwierigen wirtschaftsstrukturellen Gegebenheiten durch geeignete Maßnahmen versuchen müssen, eine negative Brainflow-Bilanz zu vermeiden. Durch die regionale Hochschule Niederrhein kommen zwar junge Menschen zum Studium an den Niederrhein, die sonst andernorts studiert hätten. Von diesem Personenkreis nehmen jedoch nur etwa 20 bis 25 Prozent nach dem Hochschulabschluss eine Beschäftigung am Niederrhein auf (S. 66). Um den regionalen Verbleib von Absolventinnen und Absolventen am Niederrhein zu erhöhen, empfehlen Hamm u. a. 2013 insbesondere Maßnahmen, die zum Abbau von wechselseitigen Informationsdefiziten beitragen können, wie beispielsweise Informationsveranstaltungen, auf denen sich die regionalen Firmen den Studierenden vorstellen, Absolventenmessen und Betriebsbesichtigungen. Darüber hinaus haben sich Praktika, Praxissemester und studentische Abschlussarbeiten in Kooperation mit Unternehmen als besonders effektive Rekrutierungsstrategie für Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus

der Region erwiesen (S. 67). Derartige Maßnahmen sind nicht nur für ländliche Regionen, sondern auch für Metropolregionen von großer Bedeutung, weil nach den Ergebnissen einer Studie von Winterhager/Krücken (2015) die meisten Firmen in Deutschland Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen aus der Region rekrutieren: „In all firms from our sample, the biggest share of employees who hold a tertiary education degree comes from the regional HEIs⁵⁸“ (S. 137).

5.5 Regionale Wirkungen von Hochschulen

Untersuchungen zu den ökonomischen und soziokulturellen Effekten von Hochschulen wurden in Deutschland (vgl. OECD 2010; DIW Econ 2013; Schubert/Kroll 2013; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2013; Ulbricht 2014; DIW Econ 2015; Emrich/Gassmann/Herrmann 2016) und im Ausland (vgl. z. B. BiGGAR Economics 2017) in den letzten Jahren in großer Zahl durchgeführt. Abbildung 33 veranschaulicht die regionalen Wirkungen von Hochschulen, differenziert nach nachfrageseitigen und angebotsseitigen Effekten.

5.5.1 Nachfrageeffekte von Hochschulen in der Standortregion

Die Analyse der Nachfrageeffekte von Hochschulen ist in den letzten Jahren Gegenstand zahlreicher Studien gewesen. Zum einen geht es um die Frage, wie groß die wirtschaftliche Wirkung der Hochschulen an sich ist, die auf die regionsgebundenen Ausgaben der Hochschule in Form von Personal-, Sach- und Investitionsausgaben sowie den Ausgaben der Studierenden am Hochschulort zurückgeführt werden können. Aufgrund der Diskussion um die Knappheit öffentlicher Mittel und der Option der Umwidmung des öffentlichen Mitteleinsatzes stellt sich darüber hinaus die Frage, welche relative Wirkung Hochschulen im Verhältnis zu alternativen Verwendungen (z. B. für Museen, Bundeswehrstandorte) generieren und welche Faktoren diese Wirkung besonders fördern. Die meisten der vorliegenden sogenannten Wertschöpfungsstudien untersuchen lediglich die erste der beiden Fragen.

⁵⁸ HEI: Higher education institution.

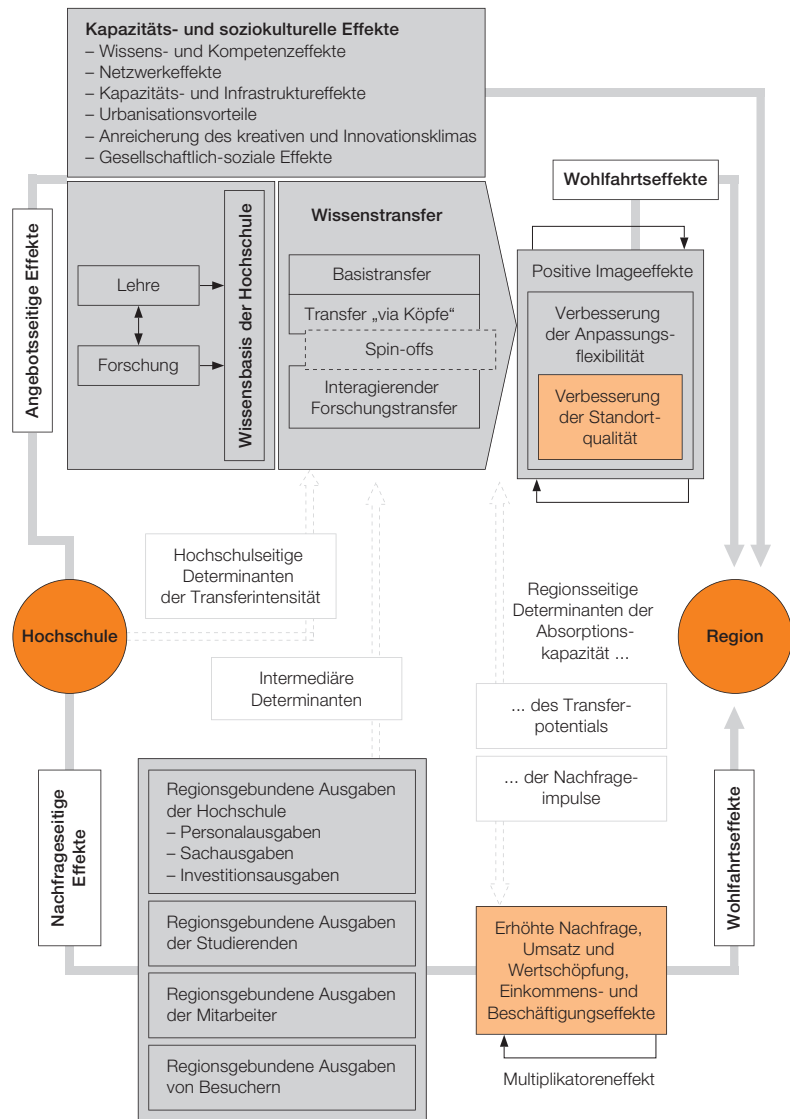
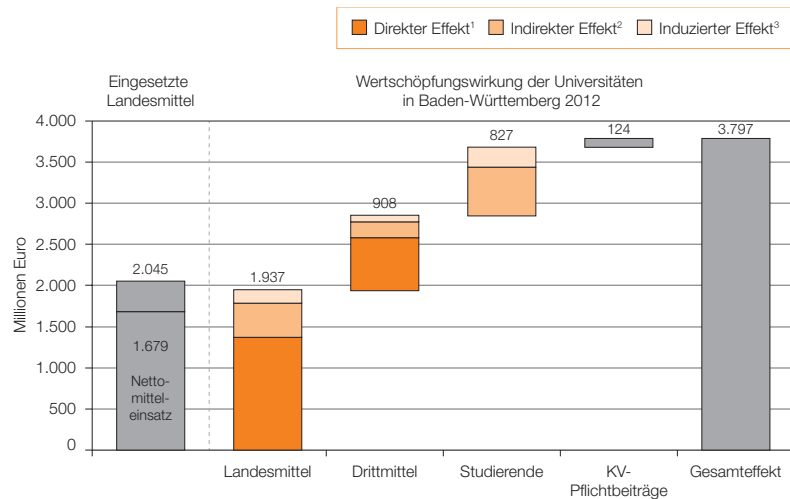


Abbildung 33: Regionale Effekte von Hochschulen (vgl. Dinse u. a. 2014; Jäger 2016, S. 19; Warnecke 2016, S. 35)

Im Jahr 2015 haben Glückler/Panitz/Wuttke (2015) eine von der Landesrektorenkonferenz Baden-Württemberg in Auftrag gegebene Untersuchung publiziert, die beide Fragestellungen adressiert und den Vorgängerstudien methodisch überlegen ist. Die Methode beruht erstens auf einem regionalisierten Primärdatensatz der Ausgaben aller neun Universitäten in Baden-Württemberg, zweitens auf einer sorgfältigen Abschätzung der regionalen Multiplikatorwirkung (siehe Abbildung 33) durch die simultane Berücksichtigung von Produktions- und Beschäftigungsanstiegen sowie drittens einer differentiellen Inzidenzanalyse des relativen Wirkungsüberschusses der Universitäten gegenüber alternativen Mittelverwendungen.

Die Ergebnisse der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das Land Baden-Württemberg stellte den neun Universitäten im Jahr 2012 eine Grundfinanzierung in Höhe von 2.045 Mio. Euro zur Verfügung. Darüber hinaus warben die Universitäten zusätzliche Fördermittel ein und attrahierten die Konsumausgaben der immatrikulierten Studierenden, um eine Wertschöpfungswirkung von insgesamt 3.797 Mio. Euro zu erzielen. Dies entspricht einer 1,8-fachen Wirkung der Landesuniversitäten gegenüber ihrer laufenden Grundfinanzierung. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der gleichzeitigen jährlichen Steuereinnahmen des Landes, die sich aus der Nachfrage- und Einkommenswirkung der Landesuniversitäten ergeben, reduziert sich der tatsächliche Nettomittelumsatz des Landes auf 1.679 Mio. Euro. Der Gesamteffekt der universitären Wertschöpfungswirkung im Land Baden-Württemberg entspricht dem 2,2-fachen dieses Nettomittelumsatzes (S. 337). In ihrer monetären Gesamtwirkung leisten die neun Landesuniversitäten einen Beitrag zu Produktion, Wertschöpfung und Beschäftigung, der die eingesetzten Mittel der Grundfinanzierung des Landes in etwa verdoppelt (siehe Abbildung 34). Die Studie konnte zeigen, dass die Höhe des regionalwirtschaftlichen Wirkungsgrades universitärer Ausgaben von drei Parametern abhängt: der Attraktion zusätzlicher Einkommen durch Zuwanderung von Studierenden, der Einwerbung von Drittmitteln und der spezifischen Produktions- und Konsummuster einer Region. Aufgrund dieser Faktoren verstärken Universitäten die regionale Nachfrage mit einem größeren Hebel als alternative Verwendungen der öffentlichen Mittel (S. 338).



- ¹ Konsumwirksame und regionale, d. h. im Land wirksame Ausgaben.
- ² Nachfrage nach Vorleistungen in verwandten Wirtschaftszweigen, die durch die erhöhte Nachfrage nach zusätzlichen regionalen Sach- und Dienstleistungen (direkter Effekt) verursacht wird.
- ³ Der für die Deckung der erhöhten Nachfrage notwendige Produktionsanstieg führt zu zusätzlichen Einkommen. Die durch diese Einkommen erzeugte Nachfrage nach Gütern repräsentiert den induzierten Effekt.

Abbildung 34: Gesamteffekt der universitären Wertschöpfungswirkung in Baden-Württemberg im Jahr 2012 unter Einbezug der gesetzlichen Krankenversicherung (vgl. Glückler/Panitz/Wuttke 2015, S. 340)

5.5.2 Angebotseffekte von Hochschulen in der Standortregion

Der bedeutendste Angebotseffekt von Hochschulen geht von der Ausbildung von Studierenden für den regionalen Arbeitsmarkt, d. h. dem Zugewinn von Humankapital, aus. Vor dem Hintergrund der hohen Abwanderungsrate in ländlichen Regionen stellt sich die Frage, welche wirtschaftlichen Effekte von Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf Ebene der Landkreise beziehungsweise kreisfreien Städte ausgehen und wie sich diese Effekte zwischen ländlichen und städtischen Regionen unterscheiden. Für die Beantwortung dieser Frage haben Kratz und Lenz (2015) Regionaldaten aus unterschiedlichen Datensätzen (z. B. Kennzahlen der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung des Statistischen Bundesamts, Anzahl der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ohne Hochschulabschluss aus der

Arbeitsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit) zu einem Paneldatensatz kombiniert (S. 9f.). Für die Beschreibung der wirtschaftlichen Effekte von Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf Ebene der Landkreise beziehungsweise der kreisfreien Städte ist der sogenannte Grenzertrag des Humankapitals von besonderem Interesse. Dieser gibt die absolute Steigerung der Bruttowertschöpfung in einem Landkreis an, wenn dort eine zusätzliche Person mit Hochschulabschluss beschäftigt wird.

Nach Kratz und Lenz (2015, S. 21f.) beträgt in Bayern der Grenzertrag des Humankapitals über alle 96 Landkreise und 14 Beobachtungszeitpunkte (1995 bis 2008) hinweg 213.790 Euro. Die einzelnen Werte weisen eine große Spannweite zwischen den bayerischen Landkreisen auf und reichen von unter 150.000 Euro in den Ballungszentren München und Nürnberg/Erlangen bis hin zu über 350.000 Euro, wie z. B. in Ansbach, Schweinfurt oder Schwandorf (siehe Abbildung 35). Die Studie von Kratz und Lenz (2015) zeigt, dass von Absolventinnen und Absolventen in ländlichen Hochschulregionen relativ hohe regionalwirtschaftliche Effekte ausgehen können. Dies ist allerdings nur der Fall, wenn es diesen Regionen gelingt, Studierende auch nach ihrem Hochschulabschluss an die Region zu binden und in den regionalen Arbeitsmarkt zu integrieren.

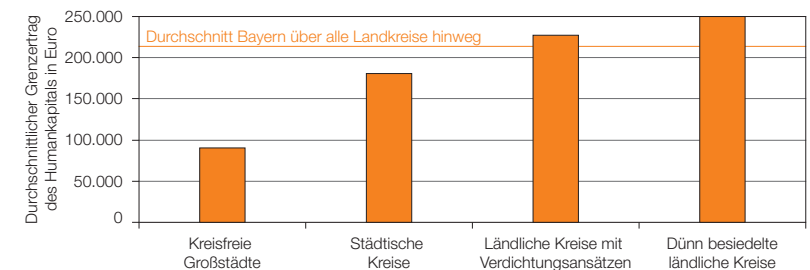


Abbildung 35: Durchschnittlicher Grenzertrag des Humankapitals in Bayern nach siedlungsstrukturellem Kreistyp (vgl. Kratz/Lenz 2015, S. 22)

Anmerkung: Der Grenzertrag des Humankapitals gibt an, wie groß die Steigerung der Bruttowertschöpfung in einem Landkreis ist, wenn dort eine zusätzliche Person mit Hochschulabschluss beschäftigt wird.

5.5.3 Weitere Angebotseffekte von Hochschulen in der Standortregion

Hochschulen tragen nicht nur durch ihre Ausgaben und ihre Absolventinnen und Absolventen, die in der Hochschulregion in den Arbeitsmarkt integriert werden, zur Bruttowertschöpfung in einem Landkreis bei. In den letzten Jahren hat das politische Interesse an Hochschulen als Impulsgeber für die regionale Wirtschaft und als Hebel zur Beschleunigung von gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen stark zugenommen (vgl. European Commission 2011; Gronostay/Lenz 2017). Im Fokus stehen dabei Kooperationen der Hochschulen mit regionalen Unternehmen, die Gründung von Wissens- und Technologietransferzentren, die Ausgründung von Unternehmen aus Hochschulen („Spin-offs“), die Gründung von Unternehmen durch Studierende, Hochschulabsolventinnen und -absolventen und wissenschaftlich-technisches Personal („Start-ups“), wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Berufstätige und allgemeines gesellschaftliches Engagement (z. B. in Form von ehrenamtlichen Projekten von Studierenden). Empirische Studien zeigen, dass die Gründung von Unternehmen durch Hochschulabsolventinnen und -absolventen („Start-ups“) eine hohe Regionalwirksamkeit aufweist. So ergab die Auswertung der Gründerdatenbank „Gründer-szene“, dass in der Internetbranche 40 Prozent der betrachteten Gründungen innerhalb eines 50-Kilometer-Radius der von den Gründern besuchten Hochschule erfolgte (vgl. Kopper/Jäger 2017, S. 120). In ländlichen Regionen, in denen sich die Beschäftigungsstruktur (z. B. in Richtung Dienstleistungssektor) verändert, stellen Um- und Weiterqualifizierungsangebote der Hochschulen eine wichtige Unterstützung dar. Innovative Lernorte außerhalb der Hochschulen und Online-Angebote können dazu beitragen, dass es nicht zu einer stark selektiven Teilnahme nach Wohnsitz der Zielgruppe kommt (vgl. Ittemann/Glötzel 2016, S. 33f.).

Die Kooperation von Hochschulen mit regionalen Schlüsselpersonen aus verschiedenen Organisationen ist Teil der sogenannten Third Mission von Hochschulen. Damit ist gemeint, dass Hochschulen neben Lehre und Forschung den Auftrag haben, mit ihrem regionalen Umfeld zusammenzuarbeiten. Die Kooperationspartner können aus der Wirtschaft kommen, aber auch aus dem politischen, sozialen oder kulturellen Umfeld. Hochschulen für angewandte Wissenschaften sehen sich im Allgemeinen in ihrem regionalen Umfeld stärker verankert als Universitäten (vgl. Würmseer 2016). Eine Befragung von Hochschul-lehrerinnen und -lehrern des Fraunhofer-Instituts für System- und Innovationsforschung im Jahr 2011 zeigt demgegenüber, dass in Deutschland regionales

Engagement an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Universitäten heute weit verbreitet ist (vgl. Kroll 2014). Abbildung 36 zeigt die Häufigkeit regionaler Aktivitäten von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern an Hochschulen für angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen und Universitäten. Insgesamt gaben über 90 Prozent der antwortenden Befragten an, zumindest gelegentlich Aktivitäten in ihrer Region durchzuführen, die in Bezug zu ihrer Tätigkeit stehen oder sich aus dieser ergeben (S. 14).

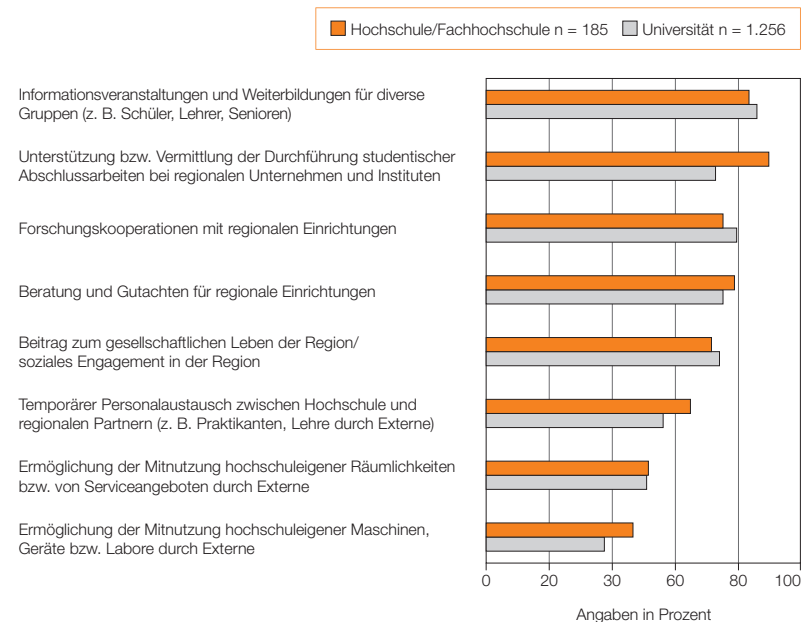


Abbildung 36: Häufigkeit regionaler Aktivitäten von Lehrenden an Hochschulen in den letzten fünf Jahren im Rahmen einer Befragung im Jahr 2011 (vgl. Kroll 2014, S. 16)

Anmerkung: Die dargestellten Ergebnisse stammen aus einer Befragung von Lehrenden an Hochschulen durch das Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung im Jahr 2011.

Das internationale Hochschulranking U-Multirank⁵⁹ bewertet die Hochschulen u. a. auch im Hinblick auf ihr regionales Engagement (vgl. U-Multirank Consortium 2018). Dieses wird durch die folgenden sechs Indikatoren erfasst:

- Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen, die ihren ersten Arbeitsplatz in derselben Region gefunden haben, in der sich die Hochschule befindet,
- Master-Absolventinnen und -Absolventen, die ihren ersten Arbeitsplatz in derselben Region gefunden haben, in der sich die Hochschule befindet,
- Studierendenpraktika bei einem Unternehmen in der Region,
- Publikationen mit Partnern in der Region,
- Forschungseinnahmen aus regionalen Quellen,
- strategische Forschungspartnerschaften in der Region.

Am U-Multirank 2018 haben sich 1.614 Hochschulen aus 95 Ländern beteiligt, davon 68 Universitäten und 31 Hochschulen für angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen aus Deutschland. Hinsichtlich ihres regionalen Engagements haben 35,6 Prozent der teilnehmenden Hochschulen aus Deutschland besser abgeschnitten als der weltweite Durchschnitt – 36,6 Prozent haben schlechter abgeschnitten.⁶⁰ Bemerkenswert ist, dass in Europa kein einziges Land das regionale Engagement seiner Hochschulen – im Unterschied etwa zu Forschungspublikationen – in einer nationalen Datenbank erfasst (vgl. Vught/Ziegele 2012, S. 130).

Zusammenfassend lässt sich zum Hochschulbereich sagen, dass angesichts der hohen Dichte von Hochschulangeboten die Frage nach eventuellen Benachteiligungen für Einwohnerinnen und Einwohner ländlicher Regionen beim Hochschulzugang obsolet geworden ist. Deswegen erweist es sich für diesen Bereich als zielführender, nach den Wirkungen hochschulischer Angebote für die Regionalentwicklung zu fragen. Der Erhalt und Ausbau solcher Einrichtungen und ihr Beitrag für die Prosperität einer Region stehen deshalb im Mittelpunkt der Analyse und müssen folglich auch für die Handlungsempfehlungen leitend sein.

⁵⁹ Vgl. <https://www.umultirank.org>.

⁶⁰ Vgl. http://www.che-ranking.de/downloads/Laenderspezifische_Ergebnisse_Deutschland_U_Multirank_2018_2137.pdf, S. 5.

5.6 Handlungsempfehlungen

Bei Hochschulen und ihren Substandorten in ländlich-peripheren Regionen muss bei rückläufigen Studierendenzahlen regelmäßig überprüft werden, ob die Auslastung einen effizienten Betrieb noch gewährleistet. Im Unter-

schied zu den Schulen ist die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger im Hochschulbereich in den letzten Jahren stark angestiegen, so dass bislang keine öffentliche Hochschule von der Schließung bedroht ist. Wegen des demografischen Wandels besteht jedoch die Gefahr, dass periphere Räume ganze Hochschulen schließen oder zusammenlegen und wenig nachgefragte Studienangebote aufgeben müssen. Für die ostdeutschen Flächenländer in ihrer Gesamtheit beispielsweise wird prognostiziert, dass es ihnen nach 2025 voraussichtlich nicht mehr gelingen wird, die Effekte des demografischen Wandels durch Zuwanderung zu kompensieren (vgl. Eck/Gralka/Heller 2015). Vor diesem Hintergrund muss bei Hochschulen und ihren Substandorten regelmäßig überprüft werden, ob die Auslastung (noch) einen effizienten Betrieb gewährleistet, der Aufwand für Studierendenmarketing (noch) gerechtfertigt ist und ob ausreichend Personal und Ausstattung vor Ort vorhanden sind, um eine gute Studienqualität zu gewährleisten. Jede Struktur- und Regionalisierungsstrategie im Hochschulbereich muss die nachhaltige Akzeptanz des dezentralen Standorts bei Studierenden und Lehrenden als zentralen Erfolgsfaktor berücksichtigen (für die aus der mangelnden Lagegunst entstehenden Nachteile bei der Rekrutierung von Professorinnen und Professoren vgl. Larmann 2014, S. 187).

Ein dichtes Netz von Hochschulangeboten ist in allen Regionen mit guten Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventinnen und -absolventen wünschenswert. Ein engmaschiges Netz von dezentralen Hochschulangeboten entspricht der mittelständischen Struktur der deutschen Volkswirtschaft.

Mittelständische Unternehmen, von denen nicht wenige in ihrer Branche Weltmarktführer sind, haben ihren Sitz häufig in ländlich-peripheren Regionen. Um deren Bedarf an Fachkräften und Hochqualifizierten zu decken, sind Hochschulen und hochschulische (Weiter-)Qualifizierungsangebote essentiell. Empirische Studien haben gezeigt, dass

- ein hohes Angebot an Hochschulen und Studienplätzen in einem Bundesland einen nachweislich positiven Einfluss auf die Zuwanderung von Studienanfängerinnen und -anfängern hat (vgl. Stöver/Sibbertsen 2018),
- die Neugründung von Hochschulen den Anteil von Personen mit Hochschulabschluss in einem Bundesland erhöht (vgl. Siegler 2015) und

- Personen mit Hochschulabschluss zur Steigerung der Bruttowertschöpfung in einem Landkreis beitragen (vgl. Kratz/Lenz 2015).

Die hohen Nachfrage-, Beschäftigungs- und Wertschöpfungswirkungen der Hochschulen kommen jedoch erst in Kombination mit der regionalen Wirtschaftsstruktur zum Tragen (vgl. Glückler/Panitz/Wuttke 2015, S. 340). Bei der Gründung neuer Hochschulen und der Einrichtung von Substandorten bestehender Hochschulen ist deshalb besonders darauf zu achten, dass das hochschulische Umfeld Anschlussmöglichkeiten in Form von Forschungsk Kooperationen und Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventinnen und -absolventen bietet.

Wo für Hochschulabsolventinnen und -absolventen keine guten Beschäftigungsmöglichkeiten bestehen, muss die Gründung von Hochschulen und Substandorten Teil einer umfassenden und integrierten Regionalförderung durch Bund, Länder und Kreise sein. In der Wissensgesellschaft stellen sogenannte Bildungswüsten – wie sie für die USA beschrieben worden sind (vgl. Hillman 2016, 2017 sowie Myers 2018) – eine große Herausforderung dar, weil in Bildung und Wissenschaft zurückgebliebene Regionen im Wettbewerb der regionalen Arbeitsmärkte immer weiter zurückfallen, wenn eine Abwärtsspirale in Gang gesetzt wird. In der Wissensgesellschaft laufen nicht nur ländlich geprägte Räume Gefahr, „abgehängt“ zu werden, sondern auch Räume in großen Stadtregionen (Agglomerationen). Die für die Industriegesellschaft charakteristische Stadt-Land-Dichotomie wird in der Wissensgesellschaft immer mehr obsolet (vgl. Kujath/Stein 2009; Kujath 2015; Stein u. a. 2016).

Hochschulen müssen gemeinsam mit anderen Akteuren vor Ort versuchen, durch geeignete Maßnahmen Studierende nach ihrem Abschluss an die Region zu binden und in den regionalen Arbeitsmarkt zu integrieren. Von Absolventinnen und Absolventen in ländlichen Hochschulregionen können hohe wirtschaftliche Effekte ausgehen. Sie tragen nicht nur zum Transfer neuesten Fachwissens von der Hochschule in das Beschäftigungssystem bei, sondern steigern auch die Arbeitsproduktivität von anderen Beschäftigten in ihrem Umfeld. Um zu vermeiden, dass ein Großteil der Studierenden nach ihrem Abschluss die Hochschulregion verlässt, müssen die jeweiligen Hochschulen deshalb gemeinsam mit Unternehmen und anderen Akteuren vor Ort versuchen, durch ein Bündel von Maßnahmen Studierende auch nach ihrem Abschluss an die Region zu binden und in den regionalen Arbeitsmarkt zu integrieren. Als mögliche Maßnahmen bieten sich beispielsweise an: engere Kooperations-

beziehungen der Hochschulen mit potentiellen Arbeitgebern in ländlichen Regionen in Form von dualen Studiengängen (wie z. B. in Bayern, vgl. Gensch 2014) oder dualen Hochschulen (wie z. B. in Baden-Württemberg, vgl. Krone 2015; Hähn 2015) sowie Verbesserung der Voraussetzungen für die Ansiedlung von Unternehmen und Behörden in ländlichen Gebieten z. B. durch schnellen Breitband-Internetzugang als Voraussetzung für die Digitalisierung von Arbeits- und Verwaltungsprozessen (vgl. auch Hendrickson/Muro/Galston 2018, S. 20–22).

Es ist zu prüfen, ob der jetzige Länderfinanzausgleich das Wanderungsverhalten der Hochschulabsolventinnen und -absolventen adäquat abbildet. Studien zum beruflichen Verbleib von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zeigen, dass einige Bundesländer weniger Studierende ausbilden, als fünf Jahre nach Studienabschluss dort beschäftigt sind (vgl. Haußen/Übelmesser 2015, S. 49f.). Darüber hinaus unterscheiden sich die Pro-Kopf-Ausgaben für Studierende nach Bundesländern beträchtlich. Ein Bericht der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder auf der Grundlage der Zahlen aus 2015 zeigt, dass beispielsweise Niedersachsen 9.800 Euro pro Studierendem investiert (ohne Forschungsausgaben), Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen dagegen lediglich 7.000 beziehungsweise 6.800 Euro.⁶¹ Es muss sichergestellt werden, dass alle Bundesländer ein Interesse daran haben, qualitativ hochwertige Studienplätze in ausreichender Zahl anzubieten.

Durch Förderinitiativen von Bund und Ländern ist die regionalgeografische Bildungs- und Hochschulforschung zu intensivieren. Neben regionalökonomischen Effekten haben Hochschulen auch auf das soziale und kulturelle Leben an ihren Standorten Einfluss. Die Frage beispielsweise, wie Studierende heute Hochschulstädte prägen und als Agenten des städtischen Wandels wirken, wird in Deutschland bisher kaum untersucht. Durch eine entsprechende Förderinitiative sollte die im angelsächsischen Raum unter dem Begriff „studentification“ bekannte Forschungsrichtung auch in Deutschland etabliert werden (vgl. Schmied 2012, Freytag/Jahnke/Kramer 2015, S. 42–43). Darüber hinaus sollte die Forschung über eine allfällige Anpassung des Standortnetzes von Hochschulen in ländlichen Räumen aufgrund des demografischen Wandels und über die Chancen und Risiken der Digitalisierung von Hochschulangeboten verstärkt werden. Dies gilt auch für die positiven und negativen Effekte von Hochschulen in urbanen Verdichtungsräumen, zu denen bisher kaum empirische Studien vorliegen (vgl. Diner 2017). Die Frage, wie Chancengleichheit,

⁶¹ Vgl. <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/niedersachsen-investiert-am-meisten-in-studierende-1014/>.

Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe durch die Erreichbarkeit von Hochschulstandorten und die Höhe der Studienkosten am Hochschulstandort beeinflusst werden, muss in diesem Zusammenhang ebenfalls adressiert werden.

Der AKTIONSRATBILDUNG fordert Bund und Länder auf, in ihren Datenportalen zu den Themenbereichen Bildung und Wissenschaft in Zukunft auch das regionale Engagement der Hochschulen zu berücksichtigen.

6 Berufliche Bildung

6.1 Akteure und Räume beruflicher Bildung

Berufliche Bildung ist breit gefächert. Die Angebote reichen vom Übergang Schule – Beruf beziehungsweise von der Berufsorientierung über verschiedene Formen der beruflichen Erstausbildung bis hin zu beruflichen Weiterbildungen.⁶² Als drei Sektoren des Berufsausbildungssystems werden der Übergangssektor, das duale System sowie das Schulberufssystem verstanden. Hinsichtlich der zentralen Akteure unterscheidet sich die berufliche Bildung deutlich von anderen Bildungsbereichen. Innerhalb des Berufsbildungssystems (inter)agieren in der Regel Individuen, Sozialpartner und Staat beziehungsweise ihre jeweiligen Interessenvertretungen auf kommunaler, regionaler beziehungsweise landes- oder bundesweiter Ebene in komplexen Settings. Kennzeichnend für die Akteurkonstellationen sind sowohl gemeinsame Verantwortungsübernahme als auch Spannungsfelder aufgrund unterschiedlicher individueller, privatwirtschaftlicher sowie staatlicher Interessen, die nach zum Teil intensiven Aushandlungsprozessen zumeist zu korporatistischen Lösungsansätzen führen.

Für die berufliche Bildung haben politisch-administrative Raumbezüge⁶³ eine hohe Bedeutung. Insbesondere für den (berufs)schulischen Teil beruflicher Bildung (z. B. Anerkennung von staatlich anerkannten Abschlüssen, Finanzierung und zum Teil Standortentscheidungen) sind politisch-administrative Räume und Zuständigkeiten handlungsweisend. Die Frage, welche Raumbezüge⁶⁴ für die Berufsbildung relevant sind, ist allerdings – je nach Gegenstand, berührtem Rechtskreis beziehungsweise formaler Zuständigkeit – unterschiedlich zu beantworten. Beispielhaft zu nennen sind an dieser Stelle:

- Betrieb, berufsbildende Schule und überbetriebliche Ausbildungsstätte als Lernorte der beruflichen Erstausbildung sowie der beruflichen Weiterbildung,
- Einzugsgebiete, Versorgungsräume und Zuständigkeitsbereiche von beruflichen Schulen sowie deren spezifische Ausprägungen für einzelne Ausbildungsberufe (z. B. Bundes-, Landes- und Bezirksfachklassen),

⁶² Der Fokus der nachfolgenden Ausführungen liegt auf den beiden erstgenannten Bereichen. Regionale Disparitäten in der beruflichen beziehungsweise betrieblichen Weiterbildung werden im Kapitel „Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung“ (S. 213ff.) beleuchtet.

⁶³ Räume können als Interaktions- und Handlungsräume verstanden werden, in denen sich spezifische Zielsetzungen und Interessen verfolgen lassen.

⁶⁴ Für einen umfassenden Blick auf den pädagogischen Raumdiskurs siehe unter anderem Berndt/Kalisch/Krüger 2016.

- Zuständigkeitsbereiche von verschiedenen Kammern (Kammerbezirke), die unter anderem die Erfassung und Registrierung von Ausbildungsverhältnissen, Vertragslösungsquoten, überbetriebliche Ausbildungsstätten sowie die Durchführung von Abschlussprüfungen verantworten,
- Zuständigkeitsbereiche der Bundesagentur für Arbeit (Agenturbezirke), in denen diverse Aufgaben rund um den Ausbildungsstellenmarkt sowie die Erfassung, Beratung und Begleitung Jugendlicher ohne Ausbildungsperspektiven wahrgenommen werden,
- Kommunen, Gemeinden, Kreise, die einerseits häufig als Träger beruflicher Schulen agieren und somit eine Verantwortung für die Finanzierung der Berufsbildung übernehmen, andererseits aber auch inhaltlich gestaltend eingreifen, z. B. durch Initiativen zum regionalen Übergangsmanagement Schule – Beruf,
- Bundesländer, deren Fachministerien die inhaltliche Verantwortung sowie die Personalausstattung an öffentlichen beruflichen Schulen obliegt,
- unabhängige Regionen/Regionszuschnitte (z. B. „Lernende Regionen“, insbesondere Grenzregionen), die auf eine spezifische Form der Regionalentwicklung unter Federführung von lose gekoppelten Interessengemeinschaften ausgerichtet sind,
- spezifische Wirtschafts-, Technologie-, Kultur- oder Wissenschaftsräume, die die lokale beziehungsweise regionale Unternehmenslandschaft prägen beziehungsweise durch diese geprägt werden (und sich unter anderem wiederum in hohem Maße auf Aus- und Weiterbildungsbedarfe auswirken),
- sozialräumliche Verflechtungen und (inter)subjektiv bedeutsame Lebens- und Handlungsräume, die nicht nur aus individueller Perspektive relevant sind („Heimat“, Pendel-/Migrationsbewegungen etc.).

6.2 Regionale Disparitäten und berufliche Bildung

Für die Teilbereiche der beruflichen Bildung lassen sich mit Blick auf individuelle Bildungsnachfrage, Bildungsbedarfe der Wirtschaft sowie vorhandene Bildungsangebote raumbezogene Disparitäten ausmachen – und zwar unabhängig von der räumlichen Betrachtungsebene. Demnach werden sowohl beim Vergleich von Bundesländern und von Kreisen als auch beim Vergleich einzelner Gemeinden oder Stadtteile – je nach betrachtetem Indikator – erhebliche Unterschiede deutlich.

Regionale Disparitäten in der beruflichen Bildung sind kein neues Phänomen. Angestoßen durch Georg Pichts bildungspolitischen Appell und Ralf Dahrendorfs sozialpolitische Forderung, Bildung sei Bürgerrecht (vgl. Picht 1964; Dahrendorf 1965), erschienen in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren etliche Studien, die regionale Aus- und Weiterbildungsangebote in den Blick nahmen (für einen Überblick vgl. Deutscher Bildungsrat 1975; Kalisch 2011, S. 68ff.; Hjelm-Madsen 2019). Bis heute bestehen jedoch erhebliche Defizite darin, die Disparitäten innerhalb des Berufsbildungssystems sowohl systematisch und regelmäßig als auch auf verschiedenen Raumebenen in den Blick zu nehmen. Raumbezogene Analysen erfolgen für einige Teilsegmente sowie einzelne Aspekte beruflicher Bildung bereits seit Jahrzehnten. Dies darf jedoch nicht über folgende Punkte hinwegtäuschen:

- Diese Analysen werden dadurch erschwert, dass einzelnen Daten unterschiedliche Raumeinheiten (Bundesland, Landkreis, Arbeitsagentur- oder Kammerbezirk etc.) zugrunde liegen und sie von verschiedenen Akteuren mit unterschiedlichen methodologischen Erhebungsverfahren erhoben werden.
- Es ist unwahrscheinlich, dass Berufsbildungsprozesse ausschließlich im Rahmen dieser administrativ festgesetzten Raumeinheiten verlaufen, so dass die Gefahr besteht, dass bestimmte Prozesse mit den erhobenen Daten nicht abbildbar sind.
- In Untersuchungen werden häufig vereinfachende (Stadt-Land-/Ost-West-) Dichotomien von Räumen bemüht, deren Vorteil darin liegt, die Komplexität zu reduzieren und bestimmte Aspekte zu verdeutlichen, deren Nachteil jedoch in unzulässiger Reduktion besteht.
- Einzelne Phänomene (z. B. Ausbildungsvertragsabschlüsse) lassen sich entweder differenziert nach bestimmten inhaltlichen Analyse Kriterien (in dem Fall z. B. Ausbildungsvertragsabschlüsse in bestimmten Berufen, in Abhängigkeit von bisherigen Bildungsabschlüssen und vom Alter der/des Jugendlichen) oder nach raumbezogenen Analyseeinheiten (Bund, Bundesland, Kreis, Stadtteil) untersuchen. Für eine differenzierte Verknüpfung von inhaltlichen und raumbezogenen Analyseeinheiten fehlen in der Regel die Daten.
- Die regionale beziehungsweise raumbezogene Berufsbildungsforschung steckt noch „in den Kinderschuhen“. Mit den vorhandenen Daten können vor allem Unterschiede und Kontraste sichtbar gemacht werden. Erklärungen, wie diese Unterschiede zustande kommen, können aufgrund der multifaktoriellen Verflechtungen bestenfalls thesehaft und in Ansätzen gelingen. Forschungen führen daher bislang eher zu weiterführenden Fragen und Positionen als zu umfassenden Beantwortungen von Problemstellungen.

Eine Beschreibung der disparaten Verhältnisse im Berufsbildungssystem ist daher (bislang) nur in Ansätzen möglich – die nachfolgend ausgeführten Beispiele erlauben einige Einblicke. Deutlich wird jeweils: Hier so, dort anders!⁶⁵ Neben der Feststellung und Beschreibung von Unterschieden besteht eine weitere Herausforderung darin, diese Diversität zu bewerten. Ist jeder Unterschied bedenklich? Oder ist es nicht vielmehr so, dass raumbezogene Disparitäten ein besonderes Charakteristikum der beruflichen Bildung sind?

Industrie- und Wirtschaftszweige, Branchen und Unternehmensstandorte sind nicht gleichmäßig über den Raum verteilt. Vielmehr haben sich aufgrund geografischer Lage, natürlicher Ressourcen, sozialer Entwicklungen oder politischer Ereignisse an einzelnen Standorten beziehungsweise in einzelnen Regionen – zum Teil über Jahrhunderte – unterschiedliche wirtschaftliche Schwerpunkte gebildet. In jüngerer Zeit werden sowohl durch EU- und Bundesprogramme⁶⁶ als auch durch landesspezifische Förderungen Impulse für Regionalentwicklung gesetzt, die unter anderem dem gezielten Aufbau regionaler Wirtschafts- beziehungsweise Technologie-Cluster dienen. Unterschiedliche wirtschaftliche Schwerpunkte in einzelnen Regionen sind offenbar nicht nur erwünscht, sondern geradewegs intendiert.

Unterschiedlich ausgestaltete Lebens-, Wirtschafts-, Technologie-, Kultur- und Wissenschaftsräume führen zu regional unterschiedlichen Berufsbildungslandschaften, d. h. zu disparaten Ausbildungs-, Weiterbildungs- sowie Beschäftigungsoptionen. Das Berufsbildungssystem reagiert flexibel auf differierende ökonomische beziehungsweise gesellschaftliche Bedarfe. Es lassen sich daher sowohl hinsichtlich der absoluten Anzahl von Ausbildungs- und Fortbildungsangeboten als auch in Hinblick auf Angebotsbreite und -tiefe erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Lebensräumen ausmachen.

Raumbezogene Disparitäten können aus einer solchen Perspektive als gesellschaftlich akzeptierte und wünschenswerte Erscheinungen gewertet werden, die sich aus der engen Verzahnung von Aus- und Weiterbildung mit dem Wirtschafts- und Erwerbssystem ergeben. Diese Verzahnung gilt als eine große Stärke des deutschen Berufsbildungssystems (Stichwort: niedrige Jugendarbeitslosigkeit im Vergleich zu vielen anderen europäischen Ländern).

⁶⁵ In Anlehnung an den Titel des Sammelbandes von Belina/Miggebrink 2010.

⁶⁶ Verwiesen sei z. B. auf das EU-weite Interreg-Programm sowie auf Bundesprogramme wie „Lernende Region“, „Lernen vor Ort“ etc.

Bei aller positiv zu wertenden Vielfalt zeigen sich – insbesondere mit Blick auf die sogenannten strukturschwachen Regionen – auch Disparitäten. Das ist unter anderem dann der Fall, wenn berufliche Entwicklungschancen Jugendlicher grundsätzlich zur Disposition stehen – beispielsweise, weil nur ein begrenztes Berufsaus- beziehungsweise -fortbildungsangebot zur Verfügung steht. Ebenso problematisch für Unternehmen ist, wenn Fachkräfte nicht in der ausreichenden Anzahl und an den „richtigen“ Orten zur Verfügung stehen.

Zu diskutieren ist, an welchen Stellen (und aus welchen Gründen) raumbezogene Heterogenität innerhalb des Berufsbildungssystems ein Problem darstellt. Hierzu werden zunächst ausgewählte Befunde regionaler Berufsbildungsforschung dargestellt, um im Anschluss zentrale Herausforderungen und pragmatische Lösungsvorschläge zu benennen.

6.3 Raumbezogene Unterschiede in der beruflichen Bildung – ausgewählte Befunde

6.3.1 Regionale Disparitäten in den Teilsegmenten des Berufsbildungssystems

Wie viel Vielfalt ist wünschenswert und ab wann wird Disparität zum Problem? Zur Annäherung an diese Frage werden im Folgenden drei Bereiche in den Fokus gerückt:

- Betrachtet werden erstens die Teilsegmente beruflicher Bildung (Übergangssektor, duale Berufsausbildung, Schulberufssystem) und es wird der Frage nachgegangen, ob diesen Segmenten in allen Räumen eine ähnliche Bedeutung beigemessen wird und ob sie überall ähnlich stark angeboten und nachgefragt werden.
- Zum Zweiten wird das duale Ausbildungsgeschehen in den Blick genommen. Dabei ist auch von Interesse, inwiefern wirtschaftliche und siedlungsstrukturelle Rahmenbedingungen nachvollziehbar Einfluss auf das duale Ausbildungsgeschehen nehmen.

- In einem dritten Abschnitt wird untersucht, inwiefern sich die Bildungsangebote der berufsbildenden Schulen in einzelnen Ländern und Regionen unterscheiden. Ebenso wird betrachtet, ob die Erreichbarkeit der berufsbildenden Schulen in allen Teilräumen der Bundesrepublik vergleichbar gut ist.⁶⁷

Sowohl in den nationalen Bildungs- und Berufsbildungsberichten als auch in Regionalstudien werden die Einmündungsquoten der drei Teilbereiche beruflicher Bildung – duale Erstausbildung, Schulberufssystem und Übergangssektor – untersucht. Die Unterschiede, die sich dabei auf der Ebene von Bundesländern abzeichnen, sind enorm: So divergieren nach dem Bildungsbericht 2018 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) beispielsweise die Neueinmündungen in den Übergangssektor zwischen 17,7 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern und 41,9 Prozent in Baden-Württemberg, die des Schulberufssystems zwischen 13,1 Prozent in Bremen und 32,8 Prozent in Berlin sowie die des dualen Systems zwischen 41,1 Prozent im Saarland und 60,1 Prozent in Hamburg (siehe Tabelle 19). Das bedeutet, dass je nach Bundesland sehr unterschiedliche Bildungsoptionen bestehen. Jugendliche mit sonst gleichen individuellen Berufsbildungsvoraussetzungen werden – mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit – in Abhängigkeit vom Bundesland, in dem sie leben, unterschiedliche Berufsbildungswege gehen (müssen).

Durch die Aggregation der bundeslandspezifischen Daten werden weitere Differenzlinien erkennbar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018): So unterscheiden sich die Einmündungsquoten in allen drei Teilsegmenten zwischen den Stadtstaaten und den Flächenländern. Die Neueinmündungsquoten des dualen Systems sowie des Schulberufssystems fallen in den Stadtstaaten höher aus als in den Flächenländern. Demzufolge fällt die Quote der Jugendlichen, die in Stadtstaaten in den Übergangssektor münden, deutlich geringer aus als die der Jugendlichen aus Flächenländern. Bei genauerer Betrachtung wird ersichtlich, dass die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Flächenländer besonders augenfällig sind: In den ostdeutschen Flächenländern weist das Schulberufssystem eine deutlich höhere Einmündungsquote auf, in den westdeutschen Flächenländern werden demgegenüber Angebote des Übergangs-

bereiches erheblich stärker frequentiert. Die Befunde lassen vermuten, dass Differenzen bisweilen weniger auf geografische oder strukturelle Bedingungen, sondern vielmehr auf bildungspolitische Einflussnahme zurückzuführen sind.

Tabelle 19: Neueinmündungen in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems nach Bundesländern und Ländergruppen (Flächenländer/Stadtstaaten und Ost/West) im Jahr 2016 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 311)

| Ländergruppe/Land | Duales System in Prozent | Schulberufssystem in Prozent | Übergangssektor in Prozent |
|---------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Deutschland | 48,1 | 21,7 | 30,2 |
| nach Ländergruppen | | | |
| Flächenländer zusammen | 47,9 | 21,4 | 30,7 |
| Flächenländer Ost | 48,3 | 30,6 | 21,1 |
| Flächenländer West | 47,8 | 20,2 | 32,0 |
| Stadtstaaten | 50,7 | 25,6 | 23,7 |
| nach Bundesländern | | | |
| Baden-Württemberg | 41,5 | 16,6 | 41,9 |
| Bayern | 56,8 | 20,5 | 22,7 |
| Berlin | 43,4 | 32,8 | 23,7 |
| Brandenburg | 47,6 | 30,5 | 21,9 |
| Bremen | 56,3 | 13,1 | 30,6 |
| Hamburg | 60,1 | 19,4 | 20,5 |
| Hessen | 48,9 | 19,5 | 31,6 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 53,2 | 29,1 | 17,7 |
| Niedersachsen | 45,7 | 18,3 | 36,0 |
| Nordrhein-Westfalen | 49,5 | 22,4 | 28,1 |
| Rheinland-Pfalz | 45,5 | 24,2 | 30,3 |
| Saarland | 41,1 | 32,7 | 26,2 |
| Sachsen | 47,8 | 31,1 | 21,1 |
| Sachsen-Anhalt | 46,4 | 31,0 | 22,6 |
| Schleswig-Holstein | 43,2 | 18,6 | 38,2 |
| Thüringen | 49,1 | 30,1 | 20,8 |

⁶⁷ Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen auf Kreisebene bilden vorrangig ausgewählte Daten der INKAR-Datenbank und des regionalen Bildungsmonitorings. Die Daten wurden (sofern es sinnvoll erschien) mit dem Modell der „siedlungsstrukturellen Kreistypen“ verknüpft und neu berechnet. Als ergänzende Vergleichsdimension werden zudem ausgewählte Befunde hinzugezogen, die auf die Existenz von Nord-Süd- beziehungsweise West-Ost-Disparitäten hinweisen.

Auch bei einem Vergleich der Teilsegmente beruflicher Bildung auf der Ebene der siedlungsstrukturellen Kreistypen⁶⁸ werden raumbezogene Differenzen sichtbar (siehe Tabelle 20):

- Großstädte weisen einen hohen Anteil an Auszubildenden im dualen System, die höchste Quote von Schülerinnen und Schülern im Schulberufssystem sowie die niedrigste Quote von Personen im Übergangssektor auf.
- Dünn besiedelte ländliche Räume demgegenüber fallen auf durch die im Vergleich höchste Quote der dualen Berufsbildung, vergleichsweise niedrigere Quoten des Schulberufssystems sowie relativ hohe relationale Anteile innerhalb des Übergangsbereichs.
- In allen Kreistypen überwiegt die Teilnehmerquote des dualen Systems deutlich die Quoten der anderen Bildungssegmente. An dieser Stelle wird deutlich, welche enorme Bedeutung dem dualen Ausbildungssystem beigegeben werden muss. Bei einer Betrachtung des Schulberufssystems zeigt sich folgender interessanter Befund: In dünn besiedelten ländlichen Kreisen ist die Teilnehmerquote besonders gering, sie steigt mit der Einwohnerdichte und ist in den Großstädten am höchsten.
- Mit Blick auf den Übergangssektor ist der Unterschied zwischen Großstädten (Teilnehmerquote von 11,7 Prozent) und städtischen Kreisen (Teilnehmerquote von 18,7 Prozent) besonders auffällig.

⁶⁸ Während in den Bildungs- und Berufsbildungsberichten jeweils die Neuzugänge in die einzelnen Teilbereiche untersucht werden, können nachfolgend ausschließlich Relationen der Gesamtzahlen von Personen in den Teilsystemen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Unstrittig ist, dass die Daten der Neuzugänge einen stärkeren Aktualitätsbezug aufweisen und präzisere Aussagen zulassen. Für eine Analyse auf Kreisebene waren diese Daten jedoch nicht verfügbar.

Tabelle 20: Teilnahmequoten in den Teilsegmenten des Berufsbildungssystems nach siedlungsstrukturellem Kreistyp, Schuljahr 2016/2017

| Siedlungsstruktureller Kreistyp | Duales System | Schulberufssystem | Übergangssystem |
|---|---------------|-------------------|-----------------|
| Kreisfreie Großstädte | 68,5 | 19,9 | 11,7 |
| Städtische Kreise | 63,4 | 17,9 | 18,7 |
| Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen | 67,7 | 15,5 | 16,8 |
| Dünn besiedelte ländliche Kreise | 69,2 | 14,7 | 16,1 |

Anmerkung: Angaben in Prozent; eigene Berechnungen auf Basis von Werten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Deutschland, 2018⁶⁹; Kreise und kreisfreie Städte der Bundesländer Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen konnten aufgrund fehlender Werte zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht berücksichtigt werden.

In den betrachteten Räumen sind zum Teil erhebliche Unterschiede bezüglich der Einmündungs- beziehungsweise Teilnahmequote in den drei Berufsbildungssegmenten auszumachen. Das bedeutet, dass die Auswahl von Berufsbildungsoptionen – in einem nicht zu unterschätzenden Maße – von der geografischen Herkunft bestimmt ist und dass unter sonst vergleichbaren individuellen Leistungsmerkmalen und Berufsbildungsaspirationen – je nach Ort des Geschehens – andere berufsbiografische Verläufe zu erwarten sind.

Wie lassen sich diese unterschiedlichen Einmündungs- und Teilnahmequoten erklären? Und an welchen Stellen sind Teilhabechancen gefährdet?

Für alle drei Segmente des Berufsbildungssystems sind Nähe zum Arbeitsmarkt und Abhängigkeit von bildungs- und wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen charakteristisch. Für die raumbezogenen Unterschiede in den dualen Ausbildungsquoten sind insbesondere wirtschaftliche Lage sowie ausbildungsfördernde Maßnahmen in den jeweiligen Regionen ausschlaggebend. Die Quoten für das Schulberufssystem und den Übergangssektor sind von den Dynamiken des dualen Ausbildungsgeschehens allerdings nicht losgelöst zu betrachten (vgl. Seeber u. a. 2018, S. 24, 88ff.). Hier zeigen sich häufig bildungspolitische Bemühungen auf Länder-, Kreis- beziehungsweise Kommunalebene, steuernd einzugreifen und Ausbildungsoptionen zu generieren.

⁶⁹ Vgl. <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/>.

Der vor allem in den ostdeutschen Ländern verfolgte starke Ausbau des Schulberufssystems im Gesundheits-, Pflege- und Sozialwesen (vgl. Seeber u. a. 2018, S. 28, 88ff.) ist ein Beispiel für die Verknüpfung von regionaler Bildungs- und Wirtschaftspolitik. Rein quantitativ gesehen, werden so Teilhabechancen generiert, allerdings lässt sich kritisch hinterfragen, ob hier nicht eine zu starke Einengung des Berufswahlspektrums erfolgt. Zudem hat sich in der Vergangenheit gezeigt, dass Absolventinnen und Absolventen schulischer Berufsausbildungen – zumindest im Bereich der fachschulischen Assistentenausbildungen – beim Übergang in Beschäftigung (also an der sogenannten zweiten Schwelle) im Vergleich zu dual ausgebildeten Fachkräften am Arbeitsmarkt nicht gleichwertig nachgefragt wurden.

Da Berufsschulstandorte primär in städtischeren Umfeldern auf- und ausgebaut werden (vgl. Kapitel 6.3.3, S. 199ff.), wird auch der Befund erklärbar, dass Jugendliche in dünner besiedelten Gebieten weniger im Schulberufssystem zu verorten sind.

In jedem Fall sind die in einigen Regionen sehr hohen Quoten im Übergangssektor als kritisch zu bewerten, da sich diese Maßnahmen mit Blick auf die spätere Integration der Personen in reguläre Ausbildungen als nicht beziehungsweise nur wenig wirksam erwiesen haben (vgl. z. B. Bojanowski/Eckert 2012). Die Autorengruppe des jüngsten Bildungsberichtes kommt in diesem Zusammenhang – auf Basis von Befunden des Nationalen Bildungspanels (NEPS) – zu folgender Einschätzung: „Friktionen bei der Ausbildungseinmündung hängen offensichtlich viel weniger von den Kompetenzen der Jugendlichen ab, als dies in der Öffentlichkeit mitunter diskutiert wird. Vielmehr unterliegen Ausbildungseinstiege einem komplexen Wirkungsgefüge aus regionalen Ausbildungsmarkteinflüssen und Bildungsangeboten sowie individuellen Merkmalen und Herkunftsfaktoren“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 141). Angebote des Übergangssystems erfüllen aus dieser Perspektive daher viel zu häufig eine regionale Absorptions- beziehungsweise Aufbewahrungsfunktion⁷⁰ im Sinne einer „Erstversorgung“ im Berufsbildungssystem, deren Angemessenheit jedoch aus individueller wie gesamtgesellschaftlicher Perspektive noch stärker zu hinterfragen ist.

⁷⁰ In Anlehnung an Greinert, der insgesamt sechs gesellschaftliche Funktionen des Berufsbildungssystems unterscheidet (vgl. Greinert 1997, S. 95).

6.3.2 Regionale Disparitäten in der dualen Berufsausbildung

Regionale Disparitäten bezüglich des Ausbildungsplatzangebotes. Bereits seit 1977 wird in den Berufsbildungsberichten einer Dimension regionaler Unterschiede im Ausbildungsgeschehen besondere Aufmerksamkeit geschenkt – dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage von dualen Ausbildungsplätzen. Mit dem Anspruch, nach „Zahl, Größe und Standort ein qualitativ und quantitativ ausreichendes Angebot an beruflichen Ausbildungsplätzen“ (§ 85 Abs. 2 BBiG) gewährleistet zu sehen, existiert sogar eine normative Grundlage für diese Darstellungen.

Als Indikator hat sich über die Jahre – nicht ohne Kritik – die (mittlerweile erweiterte) Angebot-Nachfrage-Relation (ANR) etabliert, die Auskunft darüber gibt, welche Anzahl von dualen Ausbildungsstellen auf 100 Jugendliche innerhalb eines Gebietes vorhanden ist. Hierbei werden alle Ausbildungsstellen aufsummiert, ungeachtet des Berufsfeldes beziehungsweise Ausbildungsbereiches. Zu beachten ist hierbei, dass eine ausgeglichene Bilanz zumindest aus der Perspektive von Ausbildungsinteressierten noch keine zufriedenstellende Berufswahlsituation bedeutet. Tatsächliche Berufswahloptionen bieten sich vor Ort erst bei einem (deutlichen) Überhang an Berufsausbildungsplätzen.⁷¹ Ausgewiesen wird die ANR in den Agenturbezirken der Bundesagentur für Arbeit. Es handelt sich demnach um einen relativ groben, aber dennoch „offiziellen Ausbildungsmarkindikator“.⁷²

In den jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichten und den beiden Publikationen des Ländermonitors berufliche Bildung (vgl. Baethge u. a. 2016; Seeber u. a. 2018) wird die (erweiterte) ANR⁷³ für die 16 Bundesländer aus-

⁷¹ Im Ausbildungsplatzförderungsgesetz von 1976 (APIFG) wurde beispielsweise ein Verhältnis von 112,5 Ausbildungsplätzen je 100 Nachfragenden als untere Zielgrenze angesehen (vgl. Bundesgesetzblatt, Jahrgang 1976, Teil I, Nr. 2658).

⁷² Vgl. <https://www.bibb.de/de/4377.php>.

⁷³ Die Ausführungen im Ländermonitor berufliche Bildung basieren auf der „erweiterten ANR“. In die Berechnung werden hier auch Jugendliche einbezogen, die zwar zunächst ein Praktikum oder eine berufsvorbereitende Maßnahme angenommen haben, jedoch weiterhin als ausbildungssuchend gelten. Bei der „einfachen ANR“ wurden lediglich Jugendliche einbezogen, die keinerlei alternative Verbleibmöglichkeit hatten. Im Vergleich von „einfacher ANR“ und „erweiterter ANR“ ergeben sich zum Teil erhebliche Differenzen; die „erweiterte ANR“ fällt in der Regel deutlich niedriger aus, was auf einen höheren Bedarf an Ausbildungsplätzen hinweist. Im Folgenden wird in den jeweiligen Absätzen auf die jeweilige Datengrundlage verwiesen, denn für die verschiedenen räumlichen Bezugsebenen (Bundesland oder Kreisebene) liegen die Daten nur in der einen beziehungsweise anderen Form vor. Einfache und erweiterte ANR lassen sich nachträglich leider nicht harmonisieren.

geführt, wobei sich zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede zeigen. Im Jahr 2016 kommen im Bundesschnitt rund 94 Ausbildungsplätze auf 100 Bewerberinnen und Bewerber; ein für Bewerberinnen und Bewerber günstiges Verhältnis von mehr als 100 Ausbildungsplätzen wird nur in Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen erzielt (vgl. Seeber u. a. 2018, S. 76f.). Bei der Betrachtung des Vergleichsjahres 2007 hat die Heterogenität der Ausbildungsmarktverhältnisse noch zugenommen (vgl. Seeber u. a. 2018, S. 77).

Die für die Länderebene festzustellenden Unterschiede treten allerdings nicht in allen räumlichen Vergleichsperspektiven zutage. Interessant ist, dass sowohl in vergleichender Ost-West- (2015: 103,3 Ost; 104 West) als auch in dichotom-vergleichender Stadt-Land-Perspektive (2015: 102,5 Stadt; 106,5 Land) eher von geringeren Unterschieden denn von erheblichen Disparitäten zu sprechen wäre. Dies liegt vor allem an den relativ gesehen homogeneren Verhältnissen in den alten Bundesländern. In den neuen Bundesländern existieren hingegen deutlichere Differenzlinien zwischen städtischem (2015: 99,6) und ländlichem Raum (2015: 108; vgl. BBSR 2018).⁷⁴

Insgesamt zeigt sich, dass eine Beschreibung des Ausbildungsgeschehens auf Bundesgebiets- oder Bundeslandebene wenig aussagekräftig ist, bleiben doch tatsächliche „Vor-Ort-Verhältnisse“ unbeleuchtet. Die ausgeglichenen ANR, die sich bei einer großräumigen Betrachtung ergeben, dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass noch immer rund drei Viertel der Ausbildungsstellenmärkte durch einen Nachfrageüberhang gekennzeichnet sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 133). An diesem Beispiel wird deutlich, dass Betrachtungen von Indikatoren zur Berufsbildung schnell zu Nivellierungseffekten bezüglich bestehender Unterschiede auf tieferliegenden Betrachtungsebenen führen können (vgl. Hjelm-Madsen 2019).

Betrachtet man die Ebene der kreisfreien Städte und Kreise, wird die Spannweite regionaler Unterschiede offensichtlicher. Die Ergebnisse eines Vergleichs der (einfachen) ANR auf der Kreisebene zeigen für das Bezugsjahr 2015 ein Minimum von ca. 91 in Viersen, Krefeld und Flensburg sowie ein Maximum von über 120 Ausbildungsplätzen je 100 Nachfragenden in den Landkreisen Neumarkt in der Oberpfalz und Vorpommern-Greifswald sowie in der kreisfreien Stadt Regensburg. Chancen auf Ausbildungsteilhabe sind demnach in ganz erheblichem Maße raumbezogen strukturiert (vgl. Hjelm-Madsen 2019).

⁷⁴ Den INKAR-Daten liegt die „einfache ANR“ zugrunde. Die Werte fallen aus diesem Grund höher aus.

Eine Analyse der (einfachen) ANR nach siedlungsstrukturellen Kreistypen (siehe Tabelle 21) ergibt: Bemerkenswerterweise sind es die dünn besiedelten und ländlichen Kreise, die ein für Bewerberinnen und Bewerber günstigeres Verhältnis von Ausbildungsangebot und -nachfrage aufweisen. In der Tendenz kann somit festgehalten werden: je urbaner, desto geringer das duale Ausbildungsplatzangebot im Vergleich zur Ausbildungsplatznachfrage. Jedoch ist auch hier Vorsicht geboten, da erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Raumausprägungen eines Kreistyps existieren. Das Ausbildungsmarktgeschehen sollte aus diesen Gründen stets kleinräumig und fallspezifisch betrachtet werden.

Tabelle 21: Angebot-Nachfrage-Relationen (ANR) nach siedlungsstrukturellem Kreistyp⁷⁵

| Raumbezug | ANR |
|---|-------|
| Kreisfreie Großstädte | 101,1 |
| Städtische Kreise | 103,6 |
| Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen | 106,1 |
| Dünn besiedelte ländliche Kreise | 106,8 |

Generell zu beachten ist, dass bei diesen ANR-Darstellungen die Frage der Berufswahlfreiheit zu kurz kommt, denn es werden lediglich Angebot und Nachfrage über alle Berufe hinweg beleuchtet. Eine Betrachtung von berufsspezifischen ANR ist in dieser Hinsicht wesentlich präziser. Feststellbar ist nämlich, dass einerseits ein starkes Überangebot von Ausbildungsplätzen in einer relativ kleinen Zahl von Ausbildungsberufen sowie andererseits ein Unterangebot in vielen anderen Ausbildungsberufen existiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 134). Seit einigen Jahren wird in diesem Zusammenhang daher vermehrt von der Problematik regionaler Passungsprobleme, dem sogenannten Mismatch am Ausbildungsstellenmarkt gesprochen (vgl. Matthes u. a. 2014). Es existieren regional unterschiedliche Mischungsverhältnisse von Ausbildungsstellenmärkten (siehe Abbildungen 37 und 38), bei denen es durchaus vorkommt, dass Betriebe eine hohe Anzahl von Ausbildungsplätzen nicht besetzen können, während gleichzeitig eine hohe Anzahl an jungen Menschen keine Stelle in ihrem gewünschten Ausbildungsberuf findet.

⁷⁵ Quelle: INKAR-Datenbank des BBSR 2018; bei den Zahlen in dieser Tabelle handelt es sich um die „einfache“ ANR, vgl. Fußnote 73.

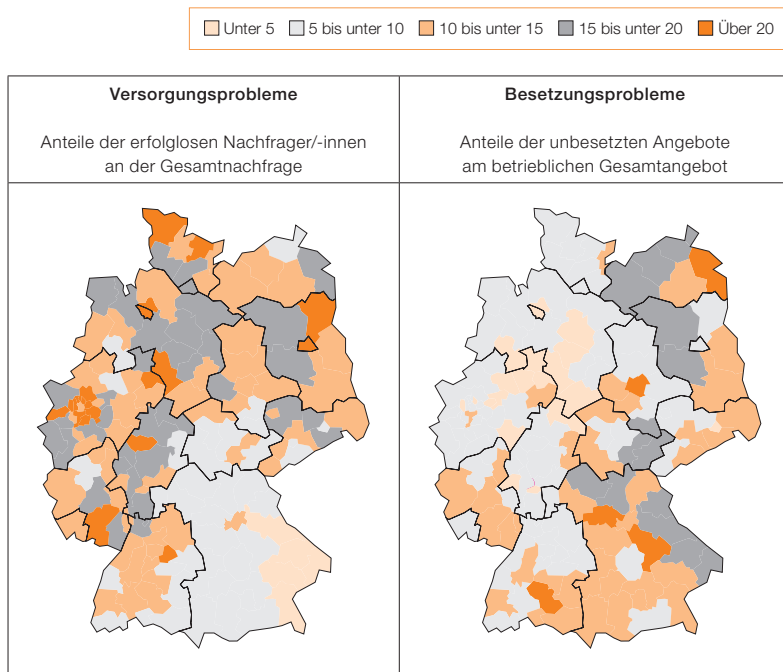


Abbildung 37: Anteil der erfolgreichen Nachfrager/-innen nach einer Ausbildung an der Gesamtnachfrage (links) und Anteil der unbesetzten Ausbildungsangebote am betrieblichen Gesamtangebot (rechts) im Jahr 2017 (vgl. BMBF 2018, S. 76)

Anmerkung: Angaben in Prozent; Darstellung der Karte: © GeoBasis-DE/BKG 2017 (Daten verändert); Visualisierung der Arbeitsagenturbezirke: BIBB, AB 2.1; Daten: BIBB, Erhebung zum 30.09.2017, Statistik der BA.

Diese Darstellungen verdeutlichen, dass die Chancen von Bewerberinnen und Bewerbern, eine Ausbildungsstelle zu finden, ebenso wie die Möglichkeiten von Unternehmen, ihre Ausbildungsstellen zu besetzen, in hohem Maße abhängig von den jeweiligen Ausbildungsmarktbedingungen vor Ort sind.

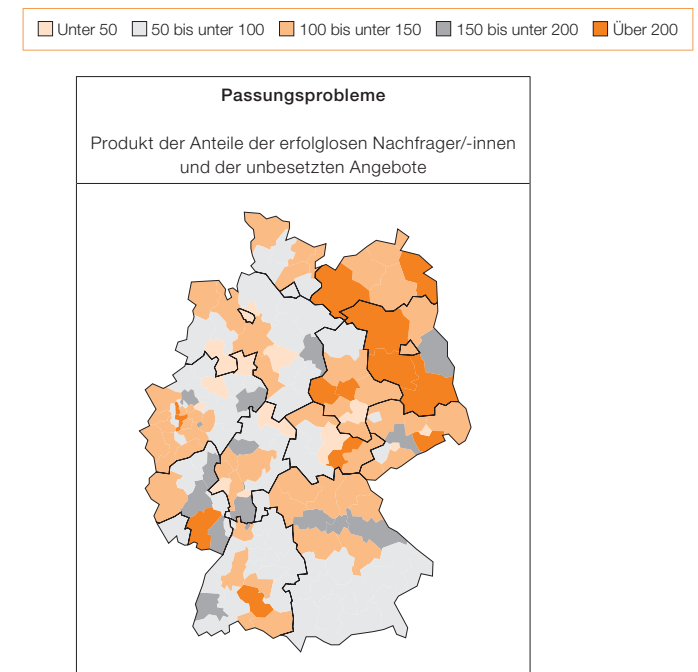


Abbildung 38: Produkt der Anteile der erfolgreichen Nachfrager/-innen nach einer Ausbildung und der unbesetzten Ausbildungsangebote im Jahr 2017 (vgl. BMBF 2018, S. 76)

Anmerkung: Darstellung der Karte: © GeoBasis-DE/BKG 2017 (Daten verändert); Visualisierung der Arbeitsagenturbezirke: BIBB, AB 2.1; Daten: BIBB, Erhebung zum 30.09.2017, Statistik der BA.

Da Ausbildungsplätze in der Regel eher immobil sind, Menschen hingegen mobil sein könnten, liegt ein möglicher Ansatzpunkt zur Reduzierung dieser Passungsprobleme in der Förderung der Mobilität von Ausbildungsplatzsuchenden. Allerdings ist aus der Mobilitätsforschung bekannt, dass Mobilitätswünsche, Mobilitätsbereitschaft und realisierte Mobilität bei Ausbildungsplatzsuchenden beziehungsweise Auszubildenden deutlich divergieren und tendenziell eher gering ausfallen (vgl. zusammenfassend Kalisch 2012). So wird beispielsweise von einer ganz überwiegenden Mehrzahl von Ausbildungsplatzsuchenden ein Suchradius von 20 Kilometern nicht überschritten (vgl. Beicht/Eberhard 2009, S. 85). Dies bedeutet, dass erhöhte Anstrengungen nötig wären, um

beispielsweise die Mobilität von jungen Menschen zu fördern (z. B. finanzielle Anreize und Unterstützungen zum Ausgleich der zusätzlich anfallenden Kosten ebenso wie Angebote und Maßnahmen zum Ausgleich verlorener sozial-emotionaler Bindungen).⁷⁶

Regionale Disparitäten aufgrund wirtschaftsstruktureller Einflüsse auf das duale Ausbildungsgeschehen. Aufgrund der Verflechtung von Wirtschafts- und Ausbildungssystem ist anzunehmen, dass sich in den einzelnen Regionen unterschiedliche Ausbildungsschwerpunkte identifizieren lassen, so dass unter anderem manche Berufe verbreiteter, andere hingegen nicht vorhanden sind. Nachfolgende Ausführungen sowie die Übersicht in der Tabelle 22 liefern hierzu erste Anhaltspunkte.⁷⁷

Von 321 dualen Ausbildungsberufen⁷⁸ wird nur in etwas mehr als einem Drittel (123, rund 39 Prozent) in allen Bundesländern ausgebildet. Zählt man diejenigen Ausbildungsberufe hinzu, in denen in 10 bis 15 Bundesländern – also in der Mehrzahl der Bundesländer – ausgebildet wird, so sind dies gut zwei Drittel (223 Ausbildungsberufe, rund 70 Prozent). Es bleibt jedoch nahezu ein Drittel aller Ausbildungsberufe (95), in denen nur in neun oder weniger Bundesländern ausgebildet wird. In 16 Berufen wird sogar nur in einem beziehungsweise in zwei Bundesländern ausgebildet (siehe Tabelle 22).

Insbesondere die letzten Zahlen deuten auf eine enge Verflechtung von regionalen, standortspezifischen Wirtschaftsstrukturen und Ausbildungsgängen hin. Allerdings handelt es sich gerade bei den Berufen, in denen in sehr wenigen Bundesländern ausgebildet wird, häufig um sogenannten Splitterberufe, also um Berufe, die sehr geringe Ausbildungszahlen aufweisen. So wird in dem genannten Drittel weniger als ein Prozent aller Jugendlichen ausgebildet. Die „Splitterberufe“ stehen insofern in der Kritik, als dass durch die hohe Anzahl „kleiner“ Berufe die Berufslandschaft unübersichtlich werde. Zudem werden Länder und Berufsschulen bei der Beschulung sehr kleiner Klassen vor zum Teil erhebliche finanzielle, personelle und organisatorische Herausforderungen

⁷⁶ Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Notwendigkeit der sogenannten Schachtkultur bei den wandernden Gesellen und Gesellinnen, die ihnen kulturelle Identität und Netzwerke auf der Wanderschaft verschafft, oder auf die umfassenden Angebote, die in Internatsschulen zur Verfügung gestellt werden.

⁷⁷ Grundlage für diese Ausführungen stellen eigene Berechnungen auf der Grundlage der Daten aus der „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung dar (Berichtsjahr 2017).

⁷⁸ Derzeit gibt es 327 staatlich anerkannte, duale Ausbildungsberufe nach BBiG und HwO; für die Analyse standen die Daten von 321 dualen Ausbildungsberufen zur Verfügung.

gestellt. Zu differenzieren ist jedoch zwischen den Splitterberufen, die tatsächlich aufgrund eines zu engen „Berufe-Schnitts“ entstanden sind, und jenen, die tatsächlich eine regionale Besonderheit darstellen und das regionale Berufsspektrum erweitern.

Tabelle 22: Übersicht über die Zahl der dualen Ausbildungsberufe, in denen in einem oder mehreren Bundesländern ausgebildet wird, sowie über die Anzahl der Auszubildenden in den jeweiligen Berufen

| | ... in einem Bundesland ausgebildet wird | ... in 2–9 Bundesländern ausgebildet wird | ... in 10–15 Bundesländern ausgebildet wird | ... in allen 16 Bundesländern ausgebildet wird |
|--|--|---|---|--|
| Anzahl der Ausbildungsberufe, in denen ... | 16 | 79 | 100 | 123 |
| Prozentualer Anteil der Ausbildungsberufe, in denen ... | 5,0 | 24,8 | 31,5 | 38,7 |
| Anzahl der Auszubildenden, die ihre Ausbildung in einem Beruf absolvieren, in dem ... | 105 | 13.125 | 83.004 | 1.205.580 |
| Prozentualer Anteil der Auszubildenden, die ihre Ausbildung in einem Beruf absolvieren, in dem ... | 0,01 | 1,0 | 6,4 | 92,6 |

Anmerkung: Eigene Berechnungen auf der Grundlage der Daten aus der „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Berichtsjahr 2017. In die Analyse sind die Daten von 321 dualen Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO) eingeflossen, wobei in drei Ausbildungsberufen im Berichtsjahr in keinem Bundesland ausgebildet wurden

Aufgrund der Vielzahl von dualen Ausbildungsberufen wäre eine differenzierte raumbezogene Analyse des dualen Ausbildungsgeschehens auf der Ebene von Kreisen und kreisfreien Städten ein überaus komplexes Unterfangen. Da hierfür benötigte Daten bislang nicht vorliegen, ist ein derartiger analytischer Tiefgang derzeit nicht umsetzbar.⁷⁹

⁷⁹ Die Daten einzelner Ausbildungsberufe sind aus raumbezogener Sicht bislang in feinsten Auflösung für die Bezirke der Bundesagentur für Arbeit zu erhalten.

Regionale Disparitäten aufgrund siedlungsstruktureller Einflüsse auf das duale Ausbildungsgeschehen. Verfügbar sind hingegen Daten, die eine kreis-spezifische Analyse für Ausbildungsbereiche zulassen – nachfolgend wurden die sechs quantitativ relevantesten betrachtet: Industrie/Handel, Handwerk, Landwirtschaft, öffentlicher Dienst, freie Berufe und Hauswirtschaft.

Die Ergebnisse, die in Tabelle 23 dargestellt werden, veranschaulichen die Zusammenhänge zwischen siedlungsstrukturellen Raumeinheiten sowie Ausbildungs- und Wirtschaftsstrukturen:

- Die Quoten der Auszubildenden in „Industrie/Handel“ sind in den kreisfreien Großstädten am höchsten und in dünn besiedelten ländlichen Kreisen am niedrigsten.
- Ähnlich verhalten sich die Quoten der Auszubildenden im „öffentlichen Dienst“ und in den „freien Berufen“, mit dem kleinen Unterschied, dass die dünn besiedelten Kreise etwas höhere Ausbildungsquoten in diesem Ausbildungsbereich aufweisen als die ländlichen Kreise mit Verdichtungsansätzen.
- Die Ausbildungsbereiche „Handwerk“ und „Landwirtschaft“ weisen Spezifika in umgekehrter Richtung auf: Hier ist die Auszubildendenquote in den dünn besiedelten ländlichen Kreisen deutlich höher als in den städtischen Kreisen und in den Großstädten.

Pointiert ließe sich daher festhalten: je ländlicher, desto größer die Bedeutung der Ausbildungsbereiche Handwerk, Landwirtschaft und Hauswirtschaft; je städtischer, desto bedeutsamer die Ausbildungsbereiche Industrie/Handel, öffentlicher Dienst und freie Berufe.

Tabelle 23: Ausbildungsbereichsquoten nach siedlungsstrukturellem Kreistyp im Jahr 2015

| Siedlungsstruktureller Kreistyp | Industrie/ Handel | Handwerk | Landwirtschaft | Öffentlicher Dienst | Freie Berufe | Hauswirtschaft |
|---|----------------------|----------|----------------|------------------------|-----------------|----------------|
| Kreisfreie Großstädte | 63,7 | 20,8 | 1,2 | 3,7 | 10,1 | 0,4 |
| Städtische Kreise | 58,1 | 28,6 | 2,6 | 2,3 | 7,9 | 0,5 |
| Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen | 56,8 | 30,8 | 3,3 | 2,3 | 6,4 | 0,5 |
| Dünn besiedelte ländliche Kreise | 54,4 | 32,0 | 4,1 | 2,4 | 6,5 | 0,6 |

Anmerkung: Angaben in Prozent; eigene Berechnungen auf Basis von Werten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Deutschland, 2018⁸⁰; Kreise und kreisfreie Städte der Bundesländer Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen und Saarland konnten aufgrund fehlender Werte zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht berücksichtigt werden.

Eine vertiefende raumbezogene Analyse der Ausbildungsbereichsquoten offenbart, dass die gemittelten Werte alter und neuer Bundesländer eher geringe Disparitäten aufweisen (siehe Tabelle 24). Allerdings zeigen sich größere Unterschiede innerhalb der Gruppe der ostdeutschen beziehungsweise der westdeutschen Länder, sobald diese nach siedlungsstrukturellen Rahmenbedingungen untersucht werden. In den einzelnen Ausbildungsbereichen unterscheiden sich also jeweils die eher ländlichen von den eher städtischen Räumen. Bemerkenswert ist, dass sich in den alten Bundesländern vorrangig Unterschiede in den Ausbildungsbereichen Industrie/Handel sowie im Handwerk zeigen, in den neuen Bundesländern hingegen Landwirtschaft, freie Berufe sowie der öffentliche Dienst unterschiedlich hohe Ausbildungsquoten aufweisen.

⁸⁰ Vgl. <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/>.

Tabelle 24: Ausbildungsbereichsquoten nach siedlungsstrukturellem Kreistyp und Ländergruppen (Ost/West) im Jahr 2015

| Raumbezug | Industrie/ Handel | Handwerk | Land- wirtschaft | Öffentlicher Dienst | Freie Berufe | Haus- wirtschaft |
|---|----------------------|----------|---------------------|------------------------|-----------------|---------------------|
| Ostdeutschland | 60,0 | 25,3 | 3,7 | 4,0 | 6,2 | 0,8 |
| Westdeutschland | 58,9 | 27,4 | 2,3 | 2,5 | 8,4 | 0,4 |
| Siedlungsstruktureller Kreistyp (Ost) | | | | | | |
| Kreisfreie Großstädte | 61,3 | 22,2 | 1,6 | 5,2 | 9,2 | 0,6 |
| Städtische Kreise | 60,7 | 26,6 | 4,2 | 3,8 | 3,9 | 0,9 |
| Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen | 59,6 | 27,9 | 4,8 | 2,9 | 4,0 | 0,8 |
| Dünn besiedelte ländliche Kreise | 58,5 | 27,4 | 5,7 | 3,2 | 4,3 | 0,9 |
| Siedlungsstruktureller Kreistyp (West) | | | | | | |
| Kreisfreie Großstädte | 64,4 | 20,5 | 1,2 | 3,3 | 10,3 | 0,4 |
| Städtische Kreise | 58,0 | 28,6 | 2,6 | 2,3 | 8,0 | 0,5 |
| Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen | 55,9 | 31,7 | 2,8 | 2,1 | 7,1 | 0,4 |
| Dünn besiedelte ländliche Kreise | 52,7 | 33,9 | 3,4 | 2,1 | 7,4 | 0,4 |

Anmerkung: Angaben in Prozent; eigene Berechnungen auf Basis von Werten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Deutschland, 2018⁸¹; Kreise und kreisfreie Städte der Bundesländer Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen und Saarland konnten aufgrund fehlender Werte zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht berücksichtigt werden.

Ganz grundsätzlich lässt sich feststellen, dass verwaltende, kaufmännische und industrielle Berufsausbildungen vorrangig in städtischeren Umfeldern vertreten sind, während landwirtschaftliche und handwerkliche Ausbildungspfade vor allem in dünner besiedelten Räumen eine wichtige Rolle spielen. Auch im West-Ost-Vergleich zeigen sich einige Besonderheiten. Darüber hinaus wird deutlich, dass – vor allem aufgrund der disparaten räumlich-geografischen Verteilung von Branchen, Unternehmen und Ausbildungsberufen – die Zugänge zu spezifischen Ausbildungsberufen sehr unterschiedlich ausfallen.

6.3.3 Bildungsangebot und Erreichbarkeit berufsbildender Schulen – regionale Disparitäten

Berufsbildende Schulen der öffentlichen Hand sind ein zentraler Akteur der beruflichen Bildung: Verortet sind hier zum einen Maßnahmen der Berufsvorbereitung (z. B. Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr), zum zweiten die schulische Ausbildung in dualen Ausbildungsgängen, zum dritten vollzeitschulische Ausbildungsgänge sowie zum vierten Angebote im Bereich der Fort- und Weiterbildung (z. B. Techniker- und Meisterfortbildungen). An berufsbildenden Schulen ist zudem der Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse (Abitur und Fachabitur) möglich. Berufsbildende Schulen sind sowohl gekoppelt an das Bildungs- und Erziehungssystem (und unterliegen daher in vielen Fragen der Länderhoheit) als auch an das Wirtschaftssystem. Jedoch unterliegen sie keinem dieser Systeme vollständig und ihre Verflechtungen sind wesentlich komplexer als die allgemeinbildender Schulen (vgl. Haase 2015, S. 106). Eine interessante Perspektive auf die bundesweite Berufsschullandschaft erhält man beispielsweise bei der Betrachtung von Zahlen zur Erreichbarkeit von berufsbildenden Schulen.

Dabei wird deutlich, dass sich die Fahrzeiten zur nächsten berufsbildenden Schule in den einzelnen Regionen Deutschlands erheblich unterscheiden und dass sich die Erreichbarkeit insbesondere im nord- und nordostdeutschen Raum besonders dramatisch darstellt (siehe Abbildungen 39 und 40).

⁸¹ Vgl. <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/>.

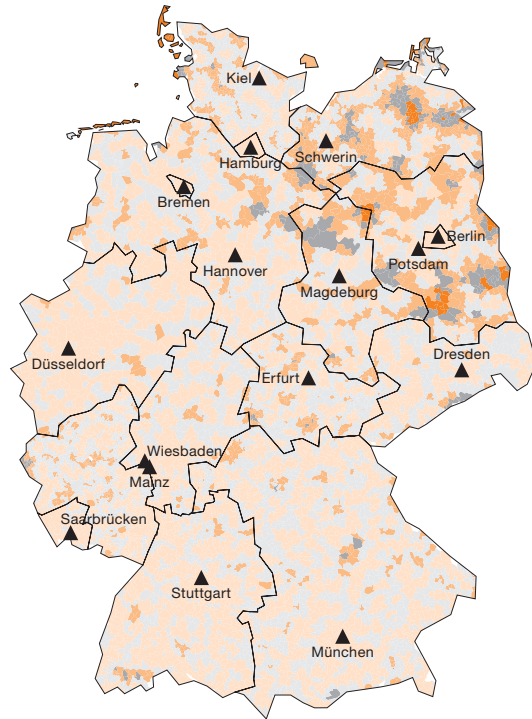
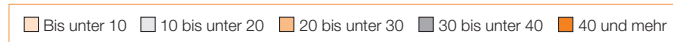


Abbildung 39: Durchschnittliche Pkw-Fahrtzeit zur nächsten beruflichen Schule im Jahr 2015 (vgl. BBSR 2017b, S. 77)

Anmerkung: Angaben in Minuten; basierend auf dem Erreichbarkeitsmodell des BBSR und den Schulverzeichnissen der Länder 2014 bis 2016; geometrische Grundlage: Gemeinden und Kreise (generalisiert), 31.12.2014 © Geo-Basis-DE/BKG.

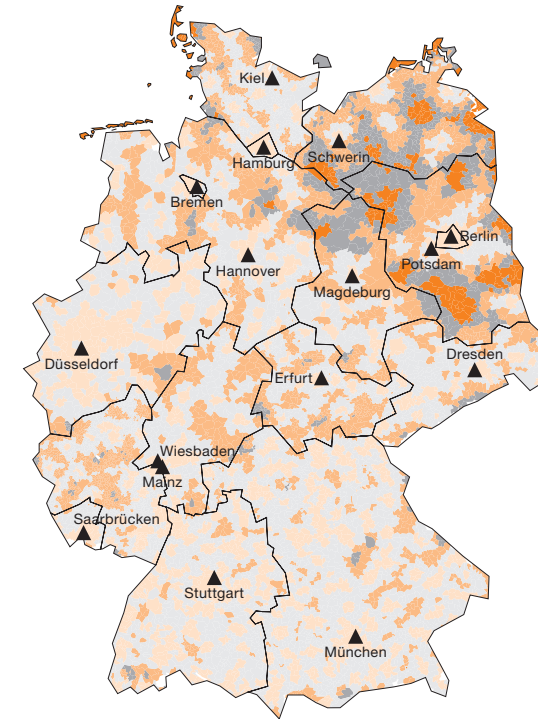


Abbildung 40: Durchschnittliche Pkw-Fahrtzeit zu den nächsten fünf beruflichen Schulen im Jahr 2015 (vgl. BBSR 2017b, S. 77)

Anmerkung: Angaben in Minuten; basierend auf dem Erreichbarkeitsmodell des BBSR und den Schulverzeichnissen der Länder 2014 bis 2016; geometrische Grundlage: Gemeinden und Kreise (generalisiert), 31.12.2014 © Geo-Basis-DE/BKG.

Aufgrund des Geburtenrückgangs nach der Wende und der in der Folge gesunkenen Schülerzahl wurden und werden in den ostdeutschen Flächenländern die Berufsschulstandorte stark konzentriert. Damit einher geht die Schließung vieler Standorte. In Tabelle 25 wird die deutliche Veränderung des Bestandes berufsbildender Schulen in Deutschland sowie in einem ostdeutschen Bundesland abgebildet: Das Berufsgrundbildungsjahr wurde offenbar weitgehend durch das Berufsvorbereitungsjahr ersetzt und der Anteil an Fachgymnasien ist deutlich gestiegen. Das Beispiel Mecklenburg-Vorpommern zeigt, dass hier nicht nur Verschiebungen stattgefunden haben, sondern ein Kapazitätsrückbau in nahezu allen Berufsbildungsbereichen erfolgt ist.

Tabelle 25: Entwicklung der Anzahl ausgewählter berufsbildender Schulen in Deutschland und Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Statistisches Bundesamt 2018e, S. 14ff.)

| Jahr | 1992 | 2010 | Veränderung 1992 – 2010 in Prozent | 2016 | Veränderung 1992 – 2016 in Prozent |
|------------------------------------|-------|-------|--|-------|--|
| Deutschland | | | | | |
| Teilzeit-Berufsschulen | 1.829 | 1.627 | -11,0 | 1.536 | -16,0 |
| Berufsvorbereitungsjahr | 715 | 944 | 32,0 | 1.252 | 75,1 |
| Berufsgrundbildungsjahr (Vollzeit) | 638 | 389 | -39,0 | 112 | -82,5 |
| Berufsfachschulen | 2.634 | 2.508 | -4,8 | 2.328 | -11,6 |
| Fachgymnasien | 532 | 811 | 52,4 | 892 | 67,7 |
| Fachoberschulen | 739 | 859 | 16,2 | 863 | 16,8 |
| Fachschulen | 1.443 | 1.363 | -5,5 | 1.483 | 2,8 |
| Mecklenburg-Vorpommern | | | | | |
| Teilzeit-Berufsschulen | 48 | 28 | -41,7 | 17 | -64,6 |
| Berufsvorbereitungsjahr | 34 | 22 | -35,3 | 11 | -67,6 |
| Berufsgrundbildungsjahr (Vollzeit) | 4 | 0 | -100,0 | 0 | -100,0 |
| Berufsfachschulen | 33 | 52 | 57,6 | 35 | 6,1 |
| Fachgymnasien | 25 | 19 | -24,0 | 13 | -48,0 |
| Fachoberschulen | 13 | 21 | 61,5 | 6 | -53,9 |
| Fachschulen | 19 | 23 | 21,1 | 25 | 31,6 |

Eine Regionalstudie für das Land Brandenburg illustriert, dass Mecklenburg-Vorpommern kein Einzelfall ist. In dieser konnte Marina Haase (2015) nachzeichnen, dass vor allem „Klein- und Grundzentren“ von der Schließung beruflicher Schulen

betroffen sind (S. 115). Sie verweist darauf, dass bislang empirische Studien fehlen, die die Auswirkungen einer zunehmenden Entkopplung von Ausbildungs- und Berufsschulort untersuchen. Anzunehmen ist jedoch, dass sich weite Fahrtwege zur Berufsschule negativ auswirken, und zwar sowohl auf die Ausbildungsplatzwahl von Jugendlichen als auch auf die Ausbildungsbereitschaft von Unternehmen.

Zudem bestehen Hinweise auf einen Zusammenhang von Infrastrukturabbau (Schließung von berufsbildenden Schulen) und einer in der Folge eintretenden Abnahme von Lebensqualität, die sich unter anderem in einer verstärkten Abwanderung niederschlägt, was wiederum zu verminderten kommunalen Einnahmen führt und schließlich erneut einen Abbau von Infrastruktur nach sich zieht. Vor diesem Hintergrund ist sowohl die derzeitige Berufsschul(netz-)planung als auch die derzeitige Konzentration der Berufsschulstandorte zu kritisieren (vgl. Haase 2015, S. 105).

Auch wenn prognostizierte Bevölkerungsentwicklungen⁸² in vielen Regionen Deutschlands erhebliche Strukturverschiebungen erwarten lassen, ist demnach anzuzweifeln, ob Schulstandortschließungen die „richtige“ Antwort sind. Aus der Perspektive einer nachhaltig angelegten Regionalentwicklung scheint dies zu kurz gedacht.

Der Ländermonitor berufliche Bildung 2017 weist sodann erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Angebote im Schulberufssystem aus (vgl. Seeber u. a. 2018, S. 89ff.): In den östlichen Bundesländern nimmt die Ausbildung in den Berufen des Gesundheits-, Pflege- und Erziehungswesens einen sehr großen Anteil ein (nahezu 90 Prozent aller vollzeitschulischen Angebote), während die Ausbildungen in technischen und kaufmännischen Assistenzberufen sowie in Berufen, in denen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksverordnung ausgebildet wird, kaum ins Gewicht fallen. In der Mehrzahl der westdeutschen Länder hingegen machen diese Berufe wiederum etwa ein Drittel der vollzeitschulischen Ausbildungen aus. Auch innerhalb der Gruppe der westdeutschen Länder lassen sich weitere Unterschiede ausmachen: So variiert der Anteil der kaufmännischen und technischen Assistenzberufe, der therapeutischen Berufe und der Wirtschaftsinformatikberufe doch sehr erheblich (vgl. Seeber u. a. 2018, Abbildung 4.17).

⁸² Vgl. beispielhaft die Berechnungen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung: https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BerichteKompakt/2011/DL_11_2011.pdf.

Diese Zahlen offenbaren, dass auch das vollzeitschulische Ausbildungsangebot in hohem Maße räumlich disparat strukturiert ist – und zwar sowohl in Hinblick auf das quantitative Angebot an schulischen Ausbildungsplätzen als auch in Hinblick auf die Angebotsbreite dieser Ausbildungsform.

Aus diesen Befunden geht hervor, dass regionale Disparitäten – die in diesem Fall auch zu ungleichen Chancen der Teilhabe an beruflicher Bildung führen – nicht zuletzt durch staatliches Handeln hervorgerufen werden (können). Eine Konzentration von Berufsschulstandorten in urbaneren Zentren ist als Verzicht auf staatliche Daseinsfürsorge zu werten, zumindest auf eine, die sich zum Ziel gesetzt hat, gleichwertige Lebensbedingungen in allen Teilräumen zu realisieren.

„Hier so, dort anders!“ So lässt sich zusammengefasst ausdrücken, wie disparat sich die berufliche Bildung in Hinblick auf ausgewählte Indikatoren darstellt. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass bei jeglicher raumbezogener Betrachtung – in Abhängigkeit von Indikator und räumlicher Betrachtungsebene (Bund, Land, Kreis etc.) – unterschiedliche raumbezogene Verschiebungen zutage treten. Zwar zeigen sich vereinzelt Aspekte, die auf Unterschiede zwischen „Stadt und Land“ weisen, z. B. die stärkere Bedeutung handwerksbezogener Berufsausbildungen in dünner besiedelten Gebieten. Eine klare beziehungsweise einheitliche Differenzlinie, nach der städtische gegenüber ländlichen Räumen im gesamten Bundesgebiet bevorzugt oder benachteiligt seien, besteht in jenem Zusammenhang jedoch ausdrücklich nicht. Graduelle Unterschiede von Lebensräumen zwischen Stadt und Land bilden offenkundig nur einen Teilbereich der ungleich komplexeren Begründungszusammenhänge ab, aus denen heraus sich Räume konstituieren (vgl. z. B. Löw 2001; Schroer 2006; Günzel 2013). Stadt ist aus jener Perspektive eben nicht zwingend gleich Stadt und Dorf nicht gleich Dorf. Die Daten deuten daher vielmehr an, dass disparate Verhältnisse im Kontext von Berufsbildungsprozessen bedeutend vielschichtiger verlaufen und es erforderlich ist, sich das Geschehen möglichst kleinräumig anzusehen.

Die geografische Herkunft hat einen enormen Einfluss auf die Gestaltung von Berufsbildungsbiografien. Ebenso zeigt sich, dass Unternehmen – raumabhängig – unterschiedliche Chancen haben, Fachkräfte zu rekrutieren. Systematische Benachteiligungen aufgrund der geografischen Herkunft sind dabei aus berufsbildungspolitischer, gesellschaftlicher, volkswirtschaftlicher und individueller Sicht problematisch, spielen aber im gesellschaftlichen Diskurs bislang eine untergeordnete Rolle.

6.4 Staatliche und unternehmerische Verantwortung für die berufliche Bildung

6.4.1 Flächendeckendes Monitoring und Stärkung der öffentlichen Daseinsfürsorge

Auf der Basis der dargestellten Befunde lassen sich zentrale Herausforderungen benennen, die von den Akteuren im Bereich der beruflichen Bildung gemeinsam zu bewältigen sind. Zunächst gilt es, sich der komplexen Zusammenhänge von (Berufs-)Bildung und Raum bewusst zu werden und zu erkennen, dass (berufliche) Bildung immer auch eine raumbezogene Komponente aufweist.⁸³ Auch ist einzusehen, dass diese raumbezogenen Verflechtungen in erheblichem Maße Einfluss nehmen: erstens auf Möglichkeiten zur beruflichen Teilhabe und damit auf die individuelle Gestaltung von Berufsbildungsbiografien, zum Zweiten auf die unternehmerisch-betrieblichen Potentiale der Personalrekrutierung und Personalentwicklung sowie schließlich auf gesellschaftlich relevante Raum- und Regionalentwicklung.

Um fundiert berufsbildungspolitisch überblicken, abwägen, diskutieren und handeln zu können, fehlt es an vielen Stellen noch an wichtigen Informationen. Um raumbezogene Disparitäten wahrzunehmen und als solche zu erkennen, ist ein möglichst flächendeckendes, kleinräumiges und aufeinander abgestimmtes Monitoring erforderlich. Dies beinhaltet vor allem den Aufbau einer verbesserten Datenbasis – beispielweise, indem die Daten, die durch die verschiedenen Akteure beruflicher Bildung erhoben werden, zusammengeführt werden. Dringend erforderlich sind zudem weitere (qualitative) sozialräumliche Untersuchungen, mit deren Hilfe die tatsächlichen Lebenswirklichkeiten differenzierter abgebildet werden können – z. B. im Hinblick auf Berufswahlentscheidungen und Bildungsbewegungen.

Eine weitere, zentrale Herausforderung besteht darin, den Umgang mit raumbezogenen Disparitäten transparent zu gestalten und sich über Zielsetzungen, Umsetzungswege und Konsequenzen zu verständigen. Die Konsequenzen eines weiteren Rückbaus von regionalen (Berufs-)Bildungsoptionen sind jedoch absehbar: Sowohl aus betrieblicher wie aus individueller Sicht würden sich Entwicklungen der Landflucht und Verstädterung intensivieren, die gerade

⁸³ Die „Raumblindheit“ beziehungsweise „Raumvergessenheit“, die dem Sozial- und Bildungswesen eigen-tümlich ist, gilt es zu überwinden.

strukturschwächere Regionen in ihren Bemühungen treffen würden, jüngere Menschen zum Bleiben zu ermutigen. Eine Abkehr vom Ansinnen öffentlicher Daseinsfürsorge stellt daher keine vertretbare nachhaltige Lösung dar. Bildungspolitisch verantwortungsvoll wäre es vielmehr, stattdessen die positiven strukturellen Entwicklungspotentiale und die Wichtigkeit vor Ort bestehender Berufsbildungsoptionen wieder stärker zu betonen.

6.4.2 Berufsbildung als besonderes „Gut“ und „weicher Standortfaktor“

Zurzeit ist die Berufsbildung – einerseits aufgrund von Problemlagen, die weithin als „Fachkräftemangel“ bezeichnet werden, andererseits aufgrund des mittlerweile kritischen Bedarfs an Lehrkräften – fester Bestandteil des öffentlichen gesellschaftlichen Diskurses. Ganz offensichtlich wurde bei Reformen im Bildungssektor für einen längeren Zeitraum nicht hinreichend auf eine ausreichende Attraktivität nichtakademischer Berufsausbildungen gesetzt. Die Balance des (Berufs-)Bildungssystems erscheint derzeit, gemessen an den gesellschaftlichen Bedarfen, unausgewogen. In der Folge könnte sich die gesamte volkswirtschaftliche Entwicklung abschwächen, vor allem weil nichtakademisch ausgebildete Fachkräfte fehlen.⁸⁴

Zunächst gilt es daher, die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung wieder stärker ins Bewusstsein zu rücken beziehungsweise weiter zu befördern. Das öffentliche Ansehen, aber teilweise auch die Ausbildungs-, Vergütungs- und Arbeitsbedingungen in einigen nichtakademischen Ausbildungsberufen sollten überdacht werden. Nichtakademische Berufsbildungen müssen (wieder) zu einer erstrebenswerten Alternative der berufsbiografischen Gestaltung werden.

Damit dies gelingen kann, braucht es raumübergreifend eine gleichwertige Verankerung des öffentlichen Gutes „Berufsbildung“. Das meint, Bildungsketten – von der Krippe über Schule und berufliche Ausbildung bis zur Erwachsenen- und Weiterbildung – aufzubauen und vorzuhalten. Gerade in strukturschwächeren Regionen sollten berufliche Schulen als potentieller Impulsgeber regionaler Entwicklungen begriffen werden (vgl. Eicker u. a. 2005; Haase 2015, S. 107).

⁸⁴ Vgl. z. B. die Berichterstattung der „Zeit“: <https://www.zeit.de/thema/fachkraeftemangel>.

Die Tendenz, dass staatliche berufliche Schulstandorte aufgegeben und private berufliche Schulen eröffnet werden, ist kritisch zu sehen. Neben einer Stärkung des gesellschaftlichen Ungleichgewichtes zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung besteht eine ernsthafte Gefahr darin, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag, dem auch öffentliche berufliche Schulen unterliegen, sukzessive verloren geht. Der individuelle Anspruch auf das gesellschaftliche Gut „Bildung“ muss dabei möglichst unabhängig vom Wohnort gewährt werden. Der Lebensort darf weder Bildungsoptionen noch Berufswahl und sonstige Karrieremöglichkeiten stark einschränken. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es – gerade in strukturschwachen Räumen – nennenswerter Investitionen, die sich insofern auszahlen, als Menschen mit Berufsausbildungen nach der Berufsausbildung deutlich häufiger an ihren bisherigen Wohnorten verbleiben. Breite Berufsbildungsangebote können helfen, Abwanderung zu vermeiden und ökonomisch-gesellschaftliche Abwärtsspiralen einzelner Regionen einzudämmen (vgl. Derenbach 1984; Haase 2015, S. 109).

6.5 Handlungsempfehlungen

Die berufliche Erstausbildung muss durch geeignete Maßnahmen attraktiver gestaltet werden. Gemeint sind hier insbesondere Maßnahmen, die dazu beitragen, dass sich sowohl junge Menschen als auch Unternehmen wieder für eine (duale) Berufsausbildung entscheiden. Raumbezogen zu prüfen, weiterzudenken und weiterzuentwickeln sind insbesondere Maßnahmen, die dazu beitragen, die Chancen auf Teilhabe an beruflicher Bildung zu verbessern.

Vornehmlich durch die Sozialpartner ist vor dem Hintergrund regionaler Disparitäten abzuwägen, ob und in welcher Form das überaus differenzierte Berufsausbildungsangebot vereinfacht werden könnte. Maßstäbe solcher Bemühungen wären einerseits die Beibehaltung zentraler Berufsidentitäten und andererseits die Abbildung einer angemessenen Balance von Generalisierung und Spezialisierung der berufsförmigen Facharbeit. In Berufsfeldern, in denen derartige Vorhaben nicht zielführend erscheinen, wäre zu diskutieren, ob berufsübergreifende „Grundbildungsjahre“ eine mögliche Alternative darstellen könnten, um raumbezogene Benachteiligungen zu minimieren. Entsprechende Angebote sind zwar in den vergangenen Jahrzehnten drastisch reduziert worden, vermutlich jedoch ohne raumbezogene Aspekte einzubeziehen. Zu analysieren wäre daher, ob und in welcher Form das (berufs)pädagogische, didaktische und organisatorische Potential dieser Maßnahmen auszuschöpfen wäre.

Die vielfältigen Angebote überbetrieblicher Ausbildungsstätten sind ebenfalls unter raumbezogenen Analysekriterien zu sichten und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Ein zentrales Kriterium muss auch hier die Erhöhung von Teilhabechancen in den einzelnen Teilräumen sein. Dies gilt gleichermaßen für den nachfolgend ausgeführten Ansatz, die berufsbildenden Schulen zu stärken und ihre Bildungsangebote auszubauen.

Berufliche Schulen müssen als (potentielle) Motoren der Regionalentwicklung begriffen werden. Seit dem Ende der 1980er Jahre wurde von verschiedenen Seiten angeregt, berufsbildende Schulen zu regionalen Kompetenzbeziehungsweise Berufsbildungszentren weiterzuentwickeln (vgl. u. a. Kalisch 2012, S. 81; S. 102f.). Allerdings sind rechtliche und ordnungspolitische Rahmenbedingungen (unter anderem eine Erhöhung der Autonomie berufsbildender Schulen) bislang nicht überall konsequent umgesetzt worden. Die Reformansätze blieben so hinter denen von Nachbarländern zurück (vgl. z. B. Kurz 2002, S. 95). Der Diskurs über die Rolle berufsbildender Schulen ist daher wieder aufzunehmen, und der Beitrag berufsbildender Schulen zur Regionalentwicklung ist in den einzelnen Regionen kontinuierlich zu thematisieren und zu fördern.

Schulstandorte müssen erhalten und gegebenenfalls ausgebaut werden. Alle Angebotsformen öffentlicher berufsbildender Schulen sollten auch in Flächenregionen in einer angemessenen Diversität verfügbar sein. Eine angemessene Breite vor Ort meint dabei zumindest:

- verschiedene, verstetigte Formen der Berufsvorbereitung,
- ein schulisches Angebot für regionalspezifisch nachgefragte und marktgängige Berufsausbildungen,
- darüber hinaus weitere, regional nachgefragte sowie aus Mobilitätsgründen vorzuhaltende vollqualifizierende Schulberufsausbildungen.

Die vorgenannten Anforderungen schließen die Entwicklung regionalspezifischer Berufsbildungsangebote ebenso ein wie die Etablierung von Maßnahmen, die in dünner besiedelten Regionen als Berufsbildungsbrücken dienen können, um Jugendliche zu versorgen, die aufgrund ihres Alters noch nicht über notwendige Mobilitätsvoraussetzungen verfügen. Vor diesem Hintergrund sollten Filialkonzepte weiterentwickelt werden.

Es müssen alternative Organisationsstrukturen und Unterrichtskulturen entwickelt werden. Dies könnte insbesondere für „kleinere“ Schulstandorte ein Gegenentwurf zu Schließungen sein – mögliche Ansatzpunkte sind beispielsweise:⁸⁵

- Nutzung von Synergien, indem die bislang vorherrschende strikte Trennung zwischen allgemeinbildenden, berufs- und weiter- beziehungsweise erwachsenenbildenden Schulgebäuden aufgegeben wird,
- Ausbau des Angebots an Blockunterricht⁸⁶ für Klassen und Auszubildende mit weiten Anfahrtswegen,
- ausbildungsjahrgangsübergreifender, berufs- und berufsfeldübergreifender Unterricht bei niedrigen Anzahlen an Schülerinnen und Schülern,
- Einsatz von Blended-Learning-Konzepten,
- Aufbau „mobiler“ (Berufs-)Ausbildungsangebote,
- Erhöhung der Mobilität der Lehrkräfte zwischen den Schulstandorten: Dies setzt unter anderem voraus, dass das Unterrichtspensum unter Anrechnung des höheren organisatorischen Aufwandes sowie der entstehenden Fahrzeiten bemessen wird.

Es müssen differenziertere Steuerungsgrößen für berufsbildende Schulen eingeführt werden. Für die Berechnung der Ausstattung von berufsbildenden Schulen gelten in der Regel – unabhängig vom Ort des Geschehens – gleiche Bemessungskriterien. So ist es beispielsweise in Planstellenzuweisungsverfahren bislang irrelevant, ob ein Berufsschulstandort in einer dünn besiedelten Flächenregion liegt oder in einem Ballungsraum. Es ist offensichtlich, dass bei derartigen Verfahren eine Benachteiligung von Schulen außerhalb von Ballungsräumen erfolgt. Angesichts unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Anforderungen ist es erforderlich, unterschiedliche Kenn- und Steuerungsgrößen für Schulen einzuführen. Berufsbildungspolitische Akteure sollten bereit sein, Ausstattungen entsprechend lokalen Bedarfen vorzunehmen.

Die Erreichbarkeit berufsbildender Schulen muss sichergestellt und „Raumüberbrückungskosten“ müssen erstattet werden. Insbesondere in Regionen, in denen größere räumliche Distanzen zu bewältigen sind, bedarf es besonderer Anstrengungen, um die Chancen auf Teilhabe an beruflicher Bildung für Menschen und Unternehmen (hier vor allem Klein- und Kleinstunternehmen) zu

⁸⁵ Vgl. hierzu unter anderem Böhss u. a. 2014.

⁸⁶ Bei Blockunterricht handelt es sich um eine Organisationsform des Berufsschulunterrichts, deren Einsatz berufs- und ortsspezifisch im Dialog mit den betrieblichen Ausbildungspartnern geprüft werden sollte.

gewährleisten. Hierzu zählt unter anderem, dass die für allgemeinbildende Schulen geltenden Kennzahlen und Parameter zu Anfahrtszeiten und Erreichbarkeit auch auf berufsbildende Schulen übertragen werden. Überdacht werden sollten zudem der Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs zu berufsbildenden Schulen sowie der Ausbau von Übernachtungsmöglichkeiten (z. B. Wohnheime) am Ort berufsbildender Schulen. Ferner sind Ansätze zu verfolgen, die beispielsweise dazu führen, dass Kosten, die mit einer höheren Mobilität einhergehen, unkompliziert erstattet werden können – und zwar sowohl für Jugendliche und Lehrkräfte als auch für kleinere Unternehmen. „Raumüberbrückungskosten“ sind ein wesentlicher Faktor bei individuellen beziehungsweise betrieblichen Kosten-Nutzen-Abwägungen. Sie können derzeit dazu führen, dass Entscheidungen gegen eine Ausbildung getroffen werden.

Im Rahmen berufsbildungspolitischer Gestaltungsprozesse ist die lokale Expertise systematisch einzubeziehen. Empfohlen wird, in den komplizierten, zum Teil rechtskreisübergreifenden Akteurkonstellationen lokale Verantwortungsgemeinschaften zu initiieren beziehungsweise weiter zu stärken sowie zielorientierte und abgestimmte Handlungs- und Verfahrensweisen zu etablieren. Erforderlich sind hierfür personelle, finanzielle sowie sächliche Ressourcen, unabhängig von kurzfristigen kommunalen, bundeslandspezifischen und europäischen Förderzyklen, die sowohl eine kontinuierliche und verlässliche Zusammenarbeit garantieren als auch ein tragfähiges, zukunftsorientiertes und langfristig gesichertes Berufsbildungsangebot gewährleisten.⁸⁷

In der konsequenten Kopplung von Subsidiaritäts- und Konnexitätsprinzip⁸⁸ liegt ein Ansatz, dem zukünftig mehr Beachtung geschenkt werden sollte. Erst der Einbezug lokaler Expertise und die Gewährleistung verbindlicher Unterstützung bilden ein solides Fundament für erforderliche berufsbildungspolitische Entwicklungen. Sie ersetzen jedoch nicht die Notwendigkeit des gesamtgesellschaftlichen Dialogs über die wünschenswerte Ausgestaltung von Lebensräumen – unabhängig davon, ob sich jene „auf dem Land“ oder „in der Stadt“ befinden.

⁸⁷ Diverse erprobte Verfahren und positive Erfahrungen mit dieser Form der Zusammenarbeit liegen an vielen Orten bereits vor (vgl. unter anderem Lehmpfuhl 2004; Deitmer 2005; Haase 2015, S. 373; Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative 2018).

⁸⁸ Subsidiarität wird hier verstanden als größtmögliches Maß an Eigenverantwortung auf untergeordneten Entscheidungsebenen – das Konnexitätsprinzip steht für den Zusammenhang von Aufgaben- und Finanzverantwortung.

Die verstärkte Berücksichtigung von räumlichen Aspekten in der Berufsbildungsforschung, -planung und -politik wird in den kommenden Jahrzehnten zu einem entscheidenden Faktor für eine nachhaltige Sozial-, Bildungs- und Wirtschaftspolitik werden. Sie ist damit als zentrale Aufgabe einer wohlfahrtsstaatlichen Interventionspolitik anzusehen.

7 Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung

7.1 Regionale Weiterbildungschancen in Deutschland

Die Weiterbildungsforschung hat in zahlreichen internationalen und nationalen Studien aufzeigen können, dass sich die Bildung und die berufliche Stellung, die familiäre und die ethnische Herkunft, das soziale Milieu und das Alter der Lernenden, aber auch die Größe der beruflichen Arbeitsstätte unter anderem auf die Weiterbildungsbeteiligung der erwachsenen Bevölkerung deutlich und über die letzten Jahrzehnte relativ stabil auswirken (vgl. Barz/Tippelt 2004; Bilger u. a. 2013; Blossfeld u. a. 2014). Die hier zu prüfende These aber ist, ob sich die Weiterbildungschancen auch in ihrer räumlichen Verteilung deutlich unterscheiden. Obwohl diese These naheliegend ist, ist sie bislang wenig empirisch belastbar überprüft worden.

Seit den 1970er Jahren verpflichten die länderspezifischen Weiterbildungsgesetze die Träger der Weiterbildung und die staatlichen Einrichtungen dazu, ein flächendeckendes und nutzernahes Grundangebot auf der Basis öffentlicher Mittel bereitzustellen. Dieser rechtliche Anspruch existiert, wird aber nicht regelmäßig evaluiert. Weishaupt (2018) analysiert die Weiterbildungsbeteiligung (der über 25-Jährigen in der Gesamtbevölkerung) und die Weiterbildungsangebote in räumlicher Differenzierung. In regional spezifizierenden Analysen wird davon ausgegangen, dass sich über die genannten soziodemografischen Einflüsse hinaus auch die räumlichen Kontexte und regionalen Strukturen auf die Weiterbildungsangebote der Einrichtungen und die Weiterbildungsbeteiligung der Individuen auswirken. Regionale Unterschiede basieren wiederum auf den lokalen Arbeitsmärkten (vgl. OECD 2017), auf den Infra- und Siedlungsstrukturen, auf der Erreichbarkeit von Angeboten und der Mobilität der Bevölkerung sowie auf den regionalen Sozialstrukturen und der lokalen Kultur.

7.2 Disparitäten der Weiterbildungssituation vor Ort

Bereits in den vom BMBF und von der EU geförderten „Lernenden Regionen“ (vgl. Tippelt u. a. 2009), in zunächst vereinzelt regionalen Bildungsberichten (vgl. Bojanowski u. a. 1991; Eckert 1996) sowie in der unter anderem daraus entstandenen kommunalen Bildungsberichterstattung (vgl. Döbert 2008; Michel 2017) wird die große Heterogenität des Weiterbildungssektors sichtbar. Die pluralen Weiterbildungsstrukturen müssen daher auch regional erfasst werden, damit eine ganzheitliche und raumbezogene Sichtung erfolgen kann. Um die quantitative Verteilung und auch die Qualität des Weiterbildungsangebots in Regionen beschreiben zu können, hat es sich bewährt, die öffentliche, die betriebliche, die marktförmige und die gemeinschaftliche Weiterbildung vor Ort zu unterscheiden (vgl. Eckert 1996; Schrader 2011).

Die öffentliche Weiterbildung wird geprägt durch Fachschulen, Berufsschulen, die wissenschaftlichen Fortbildungsprogramme der Hochschulen, aber vor allem die in nahezu allen Regionen vorhandenen Volkshochschulen. Die öffentliche Weiterbildung orientiert sich am Interesse der jeweiligen städtischen und ländlichen Gemeinden und ist über die Bundesländer und die Kommunen in unterschiedlicher Gewichtung mitfinanziert. Die betriebliche Weiterbildung wird durch unmittelbare betriebliche Belange des technologischen Wandels, permanente Produktinnovationen und Veränderungen der innerbetrieblichen Arbeitsteilung geformt. Die kommerzielle marktförmige Weiterbildung basiert auf den Angeboten privater, eigenständiger Bildungsanbieter, wobei sich diese ihre Einnahmen über Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie über vertragliche Vereinbarungen mit betrieblichen oder öffentlichen Weiterbildungsanbietern sichern. Die gemeinschaftliche Weiterbildung basiert auf gemeinnützigen Initiativen oder auf den Angeboten von Wertegemeinschaften sowie Interessen- und Berufsverbänden, wobei die Datengrundlage speziell hierzu begrenzt ist.

Insgesamt kann allerdings festgestellt werden, dass zu öffentlichen, betrieblichen und kommerziell marktförmigen Weiterbildungsangeboten doch verlässliche Daten existieren, die zur regionalen Diversifizierung herangezogen werden können.

Um mit der Heterogenität lokaler und regionaler Weiterbildung besser umgehen zu können und beispielsweise Konkurrenz oder Doppelangebote zwischen Anbietern zu minimieren, hat sich national und international im letzten Jahrzehnt ein starkes Interesse an regionaler Bildungscoordination und Bildungs Kooperation entwickelt. Bei der empirischen Auswertung entsprechender nationaler

und internationaler Projekte (z. B. „Lernende Regionen“, „Bildung vor Ort“, „Eurolocal“) haben sich mehrere bedeutsame Faktoren herauskristallisiert, die für eine wirksame regionale Bildungs- und Weiterbildungscoordination unabdingbar sind (vgl. Longworth 2006; Tippelt u. a. 2009). Die aktuellen Problemlagen der jeweiligen Region müssen fokussiert werden, wobei das sich entfaltende regionale Bildungsmonitoring, z. B. durch Nutzerbefragungen, Evaluationen sowie Zeitreihenstudien, sehr hilfreich ist:

- Es ist eine Bündelung von regionalen sozialen Ressourcen und Akteuren notwendig, um Synergien zu erzeugen und gemeinsame Ziele der Regionalentwicklung zu verfolgen.
- Es sind eine vertrauensvolle, soziale Zusammenarbeit und eine soziale Kohäsion zwischen den beteiligten, regionalen Akteuren wichtig, damit sich eine offene Kommunikation und ein permanenter Erfahrungsaustausch vor Ort organisieren lassen.
- Die empirischen Befunde zur regionalen Bildungscoordination sprechen eindeutig dafür, dass besonders ein hohes Engagement der Kommunen und ihrer staatlichen Vertreter die Nachhaltigkeit von gemeinsamen Projekten erhöhen kann. Insbesondere der Einsatz und das längerfristige Commitment von Landräten oder lokalen Politikerinnen und Politikern haben sich als förderlich erwiesen, weil dadurch die Glaubwürdigkeit und die Akzeptanz der regionalen Projekte sowie die Kooperationsbereitschaft weiterer Akteure zunehmen.
- Die Offenheit für neue regionale Bildungs Kooperationen ist unabdingbar, weil durch neue Akteure Innovation entsteht und überkommene Routinen aufgebrochen werden können. Allerdings bedeutet Kommunikation und Offenheit gegenüber der Integration von neuen Organisationen und Akteuren immer auch eine gewisse Risikobereitschaft.
- Für das Gelingen regionaler Bildungs Kooperationen sind auch die Kompetenzen der Führungskräfte von großer Bedeutung. Ein transformationaler Führungsstil, der als aufgaben-, beziehungs- und kooperationsorientiert beschrieben wird, ist geeignet, das Konkurrenzdenken zwischen den regionalen Akteuren, die in gleichen Bereichen tätig sind, zu minimieren sowie die gegenseitige Vertrauensbasis zu stärken. Die Fähigkeit, sich in die Interessenlagen anderer Akteure vor Ort hineinzudenken, ist unverzichtbar, wenn regional Bildung und Weiterbildung koordiniert werden sollen und eine höhere Wirksamkeit der Angebote angestrebt wird (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2015).
- Es hat sich gezeigt, auch vor dem Hintergrund US-amerikanischer Erfahrungen wie beispielsweise dem „Collective Impact Approach“ (vgl. Kania/Kramer 2011), dass gemeinsame regionale Entwicklungsziele, möglichst

messbare, standardisierte Indikatoren sowie ein systematisches Monitoring maßgeblich sind, um zu gezielten Lösungen in spezifischen regionalen und kommunalen Problemfeldern beizutragen (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009).

Weil regionale Weiterbildungscoordination und Bildungsmanagement nur wissenschaftsbasiert erfolgen können, müssen Indikatoren bestimmt werden, die zur Analyse der Bildungssituation auf der regionalen Ebene herangezogen werden können. Darüber hinaus sollten Kern- und Ergänzungsindikatoren entwickelt werden, die regional vergleichbar sind. Das Wissen zu den Indikatoren ist in bestimmten zeitlichen Rhythmen zu erheben, damit mögliche Trends und zeitbedingte Schwankungen identifiziert werden (vgl. Döbert 2008). Wenn die Weiterbildungsbedarfe einer Region systematisch erfasst und passgenaue kooperative Angebote realisiert werden, sind Erfolge in längsschnittlichen Betrachtungen gut nachweisbar (vgl. Martin u. a. 2015).

Neben diesen kontinuierlichen Aspekten regionaler Bildungsberichterstattung ist jedoch ein Überblick über die Diversität regionaler Räume in der Weiterbildung erforderlich.

7.3 Regionale Weiterbildungsteilnahme

Seit Jahrzehnten kristallisieren sich in Weiterbildungsstudien demografische und sozioökonomische Merkmale und auch deren Interaktionen als Faktoren heraus, die Weiterbildungsbenachteiligungen auslösen: z. B. gering qualifizierte Gruppen, behinderte Menschen, Migrantinnen und Migranten, Alleinerziehende, Arbeiterinnen und Arbeiter, Ältere über 60 Jahre, aber auch Jüngere unter 25 Jahre sowie Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer (vgl. Brüning/Kuwan 2002; Reich-Claassen 2010). Die Regionen, in denen diese Personengruppen leben, wurden eher selten genauer analysiert, so dass über die Teilnahmewahrscheinlichkeit und über die Bildungsbenachteiligung regional kaum empirisch fundierte Aussagen formuliert werden konnten. Nach dem Weiterbildungsatlas aber gibt die Quote der Weiterbildungsbenachteiligung beziehungsweise -begünstigung an, „um wieviel Prozent die beobachtete Weiterbildungsbeteiligung unter (...) oder über (...) der erwarteten Weiterbildungsbeteiligung liegt. Da die zu erwartende Weiterbildungsbeteiligung anhand der Wohnbevölkerung der Bundesrepublik geschätzt wird, stellt die regionale Weiterbildungsbenachteiligung ein Maß relativer Ungleichheit dar“ (Martin u. a. 2015, S. 22f.).

7.3.1 Allgemeine Quoten der Weiterbildungsbeteiligung im regionalen Vergleich

In den regionalen Unterschieden der Weiterbildungsbeteiligung spiegeln sich einerseits die Aktivitäten der regionalen Akteure, andererseits immer auch die jeweiligen regionalen Bedarfslagen, die unter anderem durch die Zusammensetzung der regionalen Wohnbevölkerung geprägt sind. Auf der Ebene der Bundesländer war in den letzten Jahren auf der Basis des Mikrozensus (2007 bis 2012) besonders die Weiterbildungsbeteiligung in Nordrhein-Westfalen, im Saarland, in Mecklenburg-Vorpommern, in Sachsen sowie in Sachsen-Anhalt unterdurchschnittlich. Dagegen war die Weiterbildungsbeteiligung in den südlichen Bundesländern, besonders in Baden-Württemberg und Hessen, sowie im Norden und Osten in Schleswig-Holstein und Brandenburg stark. In den letzten Jahren (bis 2015) haben sich Rheinland-Pfalz und Sachsen verbessern können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2018, S. 7).

Relativ stabile regionale Unterschiede werden allerdings unterhalb der Ebene der Bundesländer auf der Regionalebene noch deutlicher. Über Jahre hinweg sind es immer wieder dieselben Regionen, die stark nach unten oder auch nach oben von dem durchschnittlichen Niveau der Weiterbildungsbeteiligung abweichen: In Regionen wie Aachen, Emsland, Ostfriesland und in der Altmark sind erstaunlich geringe Weiterbildungsbeteiligungen festzustellen; dagegen ist in Stuttgart, Mittelhessen, Augsburg, Ingolstadt und Würzburg eine dauerhafte, überdurchschnittlich starke Weiterbildungsbeteiligung zu konstatieren (vgl. Martin u. a. 2015). Der Befund, dass es unter Berücksichtigung der mittleren Niveaus der Weiterbildungsbeteiligung ein Süd-Nord-Gefälle gibt, weil Hessen, Baden-Württemberg und Bayern hohe Beteiligungen aufweisen, nördliche Länder wie Niedersachsen oder Sachsen-Anhalt dagegen niedrigere Quoten haben, ist – nach den Berechnungen im Weiterbildungsatlas – weniger ein Phänomen der Bundesländer als ein Ergebnis der besonders niedrigen Weiterbildungsbeteiligung in einigen Kreisen beziehungsweise städtischen und ländlichen Räumen. „Diese Unterschiede verdichten sich jedoch besonders in einigen wenigen Regionen. (...) Beachtenswert ist dabei, dass die besonders gravierenden, strukturellen Abweichungen vor allem Abweichungen nach unten sind. Hier scheinen einige Regionen dauerhaft abgehängt zu sein“ (Martin u. a. 2015, S. 34).

Auch bei der Betrachtung der über die Jahre kumulierten Trends zeigt sich, dass nicht die Bundesländer die regionalen Disparitäten gut abbilden, sondern dass die kleineren Raumordnungsregionen aussagekräftiger sind: Altmark oder Prignitz-Oberhavel zeigen einen kontinuierlichen Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung, wohingegen beispielsweise in der Region Unterer Neckar und in Westmittelfranken die Weiterbildungsbeteiligung nahezu geradlinig ansteigt (vgl. Martin u. a. 2015, S. 37). Der Weiterbildungsatlas 2018, eine Fortschreibung der Daten des letzten Weiterbildungsatlas von 2015, zeigt allerdings, „dass kommunale Weiterbildungsbeteiligung nicht unveränderlich ist und sich Kommunen auch kurzfristig positiv sowie negativ entwickeln können“ (Bertelsmann Stiftung 2018, S. 4). Tatsächliche Veränderungen spielen sich also regional in spezifischen Räumen ab, in den Bundesländern sind die Entwicklungen der Beteiligung oft sehr heterogen. Hervorstechend ist auch der Befund, dass sich in städtischen Räumen wie z. B. in Stuttgart, Augsburg, Ingolstadt oder Würzburg, die durch ein besonders hohes Weiterbildungsniveau geprägt sind, über die Jahre keine signifikanten Veränderungen ergeben haben, was dann aber auch für die ländlichen und städtischen Räume mit besonders niedrigem Beteiligungsniveau zutreffend ist, wie im Emsland, in Ostfriesland oder Aachen. Offenbar hängen das Bildungsniveau und die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in den Regionen eng zusammen. Auch ist zu konstatieren, dass die regionalen Disparitäten zumindest im Beobachtungszeitraum zwischen 2007 und 2012 relativ stabil geblieben sind. Dennoch sind in einigen Problemregionen auch positive Effekte der politischen Steuerung und des zivilgesellschaftlichen Engagements festzustellen (vgl. Martin u. a. 2015).

Mittels der analytischen Kontrolle der sozioökonomischen und demografischen Merkmale der Wohnbevölkerung, die sich immer auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirken, können darüber hinaus einige raum- und regionalspezifische Merkmale der Weiterbildungsbeteiligung erschlossen werden: Konkret werden unter anderem Einflüsse der Wirtschaftskraft, der Infrastruktur oder auch der Kultur, der Religion, der Werthaltungen, der biografischen Erfahrungen in der Schule sowie sozialräumliche und siedlungsstrukturelle Merkmale von Regionen auch unterhalb der Kreisebene erfasst und ihr Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung reflektiert. Die Befunde zeigen, dass in Räumen und Regionen, in denen die allgemeine Weiterbildungsquote angestiegen ist, auch bei Kontrolle der sozioökonomischen und demografischen Merkmale der Wohnbevölkerung gravierende Trends zu beobachten sind. Für Bayern beispielsweise ist das Bild nicht homogen, denn es gilt, dass sich z. B. in Teilen Ostbayerns die Vorteile abgeschwächt haben, während die Weiterbildungsbenachteiligung in Westmittelfranken kontinuierlich zurückgedrängt werden konnte (vgl. Martin u. a. 2015).

Die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung folgt also keinem einfachen Muster; sie ist weder auf Landesebene eindeutig, noch folgt sie einem durchgehenden Stadt-Land-Gegensatz. Die angesprochenen raum- und regionalspezifischen Interventionsansätze zur Verbesserung der Weiterbildungssituation sind unter anderem aus diesem Grund notwendig.

7.3.2 Teilnahmequoten der Geringqualifizierten in regionaler Differenzierung

Mit der Frage, ob es auch gelingt, Personen mit einer fehlenden oder nur geringfügigen Berufsausbildung durch Weiterbildung zu erreichen, wird einerseits ein individueller Weiterbildungsbedarf thematisiert, denn Weiterbildung ist prinzipiell geeignet, die Arbeitsmarktchancen gerade von Geringqualifizierten zu verbessern. Andererseits gibt es ein gesellschaftliches Interesse an Qualifizierung, um ungenutzte Arbeitspotentiale zu erschließen und der Tendenz zur Höherqualifizierung zu entsprechen (vgl. Blossfeld u. a. 2014). Es geht unter anderem darum, die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft zu sichern und gleichzeitig die durch Erwerbslosigkeit entstehenden Kosten zu reduzieren. Gerade in einer Wissens- und Informationsgesellschaft ist das Qualifikationsniveau der Bevölkerung von besonderer Bedeutung und es ist ein arbeits- und sozialpolitisches Anliegen, Geringqualifizierte ebenfalls durch Weiterbildung zu erreichen (vgl. Dobischat/Düsseldorf 2018; Hummelsheim/Timmermann 2018). In der Bundesrepublik Deutschland wird von etwas über fünf Millionen Geringqualifizierten im Alter von 25 bis 54 Jahren ausgegangen, wobei es hierbei einen deutlichen Unterschied des Anteils der Geringqualifizierten an der Wohnbevölkerung zwischen Ost- und Westdeutschland gibt. Die Zugangsbarrieren zur Weiterbildung für diese geringqualifizierten Gruppen gelten als besonders hoch (vgl. Barz/Tippelt 2004), aber klare Unterschiede zwischen den Ländern bei der Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten entsprechend der üblichen Nord-Süd- oder der Ost-West-Achse existieren nicht. Allerdings ist auffallend, dass die Weiterbildungsquoten der Geringqualifizierten in vielen Bundesländern stark rückläufig waren, mit den Ausnahmen von Bremen, Bayern, Hessen und Hamburg.⁸⁹ Von den Autorinnen und Autoren des Weiterbildungsatlas wird hierbei die sehr niedrige Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen bei gleichzeitig sehr hohem Anteil der Geringqualifizierten als problematisch bewertet (vgl. Martin u. a. 2015). Insgesamt wird die sehr niedrige Weiterbildungsbeteiligung der

⁸⁹ Quelle: Mikrozensus 2007 bis 2012.

Geringqualifizierten in Deutschland als alarmierend bewertet (vgl. Bertelsmann Stiftung 2018, S. 10).

Auf der Ebene von Raumordnungsregionen und Bezirken der Bundesagentur für Arbeit sind starke regionale Unterschiede erkennbar, die nicht leicht zu interpretieren sind. Dennoch kann aus den vorliegenden Ergebnissen geschlossen werden, dass dort, wo ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften die Fortbildung und Erschließung bislang ungenutzter Ressourcen nahelegt, wo also ein regional besonderer Arbeitskräftebedarf besteht, die Weiterbildungsbeilegung der Geringqualifizierten durch arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schwerpunktsetzungen deutlich angeregt werden konnte.

7.4 Städtische und ländliche Weiterbildungsangebote

Die Weiterbildungsbeilegung gilt als ein Indikator für das Innovationspotential und die Zukunftsfähigkeit einer Region. Aber nur wenn eine dichte Gelegenheitsstruktur existiert, wenn also die Anbieter von Weiterbildung bekannt und gut erreichbar sind, kann sich das positiv auf die Weiterbildungsbeilegung auswirken. Diese Beilegung wiederum ist durch die oben erwähnte starke institutionelle Heterogenität der Angebote geprägt, so dass es notwendig ist, beim regionalen und räumlichen Weiterbildungsangebot zwischen typischen Organisationen und ihrer Angebotsdichte sowie ihrer Qualität zu unterscheiden (vgl. Hippel/Tippelt/Gebrande 2018). Je nachdem, welche ökonomischen, kulturellen und politischen Entwicklungen eine Region prägen, ergeben sich sehr unterschiedliche Träger- und Anbieterstrukturen. Leider kann aufgrund der oben erwähnten unvollständigen Datengrundlage die regionale Weiterbildungslandschaft nicht präzise und repräsentativ abgebildet werden. Es ist noch eine analytische Zukunftsaufgabe, beispielsweise die Angebote der Kammern, der gesellschaftlichen Wertegemeinschaften oder der Berufsverbände flächendeckend zu erfassen. Auch sind manche Bereiche der Weiterbildung regional als „Markt“ zugänglich – wie beispielsweise der Sprachbereich oder die Gesundheitsbildung –, andere Bereiche – wie die innerbetriebliche Weiterbildung oder spezifische Formen der Personalentwicklung – sind segmentiert und nicht frei zugänglich.

Valide lassen sich aber öffentliche, privatwirtschaftliche und betriebliche Angebote (vgl. Schrader 2011) in regionaler Differenzierung auf der Basis folgender Datengrundlagen einschätzen (vgl. Martin u. a. 2015; Bertelsmann Stiftung 2018);

- Das öffentlich finanzierte Weiterbildungsangebot ist durch die vom DIE seit den 1960er Jahren erhobene Volkshochschulstatistik regional gut erfasst (jährliche Vollerhebung von derzeit über 900 Volkshochschulen).
- Die betrieblichen Weiterbildungsangebote sind ebenfalls seit den 1960er Jahren durch eine jährliche repräsentative Befragung von Betrieben (Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) mit über 160.000 Betrieben) einzuschätzen. Hinzu kommt das seit 2002 zur Verfügung stehende Unternehmensregister.
- Die marktförmig kommerzielle Weiterbildung kann durch das Unternehmensregister (Statistisches Bundesamt) und durch den seit 2008 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und vom DIE erstellten wb-monitor⁹⁰ (derzeit 2.200 Einrichtungen) regional differenziert beschrieben werden.
- Einige Aussagen zur verbandlich gemeinschaftlich organisierten Weiterbildung sind durch die jährlich erstellte Verbundstatistik des DIE möglich (allerdings befindet sich diese noch in einem Aufbaustadium).

Wie die Tabelle 26 zeigt, sind die Weiterbildungsangebote in den dünn besiedelten ländlichen Kreisen schwächer ausgeprägt. Das trifft zwar nicht für die gemeinschaftlich organisierte Weiterbildung zu, aber doch sehr deutlich für die quantitativ sehr bedeutsamen öffentlich finanzierten Formen der Weiterbildung und für die besonders starke betriebliche Weiterbildung. Sehr schwach ist die marktförmig ausgeprägte Weiterbildung in den dünn besiedelten ländlichen Kreisen vertreten, denn sie hat ihren Schwerpunkt in den kreisfreien Großstädten. Hervorzuheben ist aber, dass weit über 90 Prozent der Weiterbildungsangebote in den verschiedenen Kreisen der betrieblichen und der öffentlich finanzierten Weiterbildung zuzuordnen sind.

Auch die Auswertungen zur unmittelbaren Weiterbildungsbeilegung zeigen, dass die dünn besiedelten ländlichen Regionen nicht das quantitative Niveau der anderen Kreise erreichen. Es ist davon auszugehen, dass seit 2014 – nach einer eher stagnierenden Weiterbildungsbeilegung – wieder ein Anstieg zu konstatieren ist (vgl. Bertelsmann Stiftung 2018): Gründe hierfür sind unter anderem die verstärkte Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten sowie von Flüchtlingen, der demografisch bedingte Zuwachs an älteren weiterbildungsinteressierten Menschen, die wachsende Nachfrage nach Weiterbildung durch höher gebildete Bevölkerungsgruppen und die steigenden Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems (vgl. Blossfeld u. a. 2014; Bilger u. a. 2016; Hippel/Tippelt/Gebrande 2018).

⁹⁰ Vgl. <https://www.bibb.de/de/2160.php>.

Tabelle 26: Weiterbildungsanbieter nach Trägerstrukturen und siedlungsstrukturellem Kreistyp für das Jahr 2014

| | Öffentlich finanzierte Weiterbildung (VHS) ¹ | Betriebliche Weiterbildung ² | Marktförmig kommerzielle Weiterbildung ³ | Gemeinschaftlich organisierte Weiterbildung (Kirchen, Gewerkschaften) ⁴ |
|------------------------------------|---|---|---|--|
| Kreisfreie Großstadt (n = 66) | 7,3 | 47,9 | 0,6 | 0,02 |
| Städtischer Kreis (n = 134) | 8,0 | 48,7 | 0,4 | 0,01 |
| Ländlich mit Verdichtung (n = 102) | 7,8 | 46,3 | 0,4 | 0,02 |
| Dünn besiedelt, ländlich (n = 100) | 6,5 | 45,9 | 0,3 | 0,01 |

¹ Datengrundlage: Volkshochschulstatistik/DIE.

² Datengrundlage: Betriebspanel des IAB.

³ Datengrundlage: wb-monitor/BIBB, DIE.

⁴ Datengrundlage: Verbundstatistik des DIE.

Anmerkung: absolute Anzahl der Weiterbildungsanbieter pro 1.000 Einwohner; Berechnungen durch Dr. Andreas Martin; eigene Darstellung.

Zu allen Bereichen der Weiterbildung gibt es auch einzelne Regionalstudien, die häufig im Kontext und in der Folge des europäisch-deutschen Projekts „Lernende Regionen“ entstanden sind.

7.4.1 Öffentliche Angebote

In den Bundesländern mit einer hohen Dichte des öffentlichen Weiterbildungsangebots ist auch das Wachstum am stärksten; das trifft insbesondere für Bayern und Baden-Württemberg zu, aber auch in Berlin und Hamburg ist ein starker Zuwachs zu verzeichnen. Dagegen weisen die ostdeutschen Bundesländer nur einen relativ schwachen Zuwachs auf.

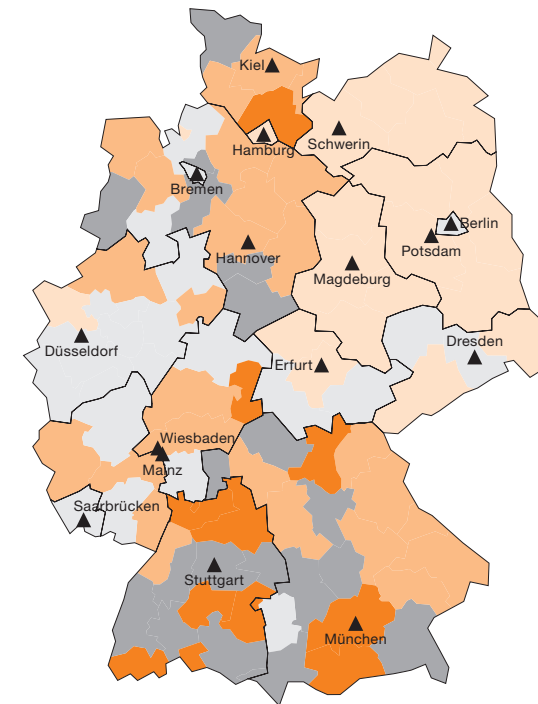
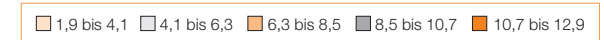


Abbildung 41: Kursangebote der Volkshochschulen nach siedlungsstrukturellem Kreistyp, 2007 bis 2011 (vgl. Martin u. a. 2015, S. 75)

Anmerkung: durchschnittliche Anzahl der Angebote je 1.000 Einwohner; basierend auf der Volkshochschulstatistik 2007 bis 2011; © GeoBasis-DE/BKG 2013.

Dennoch ist festzuhalten, dass die Unterschiede im Wachstum zwischen den Bundesländern eher marginal sind und dass der Wandel der Weiterbildungsdichte des öffentlichen Angebots in den jeweiligen Bundesländern wiederum kein homogener Prozess ist. Zum Beispiel nehmen die Angebote in Oberfranken-West signifikant ab, während sie gleichzeitig im Raum Oberfranken-Ost ansteigen. Gegenläufige Trends sind auch in Baden-Württemberg und in Brandenburg zu verzeichnen. Insgesamt ist kein Angleichen der Angebotsdichte zwischen den Regionen zu erkennen, vielmehr scheint sich die Angebots-

dichte in spezifischen Weiterbildungsregionen jeweils zu verfestigen. Dabei ist gesichert, dass Regionen mit einem hohen Angebotsniveau auch eine hohe Beteiligungsquote aufweisen. Noch nicht abschließend zu klären ist, ob beispielsweise Volkshochschulen auf eine regional spezifische Nachfrage reagieren oder ob Angebote tatsächlich eine höhere Nachfrage erzeugen. Vieles deutet darauf hin, dass hier eine politische Steuerungsmöglichkeit gegeben ist: So kommt der Weiterbildungsatlas zu dem Ergebnis, dass Investitionen in die Kursangebote der Volkshochschulen tatsächlich die Weiterbildungsbeteiligung im öffentlichen Raum erhöhen (vgl. Martin u. a. 2015).

7.4.2 Betriebliche Angebote

Die betrieblichen Weiterbildungsangebote sind quantitativ der größte Bereich der Weiterbildungsinfrastruktur (vgl. Barz/Tippelt 2004; Bilger u. a. 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Seit mehreren Jahrzehnten nimmt die betriebliche Weiterbildung in nahezu allen Regionen zu.

Aus den Ergebnissen im Weiterbildungsatlas 2015 lässt sich ableiten, „dass das regionale Angebot zur betrieblichen Weiterbildung einen signifikanten Einfluss auf die regionale Weiterbildungsbeteiligung hat. (...) Dabei muss berücksichtigt werden, dass regionale, betriebliche Weiterbildungsangebote weitgehend die regionale Wirtschaftsstruktur abbilden“ (Martin u. a. 2015, S. 101). Daraus kann nicht gefolgert werden, dass städtische Räume in jedem Fall den ländlichen Räumen überlegen sind. Allerdings lässt sich insbesondere auf der Basis von fünf Fallanalysen (Spree-Lausitz, Altmark, Aachen, Donau-Iller, Unterer Neckar) der quantitative Befund erhärten, dass zwischen der wirtschaftlichen Dynamik und Prosperität einer Region und der Weiterbildungsbeteiligung ein Zusammenhang existiert: In den wirtschaftlich stärkeren Regionen mit einem dynamischen Arbeitsmarkt ist eine höhere Weiterbildungsbeteiligung festzustellen als in den wirtschaftlich schwächeren Regionen mit einer stagnierenden Arbeitskräfteentwicklung.

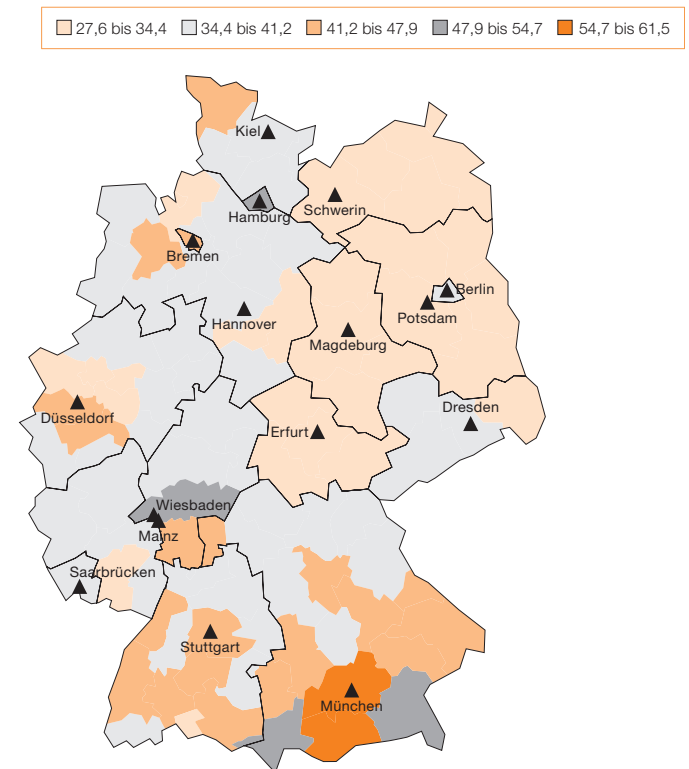


Abbildung 42: Betriebliche Weiterbildungsangebote nach siedlungsstrukturellem Kreistyp, 2007 bis 2011 (vgl. Martin u. a. 2015, S. 78)

Anmerkung: durchschnittliche Anzahl der Angebote je 1.000 Einwohner; basierend auf den Daten Statistisches Bundesamt/Unternehmensregister, IAB-Betriebspanel; © GeoBasis-DE/BKG 2013.

Offenbar entstehen in Regionen mit dynamischer Wirtschaftsentwicklung neue Qualifikationsbedarfe, die durch betriebliche und individuell-berufsbezogene Weiterbildung abgedeckt werden können. Sowohl die technische und arbeitsorganisatorische Anpassungsfortbildung als auch die individuelle Aufstiegsfortbildung werden übergreifend durch die regionalen Trends der Arbeitsmärkte und der Erwerbstätigkeit deutlich angeregt. Im Weiterbildungsatlas 2015 wird die Weiterbildung unter diesem Gesichtspunkt sogar als „Bestandteil der Wirtschaftspolitik einer Region“ bezeichnet (Martin u. a. 2015, S. 128).

Gleichzeitig ist die Verkehrsinfrastruktur einer Region für die Weiterbildungsbeteiligung von größter Bedeutung. Wenn ländliche Räume die Erreichbarkeit von Weiterbildungsangeboten erschweren, dann wirkt sich das negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung aus. Nicht nur für die betrieblichen Angebote, sondern auch für die öffentlichen Angebote gilt daher, dass Kooperationen zwischen Bildungsträgern (Fahrdienste, gemeinsame Nutzung von Veranstaltungsorten) und der Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs regionale Mobilitätsbarrieren abbauen können. Auch für die digitale Bildung ergeben sich hier neue Anforderungen, wenngleich der noch geringere Zugang zu Internetdiensten in ländlichen Regionen und der verbreitete Wunsch nach sozialen Kontakten bei der Weiterbildung auch als Limitationen gesehen werden müssen. Hilfreich sind in jedem Fall Netzwerkstrukturen und Kooperationen zwischen Weiterbildungsanbietern. Interessanterweise sind aber auch die Abstimmungen zwischen Trägern oder Weiterbildungsanbietern in Räumen und Regionen mit einer günstigen wirtschaftlichen Entwicklung besser entwickelt (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009).

7.4.3 Privatwirtschaftliche Angebote

Die privatwirtschaftlichen, also die explizit marktorientierten Weiterbildungsangebote, die unabhängig von administrativen Entscheidungsstrukturen geplant werden, sind statistisch nur grob zu erfassen. Dennoch sind Zusammenhänge zwischen den regionalen marktförmigen Weiterbildungsangeboten und der Weiterbildungsbeteiligung festzustellen. Interessanterweise ist besonders in ostdeutschen Regionen mit eher geringer Weiterbildungsbeteiligung das marktförmige private Weiterbildungsangebot besonders hoch (wie in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen oder Sachsen-Anhalt). Offenbar kompensiert das privatwirtschaftlich marktorientierte Weiterbildungsangebot – ohne ein voller Ersatz sein zu können – zumindest selektiv einige Schwächen bei der öffentlichen und betrieblichen Weiterbildung. Insgesamt lässt sich feststellen: „Je höher das marktförmige Weiterbildungsangebot, umso höher die Weiterbildungsbeteiligung. Ob es sich dabei um die Schaffung von Gelegenheitsstrukturen oder Anpassung an Nachfrageveränderungen handelt, ist jedoch nicht zu klären“ (Martin u. a. 2015, S. 99).

7.5 Qualität der Weiterbildung

Die Qualität von Weiterbildungsangeboten ist eine notwendige Bedingung für eine aufgabengerechte und nachfrageorientierte Weiterbildung. Immer dann, wenn die Qualität sinkt, hat dies gravierende Folgen für die Weiterbildungsbeteiligung. Wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine Erträge für die berufliche Sicherheit oder das berufliche Weiterkommen erwarten oder wenn sie sich keine Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung versprechen, wird Weiterbildung eher als stigmatisierend wahrgenommen und die Weiterbildungsbeteiligung bleibt schwach ausgeprägt. Zu den wichtigsten Faktoren der Qualität in der Weiterbildung gehören die fachliche und die pädagogische Kompetenz des Personals, verbindliche Qualitätsstandards, ein kontinuierliches Feedback-System in den Kursen, die Einwerbung von Drittmitteln über Kommunen, Land, Bund, EU oder Stiftungen und ein funktionierendes Qualitätsmanagementsystem (vgl. Klieme/Tippelt 2008). Die Professionalität ist in größeren Weiterbildungseinrichtungen, die in Zentren angesiedelt sind, eher gesichert als in sehr kleinen Einheiten in ländlichen Räumen. Allerdings zeigen Fallberichte zur ehrenamtlichen und zivilgesellschaftlich engagierten Weiterbildung auch in ländlichen Gebieten immer wieder eine hervorragende Wirkung und große Akzeptanz. Dies ist allerdings nur dann der Fall, wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen mit den Ehrenamtlichen eng zusammenarbeiten, wenn auch die ehrenamtlichen Kräfte kontinuierlich fortgebildet werden (vgl. Hippel/Tippelt 2009) und zudem die ehrenamtlichen Aktivitäten in den entsprechenden Einrichtungen Anerkennung erfahren.

7.6 Regionale Strukturmerkmale und Weiterbildungsbeteiligung

Insgesamt ist zu resümieren, dass der Wandel des Weiterbildungsverhaltens nur begrenzt durch die Sozialstruktur einer Region zu erklären ist – auch die Angebotsstrukturen in Regionen, also in Bundesländern, Raumordnungsregionen, Kreisen, städtischen und ländlichen Räumen, sind einflussreich. Im Weiterbildungsatlas sind immer wieder einzelne Regionen auszumachen, deren geringe oder aber auch besonders hohe Weiterbildungsbeteiligung nicht durch die sozioökonomischen und soziodemografischen Merkmale der Wohnbevölkerung erklärt werden können. Einen besonderen Einfluss haben offenbar die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen einer Region – sowohl in urbanen als auch

in ländlichen Räumen –, denn wirtschaftliche Prosperität fördert das Weiterbildungsverhalten insbesondere der Erwerbstätigen in einer Region. Aber auch die Kultur und die zivilgesellschaftliche Aktivität einer Region sind plausible Erklärungsfaktoren für die Weiterbildungsbeteiligung. Besonders die Entwicklung von Netzwerkstrukturen und Kooperationen zwischen Bildungsorganisationen haben sich in den verschiedenen Regionen als hilfreich für das Erreichen und die Sicherung einer regional akzeptablen Weiterbildungsquote erwiesen.

Die Analyse im Bereich der Weiterbildung ergibt, dass Empfehlungen zum rechtlichen Auftrag, also zur Bereitstellung mit flächendeckenden Angeboten, zum Chancenausgleich und zur gleichwertigen Weiterbildungsversorgung von Regionen, nicht im einfachen Stadt-Land-Gegensatz zu diskutieren sind und dass auch die Modernisierungsthese zur ländlichen Entwicklung, die optimistisch eine Einebnung von regionalen Unterschieden postuliert, zu kurz greift (vgl. Tippelt 1985). Die regionalen Gelegenheitsstrukturen sind bis heute sicher ein wichtiger Faktor für die Weiterbildungsbeteiligung, aber regionale und räumliche Benachteiligungen folgen keinem einfachen Muster. Es ist zu konstatieren, dass strukturschwache Regionen mit geringer wirtschaftlicher Leistungskraft und mit geringem Einkommen auch eine geringe Weiterbildungsbeteiligung aufweisen. Wenn der Arbeitskräftebedarf und die Wirtschafts- und Technologieförderung berücksichtigt werden, sind auch in strukturschwachen Regionen positive Effekte bei der Weiterbildungsbeteiligung festzustellen. Auf der Basis einer regionalen Weiterbildungsanalyse lassen sich besondere Handlungsfelder benennen, die die Weiterbildungsbeteiligung erhöhen und verbessern können. Dabei ist festzuhalten, dass die Spannweite der Weiterbildungsbeteiligung auf kommunaler Ebene zwischen 2,3 Prozent (Grafschaft Bentheim) und 22,7 Prozent (Landsberg am Lech) enorm variiert (vgl. Bertelsmann Stiftung 2018).

7.7 Handlungsempfehlungen

Die Erreichbarkeit der Weiterbildungsangebote ist zu verbessern. Weiterbildung sollte stärker in die Fläche gehen und insbesondere dann, wenn die Entfernungen zum nächsten Mittel- oder Oberzentrum zu groß werden, wäre die Gründung von Außenstellen und Filialen auch in ländlichen Räumen anzuraten. Die Verbesserung der Fahrdienste und die Verkürzung der Fahrzeiten weisen offenbar weniger Effekte auf als vermutet. Dies liegt auch daran, dass Anfahrten zur Weiterbildungseinrichtung doch aufwändig und auch häufig

kostenintensiv sind (vgl. Martin u. a. 2015). Der Abbau von Mobilitätsbarrieren ist sinnvoll, aber noch wichtiger ist die dezentrale Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten, um kurze Wege zu garantieren.

Die Entwicklung von Netzwerken und Kooperationen vor Ort sind zu intensivieren. Netzwerke wie die „Lernenden Regionen“ unterstützen förderliche Rahmenbedingungen auch für die Weiterbildung. Bei der lokalen und regionalen Bildungsentwicklung kommt netzwerkbasierter Konzepte eine Schlüsselrolle zu. Im bundesweiten Förderprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (Laufzeit: 2001 bis 2008) und im Folgeprojekt „Bildung vor Ort“ wurden mit einem handlungsorientierten Ansatz die Umsetzung und Entwicklung des lebenslangen Lernens in Regionen und Räumen gefördert (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009, S. 11). Aber nicht nur „Lernende Regionen“, auch „Lernende Städte“ stehen aktuell im Fokus von bildungspraktischen und wissenschaftlichen Interessen. In Großbritannien hat sich ein „Learning City Network“ (beziehungsweise „Learning Towns“) herausgebildet und auch die UNESCO entwickelte im Jahr 2013 eine internationale Plattform für lernende Städte und dokumentierte darin Kerncharakteristika (vgl. Osborne/Kearns/Yang 2013). Es entstand eine Initiative „Learning Cities 2020“ mit fünf Learning-City-Netzwerken, immer mit dem Fokus, das lebenslange Lernen zu verbessern. Bildungsnetzwerke basieren auf interorganisationaler Kooperation und der Idee des Wissensmanagements (vgl. Reinmann/Mandl 2009): Die Netzwerkpartner generieren einen gemeinsamen Wissensbestand, sichern den Zugriff auf dieses Wissen durch Schaffung regionaler Datenbanken und tauschen sich fortwährend über die Problemlagen in einer bestimmten Region aus.

Die regionale Kooperation von Bildungseinrichtungen ist in der Organisationskultur jeder Weiterbildungseinrichtung vor Ort zu verankern. Handlungsrelevant wird dies, wenn das gemeinsame Wissen in die jeweils eigenen organisatorischen Handlungsstrukturen transferiert und integriert wird, was dann zu einer veränderten Organisationspraxis führt. Die organisatorisch wirksamen Werte und Ziele sind zu reformieren. Die Verbesserung der Qualität durch Kommunikation heißt beispielsweise, dass horizontale und vertikale Abstimmungen und damit organisationsübergreifend gemeinsame Ziele auf regionaler Ebene formuliert werden. Auch die Professionalisierung und Fortbildung des Personals ist kooperativ zu fördern. Gefordert ist daher ein Führungsstil, der die Kompetenzen des Personals aktiv unterstützt. Auch die Implementierung eines regelmäßigen regionalen und organisationsbezogenen Bildungsmonitorings und die damit verbundene Verankerung kritischer Selbstevaluation

können ein zuverlässiges Feedback zu den Wirkungen von regionalen Handlungsstrategien fördern.

Die Beratung in den Regionen und den siedlungsstrukturellen Räumen ist zu verstärken. Im Kontext des lebenslangen Lernens erhält die Bereitstellung von Information und die Beratung über Bildungs- und Lernmöglichkeiten eine besondere Bedeutung, wobei Beratung immer einen regionalen Fokus hat. Im regionalen Kontext soll Beratung vor allem das Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage analysieren und Anbietern wie Nachfragenden mit ihren jeweiligen Interessen gerecht werden. Neben der personenbezogenen Beratung müssen Bildungsträger, politische Gremien und Verwaltungen in Bildungsfragen regional-spezifisch beraten werden. In regionalen Lernzentren und bei den Angeboten zum lokalen Übergangmanagement ist die Beratung der jeweiligen regionalen Zielgruppen, aber auch der beteiligten Institutionen notwendig.

Exemplarisch kann das Modellprojekt „Regensburg“ der Bundesagentur für Arbeit wirken, denn hierbei wird der Ansatz der präventiven Beratung von Betrieben und deren Beschäftigten und Interessenvertretungen realisiert: Dabei werden Arbeitsmarkt- und Qualifizierungsberatung für Betriebe mit der lebensbegleitenden Berufsberatung für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Erwerbsleben verknüpft (vgl. Bayerische Staatsregierung 2017, S. 5).

Besonders für die Gruppe der Geringqualifizierten und Bildungsfernen sind die regionalen Angebote und die Zugänge zur Weiterbildung transparent darzustellen. Die Zusammenarbeit mit KMU erfordert häufig eine spezifische (Bildungs-) Beratung regional ansässiger Betriebe.

Eine raumorientierte Professionalisierung und Fortbildung ist zu intensivieren. Um dem umfassenden regionalen Beratungs- und Bildungsbedarf professionell nachkommen zu können, sind qualifizierte Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie Beraterinnen und Berater vor Ort notwendig. Durch die Verankerung von Beratungsstellen in städtischen und ländlichen Räumen ergeben sich innovative kommunale Dienstleistungsstrukturen – wie in München z. B. die Übergangsberatung, die internationale Eingliederungsberatung oder die interdisziplinäre Bildungsberatung entlang der vertikalen Bildungskette. Zur Förderung der Weiterbildungsnachfrage sind entsprechende Modellprojekte voranzutreiben. Ziel muss es dabei langfristig sein, staatliche Weiterbildungs- und Beratungseinrichtungen sowohl auf Länderebene als auch auf regionaler Ebene zu stärken – vor allem auch in dünn besiedelten ländlichen Räumen.

Die digitalen Bildungsangebote sind in jeder Region auszubauen. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch digitale Angebote Personen in der Weiterbildung erreicht werden, die bislang keinen Zugang zu Weiterbildungsangeboten gefunden haben (vgl. vbw 2018). Regional gilt es für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, aber auch für Nichterwerbstätige, Fördermöglichkeiten für den niederschweligen Erwerb digitaler Grundkompetenzen, z. B. durch Bildungsgutscheine zu festgelegten Konditionen, sicherzustellen. Sowohl die Anbieter öffentlicher, gemeinschaftlicher wie auch die Anbieter beruflicher Weiterbildung sowie klein- und mittelständische Unternehmen sollen bei der virtuellen Aufbereitung von Inhalten sowie der Entwicklung von Lernmodulen zur Vermittlung digitaler Kompetenzen in allen Regionen unterstützt werden. Ein alle Regionen einbeziehendes unbürokratisches Investitionsprogramm in diesem Bereich, das fortlaufend evaluiert wird, ist sinnvoll und wird politisch unter den Schwerpunkten „Themenplattform Arbeitswelt 4.0, Weiterbildungsinitiatoren als digitale Bildungsberater, IT/Digitalisierungs-Pädagogen“, beispielsweise im Pakt für berufliche Weiterbildung 4.0 zwischen dem Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales sowie dem Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft, Energie und Technologie einerseits und dem Bayerischen Handwerkstag, dem Industrie- und Handelskammertag, der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., dem Deutschen Gewerkschaftsbund Bayern und der Bundesagentur für Arbeit andererseits, bereits konkret vorbereitet (vgl. Bayerische Staatsregierung 2017).

Für regionale Anbieter ist es sehr bedeutsam, dass auf politischer Ebene die Finanzierungsstrukturen so reformiert werden, dass die Entwicklung sowie die pädagogische und technische Betreuung von digitalen Lehr-/Lernformaten auch in bislang unterversorgten Regionen sichergestellt werden kann. Auf institutioneller Ebene gilt es also, „flächendeckend“ Rahmenbedingungen zu schaffen, um Unterstützungsangebote für das Personal und die Förderung der medialen Kompetenzentwicklung zu gewährleisten.

Die regionale Förderung und die flächendeckende Qualität sind sicherzustellen. In Regionen, die eine kontinuierlich niedrige Weiterbildungsbeteiligung haben, sind finanzielle Fördermaßnahmen sinnvoll, weil dann mit einer besonders effektiven Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung gerechnet werden kann. Die Geringqualifizierten sind als Zielgruppe dabei besonders miteinzu-beziehen, da nicht nur überdurchschnittliche Ertragsraten für die Weiterbildungsanbieter zu erwarten sind, sondern weil nur so eine soziale und berufliche Integration in die regionalen Räume erreicht werden kann. In Regionen, in

denen marktförmige Weiterbildungsangebote vorherrschen, ist der Ausbau betrieblicher und öffentlicher Weiterbildungsangebote notwendig, wobei dieser – wie in den skandinavischen Ländern – berufliche, allgemeine und politische Weiterbildung umfassen sollte. Das Erreichen einer hohen Anbieter- und Angebotsdichte sowie hoher Qualitätsstandards ist zwar in allen Regionen und Kreisen notwendig, aber in den dünn besiedelten ländlichen Kreisen eine besondere Herausforderung.

Literatur

- Adelmeier u. a. 2007 = Adelmeier, C./Bieber, G./Carle, U./Faust, G./Geilling, T./Geilling, U./Götz, M./Hanke, P./Krüsken, J./Liebers, K./Metzen, H./Prenzel, A./Schnitzer, A./Skale, N./Thiel, M. (2007): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004 – 2006. – URL: http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX_Evaluationsbericht2007.pdf – Download vom 05.04.2018.
- Albani u. a. 2006 = Albani, C./Blaser, G./Geyer, M./Bailer, H./Gruhlke, N./Schmutzer, G./Brähler, E. (2006): Innerdeutsche Migration und psychische Gesundheit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 44–45, S. 26–32.
- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 2, S. 237–275.
- Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative (Hrsg.) (2018): Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. – Stuttgart: Kohlhammer.
- Arbeitsgruppe Fortbildung im Sprecherkreis der Hochschulkanzler (Hrsg.) (1984): Hochschule und Region. Fortbildungsprogramm für die Wissenschaftsverwaltung, Materialien Nr. 17. – Essen.
- Arbeitsgruppe zur Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung (AG Fachkräftegewinnung) (2012): Empfehlungen zur Fachkräftegewinnung in der Kindertagesbetreuung. Eine Handreichung der Expertengruppe im Rahmen des 10-Punkte-Programms „Bedarfsgerechte Kindertagesbetreuung 2013“ der Bundesregierung – URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/80938/92e6c157f86237d2384708fb38966404/empfehlungen-zur-fachkraeftegewinnung-in-der-kindertagesbetreuung-data.pdf>. – Download vom 20.02.2019.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld: Bertelsmann.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. – Bielefeld: wbv.
- Baethge u. a. 2016 = Baethge, M./Wieck, M./Seeber, S./Lenz, B./Michaelis, C./Maaz, K./Jäger, D./Kühne, S./Wurster, S. (2016): Ländermonitor berufliche Bildung 2015. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern. – Gütersloh.
- Bals, N. (2004): Kriminalität als Stress: Bedingungen der Entstehung von Kriminalitätsfurcht. In: Soziale Probleme, H. 15, S. 54–76.
- BAMF 2017 = Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2017): Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration. – URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 29.08.2018.
- Banschbach, V./Falk, S. (2017): Warum in die Ferne schweifen? Der Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium an bayerischen Hochschulen. In: IHF kompakt, August 2017. – München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Bargel, T./Fauser, R./Mundt, J. (1983): Soziotope und soziale Infrastruktur – eine Lokalität als Bezug einer Sozialpolitik für das Kind. In: Mundt, J. (Hrsg.): Grundlagen lokaler Sozialpolitik. – Weinheim: Beltz, S. 125–162.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1 und 2. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–188.
- Bayer, N./Moser, U. (2009): Wirkungen unterschiedlicher Modelle der Schuleingangsstufe auf den Lern- und Entwicklungsstand: erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Vol. 2, Heft 1, S. 20–34.
- Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2014): Kabinettsbeschluss „Neue Studienangebote und Forschungszentren stärken Regionen“ (Pressemeldung vom 09.09.2014). – München. – URL: <https://www.stmwk.bayern.de/studenten/meldung/2909/neue-studienangebote-und-forschungszentren-staerken-regionen.html> – Download vom 28.06.2018.
- Bayerische Staatsregierung (Hrsg.) (2017): Pakt für berufliche Weiterbildung 4.0. – München.
- BBR 2005 = Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hrsg.) (2005): Anpassungsstrategien für ländliche/periphere Regionen mit starkem Bevölkerungsrückgang in den neuen Ländern. In: Werkstatt Praxis, H. 38. – Bonn: BBR.
- BBSR 2017a = Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.) (2017a): Wachstumsdruck in deutschen Großstädten. In: BBSR-Analysen Kompakt 10/2017. – Bonn: BBR – URL: <https://d-nb.info/1137855371/34> – Download vom 29.08.18.
- BBSR 2017b = Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.) (2017b): Raumordnungsbericht 2017 – Daseinsvorsorge sichern. – Bonn: BBR – URL: https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/Sonderveroeffentlichungen/2017/rob-2017-final-dl.pdf?__blob=publicationFile&v=7 – Download vom 31.01.2019.

- BBSR 2018 = Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.) (2018): Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung (INKAR). – Bonn: BBR. – URL: https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumb Beobachtung/InteraktiveAnwendungen/INKAR/inkar_online_node.html – Download vom 19.12.2018.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, S./Egger, P./ Ehrlich, M. von (2013): Absorptive capacity and the growth and investment effects of regional transfers: A regression discontinuity design with heterogeneous treatment effects. In: American Economic Journal: Economic Policy, Vol. 5, No. 4, pp. 29–77.
- Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg (2018): Persönliche Mitteilung D. Vierkant am 10.10.2018. – URL: <https://www.hamburg.de>. – Zugriff am 20.02.2019.
- Beicht, U./Eberhard, V. (2009): Regionale Mobilität von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen – Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. – Bonn, S. 82–86.
- Belina, B./Miggelbrink, J. (Hrsg.) (2010): Hier so, dort anders. Raumbezogene Vergleiche in der Wissenschaft und anderswo. Reihe: Raumproduktionen: Theorie und gesellschaftliche Praxis, Band 6. – Münster.
- Benzler, G./Richter, U. (2017): Strukturprägend. Hochschulen als Motor städtischer und gesellschaftlicher Entwicklung. In: Forschung & Lehre, Heft 12, S. 1072–1075.
- Berndt, C./Kalisch, C./Krüger, A. (Hrsg.) (2016): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen. – Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018): Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten. – URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/deutscherweiterbildungsatlas-2/> – Download vom 14.11.2018.
- Beutel u. a. 2016 = Beutel, M. E./Jünger, C./Klein, E. M./Wild, P./Lackner, K./Blettner, M./Binder, H./Michal, M./Wiltink, J./Brähler, E./Münzel, T. (2016): Noise annoyance is associated with depression and anxiety in the general population. The contribution of aircraft noise. In: Plos ONE, Vol. 11, No. 5, e0155357.
- BiGGAR Economics (2017): Economic Contribution of the LERU Universities. A report to LERU. – Penicuik.
- Bildungsbüro des Landkreises Forchheim (2017): Leben und Lernen in Gößweinstein. Landkreis Forchheim: Bildungsbüro. – URL: https://www.bildungsregion-forchheim.de/images/publikationen/broschuere_web.pdf – Download vom 06.12.2018.
- Bilger u. a. 2013 = Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Resultate des Adult Education Survey 2012. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Bilger u. a. 2016 = Bilger, F./Behringer, F./Kuper, H./Schrader, J. (Hrsg.) (2016): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). – Bielefeld: Bertelsmann.
- Blossfeld u. a. 2014 = Blossfeld, H.-P./Kilpi-Jakonen, E./Vono de Vilhena, D./Buchholz, S. (Hrsg.) (2014): Adult learning in modern societies: An international comparison from a life-course perspective, eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol. 1. – Cheltenham: Edward Elgar Publications.
- Blossfeld u. a. 2017 = Blossfeld, H.-P./Bos, W./Daniel, H.-D./Hannover, B./Köller, O./Lenzen, D./Roßbach, H.-G./Seidel, T./Tippelt, R./Wößmann, L. (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. – Münster: Waxmann.

- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.) (2011): Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14.
- BMBF 2018 = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Berufsbildungsbericht 2018. – Frankfurt a. M.: Zarbock.
- Bohl u. a. 2010 = Bohl, T./Schelle, C./Helsper, W./Holtappels, H. G. (2010): Handbuch Schulentwicklung. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, K./Weirich, S. (2012): Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In: Stanat, P./Pant, H. A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. – Münster: Waxmann, S. 103–116.
- Böhss u. a. 2014 = Böhss, M./Grimm, A./Herkner, V./Rüth, M. (2014): Weiterentwicklung der Berufsschule im Kontext der Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) und der Berufsbildenden Schulen des Landes Schleswig-Holstein. – Ein Forschungsprojekt im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein.
- Bojanowski u. a. 1991 = Bojanowski, A./Döring, O./Faulstich, P./Teichler, U. (1991): Strukturentwicklung in Hessen: Tendenzen zu einer „mittleren“ Systematisierung der Weiterbildung. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 291–303.
- Bojanowski, A./Eckert, M. (Hrsg.) (2012): Black Box Übergangssystem. – Münster: Waxmann.
- Böse u. a. 2017 = Böse, S./Neumann, M./Gesswein, T./Maaz, K. (2017): Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage. Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie 1. In: Manitiuis, V./Dobbelstein, P. (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. – Münster: Waxmann, S. 179–203.
- Brüning, G./Kuwan, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Buenstorf, G./Geissler, M./Krabell, S. (2016): Locations of labor market entry by German university graduates: is (regional) beauty in the eye of the beholders? In: Jahrbuch für Regionalwissenschaft, 36. Jg., H. 1, S. 29–49.
- Bühnemann, H. (1950): Die weniggegliederte Landschule. – Lübeck: Wullenwever-Druckverlag.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2018): Drucksache 21/13719. 21. Wahlperiode. – Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Mehmet Yildiz und Sabine Boeddinghaus (DIE LINKE) vom 05.07.2018 und Antwort des Senats. – Flüchtlingskinder in Hamburger Kitas (II).
- Bujard, M./Passet-Wittig, J. (2018): Geburtenentwicklung von Migrantinnen. Kurzexpertise des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB).
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2018): Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Blickpunkt Arbeitsmarkt – Akademikerinnen und Akademiker. – Nürnberg. – URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Broschuere-Akademiker.pdf> – Download vom 08.08.2018.
- Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2016a): Ländliche Regionen verstehen. Fakten und Hintergründe zum Leben und Arbeiten in ländlichen Regionen. – URL: https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Broschueren/LR-verstehen.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 06.12.2018.
- Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2016b) (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Entwicklung der ländlichen Räume 2016. – Berlin: Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft.
- Bundesverwaltungsamt (2016): Spätaussiedler und ihre Angehörigen. Jahresstatistik 2016. – URL: https://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Buerger/Migration-Integration/Spaetaussiedler/Statistik/J_Jahresstatistik_2016.pdf?__blob=publicationFile&v=2 – Download vom 29.08.2018.
- Busch, O./Weigert, B. (2010): Where have all the graduates gone? Internal cross-state migration of graduates in Germany 1984–2004. In: The Annals of Regional Science, Vol. 44, pp. 559–572.

- Calmbach u. a. 2016 = Calmbach, M./Borgstedt, S./Borchard, I./Thomas, P.-M./Flaig, B. B. (2016): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. – Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Cho u. a. 2015 = Cho, Y./Ryu, S. H./Lee, B. R./Kim, K. H./Lee, E./Choi, J. (2015): Effects of artificial light at night on human health: A literature review of observational and experimental studies applied to exposure assessment. *Chronobiology International*, Vol. 32, pp. 1294–1310.
- Combes, P.-P./Mayer, T./Thisse, J.-F. (2008): *Economic Geography: The Integration of Regions and Nations*. – Princeton: Princeton University Press.
- DAAD/DZHW 2018 = Deutscher Akademischer Austauschdienst/Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Hrsg.) (2018): *Wissenschaft weltweit 2018*. – Bielefeld: mbv Media. – URL: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2018_verlinkt.pdf – Download vom 04.08.2018.
- Dahrendorf, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. – Hamburg: Wegner.
- Daig u. a. 2013 = Daig, I./Hinz, A./Spauschus, A./Decker, O./Brähler, E. (2013): Sind Städter depressiver und ängstlicher im Vergleich zur Landbevölkerung? Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. In: *Psychotherapie, Psychologie, Medizin*, H. 63, S. 445–454.
- Deitmer, L. (2005): Regionaler Berufsbildungsdialog – eine Möglichkeit, die Qualität beruflichen Lernens in der Region zu verbessern? In: Eicker, F./Hartmann, M./Schilling, E. G. (Hrsg.): *Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Theoretische Grundlegung und Konzepte zu regional- und nachfrageorientiertem Lehren und Lernen*. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 213–238.
- Derenbach, R. (1984): *Berufliche Eingliederung der nachwachsenden Generation in regionaler Sicht. Reihe: Forschung zur Raumentwicklung, Bd. 13*. – Bonn: Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung.

- Deutscher Bauernverband (o. J.): *Ländlicher Raum und Landwirtschaft*. – URL: <https://www.bauernverband.de/ueberblick-laendlicher-raum> – Download vom 06.12.2018.
- Deutscher Bildungsrat (1975): *Die Bildungskommission. Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen*. – Stuttgart.
- Diner, S. J. (2017): *Universities and Their Cities: Urban Higher Education in America*. – Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung Bremen (2018): *Persönliche Mitteilung T. Neumann am 10.10.2018*. – <https://www.bildung.bremen.de/start-1459> – Zugriff am 20.02.2019.
- Dinse u. a. 2014 = Dinse, H.-C./Hamm, R./Jäger, A./Karl, H./Kopper, J./Strotebeck, F./Warnecke, C. (1014): *RegTrans: Regionale Transfereffekte verschiedener Hochschultypen (Abschlussbericht). Beiträge zur Ballungsraumforschung, Heft 14*. – Bochum: Ruhr-Forschungsinstitut für Innovations- und Strukturpolitik e. V. (RUFIS).
- DIW Econ (2013): *Berliner Universitäten als Wirtschaftsfaktor. Die regional-ökonomischen Effekte der Berliner Universitäten*. – Berlin.
- DIW Econ (2015): *Wirtschaftsfaktor Hochschule in der Freien und Hansestadt Hamburg. Die ökonomische Bedeutung der Hochschulen in Hamburg*. – Berlin.
- Döbert, R. (2008): *Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung*. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Dobischat, R./Düsseldorf, K. (2018): *Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung*. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. – 4. überarb. und erw. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 457–484.

- Donath u. a. 2011 = Donath, C./Gräbel, E./Baier, D./Pfeiffer, C./Karagülle, D./Bleich, S./Hillemacher, T. (2011): Alcohol consumption and binge drinking in adolescents: comparison of different migration backgrounds and rural vs. urban residence – a representative study. In: *BMC Public Health*, Vol. 11, pp. 84–96.
- Dorbritz, J./Ehlert, J./Drehschmidt, K. (2017): Kleinräumige Fertilitätsdifferenzierungen in Berlin und ihre Ursachen. BiB Working Paper 1/17. – Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Dumont u. a. 2013 = Dumont, H./Neumann, M./Maaz, K./Trautwein, U. (2013): Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, H. 60, S. 163–183.
- Eck, A./Gralka, S./Heller, J. (2015): Projektion der Studierendenzahlen: Ostdeutschland wird es schwer haben. In: *ifo Dresden berichtet*, H. 2, S. 51–55.
- Eckert, T. (1996): Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots am Beispiel der Region Freiburg. In: Tippelt, R./ Eckert, T./Barz, H. (Hrsg.): *Markt und integrative Weiterbildung*. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46–84.
- Eicker u. a. 2005 = Eicker, F./Hartmann, M./Schilling, E. G./Jenewein, K./Röben, P. (Hrsg./eds.) (2005): *Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Theoretische Grundlegung und Konzepte zu regional- und nachfrageorientiertem Lehren und Lernen*. – Reihe: *Berufsbildung, Arbeit und Innovation*, Bd. 28. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm Lernende Regionen – Förderungen von Netzwerken*. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Emrich, E./Gassmann, F./Herrmann, K. (Hrsg.) (2016): *Die Universität Potsdam in sozioökonomischer Perspektive. Ausgewählte Analysen sozialer und wirtschaftlicher Effekte*. – Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- European Commission (2011): *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide*. – Brussels: European Commission, DG Regional Policy.
- Falk, S./Kratz, F. (2009): Regionale Mobilität von Hochschulabsolventen beim Berufseinstieg. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 31, H. 3, S. 52–67.
- Fan, J. X./Wen, M./Kowaleski-Jones, L. (2014): Rural-urban differences in objective and subjective measures of physical activity: findings from the National Health and Nutrition Examination Survey (NHANES) 2003–2006. In: *Preventing Chronic Disease*, Vol. 11, No. E141.
- Flade u. a. 2003 = Flade, A./Hallmann, S./Lohmann, G./Mack, B. (2003): *Wohnen im Passivhaus*. – Darmstadt: Institut für Wohnen und Umwelt.
- Flade, A. (2010): *Wohnen und Nachbarschaft*. In: Linneweber, V./Lantermann, E./Kals, E. (Hrsg.): *Spezifische Umwelten und umweltbezogenes Handeln*. – Göttingen: Hogrefe, S. 265–292.
- Freytag, T./Jahnke, H./Kramer, C. (2014): *Bildung und Region: Eine Expertise aus bildungsgeografischer Perspektive*. – NEPS Working Paper No. 47. – Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Freytag, T./Jahnke, H./Kramer, C. (2015): *Bildungsgeographie*. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fuchs, H.-W. (1999): *Schule ohne Schüler? Zur demographischen Entwicklung in den neuen Bundesländern und ihren Folgen für das allgemeinbildende Schulwesen*. – Hamburg: Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität Bundeswehr Hamburg.
- Fuhrer, U. (2010): *Freizeitumwelten für Kinder und Jugendliche*. In: Linneweber, V./Lantermann, E./Kals, E. (Hrsg.): *Spezifische Umwelten und umweltbezogenes Handeln*. – Göttingen: Hogrefe, S. 209–234.
- Ganzeboom, H. B. G./Graaf, de P. M./Treiman, D. J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: *Social Science Research*, Vol. 21, No. 1, pp. 1–56.

- Ganzeboom, H. B. G. (2010): A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007. Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon.
- Gaspar u. a. 2014 = Gaspar, T./Matos, M. G./Luszczynska, A./Baban, A./Wit, J. (2014): The impact of a rural or urban context in eating awareness and self-regulation strategies in children and adolescents from eight European countries. In: *International Journal of Psychology*, Vol. 49, pp. 158–166.
- Gawronski, K./Kreisz, H./Middendorf, L. (2017): Versuch einer Kreistypisierung für ein kommunales Bildungsmanagement. In: *Wirtschaft und Statistik*. Ausgabe 3/2017, S. 76–86. – Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- GEFRA/rufis (2016): Aufgaben, Struktur und mögliche Ausgestaltung eines gesamtdeutschen Systems zur Förderung von strukturschwachen Regionen ab 2020. – Münster/Bochum: Gesellschaft für Finanz- und Regionalanalysen GbR/Ruhrforschungsinstitut für Innovations- und Strukturpolitik e. V. – URL: https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Studien/gutachten-regionalpolitik-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4 – Download vom 03.08.2018.
- Geis, W./Orth, A. K. (2016): Der Kontext der Zuwanderung entscheidet über die Wohnortwahl. In: *Wirtschaftsdienst*, Bd. 96, S. 372–374.
- Gensch, K. (2014): Dual Studierende in Bayern – Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. In: *Studien zur Hochschulforschung* 84. – München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Glaeser, E. (2011): *Triumph of the city. How our greatest invention makes us richer, smarter, greener, healthier, and happier.* – New York: Penguin Press.
- Glückler, J./Panitz, R./Wuttke, C. (2015): Die wirtschaftliche Wirkung der Universitäten im Land Baden-Württemberg. In: *Raumforschung und Raumordnung*, 73. Jg., S. 327–342.
- Gómez-Jacinto, L./Hombrados-Mendieta, I. (2002): Multiple effects of community and household crowding. In: *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 22, p. 233.
- Gordon, W. R./Caltabiano, M. L. (1996): Urban-rural differences in adolescent self-esteem, leisure boredom, and sensation-seeking as predictors of leisure-time usage and satisfaction. In: *Adolescence*, Vol. 31, pp. 883–901.
- Götz, M./Krenig, K. (2014): Jahrgangsmischung in der Grundschule. In: *Ein-siedler, W./Götz, M./Harteringer, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, J.* (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, 4. überarb. Aufl. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92–98.
- Greinert, W. (1997): *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Funktion.* – Stuttgart: Holland + Josenhans.
- Grigsby-Toussaint, D. S./Chi, S./Fiese, B. H. (2011): Where they live, how they play: neighborhood greenness and outdoor physical activity among preschoolers. In: *International Journal of Health Geographics* 2011, p. 1066.
- Gronostay, M./Lenz, T. (2017): *Gesellschaftliche Wirkung von Hochschulen im regionalen Kontext (Projektbericht).* – München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Gruebner u. a. 2017 = Gruebner, O./Rapp, M. A./Adli, M./Kluge, U./Galea, S./Heinz, A. (2017): Risiko für psychische Erkrankungen in Städten. In: *Deutsches Ärzteblatt*, H. 114, S. 121–127.
- Günzel, S. (Hrsg.) (2013): *Texte zur Theorie des Raums.* – Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Gürlich u. a. 2016 = Gürlich, K./Herr, C./Hendrowarsito, L./Weber, A./Nennstiel-Ratzel, U./Wildner, M./Liebl, B./Bolte, G./Jörres, R. A./Kolb, S. (2016): Atemwegs- und Allergierkrankungen bei Kindern. Zeitliche Trends, Stadt-Land-Unterschiede und Assoziationen mit einer Tabakrauchexposition. In: *Bundesgesundheitsblatt*, Bd. 59, H. 12, S. 1566–1576.

- Haase, M. (2015): Berufsschullandschaften in ländlichen Räumen. Zur Steuerung berufsbildender Infrastrukturen im Kontext demografischer Entwicklungen und institutioneller, sektoraler sowie akteursspezifischer Konstellationen in Brandenburg. – Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Häfner, S. (2011): Auswirkungen beruflicher Mobilität auf Partnerschaft und Familienleben: Ein Literaturüberblick über den gegenwärtigen Forschungsstand unter besonderer Berücksichtigung der Pendler-Ehe. In: Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, H. 57, S. 185–201.
- Hähn, K. (2015): Das duale Studium – Stand der Forschung. In: Krone, S. (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 29–50.
- Hamm u. a. 2013 = Hamm, R./Jäger, A./Kopper, J./Kreutzer, F. (2013): Brain drain trotz Fachkräftemangel? Regionales Migrationsverhalten von Hochschulabsolventen dargestellt am Beispiel der Hochschule Niederrhein. In: List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik, 39. Jg., H. 1, S. 46–70.
- Hammersen F./Niemann H./Hoebel J. (2016): Environmental noise annoyance and mental health in adults: findings from the Cross-Sectional German Health Update (GEDA) Study 2012. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, Vol. 13, No. 954.
- Hanushek, E. A./Woessmann, L. (2017): School Resources and Student Achievement: A Review of Cross-Country Economic Research. In: Rosén, M./Hansen, K. Y./Wolff, U. (Eds.): Cognitive Abilities and Educational Outcomes: A Festschrift in Honour of Jan-Eric Gustafsson. – Basel: Springer, pp. 149–171.
- Hartmann, U./Hasselhorn, M./Gold, A. (2017): Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. – Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. – London: Routledge.
- Haußen, T./Heider, J./Übelmesser, S. (2014): Wanderungsverhalten von Hochschulabsolventen. Thüringer Memos, herausgegeben vom Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Technologie, Ausgabe 05. – Erfurt: TMWAT.
- Haußen, T./Übelmesser, S. (2015): Mobilität von Hochschulabsolventen in Deutschland. In: ifo Dresden berichtet, H. 2. – Dresden: ifo.
- Haussen, T./Uebelmesser, S. (2018): No Place Like Home? Graduate Migration in Germany. In: Growth and Change: A Journal of Urban and Regional Policy, Vol. 49, No. 3, pp. 442–472.
- Häussermann, H./Siebel, W. (2004): Stadtsoziologie. Eine Einführung. – Frankfurt a. M: Campus Verlag.
- Helbig, M. (2010): Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie, Bd. 62, S. 655–679.
- Helbig, M./Jähnen, S./Marczuk, A. (2017): Eine Frage des Wohnorts. Zur Bedeutung der räumlichen Nähe von Hochschulen für die Studienentscheidung in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, Bd. 46, S. 55–70.
- Helbig, M./Schmolke, N. (2015): Bildungserfolg im Kontext demografischer Veränderungen. Wie die Bevölkerungsstärke des Geburtsjahrgangs Bildungswege beeinflusst. In: Zeitschrift für Soziologie, Bd. 44, S. 197–214.
- Hendrickson, C./Muro, M./Galston, W. A. (2018): Strategies for left-behind places. – Washington: Brookings Institution.
- Heyer, P. (1997): Die Schule muß im Dorf bleiben! In: Sandfuchs, U./Stange, E.-M./Kost, S. (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schülerrückgang als pädagogische Herausforderung. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–57.
- Hillman, N. W. (2016): Geography of College Opportunity: The Case of Education Deserts. In: American Educational Research Journal, Vol. 53, No. 4, pp. 987–1021.
- Hillman, N. W. (2017): Geospatial Analysis in Higher Education Research. In: Paulsen, M. B. (Ed.): Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. 32. – Cham: Springer International Publishing, pp. 529–575.

- Hippel, A. von/Tippelt, R. (2009): Fortbildung der Weiterbildnerinnen – Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. – Weinheim: Beltz.
- Hippel, A. von/Tippelt, R./Gebrande, J. (2018): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. – 6. überarb. und erw. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1131–1148.
- Hjelm-Madsen, M. (2019): Raum als berufspädagogische Dimension. – Detmold.
- Holzberger, D./Kunter, M. (2016): Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie und empirischen Unterrichtsforschung. In: Möller, J./Köller, M./Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht – Lehren und Lernen. – Seelze: Klatt Kallmeyer, S. 39–42.
- Holzberger u. a. 2018 = Holzberger, D./Reinhold, S./Lüdtke, O./Seidel, T. (2018): School-Related Opportunities for Engaging in STEM – A Meta-Analysis on How School Characteristics Relate to Students' STEM Outcomes. Manuscript submitted for publication.
- Honold, J./Meer, E. van der (2017): Residential exposure to multiple environmental burdens and health: A mixed-methods study. In: *Umweltpsychologie*, Bd. 21, S. 119–138.
- Hörmann, O. (2012): Heterogenität als Lernressource – Jahrgangsgemischtes Lernen als Chance und Herausforderung. In: *Erziehung & Unterricht*, H. 162, S. 272–280.
- Hornberg u. a. 2007 = Hornberg, S./Valtin, R./Potthoff, B./Schwippert, K./Schulz-Zander, R. (2007): Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. – Münster: Waxmann, S. 195–223.
- Hradil, S. (2006): Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 44–45, S. 3–10.
- Humlum, K. M./Smith, N. (2015): The impact of school size and school consolidations on quality and equity in education. EENEE Analytical Report No. 24. – Aarhus University: European Commission.
- Hummelsheim, S./Timmermann, D. (2018): Bildungsökonomie. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. – 4. überarb. und erw. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–154.
- Hunecke, M. (2010): Leben und Wohnen in städtischen Regionen. In: Linneweber, V./Lantermann, E./Kals, E. (Hrsg.): *Spezifische Umwelten und umweltbezogenes Handeln*. – Göttingen: Hogrefe, S. 339–364.
- Hüning u. a. 2017 = Hüning, L./Mordhorst, L./Röwert, R./Ziegele, F. (2017): Hochschulbildung wird zum Normalfall – auch in räumlicher Hinsicht? Eine Analyse der Ausbreitung von Hochschulstandorten seit 1990. – Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Huss u. a. 2008 = Huss, M./Hölling, H./Kurth, B./Schlack, R. (2008): How often are German children and adolescents diagnosed with ADHD? Prevalence based on the judgment of health care professionals: results of the German health and examination survey (KiGGS). In: *European Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 17, No. 1, pp. 52–58.
- Hußmann u. a. 2017 = Hußmann, A./Wendt H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./McElvany, N./Stubbe, T./Valtin, R. (Hrsg.) (2017): *IGLU 2016 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. – Münster: Waxmann.
- Igney, H. (2012): Hochschulen im Kulturangebot der Hochschulstandorte. In: Erichsen, H.-U./Schäferbarthold, D./Staschen, H./Zöllner, E. J. (Hrsg.): *Lebensraum Hochschule. Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik*. – Siegburg: W. Reckinger, S. 225–229.
- ISB 2007 = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2007): *Unterrichten in jahrgangskombinierten Klassen. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer*. – Donauwörth: Auer.

- ISB 2015 = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2015): Bildungsbericht Bayern 2015. – München.
- Ittemann, U./Glötzel, U. (2016): Räumliche Disparitäten in der Oberpfalz. Ein Blick auf soziodemografische Befunde in Ostbayern. – Regensburg/Weiden: BMBF-Verbundprojekt „OTH mind“.
- IW Consult/STASA Institut (2017): Der regionale Chancen Monitor. – Köln. – URL: <https://www.iwconsult.de/chancenmonitor/> – Download vom 03.08.2018.
- Jäger, A. (2016): Determinanten des Wissenstransfers zwischen Hochschulen und ihren Standortregionen (Dissertation). – Bochum: Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.
- Jäger, S. (2014): The Economic Returns to Higher Education: Evidence from University Openings in Germany. Working paper. – Cambridge, MA: MIT Department of Economics.
- JFMK 2018a = Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (2018a): Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz am 3./4. Mai 2018 in Kiel. – TOP 6.1 Fachkräftegewinnung – Ergebnis der Bund-Länder-AG, Abschlussbericht. – URL: https://jfmk.de/wp-content/uploads/2018/12/a-JFMK-03._04.-Mai-2018_Protokoll-mit-Anlagen.pdf – Download vom 10.12.2018, S. 17f.
- JFMK 2018b = Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (2018b): Handlungsempfehlungen zum Beschluss der gemeinsamen Bund-Länder-Arbeitsgruppe von Jugend- und Familienministerkonferenz, Arbeits- und Sozialministerkonferenz sowie Kultusministerkonferenz unter Beteiligung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und der Bundesagentur für Arbeit zur Fachkräftegewinnung Erzieherin/Erzieher. – Anlage zu TOP 6.1 Fachkräftegewinnung – Ergebnis der Bund-Länder-AG, Abschlussbericht. – URL: https://jfmk.de/wp-content/uploads/2018/12/a-JFMK-03._04.-Mai-2018_Protokoll-mit-Anlagen.pdf – Download vom 31.01.2019, S. 41ff.
- Kalisch, C. (2011): Das Konzept der Region in der beruflichen Bildung. Theoretische und empirische Befunde einer Untersuchung regionaler Aspekte in der beruflichen Erstausbildung. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Kalisch, C. (2012): Der Übergang in die Berufsausbildung und Berufstätigkeit – Mobilitätswunsch und Mobilitätsbereitschaft von jungen Ausbildungsplatz- und Arbeitsplatzsuchenden. In: Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 64. Jg., H. 7/8, S. 224–228.
- Kania, J./Kramer, M. (2011): Collective Impact. In: Stanford Social Innovation Review, Vol. 10, No. 1, pp. 38–42. – Stanford.
- Kann, C. (2017): Schulschließung und Umbau von Schulstandorten. Steuerungsansätze bei sinkenden Schülerzahlen und die Rolle der Privatschule. – Wiesbaden: Springer.
- Karl, H. (2012): Regionale Wirtschaftspolitik. In: Bröcker, J./Fritsch, M. (Hrsg.): Ökonomische Geographie. – München: Franz Vahlen.
- Klieme, E./Tippelt, R. (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 7–15.
- Klingholz, R. (2016): Deutschlands demografische Herausforderungen. Wie sich unser Land langsam, aber sicher wandelt. – Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- KMK 2011 = Kultusministerkonferenz (2011): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 192, August 2011. – Berlin.
- KMK 2014 = Kultusministerkonferenz (2014): Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1992 bis 2012. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 203, Juli 2014. – Berlin. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Mobilitaet_2014_Text.pdf – Download vom 04.08.2018.
- KMK 2015 = Kultusministerkonferenz (2015): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2014/2015. – Berlin.
- Kopper, J./Jäger, A. (2017): Akademische Existenzgründungen in der Internetbranche – Welchen Einfluss haben Hochschule und Region auf die Standortwahl? In: Raumforschung und Raumordnung, 75. Jg., S. 109–123.

- Krabel, S./Flöther, C. (2014): Here Today, Gone Tomorrow? Regional Labour Mobility of German University Graduates. In: *Regional Studies*, Vol. 48, No. 10, pp. 1609–1627.
- Kratz, F./Lenz, T. (2015): Regional-ökonomische Effekte von Hochschulabsolventen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37. Jg., H. 2, S. 8–27.
- Kroll, H. (2014): Möglichkeiten und Formen der Mitgestaltung regionaler Entwicklung. In: Koschatzky, K./Dornbusch, F./Hufnagl, M./Kroll, H./Schnabl, E. (Hrsg.): *Regionale Aktivitäten von Hochschulen – Motive, Anreize und politische Steuerung*. – Stuttgart: Fraunhofer, S. 7–28.
- Krone, S. (2015): Das duale Studium. In: Krone, S. (Hrsg.): *Dual Studieren im Blick*. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15–27.
- Kuhl u. a. 2013 = Kuhl, P./Felbrich, A./Richter, D./Stanat, P./Pant, H. A. (2013): Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand: Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): *Bildungskontexte*. – Wiesbaden: Springer VS, S. 299–324.
- Kujath, H. J. (2015): Wissensgesellschaftliche Raumdifferenzierung in Deutschland. In: Fritsch, M./Pasternack, P./Titze, M. (Hrsg.): *Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen. Hochschulstrategien im demographischen Wandel*. – Wiesbaden: Springer VS, S. 21–42.
- Kujath, H. J./Stein, A. (2009): Rekonfigurierung des Raumes in der Wissensgesellschaft. In: *Raumforschung und Raumordnung*, 67. Jg., H. 5/6, S. 369–382.
- Kürschner, W. (2017): *Der ländliche Raum: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. – Münster: LIT Verlag.
- Kurz, S. (2002): *Die Entwicklung berufsbildender Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren*. – Bremen.
- Landkreis Celle (2018): Persönliche Mitteilung K. Heuer am 10.10.2018. – URL: <https://www.landkreis-celle.de/kreisverwaltung/jugendamt/ansprechpartner-im-jugendamt.html>. – Zugriff am 20.02.2019.
- Landkreis Lüneburg (2018): Persönliche Mitteilung A. Rogat am 10.10.2018. – URL: <https://www.landkreis-lueneburg.de/Home-Landkreis-Lueneburg/Bildung-Soziales-und-Gesundheit-Landkreis/Eltern-und-Kinder/Kinderbetreuung.aspx>. – Zugriff am 20.02.2019.
- Lange, J. (2007): *Netzwerkbildung und Wissenstransfer – Herausforderungen für die Hochschulen*. In: Blanke, H.-J. (Hrsg.): *Bildung und Wissenschaft als Standortfaktoren. Neue Staatswissenschaften 6*. – Tübingen: Mohr Siebeck, S. 35–48.
- Larmann, V. (2014): *Kleine Hochschulen in strukturschwachen Lagen*. In: *die hochschule*, H. 1, S. 176–189.
- LBS 2018 = Landesbausparkasse – Bausparkasse der Sparkassen (Hrsg.) (2018): *LBS-Kinderbarometer Deutschland. Jetzt sind wir dran! – Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen*. – Hertener Institut für Sozialforschung der PROSOZ Hertener GmbH.
- Lehmpfuhl, U. (2004): *Dialogische Berufsschulentwicklungsplanung. Reihe Ratgeber Schulentwicklungsplanung, Bd. 2, Berufliches Schulwesen*. – Dortmund: IFS.
- Longworth, N. (2006): *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. – Abingdon: Taylor and Francis.
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maaz u. a. 2006 = Maaz, K./Hausen, C./McElvany, N./Baumert, J. (2006): *Stichwort: Übergänge im Bildungssystem*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 9, H. 3, S. 299–327.
- Markevych u. a. 2014 = Markevych, I./Tiesler, C. M./Fuertes, E./Romanos, M./Dadvand, P./Nieuwenhuijsen, M. J./Heinrich, J. (2014): *Access to urban green spaces and behavioural problems in children: Results from the GINI-plus and LISApplus studies*. In: *Environment International*, pp. 7129–7135.

- Markevych u. a. 2016 = Markevych, I./Smith, M. P./Jochner, S./Standl, M./Brüske, I./Berg, A. von/Schulz, H. (2016): Neighbourhood and physical activity in German adolescents: GINIplus and LISAPLUS. In: *Environmental Research*, Vol. 147, pp. 284–293.
- Martin u. a. 2015 = Martin, A./Schömann, K./Schrader, J./Kuper, H. (Hrsg.) (2015): *Deutscher Weiterbildungsatlas: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. – Bielefeld: wbv.
- Matthes u. a. 2014 = Matthes, S./Ulrich, J./Krekel, E./Walden, G. (2014): Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze. – URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7333> – Download vom 11.12.2018.
- MBJS 2013 = Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2013): *Empfehlungen für künftige Modelle der Grundschulversorgung im ländlichen Raum im Land Brandenburg*. – Potsdam: MBJS.
- McElvany u. a. 2017 = McElvany, N./Kessels, U./Schwabe, F./Kasper, D. (2017): *Geschlecht und Lesekompetenz*. In: Hußmann, A./Wendt H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./McElvany, N./Stubbe, T./Valtin, R. (2016) (Hrsg.): *IGLU. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. – Münster: Waxmann, S. 177–192.
- McElvany u. a. 2018 = McElvany, N./Schwabe, F./Bos, W./Holtappels, H. G. (2018): *Digitalisierung in der schulischen Bildung*. – Münster: Waxmann.
- Michel, K. (2017): *Bildungsberichterstattung als kommunales Steuerungsinstrument? Herausforderungen kommunaler Bildungsberichterstattung – eine exemplarische Untersuchung am Beispiel des Landkreises*. – Münchner Beiträge zur Bildungsforschung. – Mühldorf a. Inn/München: Herbert Utz.
- Morrow-Howell, N./Gehlert S. (2012): *Social engagement and a healthy aging society*. In: Prohaska, T. R./Anderson, L. A./Binstock, R. H. (Eds.): *Public health for an aging society*. – Baltimore: John Hopkins University Press, pp. 205–227.

- Myers, B. (2018): *Who Lives in Educational Deserts? More People Than You Think*. In: *The Chronicle of Higher Education*. – URL: <https://www.chronicle.com/interactives/education-deserts?cid=db&elqTrackId=ce342a66fb26414c8d7cfaec37c90cbf&elq=881eb22c23f44a62b09bdeff384541e&elqaid=19783&elqat=1&elqCampaignId=9151> – Download vom 18.07.2018.
- Nagel u. a. 2015 = Nagel, B./Mayr, T./Danay, E./Reichl, S./Schauland, N./Krauß, G./Schimmer, J. (2015): *Wirkstudie zum Standortfaktor*. Endbericht 2015. – Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) München und Institut für Soziale und kulturelle Arbeit (ISKA) Nürnberg.
- Nägeli, A. (2011): *Adaptive Schulmodelle am Beispiel innovativer Kleinschulen*. In: Müller, R./Keller, A./Kerle, U./Raggl, A./Steiner, E. (Hrsg.): *Schule im alpinen Raum*. – Innsbruck: StudienVerlag, S. 377–416.
- Nied u. a. 2011 = Nied, F./Niesel, B./Haug-Schnabel, G./Wertfein, M./Bensel, J. (2011): *Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. – München: Deutsches Jugendinstitut. – URL: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Nied.pdf – Download vom 06.12.2018.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.) (2015): *Pädagogische Arbeit im System lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. – Weinheim: Beltz.
- OECD 2006 = Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2006): *Das neue Paradigma für den ländlichen Raum. Politik und Governance*. – OECD-Berichte über die Politik für den ländlichen Raum. – Paris: OECD. – URL: https://read.oecd-ilibrary.org/governance/das-neue-paradigma-fur-den-landlichen-raum-politik-und-governance_9789264028999-de#page1 – Download vom 01.02.2019.
- OECD 2010 = Organisation for Economic Co-operation and Development (Ed.) (2010): *Higher Education in Regional and City Development*. – Berlin/Paris.

- OECD 2017 = Organisation for Economic Co-operation and Development – Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2017): Country Roads: Education and Rural Life. – Trends Shaping Education, Spotlight 9, pp. 1–12.
- Osborne, M./Kearns, P./Yang, J. (2013): Learning Cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities, In: *International Review of Education*, Vol. 59, No. 4, pp. 409–423.
- Patterson, I./Pegg, S./Dobson-Patterson, R. (2000): Exploring the links between leisure boredom and alcohol use among youth in rural and urban areas of Australia. In: *Journal of Parks and Recreation Administration*, Vol. 18, pp. 53–75.
- Peen u. a. 2010 = Peen, J./Schoevers, R. A./Beekman, A. T./Dekker, J. (2010): The current status of urban-rural differences in psychiatric disorders. In: *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Vol. 121, pp. 84–93.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. – Olten: Walter.
- Raggl, A. (2011): Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen im alpinen Raum. In: Müller, R./Keller, A./Kerle, U./Raggl, A./Steiner, E. (Hrsg.): *Schule im alpinen Raum*. – Innsbruck: StudienVerlag, S. 231–306.
- Rauschenbach, T./Schilling, M./Meiner-Teubner, C. (2017): Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland. Version 2-2017. – Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. – URL: <https://www.dji.de/medien-und-kommunikation/publikationen/detailansicht/literatur/25090-plaetze-personal-finanzen-der-kita-ausbau-geht-weiter.html> – Download vom 06.12.2018.
- Ready, D. D./Lee, V. E./Welner, K. G. (2004): Educational equity and school structure: School size, overcrowding, and schools-within-schools. In: *Teachers College Record*, Vol. 106, No. 10, pp. 1989–2014.
- Reich-Claassen, J. (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. – Münster: LIT.
- Reinmann, G./Mandl, H. (2009): Wissensmanagement und Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1049–1066.
- Reiss u. a. 2016 = Reiss, K./Sälzer, C./Schiepe-Tiska, A./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.) (2016): PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. – Münster: Waxmann.
- Reulecke, J. (1985): *Geschichte der Urbanisierung in Deutschland*. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roßbach, H.-G. (2003): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging, R. (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. – 2. Aufl. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 80–91.
- Sander, N. (2017): Germany. Internal Migration Within a Changing Nation. In: Champion, T./Cooke, T./Shuttleworth, I. (Eds.): *Internal Migration in the Developed World. Are we becoming less mobile?* – Abingdon/New York: Routledge, pp. 226–241.
- Sander, N. (2018): Wanderungssalden nach Kreistypen in Deutschland. – Vortrag. – Berliner Demografie-Forum 2018 „Zukunft gestalten: Binnenwanderung und Migration in Europa“.
- Sandfuchs, U./Stange, E.-M./Kost, S. (Hrsg.) (1997): *Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schülerrückgang als pädagogische Herausforderung*. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheiner, J. (2006a): Erklärungsmodelle der Wohnmobilität. Die Rolle von Lebensstil, Lebenslage und Wohnsituation. In: Beckmann, K. J./Hesse, M./Holz-Rau, C./Hunecke, M. (Hrsg.): *StadtLeben – Wohnen, Mobilität und Lebensstil. Neue Perspektiven für Raum- und Verkehrsentwicklung*. – Wiesbaden: Springer VS, S. 112–124.

- Scheiner, J. (2006b): Wohnen und Aktionsraum: Welche Rolle spielen Lebensstil, Lebenslage und Raumstruktur? In: Geographische Zeitschrift, Bd. 94, S. 43–62.
- Schilling, J. (2017): Bildungsberichterstattung auf Gemeindeebene im Landkreis Forchheim – das Modellprojekt Gößweinstein. – URL: www.bildungsregion-forchheim.de – Download vom 06.12.2018.
- Schilling, O./Wahl, H. (2002): Familiäre Netzwerke und Lebenszufriedenheit alter Menschen in ländlichen und urbanen Regionen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 54, S. 304–317.
- Schmied, D. (2012): Hochschulen, Studenten und Stadtentwicklung. Studentification im Vereinigten Königreich. In: Geographische Rundschau, Jg. 64, H. 6, S. 28–34.
- Schneider, N./Spellerberg, A. (1999): Lebensstile, Wohnbedürfnisse und räumliche Mobilität. – Opladen: Leske + Budrich.
- Schneider u. a. 2017 = Schneider, H./Franke, B./Woisch, A./Spangenberg, H. (2017): Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Forum Hochschule 4/2017. – Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel in der Weiterbildung. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Schroer, M. (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schubert, T./Kroll, H. (2013): Endbericht zum Projekt „Hochschulen als regionaler Wirtschaftsfaktor“ im Auftrag von Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. – Karlsruhe: Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung.
- Scott, A. J. (2012): Triumph of the city: How our greatest invention makes us richer, smarter, greener, healthier, and happier – by Edward Glaeser. In: Economic Geography, Vol. 88, pp. 97–100.
- Seeber u. a. 2018 = Seeber, S./Baethge, M./Baas, M./Richter, M./Busse, R./Michaelis, C. (2018): Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Seidel u. a. 2016 = Seidel, T./Reinhold, S./Holzberger, D./Mok, S. Y./Schiepe-Tiska, A./Reiss, K. (2016): Wie gelingen MINT-Schulen? Anregungen aus Forschung und Praxis. – Münster: Waxmann.
- Siegler, B. (2015): The Effect of University Openings on Local Human Capital Formation: Difference-in-Differences Evidence from Germany. In: Siegler, B. (2015): Microeconomic Evaluations of Education Policies. Ifo Beiträge zur Wirtschaftsforschung 57. – München: ifo Institut. – URL: https://www.cesifo-group.de/DocDL/ifo_Beitraege_z_Wifo_57.pdf – Download vom 12.06.2018.
- Sinus-Institut (2017): Informationen zu den Sinus-Milieus 2017. – Heidelberg/Berlin: SINUS Markt und Sozialforschung GmbH. – URL: https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Dokumente/download_center/Sinus_Milieus/2017-01-01_Informationen_zu_den_Sinus-Milieus.pdf – Download vom 05.09.2018.
- Smit, R./Humpert, W. (2012): Die Sicht der Eltern zum altersgemischten Lernen im St. Galler Schulentwicklungsprojekt zu „Schule im alpinen Raum“. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 34, Heft 2, S. 323–343.
- Sommer-Sutter, B. (2012): Schulentwicklung an kleinen Schulen in ländlichen Regionen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 34, Heft 2, S. 303–321.
- Spaeth, M./Weichold, K./Silbereisen, R. K. (2015): The development of leisure boredom in early adolescence: Predictors and longitudinal associations with delinquency and depression. In: Developmental Psychology, Vol. 51, pp. 1380–1394.

- Spellerberg, A. (2007): Lebensstile im sozialräumlichen Kontext: Wohnlagen und Wunschlagen. In: Dangschat, J./Hamedinger, A. (Hrsg.): Lebensstile, soziale Lagen und Siedlungsstrukturen. – Braunschweig: VSB Verlagsservice, S. 182–204.
- Spengler, O. (1918/1922): Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. – Bd. 1: Gestalt und Wirklichkeit. – Braumüller: Wien/Leipzig 1918. – Bd. 2: Welthistorische Perspektiven. – Beck: München 1922.
- Spieß, C./Wrohlich, K. (2010): Does distance determine who attends a university in Germany? In: Economics of Education Review, Vol. 29, pp. 470–479.
- Sposato, R. G./Röderer, K./Cervinka, R. (2012): The influence of control and related variables on commuting stress. In: Transportation Research Part F, Vol. 15, pp. 581–587.
- Stadt München (2018): Persönliche Mitteilung A. Tischer am 10.10.2018. – URL: <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport.html>. – Zugriff am 20.02.2019.
- Stanat u. a. 2016 = Stanat, P./Böhme, K./Schipolowski, S./Haag, N. (Hrsg.) (2016): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. – Münster: Waxmann.
- Stanat u. a. 2018 = Stanat, P./Böhme, K./Schipolowski, S./Haag, N./Weirich, S./Sachse, K. A./Hoffmann, L./Federlein, F. (2018): IQB-Bildungstrend Sprachen 2015 (IQB-BT 2015). Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2018): Gebiet und Bevölkerung. – URL: https://www.statistik-bw.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrtab1.asp – Download vom 03.04.2018.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016a): Schulen auf einen Blick. – Wiesbaden.

- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016b): Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2015/2016. – Fachserie 11, Reihe 4.1. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410167004.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 12.02.2019.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017a): Bildungsfinanzbericht 2017.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017b): Statistisches Jahrbuch 2017. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2017.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 01.02.2019.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017c): Studienanfänger nach Land des Erwerbs der HZB und Land des Studienortes 2000–2015, H201 – Hochschulstatistik. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2018a): Geburtenanstieg setzte sich 2016 fort. – URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/03/PD18_115_122.html – Download vom 25.01.2019.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2018b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2017/2018. – Destatis. Fachserie 11, Reihe 1. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100187004.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 29.08.2018.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2018c): Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2018. – Destatis. – Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018189004.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 02.09.2018.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2018d): Bildungsausgaben. – Berlin.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2018e): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2017/2018. – Destatis. Fachserie 11, Reihe 1. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200187004.pdf?__blob=publicationFile – Download vom 11.10.2018.

- Stein u. a. 2016 = Stein, A./Wiegand, T. S./Dehne, P./Hülz, M./Kühn, M./Kujath, H. J./Rühl, U./Stahlkopf, E. (2016): Wissensgesellschaft als Herausforderung für ländlich-periphere Regionen – Beispiele aus Nordostdeutschland. – Forschungsberichte der ARL 6. – Hannover: ARL Akademie für Raumforschung und Landesplanung. Leibniz-Forum für Raumwissenschaften.
- Steiner, E./Périsset, D. (2012): Editorial. Schulen in einem sich wandelnden ländlichen Raum. Hintergründe und Perspektiven. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 34, H. 2, S. 197–204.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013): Wirtschaftsfaktor Hochschule – Investitionen, ökonomische Erträge und regionale Effekte. – Essen.
- Stöver, B./Sibbertsen, P. (2018): Die räumliche Flexibilität von Studierenden – Gründe für das Wanderungsverhalten von Studienanfängerinnen und Studienanfängern zwischen den Bundesländern. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 40. Jg., H. 3, S. 8–33.
- Sundell, K. (1994): Mixed-Age Groups in Swedish Nursery and Compulsory Schools. In: School effectiveness and school improvement, Vol. 5, Iss. 4, pp. 376–393.
- Teichert u. a. 2018 = Teichert, C./Niebuhr, A./Otto, A./Rossen, A. (2018): Graduate migration in Germany – new evidence from an event history analysis. – IAB-Discussion Paper 3/2018. – Nürnberg: Institute for Employment Research of the Federal Employment Agency.
- Tietze u. a. 2013 = Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). – Weimar/Berlin: Das Netz.
- Tippelt, R. (1985): Jugend und Region. Freizeit, Sozialleben und Politik auf dem Lande und in großstädtischen Wohngebieten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage „Das Parlament“, Bd. 38, S. 3–15.
- Tippelt u. a. 2009 = Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Tirachini u. a. 2017 = Tirachini, A./Hurtubia, R./Dekker, T./Daziano, R. A. (2017): Estimation of crowding discomfort in public transport: Results from Santiago de Chile. In: Transportation Research Part A: Policy & Practice, Vol. 103, pp. 311–326.
- Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement (2017): Anwendungslleitfaden für den Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. – URL: <https://www.transferinitiative.de/543.php> – Download vom 24.01.2019.
- Ulbricht, L. (2014): OECD-Projekt über Hochschulen und Region in Berlin (2008–2010): Ein Blick zurück. In: Das Hochschulwesen, 62. Jg., H. 1/2, S. 48–51.
- U-Multirank Consortium (2018): U-Multirank 2018. – Gütersloh. – URL: <https://www.umultirank.org/readymade?trackType=illustrative&siteMode=undefined&ranking=7&sortCol=sortname&sortOrder=asc§ion=illustrativeRanking> – Download vom 22.06.2018.
- Untiedt u. a. (2016) = Untiedt, G./Karl, H./Rosche, J./Kersting, M./Alecke, B. (2016): Aufgaben, Struktur und mögliche Ausgestaltung eines gesamtdeutschen Systems zur Förderung von strukturschwachen Regionen ab 2020. – Endbericht zum Dienstleistungsprojekt Nr. 13/14 des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie. – Münster: GEFRA – Gesellschaft für Finanz- und Regionalanalysen GbR.
- vbw 2018 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2018): Digitale Souveränität und Bildung. – Münster: Waxmann Verlag.
- Veenman, S. (1995): Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes. A best-evidence synthesis. In: Review of Educational Research, Vol. 65, pp. 319–381.
- Veugelers, R. (2016): The embodiment of knowledge: universities as engines of growth. In: Oxford Review of Economic Policy, Vol. 32, No. 4, pp. 615–631.
- Vogelsang, E. M. (2016): Older adult social participation and its relationship with health: Rural-urban differences. In: Health & Place, Vol. 42, pp. 111–119.

- Vogelsang u. a. 2018 = Vogelsang, W./Kopp, J./Jacob, R./Hahn, A. (2018): Stadt – Land – Fluss: Sozialer Wandel im regionalen Kontext. – Wiesbaden: Springer VS.
- Völzke u. a. 2006 = Völzke, H./Neuhauser, H./Moebus, S./Baumert, J./Berger, K./Stang, A./Döring, A. (2006): Urban-rural disparities in smoking behaviour in Germany. In: BMC Public Health, Vol. 6, No. 1, pp. 146–148.
- Vught, van F. A./Ziegele, F. (Eds.) (2012): Multidimensional Ranking. The Design and Development of U-Multirank. – Dordrecht: Springer.
- Wahl, H.-W./Oswald, F. (2010): Umwelten für ältere Menschen. In: Linneweber, V./Lantermann, E.-D./Kals, E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. – Bd. 2: Spezifische Umwelten und umweltbezogenes Handeln. – Göttingen: Hogrefe.
- Walden, R. (2015): Schools for the future. Design proposals from architectural psychology. – Wiesbaden: Springer.
- Walper, S./Kruse, J. (2008): Kindheit und Armut. In: Hasselhorn, M./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. – Göttingen: Hogrefe, S. 431–487.
- Warnecke, C. (2016): Universitäten und Fachhochschulen im regionalen Innovationssystem – Eine deutschlandweite Betrachtung. – Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Webler, W.-D. (2014): Der Forschungsgegenstand Hochschule und Region – neue Aktualität oder Anachronismus angesichts der Internationalisierung und des globalen Wettbewerbs? In: Das Hochschulwesen, 62. Jg., H. 1/2, S. 3–23.
- Weishaupt, H. (2006): Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem. – Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, S. 26–44.

- Weishaupt, H. (2018): Bildung und Region. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271–286.
- Winterhager, N./Krücken, G. (2015): The local „war for talent“ – recruitment of recent tertiary education graduates from a regional perspective: some evidence from the German case. In: European Journal of Higher Education, Vol. 5, No. 2, pp. 127–140.
- Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2015): Regionale Wirtschaftsförderung. – Berlin: BMWi.
- Wissenschaftsrat (2002): Eckdaten und Kennzahlen zur Lage der Hochschulen von 1980 bis 2000. – Köln. – URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5125-02.pdf> – Download vom 01.08.2018.
- Wößmann, L. (2001): Der Aufstieg und Niedergang von Regionen: Die dynamische Markttheorie von Heuß in räumlicher Sicht. In: Jahrbuch für Regionalwissenschaft, Bd. 21, H. 1, S. 65–89.
- Würmseer, G. (2016): Third Mission als Auftrag für Universitäten? In: Hachmeister, C.-D./Henke, J./Roessler, I./Schmid, S. (Hrsg.): Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission. In: die hochschule, H. 1, S. 23–31.
- Yeresyan, I./Lohaus, A. (2014): Stress and wellbeing among Turkish and German adolescents living in rural and urban areas. In: Rural and Remote Health, Vol. 14, p. 2695.

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|---------------|---|-----|
| Abbildung 1: | Siedlungsstrukturelle Kreistypen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung | 43 |
| Abbildung 2: | Bruttoinlandsprodukt (BIP) in Euro je Einwohner/-in nach siedlungsstrukturellem Kreistyp | 44 |
| Abbildung 3: | Monatlicher Bruttoverdienst je Arbeitnehmer/-in in Euro nach siedlungsstrukturellem Kreistyp | 44 |
| Abbildung 4: | Anteil der Arbeitslosen an den zivilen Erwerbspersonen nach siedlungsstrukturellem Kreistyp | 45 |
| Abbildung 5: | Qualifikationsstruktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten | 46 |
| Abbildung 6: | Anteile der Einwohner/-innen unter 25 Jahren nach siedlungsstrukturellem Kreistyp | 47 |
| Abbildung 7: | Anteil der Schulabgänger/-innen nach Abschlüssen und siedlungsstrukturellem Kreistyp | 48 |
| Abbildung 8: | Finanzierungsstruktur der Bildungsausgaben für formale Bildungseinrichtungen im Bildungsbudget 2014 | 50 |
| Abbildung 9: | Entwicklung der Zahl der Lebendgeborenen, 1991 bis 2016 | 56 |
| Abbildung 10: | Zusammengefasste Geburtenziffer („total fertility rate“, TFR) nach Staatsangehörigkeit der Mutter, 1991 bis 2016 | 57 |
| Abbildung 11: | Allgemeine Geburtenziffer im Jahr 2016 nach Kreisen | 59 |
| Abbildung 12: | Bevölkerung unter 18 Jahren im Jahr 2016 nach Kreisen | 60 |
| Abbildung 13: | Ab- und Zuwanderungen von und nach Deutschland, 1991 bis 2016 | 62 |
| Abbildung 14: | Außenwanderungssaldo der unter 6-Jährigen und der 6- bis 9-Jährigen, 2000 bis 2015 | 63 |
| Abbildung 15: | Binnenwanderungssalden zwischen den siedlungsstrukturellen Kreistypen in Deutschland, 1991 bis 2015 | 67 |
| Abbildung 16: | Binnenwanderungssalden zwischen Kreistypen in Deutschland nach Altersgruppen, 1991 bis 2015 | 68 |
| Abbildung 17: | Prozentuale Verteilung der Schüler/-innen (7./8. Jahrgangsstufe) auf die unterschiedlichen Schulformen für die Schuljahre 1952/1953 bis 2015/2016 | 122 |
| Abbildung 18: | Entwicklung der Schul- und Schülerzahlen seit 1970/1995 nach Schularten der Sekundarstufe I | 124 |

| | | | |
|--|-----|--|-----|
| Abbildung 19: Anteil der Schüler/-innen, deren Schulen Zusatzunterricht für leistungsstarke Schüler/-innen im Fach Deutsch anbieten, nach Schulform und Gemeindegröße | 126 | Abbildung 35: Durchschnittlicher Grenzertrag des Humankapitals in Bayern nach siedlungsstrukturellem Kreistyp | 171 |
| Abbildung 20: Anteil der Schüler/-innen, deren Schulen Zusatzunterricht für leistungsstarke Schüler/-innen im Fach Englisch anbieten, nach Schulform und Gemeindegröße | 127 | Abbildung 36: Häufigkeit regionaler Aktivitäten von Lehrenden an Hochschulen in den letzten fünf Jahren im Rahmen einer Befragung im Jahr 2011 | 173 |
| Abbildung 21: Anteil der Schüler/-innen, die Schulen mit Ganztagsangebot in der Sekundarstufe I besuchen, nach Größe der Gemeinde | 128 | Abbildung 37: Anteil der erfolglosen Nachfrager/-innen nach einer Ausbildung an der Gesamtnachfrage und Anteil der unbesetzten Ausbildungsangebote am betrieblichen Gesamtangebot im Jahr 2017 | 192 |
| Abbildung 22: Anteil der Schüler/-innen der 7. Jahrgangsstufe, die im Jahr 2006 ein Gymnasium besuchten | 130 | Abbildung 38: Produkt der Anteile der erfolglosen Nachfrager/-innen nach einer Ausbildung und der unbesetzten Ausbildungsangebote im Jahr 2017 | 193 |
| Abbildung 23: Anteil der Schüler/-innen der 7. Jahrgangsstufe, die im Jahr 2014 ein Gymnasium besuchten | 131 | Abbildung 39: Durchschnittliche Pkw-Fahrtzeit zur nächsten beruflichen Schule im Jahr 2015 | 200 |
| Abbildung 24: Relativer Anteil des Gymnasialbesuchs in der 9. Klasse nach Einwohnerzahl | 132 | Abbildung 40: Durchschnittliche Pkw-Fahrtzeit zu den nächsten fünf beruflichen Schulen im Jahr 2015 | 201 |
| Abbildung 25: Anteile der Schüler/-innen mit Eignungsempfehlung und tatsächlichem Übertritt auf das Gymnasium in ausgewählten Städten und Regionen in Oberbayern (Stadt und Landkreis München, Landkreis Ebersberg) und Niederbayern (Stadt Landshut und Passau, Landkreis Deggendorf und Freyung-Grafenau) im Jahr 2013 | 133 | Abbildung 41: Kursangebote der Volkshochschulen nach siedlungsstrukturellem Kreistyp, 2007 bis 2011 | 223 |
| Abbildung 26: Verfügbare Ausbildungsstellen je 100 Bewerber/-innen im Jahr 2016 | 134 | Abbildung 42: Betriebliche Weiterbildungsangebote nach siedlungsstrukturellem Kreistyp, 2007 bis 2011 | 225 |
| Abbildung 27: Einwohnergewichtete Luftliniendistanz zur nächsten Schule der Sekundarstufe I, 2014 bis 2016 | 135 | | |
| Abbildung 28: Entwicklung der Altersstruktur der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen für die Schuljahre 2004/2005 bis 2014/2015 | 140 | | |
| Abbildung 29: Fachfremd unterrichtete Schüler/-innen nach Fach und Größe der Gemeinde, in der sich ihre Schule befindet | 141 | | |
| Abbildung 30: Sozioökonomischer Status der Neuntklässler/-innen nach Schulform und Einwohnerzahl der Gemeinde, in der sich ihre Schule befindet | 145 | | |
| Abbildung 31: Arbeitslosenquote der Akademiker/-innen im Jahr 2017 | 162 | | |
| Abbildung 32: Arbeitslosenquote der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten insgesamt im Jahr 2017 | 163 | | |
| Abbildung 33: Regionale Effekte von Hochschulen | 168 | | |
| Abbildung 34: Gesamteffekt der universitären Wertschöpfungswirkung in Baden-Württemberg im Jahr 2012 unter Einbezug der gesetzlichen Krankenversicherung | 170 | | |

Tabellenverzeichnis

| | | | | | |
|-------------|--|-----|-------------|--|-----|
| Tabelle 1: | Siedlungsstrukturelle Kreistypen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung | 42 | Tabelle 13: | Beurteilung der Qualität des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler nach Basisdimension, Fach und Größe der Gemeinde, in der sich die Schule befindet | 143 |
| Tabelle 2: | Schülerzahlen an deutschen Schulen, Anteile der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft sowie derjenigen mit Migrationshintergrund nach Schulform, Schuljahr 2017/2018 | 65 | Tabelle 14: | Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund und Einwohnerzahl der Gemeinde, in der sich die Schule befindet | 144 |
| Tabelle 3: | Anteil der Kinder unter drei Jahren, die in einer Kindertageseinrichtung betreut werden, nach siedlungsstrukturellem Kreistyp und Ländergruppen (Ost/West) | 73 | Tabelle 15: | Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Fach Deutsch nach Einwohnerzahl und Schulform | 146 |
| Tabelle 4: | Anteile von Kindertageseinrichtungen in den siedlungsstrukturellen Kreistypen nach Form, betreuter Altersspanne und Ländergruppen (Ost/West) | 74 | Tabelle 16: | Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Fach Englisch nach Einwohnerzahl und Schulform | 147 |
| Tabelle 5: | Anteile von Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlichen Prozentsätzen an Kindern mit Migrationshintergrund nach siedlungsstrukturellem Kreistyp und Ländergruppen (Ost/West) | 76 | Tabelle 17: | Anteil der Leistungsvarianz, der durch die soziale Herkunft erklärt wird, nach Einwohnerzahl und Kompetenzbereich | 148 |
| Tabelle 6: | Anzahl der Grundschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland nach Fläche und Einwohnerzahl | 94 | Tabelle 18: | Migrationsbedingte Disparitäten/Leistungsrückstände von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach Einwohnerzahl, Kompetenzbereich und Migrationsstatus im Fach Deutsch | 150 |
| Tabelle 7: | Vergleich ländlicher und städtischer Grundschulen anhand der Indikatoren „schulstrukturelle Merkmale, schulische Ressourcen sowie Lehrkräfte, Schulleitungen und schulinterne Prozesse“ | 99 | Tabelle 19: | Neueinmündungen in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems nach Bundesländern und Ländergruppen (Flächenländer/Stadtstaaten und Ost/West) im Jahr 2016 | 185 |
| Tabelle 8: | Vergleich ländlicher und städtischer Grundschulen anhand der Indikatoren „schulische Angebote, Zusammenarbeit mit Eltern bei der Förderung und Hausaufgaben“ | 101 | Tabelle 20: | Teilnahmequoten in den Teilsegmenten des Berufsbildungssystems nach siedlungsstrukturellem Kreistyp, Schuljahr 2016/2017 | 187 |
| Tabelle 9: | Vergleich ländlicher und städtischer Grundschulen anhand des Indikators „Schülerschaft“ | 103 | Tabelle 21: | Angebots-Nachfrage-Relationen (ANR) nach siedlungsstrukturellem Kreistyp | 191 |
| Tabelle 10: | Vergleich ländlicher und städtischer Grundschulen anhand der Indikatoren „schulisches Wohlbefinden, Lesemotivation und Übergangsempfehlungen der Grundschulen“ | 106 | Tabelle 22: | Übersicht über die Zahl der dualen Ausbildungsberufe, in denen in einem oder mehreren Bundesländern ausgebildet wird, sowie über die Anzahl der Auszubildenden in den jeweiligen Berufen | 195 |
| Tabelle 11: | Vorhersage der Gymnasialempfehlung in der „National Education Panel Study“ (NEPS) | 107 | Tabelle 23: | Ausbildungsbereichsquoten nach siedlungsstrukturellem Kreistyp im Jahr 2015 | 197 |
| Tabelle 12: | Mittlere Klassenstärke nach Einwohnerzahl und Schulform für das Jahr 2015 | 137 | Tabelle 24: | Ausbildungsbereichsquoten nach siedlungsstrukturellem Kreistyp und Ländergruppen (Ost/West) im Jahr 2015 | 198 |
| | | | Tabelle 25: | Entwicklung der Anzahl ausgewählter berufsbildender Schulen in Deutschland und Mecklenburg-Vorpommern | 202 |
| | | | Tabelle 26: | Weiterbildungsanbieter nach Trägerstrukturen und siedlungsstrukturellem Kreistyp für das Jahr 2014 | 222 |

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG

Daniel, Hans-Dieter, Prof. Dr. rer. soc., geb. 1955, Universitätsprofessor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (seit 2002 Doppelprofessur gemeinsam mit der Universität Zürich). Von 2001 bis 2018 Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich. Mitglied des International Council der Freien Universität Berlin (2009 bis 2018), des International Advisory Board der Universität Helsinki (2011 bis 2017) und des Evaluationsausschusses des deutschen Wissenschaftsrats (2011 bis 2018). Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates der Georg-August-Universität Göttingen für Studium und Lehre (seit 2015), des Stiftungsrates der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (seit 2017) und des internationalen Beraterkreises der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ (seit 2009). Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Evaluationsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Leiterin des Arbeitsbereichs Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin, Mitglied des Fachkollegiums Psychologie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), zugewähltes Mitglied von acatech (Deutsche Akademie der Technikwissenschaften), Mitglied der Hauptjury des Deutschen Schulpreises (Robert Bosch Stiftung), Mitglied der nationalen PISA-Expertengruppe „Schülervoraussetzungen, Elternhaus, Peers“, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte, z. B. der DFG oder der EU. Arbeitsschwerpunkte: Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Köller, Olaf, Prof. Dr. phil., geb. 1963, seit 2009 Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor und Direktor der Abteilung Erziehungswissenschaft des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel, Professor für empirische Bildungsforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, seit 2018 Mitglied des Hochschulrats der Universität Hamburg, von 2015 bis 2016 Präsident der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), seit 2012 Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik (DZLM), seit 2016 Mitglied der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften (acatech).

Arbeitsschwerpunkte: individuelle Entwicklungsprozesse unter den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule, Diagnose schulischer Kompetenzen, methodische Probleme in Large-Scale-Assessments, Bildungsmonitoring, Implementation und Evaluation von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogrammen.

Lenzen, Dieter, Prof. Dr. Dr. h. c., geb. 1947, seit 2010 Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, von 2007 bis 2016 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Vorsitzender des AKTIONSRATSBILDUNG, Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin und Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste, Gastprofessuren (1986–1994) an den Universitäten Stanford, Columbia, Tokyo, Hiroshima und Nagoya, Gründer der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Herausgeber der zwölfbändigen Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Initiator der internationalen Strategiekonferenz GUC (Global University Leaders Council Hamburg).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik.

McElvany, Nele, Prof. Dr. phil., geb. 1977, seit 2014 Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund, Leitung der Arbeitsgruppe „Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen im schulischen Kontext“, Professorin für Empirische Bildungsforschung, Schriftleitung des Journal for Educational Research Online (JERO), Organisatorin der IFS-Bildungsdialoge und der Dortmunder Symposien der Empirischen Bildungsforschung, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte (DFG, BMBF/KMK, Stiftungen), unter anderem von IGLU 2021 sowie des Teilprojekts TIMSS-Unterrichtsqualität 2019.

Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung im schulischen Kontext, Kompetenzen von Lehrkräften und Unterrichtsqualität, Schriftsprach-/Lesekompetenzen, Bildung und Migration, pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation.

Roßbach, Hans-Günther, Prof. em. Dr. phil., geb. 1951, bis 2017 Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, von 2014 bis März 2017 Direktor des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (IIfBi).

Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Curriculumentwicklung/Bildungsfragen im Kindergarten, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, internationale Vergleichsuntersuchungen.

Seidel, Tina, Prof. Dr. phil., geb. 1974, Technische Universität München, TUM School of Education, Inhaberin des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie, Gesamtleitung des BMBF-Projekts „Teach@TUM“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und des Teilprojekts „Clearing House Unterricht“, Mitglied der DFG-Forschungsgruppe Cosima, Leitung mehrerer DFG- und BMBF-Forschungsprojekte, Mitherausgeberin des American Educational Research Journal, der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie sowie der Zeitschrift für Pädagogik, Koordinatorin der Special Interest Group der EARLI „Teaching and Teacher Education“, Mitglied des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaften der DFG.

Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Sekundarstufe, Professionalisierung von Lehrenden an Schulen und Hochschulen, Forschungssynthesen zu Unterrichtseffektivität.

Tippelt, Rudolf, Prof. em. Dr. phil., geb. 1951, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Gründungsmitglied der World Education Research Association (WERA), Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, Durchführung mehrerer Repräsentativstudien zur Weiterbildung, unter anderem Vorsitzender des Kuratoriums des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LifBi) bis 2018, Vorsitzender des Beirats der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF), wissenschaftlicher Experte im Landesbeirat für Erwachsenenbildung, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV). Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals, insbesondere auch im internationalen Kontext.

Wöbmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der Volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik, Koordinator des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomik (EENEE), Mitglied der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina, der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften (acatech) und des Wissenschaftlichen Beirats beim Bundeswirtschaftsministerium, Fellow der International Academy of Education, Träger des Hermann-Heinrich-Gossen-Preises und des Gustav-Stolper-Preises des Vereins für Socialpolitik, Mitherausgeber des Handbook of the Economics of Education. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, insbesondere mikroökonomische Analysen von Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem anhand internationaler Schülerleistungstests.

Verzeichnis der externen Experten

Berkemeyer, Nils, Prof. Dr. phil., geb. 1975, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Dekan der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften; Verantwortlicher des Studiengangs Bildungswissenschaft für das Lehramt (Sek. I und Sek. II); Mitglied der Kommission für Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB); Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)/Sektion Empirische Bildungsforschung und Sektion Schulpädagogik; (Mit-)Herausgeber der Reihe „Netzwerke im Bildungsbereich“, (Mit-)Herausgeber der Reihe „Institutionenforschung im Bildungsbereich“. Arbeitsschwerpunkte: Gerechtigkeit im Schulsystem, Schulsystementwicklungsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Steuerung des Schulsystems/schulische Governance/Schulreform, Regionalisierung im Schulsystem, Netzwerke im Bildungsbereich, Professionalisierung, Lehrer-(aus)bildungsforschung.

Hjelm-Madsen, Marco, Dr. phil., geb. 1975, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: raumbezogene Berufsbildungsforschung, In- und Exklusionsprozesse in der beruflichen Bildung, politische Ökonomie der Berufsbildung, historische Berufsbildungsforschung.

Kalisch, Claudia, Dr. phil., geb. 1976, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock, Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)/Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP), der Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung (BAG) in den Fachrichtungen Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik und Fahrzeugtechnik e. V. und der Arbeitsgruppe „Übergang Schule – Beruf“ in Mecklenburg-Vorpommern. Arbeitsschwerpunkte: regionale Berufsbildungsforschung, Berufswahlforschung, pädagogische Professionalität, Lehrerinnenbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen sowie für allgemeinbildende Lehrämter in den Bereichen Arbeit/Wirtschaft/Technik sowie Berufs- und Studienorientierung.

Schneider, Norbert F., Prof. Dr. rer. pol., geb. 1955, Honorarprofessor an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Gastprofessor an den Universitäten Mainz und Wien, Direktor des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB), Mitglied des Vorstands und Vizepräsident der Deutschen Gesellschaft für Demographie (DGD), Mitglied des Expertenrates Demografie beim Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI), des Demografie-Beirats des Landes Sachsen-Anhalt und der Sachverständigenkommission zum Achten Familienbericht beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
Arbeitsschwerpunkte: Familien- und Mobilitätssoziologie, Bevölkerungsforschung.

Schwabe, Franziska, Dr. phil., geb. 1986, Akademische Rätin am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte: Lesekompetenz, Heterogenität, Re-Analysen internationaler Large-Scale-Assessments insbesondere der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU).



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

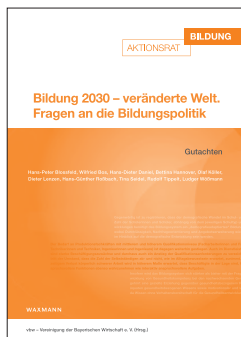
Digitale Souveränität und Bildung

Gutachten

2018, 292 Seiten, broschiert, EUR 22,90
ISBN 978-3-8309-3813-2

Die sich derzeit vollziehende digitale Transformation durchdringt nahezu alle Lebensbereiche. Der souveräne Umgang mit digitalen Medien wird damit zur unumgänglichen Grundlage aller Bildungsprozesse und zur Voraussetzung dafür, die nachwachsende Generation auf die sich wandelnden Anforderungen in Beruf und Gesellschaft vorzubereiten.

In seinem aktuellen Gutachten analysiert der Aktionsrat Bildung, welche spezifischen Lernziele sich aus dieser Entwicklung für die jeweiligen Altersstufen und die zugehörigen Bildungsphasen ergeben. Anhand des Begriffs der digitalen Souveränität wird verdeutlicht, dass digitale Bildung stets auch eine ethisch-reflexive Komponente beinhalten muss. Zur Konkretisierung dieser Zielformulierungen richtet der Aktionsrat Bildung abschließend allgemeine wie auch bildungsphasenspezifische Handlungsempfehlungen an die politischen Entscheidungsträger.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
(Hrsg.)

Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik

Gutachten

2017, 232 Seiten, broschiert, EUR 19,90
ISBN 978-3-8309-3654-1

Seit der Veröffentlichung der ersten Studie im Jahr 2007 leistet der Aktionsrat Bildung mit seinen Gutachten einen wichtigen Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion und zu Reformprozessen innerhalb des deutschen Bildungssystems. Eine veränderte Welt, deren Herausforderungen vornehmlich aus dem raschen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, ökologischen und technologischen Wandel erwachsen, wird in der kommenden Dekade auch weitreichenden Einfluss auf die Rahmenbedingungen und Inhalte des Bildungssystems nehmen und entsprechende Anpassungen erfordern.

Im aktuellen Gutachten identifiziert der Aktionsrat Bildung zwölf bedeutende Wandlungs- und Entwicklungsprozesse in der deutschen Gesellschaft und formuliert zu jedem Teilgebiet die entscheidenden Leitfragen, von deren Beantwortung der Erfolg des deutschen Bildungswesens auch in Zukunft entscheidend abhängen wird.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
(Hrsg.)

Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland

Gutachten

2016, 332 Seiten, broschiert, EUR 22,90
ISBN 978-3-8309-3463-9

Die jüngsten Migrations- und Wanderungsbewegungen stellen Deutschland vor große Herausforderungen, zu denen auch die erfolgreiche Integration von Personen mit Migrationshintergrund und Flüchtlingen in das Bildungssystem gehört. In diesem Gutachten geht der Aktionsrat Bildung auf die historischen, juristischen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Zuwanderung ein, legt statistische Daten vor und analysiert die psychologische Situation der Zugewanderten. Von der frühen Kindheit bis zur Weiterbildung werden bildungsphasenspezifische Daten und Fakten über Personen mit Migrationshintergrund dargelegt und die Erfahrungen auf das Flüchtlingsgeschehen übertragen. Vor diesem Hintergrund empfiehlt der Aktionsrat Bildung dringend die Entwicklung und Umsetzung eines Masterplans Bildungsintegration als Teil eines Masterplans Migration. Die Empfehlungen sind an die verschiedenen Typen von Akteuren adressiert, die hinsichtlich der großen Herausforderungen Verantwortung tragen.





vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Bildung. Mehr als Fachlichkeit

Gutachten

2015, 208 Seiten, broschiert, EUR 16,90

ISBN 978-3-8309-3260-4

Ohne die große Bedeutung von Fachlichkeit in Frage zu stellen, widmet sich der Aktionsrat Bildung in diesem Gutachten der Zusammenschau der drei Bildungsdimensionen Fachlichkeit, Kompetenzen und Persönlichkeit. Diese Mehrdimensionalität von Bildung liefert die Grundlage für einen erfolgreichen Werdegang in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf. Im Gutachten wird die Vielschichtigkeit mehrdimensionaler Bildung aufgezeigt und für jede Bildungsphase – von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Weiterbildung – dargestellt, wie die jeweiligen Bildungsinstitutionen und deren Akteure die Förderung einer breiten Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung umsetzen können. Nach einer Analyse der Situation werden konkrete Handlungsempfehlungen an die Politik formuliert.



WAXMANN

Gibt es in Deutschland regionale Unterschiede in den Bildungschancen im Verhältnis Stadt – Land und hat der Wohnort Einfluss auf die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe der Menschen? Diese Frage wird in den Medien immer wieder diskutiert. Der Aktionsrat Bildung analysiert im aktuellen Gutachten die empirische Datenlage und geht der Frage nach, inwiefern der Wohnort in Deutschland das Angebot an Bildungsmöglichkeiten, die Bildungsbeteiligung sowie die Leistungen der Lernenden beeinflusst. Es werden regionale Besonderheiten für jede Bildungsphase über die gesamte Lebensspanne dargestellt und bewertet. Als zentrales Element benennt der Aktionsrat Bildung bildungsphasenspezifische Handlungsempfehlungen und richtet diese an die politischen Entscheidungsträger.

Der Aktionsrat Bildung ist ein politisch unabhängiges Gremium, dem folgende Mitglieder angehören:

Prof. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen

Vorsitzender des Aktionsrats Bildung, Präsident der Universität Hamburg

Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel

Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, Universitätsprofessor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung

Prof. Dr. Bettina Hannover

Freie Universität Berlin, Leiterin des Arbeitsbereichs für Schul- und Unterrichtsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Prof. Dr. Olaf Köller

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor und Direktor der Abt. Erziehungswissenschaft des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)

Prof. Dr. Nele McElvany

Technische Universität Dortmund, Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik (em.)

Prof. Dr. Tina Seidel

Technische Universität München, Inhaberin des Lehrstuhls für pädagogische Psychologie

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München (em.)

Prof. Dr. Ludger Wößmann

Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik

www.aktionsrat-bildung.de



www.waxmann.com