

Konsortium Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland

Ein indikatorengestützter Bericht
mit einer Analyse zu Bildung und Migration



Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und
des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

2006



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Dem Konsortium Bildungsberichterstattung gehören an:

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), federführend

Deutsches Jugendinstitut (DJI)

Hochschul-Informations-System GmbH (HIS)

Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI)

Statistisches Bundesamt (StBA) und Statistische Ämter der Länder (StLÄ)

Verantwortliche Autoren:

Hermann Avenarius (DIPF)

Martin Baethge (SOFI)

Hans Döbert (DIPF)

Heinz-Werner Hetmeier (StBA)

Eckhard Klieme (DIPF)

Gisela Meister-Scheufelen (StLÄ)

Thomas Rauschenbach (DJI)

Andrä Wolter (HIS)

unter Mitarbeit von:

Christian Kerst (HIS)

Stefan Kühne (DIPF)

Melanie Leidel (StBA)

Hans Rudolf Leu (DJI)

Christan Peucker (DJI)

Heinz-Jürgen Stolz (DJI)

Manfred Weiß (DIPF)

Markus Wieck (SOFI)

Rainer Wolf (StLÄ)

Aus den am Konsortium beteiligten Einrichtungen haben außerdem mitgearbeitet:

DIPF:

Ulrich Arnswald, Stefan Brauckmann, Gert Geißler, Botho von Kopp, Olga Kühnbach, Jutta Laukart, Uwe Lauterbach, Grit Mühlner, Harry Neß, Ingrid Plath, Corinna Preuschoff, Maike Reimer, Matthias Rürup, Wendelin Sroka, Ludwig Stecher, Brigitte Steinert

DJI (einschließlich Forschungsverbund Universität Dortmund):

Hiltrud Bayer, Frank Braun, Karin Jurczyk, Andreas Lange, Jens Pothmann, Gerald Prein, Matthias Schilling, Ivo Züchner

HIS:

Christoph Heine, Wolfgang Isserstedt, Michael Leszczensky, Hilde Schaeper, Heike Spangenberg

SOFI:

Peter Bartelheimer, Gunhild Knierim, Kristin Namvar

StBA und StLÄ:

Thomas Baumann, Martin Beck, Andreas Büdinger, Ivar Cornelius, Hans-Werner Freitag, Kurt H. Imhäuser, Peter Lohauß, Gertrud Nenning, Marianne Renz, Tilman von Roncador, Ulrike Schedding-Kleis, Wolfgang Seifert, Christian Wingerter, Rainer Wilhelm

Darüber hinaus leisteten Beiträge:

Petra Spilles und Joachim Gerd Ulrich (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn); Manfred Scharein (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Wiesbaden); Joachim R. Frick (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin); Holger Alda, Wolfgang Biersack und Hans Dietrich (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg); Timo Ehmke, Martin Senkbeil, Oliver Walter und Karin Zimmer (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel); Anke Grotlüschen und Andrea Linde (Universität Bremen); Peter Zedler (Universität Erfurt); Tino Bargel (Universität Konstanz) und Knut Schwippert (Universität Münster)

Bildung in Deutschland

Ein indikatorengestützter Bericht
mit einer Analyse zu Bildung und Migration

Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und
des Bundesministeriums für Bildung und Forschung



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



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

Herausgeber
Konsortium Bildungsberichterstattung

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

Gestaltung
www.lokbases.com, Bielefeld

© W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2006
Printed in Germany

ISBN 3-7639-3535-5
Bestell-Nr. 60.01.820

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

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

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Inhalt

Vorwort	V
Hinweise für Leserinnen und Leser	VI
Einleitung	1
A Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen	5
A1 Demographische Entwicklung	6
A2 Wirtschaftliche Entwicklung	8
A3 Finanzsituation der öffentlichen Haushalte	10
A4 Internationalisierungs- und Globalisierungstrends	12
A5 Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft	14
A6 Veränderte Familien- und andere Lebensformen	16
B Grundinformationen zu Bildung in Deutschland	19
B1 Bildungsausgaben	21
B2 Bildungsbeteiligung	26
B3 Bildungsstand der Bevölkerung	29
Perspektiven	32
C Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	33
C1 Platzangebot in Kindertageseinrichtungen	34
C2 Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen vor der Schule	37
C3 Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen	40
C4 Übergang in die Schule	43
Perspektiven	46
D Allgemein bildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter	47
D1 Übergänge im Schulwesen	48
D2 Klassenwiederholungen	54
D3 Ganztägige Betreuung und Bildung im Schulalter	57
D4 Computernutzung in und außerhalb der Schule	60
D5 Informelles Lernen durch freiwilliges Engagement	64
D6 Kognitive Kompetenzen	67
D7 Schulabgänger mit und ohne Abschluss	72
Perspektiven	77

E	Berufliche Ausbildung	79
E1	Ausbildungsanfänger – Strukturverschiebungen in der Berufsbildung	80
E2	Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung	85
E3	Betriebliches Ausbildungsplatzangebot	88
E4	Stabilität von Ausbildungsverhältnissen	92
E5	Arbeitsmarktergebnisse: Erwerbsstatus und Einkommen nach Berufsgruppen	95
	Perspektiven	100
F	Hochschule	101
F1	Übergänge in die Hochschule	102
F2	Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Hochschulen	105
F3	Studieneffektivität: Dauer und Abbruch des Studiums	110
F4	Hochschulabsolventinnen und -absolventen	114
	Perspektiven	121
G	Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter	123
G1	Teilnahme an Weiterbildung	124
G2	Finanzierung der Weiterbildung	127
G3	Informelles Lernen Erwachsener	130
G4	Arbeitsmarkterträge beruflicher Weiterbildung	133
	Perspektiven	136
H	Migration	137
H1	Die Bedeutung der Migration für das Bildungswesen	137
H2	Migration in Deutschland	139
H3	Bildungsbeteiligung und -verläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	150
H4	Umgang des Bildungssystems mit Migration	161
H5	Migration und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich	171
	Zusammenfassung und Perspektiven	178
I	Wirkungen und Erträge von Bildung	181
I1	Bildung, Erwerbstätigkeit, Einkommen	182
I2	Bildung, Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe	187
I3	Bildung, Wirtschaftswachstum, soziale Erträge	191
I4	Differenzierung und Kumulation von Bildung im Lebenslauf	194
	Zusammenfassung	197
	Tabellenanhang	205

Vorwort

Der Bericht über Bildung in Deutschland wird von einem Konsortium vorgelegt, das ihn gemeinsam erarbeitet hat und auch gemeinsam verantwortet. Dem Konsortium gehören an: das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das Deutsche Jugendinstitut (DJI), das Hochschul-Informationssystem (HIS), das Soziologische Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) sowie die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder. Es hat unter Federführung des DIPF zwischen Oktober 2004 und April 2006 neben diesem Bericht eine Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung, ein Indikatorenmodell zur längerfristigen Beobachtung der Bildungsentwicklung und eine Strategie zur Gewinnung bildungsrelevanter Daten erarbeitet. Der Bericht, die genannten Materialien sowie weiterführende Informationen, überwiegend in tabellarischer Form, sind auf einer Homepage unter www.bildungsbericht.de zugänglich.

Das Konsortium hat den Bericht unter Wahrung seiner wissenschaftlichen Unabhängigkeit in Abstimmung mit einer Steuerungsgruppe erarbeitet, die für die Auftraggeber – die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und das Bundesministerium für Bildung und Forschung – die Arbeit des Konsortiums begleitete. Das Projekt wurde von einem wissenschaftlichen Beirat unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Jürgen Baumert unterstützt. Die Zusammenarbeit mit beiden Gremien hat sich für das Konsortium als sehr fruchtbar erwiesen.

Zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterstützten das Konsortium in Workshops, durch Beratung und konkrete Zuarbeit.

Hervorzuheben ist die kontinuierliche kritische Begleitung durch die Professoren Dr. Hartmut Ditton (München), Dr. Hans-Peter Füssel (Bremen), Dr. Klaus Klemm (Duisburg-Essen), Dr. Hans-Günther Roßbach (Bamberg) und Dr. Horst Weishaupt (Wuppertal). Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Hamburg), Prof. Dr. Jaap Scherens (Twente), Prof. Dr. Heike Solga (Göttingen) und Prof. Dr. Petra Stanat (Erlangen-Nürnberg) haben die Arbeit des Konsortiums durch Expertisen zu speziellen Problemen unterstützt. Zur Klärung einzelner wichtiger Fragen, insbesondere bei der Entwicklung des Indikatorenmodells und bei der Bearbeitung des Schwerpunktthemas „Migration“, hat das Konsortium Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem In- und Ausland zu Expertenrunden eingeladen.

Anja Quickert (Berlin) und Susanne Sachse (Berlin) waren für das Lektorat, Heike Balzer (DIPF Berlin), Isolde Baumbusch vom Referat Öffentlichkeitsarbeit des DIPF und Henning Dey von der IT-Arbeitsgruppe des DIPF für die technische Herstellung des Berichts verantwortlich. Allen Mitwirkenden – auch denen, die wegen der großen Zahl der Beteiligten hier nicht namentlich erwähnt werden können – spricht das Konsortium seinen Dank aus.

Frankfurt am Main, April 2006

Hinweise für Leserinnen und Leser

Marginalien als kurze, zentrale Informationen

Die **Kernaussagen jedes Indikators** werden als blaue Textbausteine rechts bzw. links neben dem zugehörigen Fließtext hervorgehoben.

Bei **Verwendung graphischer Darstellungen** wird im Fließtext auf die entsprechende Abbildung und auf die dazugehörige Tabelle im Anhang des Berichts verwiesen, z.B. (**Abb. A2-3, Tab. A2-1A**).

Auf Tabellen ohne graphische Entsprechung im Fließtext und auf Tabellen, die weiterführende Informationen zu einer Abbildung enthalten, wird mit dem Zusatz „A“ für Anhang verwiesen, z.B. (**Tab. A2-1A**). Können sämtliche Dateninformationen einschließlich der Einzelwerte einer Abbildung entnommen werden, so wird auf eine zusätzliche Tabelle im Anhang verzichtet.

Tabellen, die nicht im Anhang des Bandes, sondern auf der Homepage des Bildungsberichts www.bildungsbericht.de erscheinen, sind mit dem Zusatz „web“ gekennzeichnet, z.B. (**Tab. D2-7web**).

Ein blaues, hochgestelltes **M** an der jeweiligen Textpassage verweist auf die blau unterlegten **Methodenkästchen**, in denen am Ende jedes Abschnitts methodische und begriffliche Erläuterungen zusammengefasst werden. Nur in Ausnahmefällen werden methodische und datentechnische Anmerkungen in den Fließtext integriert (im Kapitel H jedoch generell).

M Methodische Erläuterungen

Neben den im Vorwort genannten Materialien sind auf der Homepage des Bildungsberichts www.bildungsbericht.de die genutzten Datenquellen näher erläutert und mit Links zu den entsprechenden Internetseiten versehen.

Glossar

ALLBUS

Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften

Ausländerinnen und Ausländer

Ausländerinnen und Ausländer sind Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. H2).

BA

Bundesagentur für Arbeit

BAföG

Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz)

Bildungsbereiche

Der Bildungsbericht orientiert sich an der Binnenstruktur des Bildungswesens mit folgenden Bildungsbereichen (vgl. **Abb. B-1**):

- Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
- Allgemein bildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter
- Berufliche Ausbildung (Duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem)
- Hochschule
- Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

Bildungsgänge

Im allgemein bildenden Schulwesen gibt es in der Regel drei Bildungsgänge, die zu unterschiedlichen Abschlüssen führen: dem Hauptschulabschluss, dem Mittleren Abschluss und der allgemeinen Hochschulreife (Abitur).

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung

BMBF

Bundesministerium für Bildung und Forschung

BSW

Berichtssystem Weiterbildung

CVTS

Continuing Vocational Training Survey (Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung)

DESI

Deutsch Englisch Schülerleistungen International

EU-15

Als EU-15 werden die der Europäischen Union vor der Osterweiterung angehörenden Mitgliedstaaten bezeichnet.

Formale Bildung

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

IAB

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

IEA

International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IGLU/PIRLS

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

Informelles Lernen

Informelles Lernen ist eine Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens; im Unterschied zur formalen und non-formalen Bildung handelt es sich nicht notwendigerweise um einen intentionalen Lernvorgang.

IPN

Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel

ISCED 1997

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

Jg.

Jahrgangsstufe, gleichbedeutend mit Klasse oder Schuljahrgang

KMK

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

Migrationshintergrund

Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit (vgl. **H2**).

MZ

Mikrozensus

Non-formale Bildung

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

OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

OECD-Mittel

Ungewichteter Mittelwert aller OECD-Mitgliedstaaten, für die entsprechende Daten vorliegen

PISA

Programme for International Student Assessment

SGB

Sozialgesetzbuch

SOEP

Sozio-Oekonomisches Panel

StAG

Staatsangehörigkeitsgesetz

StEG

Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

TIMSS

Third International Mathematics and Science Study

Territoriale und institutionelle Kurzbezeichnungen

Länder

BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
BE	Berlin
BB	Brandenburg
HB	Bremen
HH	Hamburg
HE	Hessen
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
RP	Rheinland-Pfalz
SL	Saarland
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
SH	Schleswig-Holstein
TH	Thüringen

Regionen

D	Deutschland (Bundesgebiet insgesamt)
O	Ostdeutschland einschl. Berlin
W	Westdeutschland
ÖFL	Östliche Flächenländer (BB, MV, SN, ST, TH)
WFL	Westliche Flächenländer (BW, BY, HE, NI, NW, RP, SL, SH)
STA	Stadtstaaten (BE, HB, HH)

Staaten

AUS	Australien
AUT	Österreich
BEL	Belgien
CAN	Kanada
CHE	Schweiz
CZE	Tschechische Republik
DEU	Deutschland
DNK	Dänemark

ENG	England
ESP	Spanien
FIN	Finnland
FRA	Frankreich
GRC	Griechenland
HUN	Ungarn
IRL	Irland
ISL	Island
ITA	Italien
JPN	Japan
KOR	Korea
LUX	Luxemburg
MEX	Mexiko
NLD	Niederlande
NOR	Norwegen
NZL	Neuseeland
POL	Polen
PRT	Portugal
SCO	Schottland
SVK	Slowakische Republik
SWE	Schweden
TUR	Türkei
UKM	Vereinigtes Königreich
USA	Vereinigte Staaten

Allgemein bildende Schulen

AHS	Abendhauptschule
ARS	Abendrealschule
AGY	Abendgymnasium
FWS	Freie Waldorfschule
GR	Grundschule
GY	Gymnasium
HS	Hauptschule
IGS	Integrierte Gesamtschule
KGS	Kooperative Gesamtschule
KO	Kolleg
OS	Schulartunabhängige Orientierungsstufe
RS	Realschule
SMBG	Schulart mit mehreren Bildungsgängen
SO	Sonderschule

Allgemein bildende Schulen im Bildungssystem der DDR

EOS	Erweiterte Oberschule
POS	Polytechnische Oberschule

Berufliche Schulen

BAS	Berufsaufbauschule
BFS	Berufsfachschule
BOS/TOS	Berufsober-/Technische Oberschule
DS	Berufsschule im dualen Ausbildungssystem
FA	Fachakademie
FGY	Fachgymnasium
FOS	Fachoberschule
FS	Fachschule
SdG	Schulen des Gesundheitswesens

Neben den beruflichen Schularten gibt es Maßnahmen an Berufsschulen, die zu keinem beruflichen Abschluss führen, sondern der beruflichen Vorbereitung bzw. Grundbildung dienen:

BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr

Hochschulen

U	Universität
FH	Fachhochschule
KH	Kunsthochschule

Einleitung

Seit Bildungssysteme zu den zentralen gesellschaftlichen Institutionen zählen, von deren Leistungsfähigkeit sowohl die individuellen Entfaltungschancen als auch die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit und der soziale Zusammenhalt eines Landes wesentlich mit abhängen, haben sie in der nationalen und internationalen Öffentlichkeit eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Es sind die elementaren Fragen gesellschaftlicher Entwicklung, die in den bildungspolitischen Debatten artikuliert werden und sich immer wieder neu für das Bildungswesen stellen: In welcher Weise tragen Bildungseinrichtungen dazu bei, dass Kinder ein selbstbestimmtes Leben in einer freien und solidarischen Gesellschaft führen und ihre Lebensperspektiven erweitern können? Befördern sie die Herstellung von Chancengleichheit in den Bildungsverläufen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft, vermeiden sie systematische Benachteiligung? Welchen Beitrag leisten sie für die nationale Wohlfahrt, für Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit? Fördern sie neben der individuellen Qualifikation und Kompetenz auch den sozialen und politischen Zusammenhalt in der Gesellschaft?

Der erste, gemeinsam von Bund und Ländern in Auftrag gegebene Bericht zu Bildung in Deutschland soll dazu beitragen, diese Fragen empirisch zu fundieren und den an der Gestaltung des Bildungswesens beteiligten Akteuren Antworten aus der Systemperspektive zu ermöglichen. Er wendet sich daher an unterschiedliche Zielgruppen in Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit, um über die Situation des Bildungswesens und seine Leistungsfähigkeit, über Bildungsprozesse im Lebenslauf, über den Zusammenhang von Bildung und Lebenswelt und über die Entwicklung des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich zu informieren. Insbesondere geht es darum, die verfügbaren und gegebenenfalls zu generierenden Daten zu systematisieren, im Blick auf übergreifende Fragestellungen zu verknüpfen, sie zu analysieren und vor allem in ihren gesellschaftlichen Auswirkungen und Erträgen zu interpretieren.

Im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Bereichen, für die regelmäßig in staatlichem Auftrag umfassende Situations- und Entwicklungsanalysen vorgelegt werden (z. B. Jahresgutachten des Sachverständigenrates zur gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Familienbericht, Kinder- und Jugendbericht, neuerdings auch der Bericht über „Lebenslagen in Deutschland“), fehlten bislang entsprechende Berichte für die Gesamtheit des Bildungswesens. Dieses Defizit konnte bisher weder durch den Rückgriff auf internationale Berichtssysteme noch durch Berichte zu Teilbereichen (z. B. Berufsbildungsbericht) kompensiert werden.¹

¹ Bekanntestes Beispiel internationaler Berichterstattung sind die Bemühungen der OECD, mit einer fortlaufenden Weiterentwicklung der OECD-Bildungsindikatoren einen internationalen Vergleich der Bildungssysteme zu ermöglichen. Jedes Jahr veröffentlicht die OECD die beiden Bände „Bildung auf einen Blick“ (Education at a Glance) und „Bildungspolitische Analyse“ (Education Policy Analysis) (zuletzt 2005). Auch das vor der Veröffentlichung stehende „Länder-EAG“ („Education at a Glance“ für die Länder in Deutschland) leistet diese Gesamtschau des deutschen Bildungswesens nicht.

Diesem Bericht liegt ein Verständnis zugrunde, nach dem sich die Ziele von Bildung in den drei Dimensionen „individuelle Regulationsfähigkeit“, „Humanressourcen“ sowie „gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit“ niederschlagen:

- *Individuelle Regulationsfähigkeit* meint die Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten. Diese umfassende und allgemeine Zielkategorie für das Bildungswesen als Ganzes wie für jeden seiner Teile beinhaltet unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft in besonderem Maße die Entfaltung der Lernfähigkeit von Anfang an und deren Erhalt bis ins hohe Alter. Der Bericht greift damit bewusst den – in anderen Sprachen so nicht vorhandenen – Bildungsbegriff auf, der den Erwerb verwertbarer Qualifikation einschließt, aber darüber hinaus mit der Idee der Selbstentfaltung, mit Aneignung und verantwortlicher Mitgestaltung von Kultur verbunden ist.
- Der Beitrag des Bildungswesens zu den *Humanressourcen* richtet sich zum einen, in ökonomischer Perspektive, auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens, zum anderen, in individueller Sicht, auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen.
- Indem die Bildungseinrichtungen *gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit* fördern, ermöglichen sie soziale Integration und die Aneignung von Kultur für alle. Damit wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen. Bildung leistet auf diese Weise einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt und zu demokratischer Partizipation.

Der erste Bericht über Bildung in Deutschland ist in seiner konzeptionellen Anlage durch drei wesentliche Merkmale geprägt:

- Er geht von der Leitidee der „*Bildung im Lebenslauf*“ aus, umspannt damit den Weg des Individuums durch das institutionelle Gefüge des deutschen Bildungswesens, angefangen bei der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen über die allgemein bildende Schule, die berufliche Bildung und die Hochschule bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter. Es schließt in Ansätzen auch jenes Bildungsgeschehen ein, das sich mit non-formaler und informeller Bildung kennzeichnen lässt. Der Bericht bietet somit erstmals eine systemische Zusammenschau von Bildung in Deutschland über alle Bildungsbereiche und Lernwelten hinweg.
- Der Bericht steht am Beginn einer auf *Dauer angelegten Berichterstattung*, die auf der Basis der amtlichen Statistik sowie ergänzender bundesweit repräsentativer Survey- und Panel-Daten in regelmäßigen Abständen steuerungsrelevante Informationen zu allen Bereichen und Stufen des Bildungswesens liefern soll. Im Abstand von jeweils zwei Jahren werden weitere Berichte über Entwicklungen des Bildungswesens in Deutschland informieren. Dabei ist beabsichtigt, in jedem Bericht wenige gleich bleibende Kernindikatoren zu präsentieren, um die Konstanz in der Berichterstattung und auf diese Weise einen Vergleich im Zeitablauf zu gewährleisten. Aus dieser Fortschreibbarkeit entwickelt die Bildungsberichterstattung ihre eigentliche Informationskraft. Darüber hinaus sollen die künftigen Berichte weitere Indikatoren zu wechselnden Themen enthalten.
- Der Bericht ist eine datengestützte Analyse von Bildung in Deutschland; er verzichtet auf Wertungen und Empfehlungen. Seine Besonderheit liegt darin, dass er eine problemorientierte Darstellung auf der Grundlage von *Indikatoren* ist. Indikatoren sind, wie internationale Erfahrungen zeigen, die geeignetste Form der Erfassung

des Zustands und der Entwicklung des Bildungswesens. Sie sind statistisch gesicherte Kennziffern, die für bestimmte Qualitätsaspekte stehen. Der Bericht stützt sich auf ein Set von Indikatoren, die drei Kriterien zu genügen haben: Sie müssen empirisch belastbare Informationen über einen relevanten Ausschnitt des Bildungswesens enthalten, sich auf fortschreibbare Datensätze stützen und bundesweite, soweit möglich auch international und länderspezifisch vergleichende Aussagen zulassen. Dieser Anspruch an die Qualität und Aussagekraft des Datenmaterials begrenzt allerdings gegenwärtig die Möglichkeiten, stets die aktuellen Probleme der Bildungsentwicklung aufzugreifen. Wie jeder Bildungsbericht konzentriert sich auch dieser auf eine Auswahl von Indikatoren; die Darstellung weiterer Indikatoren bleibt späterer Berichterstattung vorbehalten.

Will Bildungspolitik in Deutschland mit den Mitteln einer indikatorengestützten Berichterstattung das Wissen über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens erhöhen und zugleich gezielt zur Beseitigung von dabei sichtbar werdenden Defiziten beitragen, so bedarf es in den nächsten Jahren erheblicher Anstrengungen. Notwendig ist vor allem die Verbesserung der Datenbasis, die schrittweise dazu führt, dass weiter gehende Einsichten und Erkenntnisse für eine umfassende und zuverlässige Bildungsberichterstattung verfügbar sind. So müssten beispielsweise individuelle Verlaufsdaten verfügbar gemacht und Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsbereichen gezielter verfolgt werden können; erworbene Kompetenzen wären an mehreren Schnittstellen der Bildungsbiographie zu erfassen; die Indikatoren müssten je für sich nach sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus, Land und Region ausweisbar sein. Von Bund und Ländern wurden dazu inzwischen verschiedene Initiativen ergriffen.

Im Vordergrund dieses Berichts steht die nationale Berichterstattung. Daher werden die Grundstruktur und Indikatorenauswahl internationaler Bildungsberichte (etwa die der OECD) oder der Bildungsberichte anderer Staaten (etwa Dänemarks, Frankreichs, der USA oder Kanadas) nicht einfach übernommen. Im Rahmen des Möglichen wurde jedoch der Anschluss an die internationale Bildungsberichterstattung und an internationale Entwicklungen gesucht. So konnten sich die Autoren bei der Gestaltung dieses Berichts auf Erfahrungen stützen, die sich aus den unterschiedlichen Formen internationaler und nationaler Bildungsberichterstattung ergeben.

Es sind vor allem zwei Gestaltungsprinzipien, die aus den genannten Berichten übernommen wurden:

Zum einen orientiert sich der Bericht über Bildung in Deutschland bei der Darstellung der Indikatoren an dem international üblichen Modell Kontext/Input – Prozess – Output/Outcome. Die Indikatoren wurden in jedem Kapitel so ausgewählt, dass sie Aussagen zu mindestens je einer dieser drei Dimensionen ermöglichen.

Der Bericht ist zum anderen so angelegt, dass bei den einzelnen Indikatoren so weit wie möglich die folgenden Differenzierungsaspekte berücksichtigt werden: Länder, Regionen, internationaler Vergleich und Zeitreihe; bei teilnehmerbezogenen Indikatoren darüber hinaus sozioökonomischer Hintergrund, Geschlecht, Migration. Je nach Verfügbarkeit der Daten standen dabei jene Aspekte im Vordergrund, die zum jeweiligen Sachverhalt die wichtigsten steuerungsrelevanten Informationen bieten. So soll die Darstellung in Zeitreihe die Entwicklung in den letzten ein oder zwei Jahrzehnten aufzeigen, um auf diese Weise Stabilität und Wandel der Bildung in Deutschland nachzeichnen zu können. Die immanent vorgenommene Differenzierung nach Ländern, soweit sinnvoll, bedeutet jedoch nicht, dass sämtliche länderspezifischen Gegebenheiten berücksichtigt werden. Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund sowie zum Migrationshintergrund sind derzeit in der amtlichen Statistik nur

teilweise verfügbar, was Abstriche an der analytischen Tiefe der Indikatoren nach sich zieht. Das Konsortium hat daher bei der Auswahl und Berechnung der Indikatoren besonderen Wert auf jene gelegt, für die unter Heranziehung ergänzender Datenquellen (z.B. Survey-Daten) Aussagen zum sozioökonomischen Hintergrund und zum Migrationshintergrund möglich sind.

Der Bericht widmet dem Themenschwerpunkt „Migration“ ein eigenes Kapitel. Dessen Aussagen sind allerdings nicht ausschließlich indikatorengestützt, wohl aber datenbasiert. Obgleich im Mikrozensus 2005 durch die Erfassung des Migrationshintergrunds über die Staatsangehörigkeit hinaus eine grundlegende Verbesserung der statistischen Erhebung und Darstellung begonnen hat, ist eine gesicherte Datenbasis erst in Ansätzen verfügbar. Gleichwohl ermöglicht die inzwischen vorhandene Datenbasis neue Einsichten in die Struktur der Migration und in die Probleme bei der Beteiligung von Migrantinnen und Migranten an Bildungsprozessen.

Über die internationalen Erfahrungen hinaus wurde zudem auf Vorarbeiten zur Bildungsberichterstattung in Deutschland zurückgegriffen.²

Der Bericht wird durch Kapitel A eröffnet, das Bildung in den Kontext veränderter gesellschaftlicher und ökonomischer Rahmenbedingungen stellt. Es beschreibt grundlegende Veränderungstendenzen in Gesellschaft und Ökonomie („Megatrends“): den demographischen Wandel, die wirtschaftliche Entwicklung und die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte, die Folgen von Internationalisierung und Globalisierung für Arbeit und Bildung, die Veränderungen der Sozialstruktur, der Arbeitswelt sowie der Familien- und anderen Lebensformen.

Im Zentrum stehen die Indikatoren der Kapitel B bis G. Nach einem bildungsbereichsübergreifenden Kapitel mit Grundinformationen zum Bildungsstand der Bevölkerung, zu Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie zu Bildungsausgaben (B) werden – mit unterschiedlicher Gewichtung – Indikatoren für die verschiedenen Bildungsbereiche behandelt (Kapitel C bis G). Jedes Kapitel wird durch Aussagen zur bildungspolitischen Bedeutung der Indikatoren eingeleitet; danach werden die Ergebnisse zu den einzelnen Indikatoren analysiert und graphisch veranschaulicht. In den „Perspektiven“ am Ende eines jeden Kapitels werden Bezüge zu aktuellen, noch nicht in Indikatoren darstellbaren Entwicklungen aufgezeigt. In den Kapiteln C bis G werden im Einzelnen folgende Bereiche behandelt:

- Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Kapitel C)
- Allgemein bildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter (Kapitel D)
- Berufliche Ausbildung (Kapitel E)
- Hochschule (Kapitel F)
- Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter (Kapitel G).

Im Anschluss an den Hauptteil des Berichts befasst sich Kapitel H auf der Grundlage von Daten und Forschungsbefunden mit dem Schwerpunktthema „Migration“. Kapitel I stellt sodann in datengestützter Analyse beispielhaft Wirkungen und Erträge von Bildung quer zu den Bildungsbereichen dar. Diese beziehen sich vor allem auf berufliche und außerberufliche Bildungserträge, auf den Zusammenhang von Bildung und Lebensformen sowie auf die Entgrenzung und Kumulation von Bildung. Gerade mit diesem Kapitel wird der Bildungsbericht seinem integrativen und bilanzierenden Auftrag gerecht.

Eine Zusammenfassung schließt den Bericht ab.

² Vgl. Avenarius, H. u.a. (2003): *Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde. Opladen (KMK-Bericht; Fokus: allgemein bildendes Schulwesen)*; Baethge, M.; Buss, K.-P.; Lanfer, C. (2003): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin (BMBF)*; Rauschenbach, T. u.a. (2003): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin (BMBF)*.

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen



Die Entwicklung des Bildungswesens ist eingebettet in allgemeine gesellschaftliche und ökonomische Prozesse. Diese legen Rahmenbedingungen fest, die vielfältige Auswirkungen auf das Bildungswesen haben und dort „verarbeitet“ werden müssen. Die maßgeblichen Trends, auf die sich die Bildungspolitik einstellen muss, werden in diesem Kapitel skizziert: die demographische Entwicklung, die wirtschaftliche Entwicklung und die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte, Internationalisierungs- und Globalisierungstrends, der Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft und veränderte Familien- und andere Lebensformen.

Der als demographischer Wandel etikettierte Trend einer schrumpfenden und alternden Gesellschaft verlangt dem Bildungswesen erhebliche Anpassungsleistungen ab. Dabei geht es zum einen darum, den in den einzelnen Bildungsbereichen phasenverschoben wirksam werdenden Rückgang der „Bildungsbevölkerung“ planerisch zu antizipieren sowie strukturelle und organisatorische Anpassungsstrategien zur Sicherung des staatlichen Infrastrukturauftrags zu entwickeln. Zum anderen gilt es, bei schrumpfender Zahl der Berufsanfängerinnen und -anfänger durch die bessere Ausschöpfung von „Begabungsreserven“ und durch qualifikatorische Maßnahmen für ältere Erwerbstätige die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft zu sichern.

Die Möglichkeit der Mobilisierung von Ressourcen für das Bildungssystem hängt entscheidend von den allgemeinen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und der Situation der öffentlichen Haushalte ab. Deutschland sieht sich seit längerer Zeit mit einer anhaltenden Wachstumsschwäche konfrontiert. Die damit einhergehenden Belastungen der öffentlichen Haushalte (wachsende Ausgaben für Kapitaldienste im Zuge verstärkter Kreditaufnahmen, erhebliche Sozialausgaben als Folge der hohen Arbeitslosigkeit) gingen bislang zwar nicht zu Lasten des Bildungssek-

tors; in Zukunft könnte sich dies jedoch im Zuge unvermeidlicher Konsolidierungsmaßnahmen ändern. Neuartige Herausforderungen für das Bildungswesen resultieren auch aus den aktuellen Internationalisierungs- und Globalisierungsschüben. Sie haben zu einer weiteren Zunahme der Marktoffenheit der deutschen Wirtschaft und einer stärkeren internationalen Verteilung und Organisation von Wertschöpfungsketten geführt. Die davon ausgehende Globalisierung von Arbeitskooperationen und Entgrenzung von Arbeitsmärkten erfordert umfangreiche organisatorische und inhaltliche Adaptationen im Bildungswesen: etwa die Orientierung von Curricula und Abschlüssen an internationalen Standards und die Vermittlung eines breiteren Spektrums an Qualifikationen (z.B. Sprachkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen).

Weitreichende inhaltliche Folgen hat die vom Bildungssystem erwartete Mitgestaltung des Strukturwandels zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Der Bedeutungszuwachs neuer Tätigkeits- und Kompetenzprofile (kommunikative Kompetenzen, analytisches Wissen, Sprach- und Verbalisierungsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeiten, Medienkompetenz) wird den Qualifizierungsauftrag von Bildungseinrichtungen nachhaltig beeinflussen.

Schließlich werden vom Bildungswesen strukturelle und organisatorische Anpassungen an die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen erwartet. Traditionelle institutionelle Arrangements, die dem Konzept eines zwischen Schule und Familie aufgeteilten Bildungs- und Erziehungsauftrags folgen, verlieren durch die Pluralisierung der Familien- und anderen Lebensformen sowie durch die steigende Erwerbstätigkeit von Müttern zunehmend ihre Funktionalität und werden in verstärktem Maße durch andere Arrangements (z.B. vorschulische und schulische Ganztagsangebote) ersetzt.

Demographische Entwicklung

**Seit 1997 mehr
ältere als
jüngere Einwohner
in Deutschland**

Deutschland ist eine der am schnellsten alternden Gesellschaften der Welt. Ein seit fast 30 Jahren anhaltend niedriges Geburtenniveau und die deutlich gestiegene Lebenserwartung haben bereits Ende 1997 zu der historischen Zäsur geführt, dass erstmals seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland mehr 60-Jährige und Ältere hier lebten als unter 20-Jährige. Wenn die Geburtenrate so niedrig bleibt, wie sie heute ist, wird der Anteil der nachwachsenden Generation bis 2030 auf rund 17% absinken, während der Anteil der älteren Generation auf etwa 34% ansteigen wird. Damit wären in Zukunft die unter 20-Jährigen nur noch halb so stark in unserer Gesellschaft vertreten wie die 60-Jährigen und Älteren. Dieser Trend, der in allen europäischen Gesellschaften – allerdings in unterschiedlichem Ausmaß und Tempo – zu erwarten ist, wird sich nachhaltig auf nahezu alle Gesellschaftsbereiche auswirken. Das Bildungswesen wird diese Entwicklung in unterschiedlichem Umfang und phasenverschoben treffen: Während an den Grundschulen bereits jetzt sinkende Schülerzahlen zu verzeichnen sind, werden die Hochschulen in den nächsten Jahren noch einen Anstieg der Studierendenzahlen verkraften müssen.

Bevölkerungsentwicklung in Westdeutschland ...

Wegen sinkender Geburtenzahlen werden immer weniger Kinder in die einzelnen Stufen des Bildungssystems hineinwachsen. Dabei werden bereits bis zum Jahr 2020 gravierende Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland auftreten.

**Im Westen:
Rückgang im
Vorschul- und
Schulalter**

Wenn die Geburtenrate auf dem gegenwärtigen Stand bleibt, wird im Westen die Zahl der Kinder im Kindergartenalter im Jahr 2013 um 10% unter dem Stand des Jahres 2004 liegen, bevor sie dann wieder leicht ansteigen dürfte (Abb. A1-1, Tab. A1-1web). Die Zahl der Grundschüler könnte bis 2020 um rund 10% zurückgehen, die Zahl der 10- bis unter 20-Jährigen sogar um etwa 16%. Aufgrund der etwas stärker besetzten Geburtsjahrgänge aus der zweiten Hälfte der 1980er Jahre dürfte die Zahl der 20- bis unter 30-Jährigen – und damit das Potenzial an Studierenden – zunächst bis 2015 um gut 10% zunehmen, dann jedoch ebenfalls absinken. Neben diesen rein demographisch geprägten Auswirkungen müssen wohl in erster Linie die Hochschulen in den

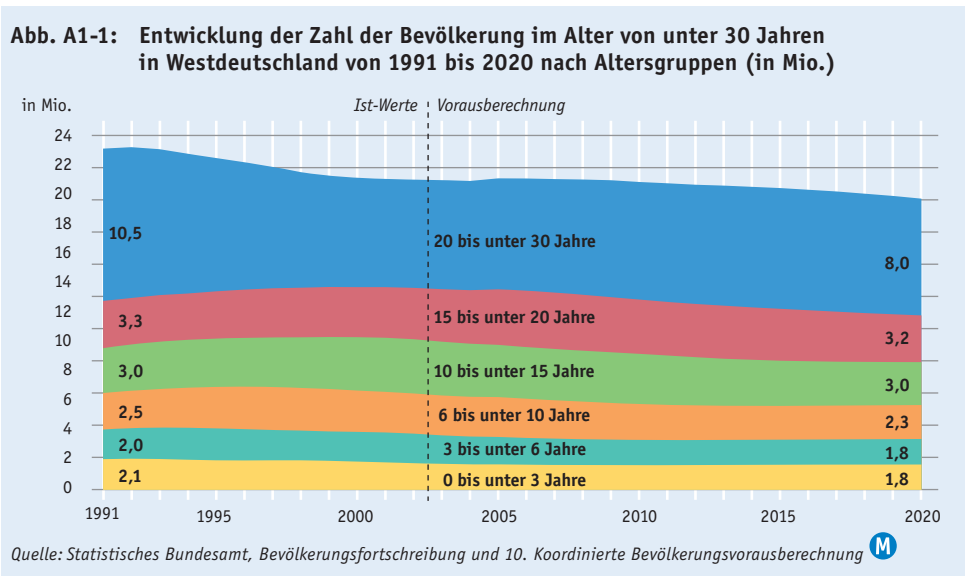
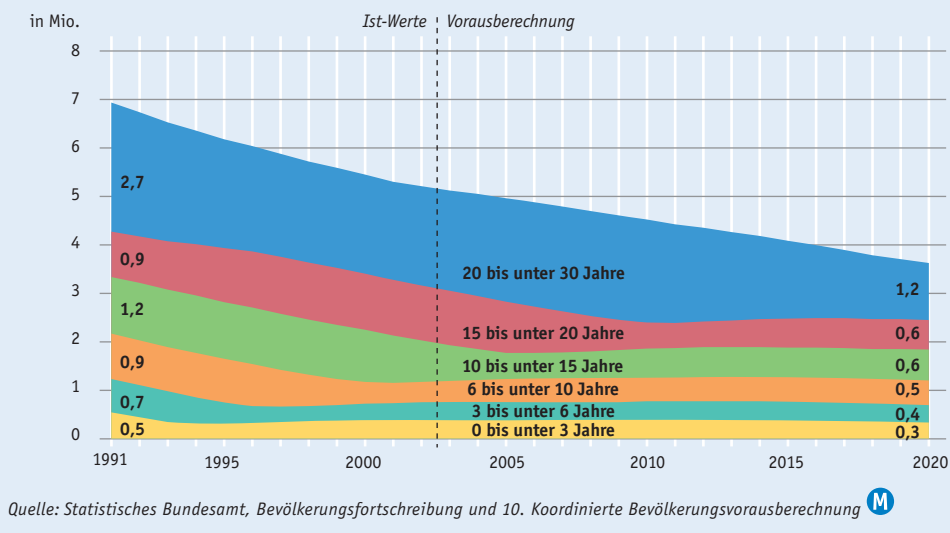


Abb. A1-2: Entwicklung der Zahl der Bevölkerung im Alter von unter 30 Jahren in Ostdeutschland von 1991 bis 2020 nach Altersgruppen (in Mio.)



nächsten Jahren auch die Folgen der Umstellung auf die 8-jährige Gymnasialbildung in vielen Ländern tragen.

... und in Ostdeutschland

Im Osten ist eine noch dramatischere Entwicklung zu erwarten, da sich die Geburtenzahl in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung in etwa halbiert hat. Bei den Kindern im Vorschul- und Grundschulalter hat dieser Rückgang bereits die Bildungseinrichtungen erreicht (**Abb. A1-2, Tab. A1-2web**). Hier ist, ausgehend von dem jetzigen niedrigen Niveau, in den kommenden Jahren zunächst wieder mit einem leichten Anstieg der Schülerzahl zu rechnen. Bei den 10- bis unter 15-Jährigen dürfte im Jahr 2006 der Tiefpunkt erreicht werden. Bis 2020 könnte deren Zahl dann wieder auf das Niveau von 2004 ansteigen. Die Zahl der 15- bis unter 20-Jährigen wird sich bis 2010 gegenüber 2004 etwa halbieren – mit den entsprechenden Auswirkungen auf die Schülerzahlen im Sekundarbereich II.

Die vor allem für die Hochschulen relevante Gruppe der 20- bis unter 30-Jährigen bleibt bis etwa 2010 noch auf einem relativ gleich bleibenden Niveau, bevor sich auch hier der Geburtenrückgang bemerkbar macht. Bis 2020 wird die Bevölkerungszahl dieser Altersgruppe wohl ebenfalls nur noch gut halb so groß wie im Jahr 2004 sein.

Die Entwicklung verläuft in den Regionen unterschiedlich. Sie wird die Träger der Bildungsinfrastruktur vor große Herausforderungen stellen, wenn – insbesondere im ländlichen Raum – eine wohnortnahe Versorgung mit Bildungseinrichtungen gewährleistet werden soll. Ferner werden aufgrund der alternden Gesellschaft institutionelle Vorkehrungen für das lebenslange Lernen immer wichtiger, um auf diese Weise Bildungsreserven besser ausschöpfen zu können.

M Methodische Erläuterungen

10. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung

Aufbauend auf dem Bevölkerungsstand am 31.12.2001 wurde auf einer einheitlich für alle Länder festgelegten Basis die Bevölkerungsentwicklung bis zum Jahr 2050 vorausgerechnet. Für Westdeutschland wurde von einer konstant niedrigen Geburtenhäufigkeit von 1,4 Kindern pro Frau ausgegangen, für Ostdeutschland ab 2010 von einer Angleichung an das westdeutsche Niveau. Hinsichtlich des Wanderungssaldos der ausländischen Bevölkerung wurde ein langfristiger Zuwanderungssaldo von 200.000 Personen pro Jahr angenommen.

Wirtschaftliche Entwicklung

Die wirtschaftliche Situation eines Landes steht in einer komplexen wechselseitigen Beziehung zum Bildungssektor. Einerseits sind durch sie wichtige Rahmenbedingungen für diesen Sektor definiert, die seine Finanzierung ebenso betreffen wie die (erwartete und faktische) Qualifizierungsleistung und das Verhalten der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Andererseits kommt dem Bildungswesen selbst eine Schlüsselposition als „Wachstumstreiber“ zu (vgl. **I3**). Die Darstellungen in diesem Abschnitt liefern einige Grundinformationen zum wirtschaftlichen Kontext des Bildungswesens.

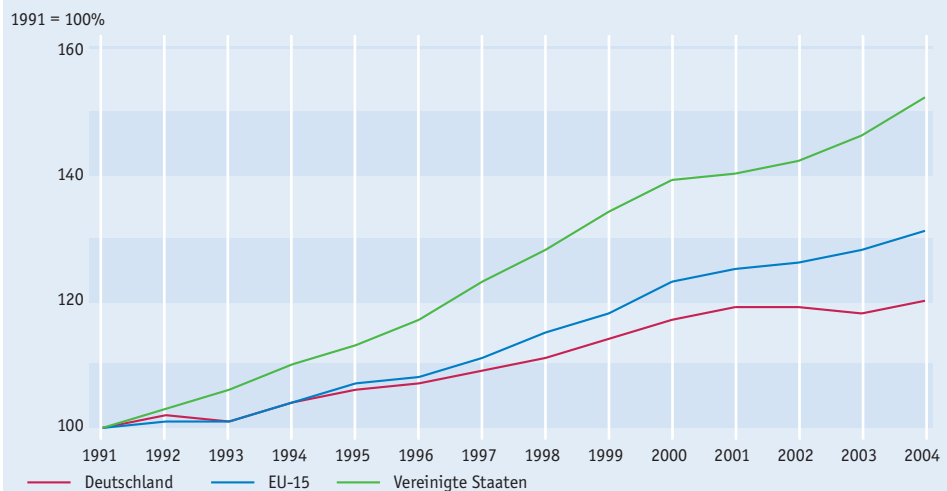
Entwicklung des Wirtschaftswachstums

Rückgang der Wachstumsrate des Bruttoinlandsprodukts

In Deutschland ist das Wirtschaftswachstum in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich schwächer geworden. Während der durchschnittliche jährliche Anstieg des Bruttoinlandsprodukts (BIP) von 1971 bis 1980 bei 2,8% und von 1981 bis 1991 bei 2,6% lag, betrug er im Zeitraum 1992 bis 2001 nur noch 1,7%. Nach einer Stagnation des Wachstums in den Jahren 2002 und 2003 zeigte sich 2004 eine leichte Erholung. Damit war das Wirtschaftswachstum in Deutschland seit 1991 geringer als in der Europäischen Union und den Vereinigten Staaten (**Abb. A2-1, Tab. A2-3web**).

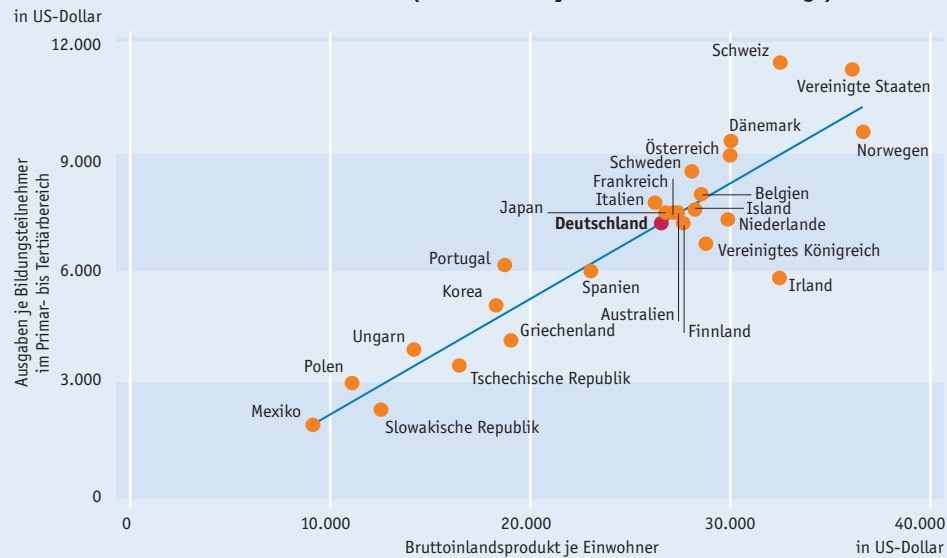
Die Konsequenzen der deutschen Wachstumsschwäche für den Bildungssektor werden unmittelbar deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass ihm – unter der Annahme eines gleichen BIP-Anteils öffentlicher Bildungsausgaben von 4,7% – 2003 rund eine Mrd. Euro mehr zur Verfügung gestanden hätte, wenn das BIP einen Prozentpunkt höher ausgefallen wäre. Indirekte Wirkungen des geringen Wirtschaftswachstums auf das Bildungswesen gehen zum einen von den Haushaltsbelastungen durch Sozialleistungen als Folge der hohen Arbeitslosigkeit und der Notwendigkeit verstärkter Kreditaufnahme aus, die den Ausgabenspielraum einengen (vgl. **A3**). Zum anderen wirkt sich die ungünstige Arbeitsmarktsituation auch in einer kostensteigernden Verlängerung der Verweildauer im Bildungswesen aus (vgl. insbesondere **E1, F4**).

Abb. A2-1: Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts in Deutschland, der EU-15 und den Vereinigten Staaten 1991 bis 2004 (in %) *



* Berechnet auf der Grundlage der Preise und Kaufkraftparitäten von 2000.
Quelle: OECD Online Database, eigene Berechnungen

Abb. A2-2: Ausgaben je Bildungsteilnehmer/in und Bruttoinlandsprodukt je Einwohner in den OECD-Staaten 2002 (in US-Dollar, jeweils kaufkraftbereinigt)



Quelle: OECD, *Bildung auf einen Blick 2005*, Tabellen B1.1 und X2.1, eigene Darstellung

Enger Zusammenhang zwischen BIP je Einwohner und Bildungsausgaben je Teilnehmer

Hohe Zuwachsraten des BIP führen jedoch nicht zwangsläufig zu einer entsprechenden Steigerung der Bildungsausgaben. Während von 1980 bis 1990 das BIP nominal um knapp zwei Drittel anstieg, sank der BIP-Anteil der Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden um ein Fünftel. In den 1990er Jahren stieg der BIP-Anteil zunächst aufgrund der deutschen Einigung an. Er hat jetzt wieder in etwa das Niveau von 1990 erreicht, obwohl die durchschnittliche Entwicklung des BIP wesentlich geringer war als in der Dekade davor.

Bruttoinlandsprodukt pro Kopf

Eine weitere bildungsrelevante Kontextinformation liefert die Kennzahl BIP je Einwohner als Indikator der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit eines Landes. Im OECD-Vergleich liegt Deutschland mit 26.654 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) pro Kopf im Mittelfeld. Zwischen dem BIP pro Kopf und den teilnehmerbezogenen Bildungsauswendungen im Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich besteht ein enger Zusammenhang (insbesondere bis zu einem BIP pro Kopf von 25.000 US-Dollar): Staaten mit einem höheren BIP je Einwohner wenden tendenziell mehr je Bildungsteilnehmer auf. Staaten oberhalb der Geraden in **Abb. A2-2** (**Tab. A2-4web**) weisen höhere, Staaten unterhalb der Geraden niedrigere teilnehmerbezogene Ausgaben auf, als man aufgrund ihres BIP pro Kopf hätte erwarten können.

Ausgeprägte Unterschiede in der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit zeigen sich im innerdeutschen Vergleich. Ins Auge fällt dabei insbesondere das nach wie vor bestehende Ost-West-Gefälle. Mit gut 28.000 Euro verfügten die westlichen Flächenländer 2004 über ein durchschnittliches BIP je Einwohnerin und Einwohner, das den Wert der östlichen Flächenländer um mehr als 50% übersteigt (**Tab. A2-1A**). Für die Ressourcenausstattung ihrer Bildungssysteme bleibt dieser Rückstand allerdings aufgrund der Transferzahlungen aus dem Finanzausgleich und dem Solidaripakt weitgehend folgenlos (vgl. **A3**, **B3**), was seinen Ausdruck in entsprechend höheren BIP-Anteilen findet: 2003 lag der Anteil der Bildungsausgaben von Ländern und Gemeinden in den östlichen Flächenländern im Durchschnitt bei 5,2%, in den westlichen Flächenländern bei 3,5% (**Tab. A2-2A**).

Deutschland im internationalen Vergleich beim BIP je Einwohner im Mittelfeld

Im innerdeutschen Vergleich: Ost-West-Gefälle beim BIP pro Kopf

Finanzsituation der öffentlichen Haushalte

Grundinformationen zur Situation der öffentlichen Haushalte sind eine unabdingbare Voraussetzung für eine realistische Einschätzung des finanziellen Handlungsspielraums der Bildungspolitik. Die dazu im Folgenden präsentierten Daten beziehen sich auf die Finanzkraft und die Haushaltsbelastungen der Gebietseinheiten. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Haushaltslage der Länder, die für die öffentliche Finanzierung des Bildungswesens von überragender Bedeutung sind (vgl. **B1**).

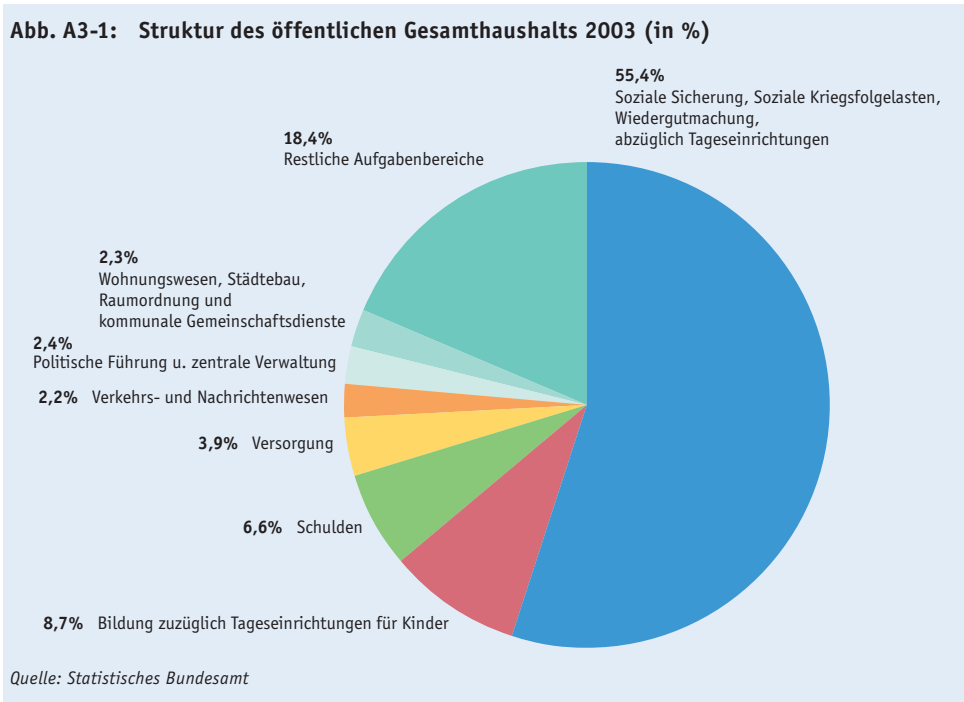
Einnahmensituation: Steuereinnahmen pro Kopf

Erhebliche Länderunterschiede in der Finanzkraft

Die Steuereinnahmen von Bund, Ländern und Gemeinden je Einwohnerin und Einwohner beliefen sich 1992 auf 4.444 Euro, 2004 lagen sie mit 5.148 Euro nominal um 16% höher, real (Preisbasis 1995) entspricht dies einem Rückgang um knapp 12%. Die Differenzierung nach Ländern zeigt erhebliche Unterschiede in der Finanzkraft, wie sie bereits bei der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit deutlich wurden (vgl. **A2**). Während Hamburg als wirtschaftsstärkster Standort 2004 über mehr als 4.000 Euro an Steuereinnahmen je Einwohnerin und Einwohner verfügte, mussten sich die neuen Länder mit etwa der Hälfte begnügen.

Der Finanzausgleich korrigiert die primäre Finanzausstattung

Den Disparitäten in der primären Finanzausstattung der Länder trägt das Ausgleichssystem aus Länderfinanzausgleich und Bundesergänzungszuweisungen Rechnung. Dieses sorgt für eine Angleichung der für die Aufgabenerfüllung der Länder erforderlichen Mittel (**Tab. A3-1A**). Die Korrektur der Einnahmenverteilung sorgt nicht zuletzt dafür, dass sich Unterschiede in der Finanzkraft nur bedingt in den öffentlichen Bildungsausgaben widerspiegeln (vgl. **B1**).



Ausgabensituation: Haushaltsstruktur, Belastungen durch Schuldendienst und Versorgungszahlungen

Die Darstellung des öffentlichen Gesamthaushalts nach ausgewählten Aufgabebereichen zeigt, dass auf die soziale Sicherung der mit Abstand höchste Ausgabenanteil (**Abb. A3-1, Tab. A3-4web**) entfällt: Mit 55% macht er das Sechsfache des Anteils für Schulen, Hochschulen und das übrige Bildungswesen einschließlich Tageseinrichtungen für Kinder aus.

Die finanzielle Engpasssituation der öffentlichen Haushalte hat sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend verschärft (**Tab. A3-2A**). So mussten die Länder und Gemeinden 2003 rund 50% mehr für Zinsen und Versorgung aufwenden wie 1992. Diese Zahlungen belasten die Haushalte der Länder und Gemeinden in unterschiedlichem Umfang. 2003 waren dies im Saarland und in Bremen rund 20% der Gesamtmittel, in Sachsen aber nur 5% (**Abb. A3-2, Tab. A3-3A**).

Diese Entwicklung ging bislang offensichtlich nicht zu Lasten des Bildungssektors, konnte er doch seinen Anteil am Haushalt der Länder und Gemeinden zwischen 1992 und 2004 steigern. In den westlichen Flächenländern nahm er von 21% auf 26% zu, in den östlichen Flächenländern von 19% auf 23% und in den Stadtstaaten von 17% auf 23% (**Tab. A2-1A**).

Längerfristig werden neben dem Schuldendienst die steigenden Belastungen durch Pensionszahlungen den Handlungsspielraum der Länder zunehmend einschränken. Nach Berechnungen des Bundesministeriums des Inneren werden die Ausgaben der Länder für Pensionen von 2003 bis 2030 um 70% steigen.¹

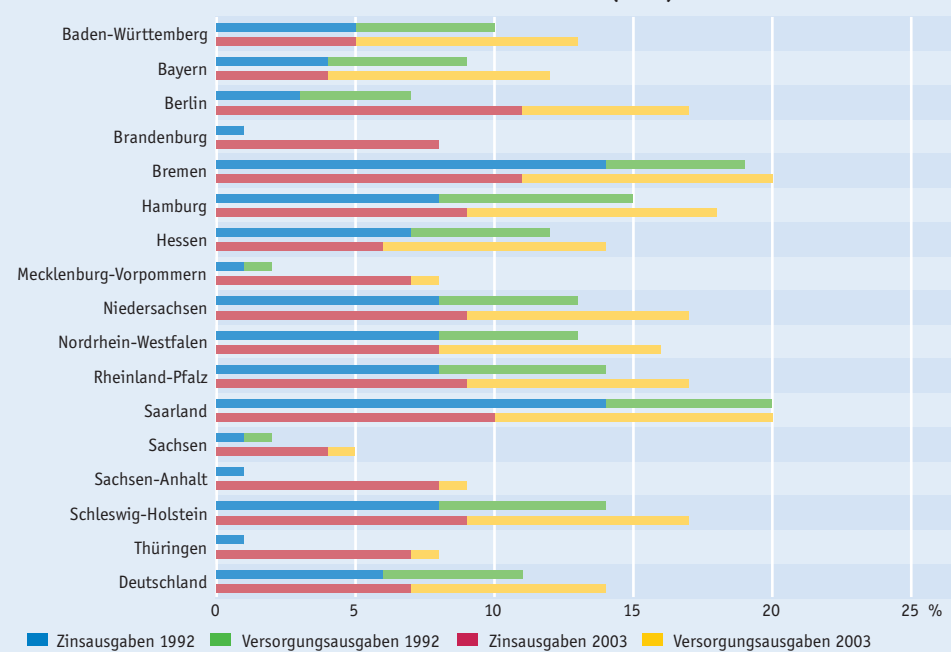
Die auf längere Sicht wenig günstige Perspektive für die öffentlichen Haushalte wird für das Bildungswesen nicht folgenlos bleiben. Die Schwierigkeit, zusätzlichen Mittelbedarf über Budgetzuwächse zu decken, wird zunehmen.

Soziale Sicherung beansprucht sechsfach höheren Ausgabenanteil als Bildung

Starke Zunahme der Zins- und Versorgungszahlungen

Zuwachs der Bildungsausgaben in den Landeshaushalten

Abb. A3-2: Anteil der Zins- und Versorgungsausgaben am Gesamthaushalt* der Länder und Gemeinden in den Jahren 1992 und 2003 (in %)



* Zinsausgaben an öffentliche und andere Bereiche; Versorgungsausgaben einschließlich Beihilfen für Versorgungsempfänger; Gesamthaushalt (bereinigte Ausgaben).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Jahresrechnungsstatistik

¹ Vgl. Bundesministerium des Inneren (2005): Dritter Versorgungsbericht der Bundesregierung, Berlin, S. 64.

Internationalisierungs- und Globalisierungstrends

Deutschland als führendes Exportland

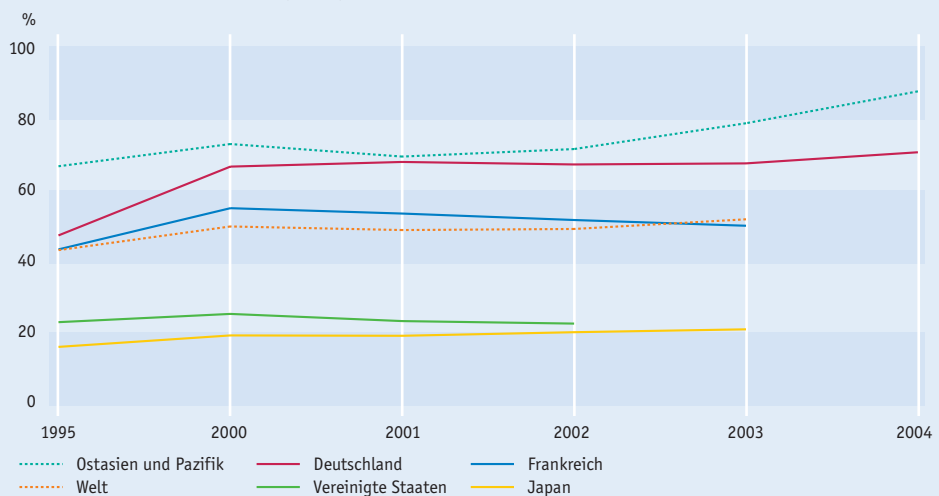
Wie kaum eine andere der großen Volkswirtschaften ist Deutschland in den Welt-handel eingebunden. Hinter dem Schlagwort „Exportweltmeister“ verbirgt sich eine knappe, aber eindrucksvolle Zahl: Deutschland nimmt 2003 mit annähernd 10% Anteil am Welthandelsexport die erste Position unter den Exportstaaten ein – vor den USA, Japan und China. Bei den Importen steht die Bundesrepublik mit knapp 8% hinter den USA an zweiter Stelle (Tab. A4-1A).

Ausmaß, Bedeutung und Anstieg der Eingebundenheit der deutschen Wirtschaft in die internationalen Austauschbeziehungen werden in Abb. A4-1 deutlich. Sie bildet den Indikator „Marktoffenheit“ ab, der als Anteil des gesamten Außenhandels am Nationalprodukt eines Staates definiert ist. Deutschland hat hier im Vergleich zu Mitbewerberstaaten am Weltmarkt traditionell einen hohen Wert – bereits 1970 von 41% –, vor allem aber einen in den letzten 30 Jahren auf über 70% gestiegenen Anteil. Die internationale Einbindung ist kontinuierlich größer geworden. Die Markt-offenheit liegt – mit steigender Tendenz – 2003 in Deutschland knapp 20 Prozentpunkte über dem Weltdurchschnitt und deutlich über derjenigen von Frankreich, USA und Japan (Abb. A4-1, Tab. A4-2A).

Charakter der Globalisierung: weltweit verteilte Wertschöpfungsketten

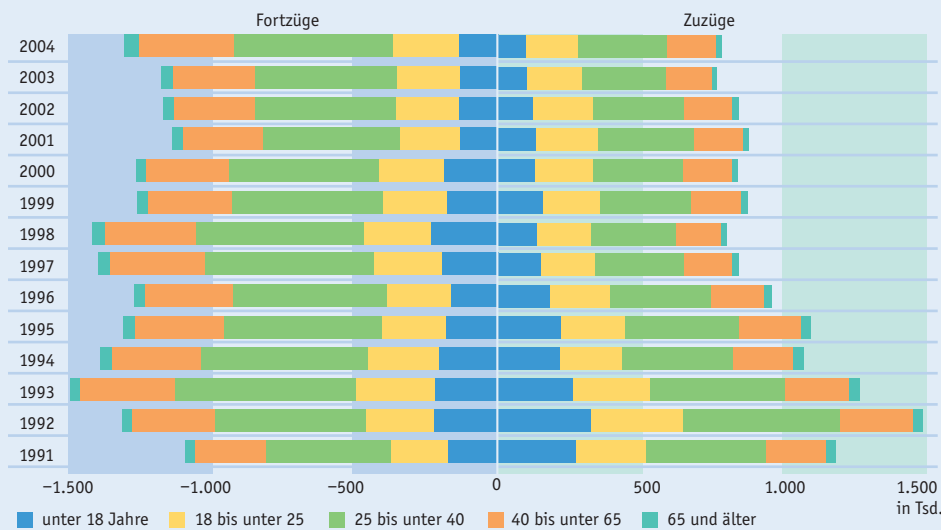
Wenn 2004 über 38% des Bruttoinlandsprodukts vom Export erbracht werden, heißt das nicht, dass ein gleich hohes Wertschöpfungsvolumen der exportierten Güter auch im Land geschaffen worden ist. Ein nicht unbeträchtlicher und im letzten Jahrzehnt gestiegener Teil an den Exportgütern wird außerhalb Deutschlands als Vorprodukte gefertigt. Dieser Sachverhalt macht den neuen Charakter der Globalisierung deutlich: die weltweit verteilten Wertschöpfungsketten, die bezogen auf die Arbeitsprozesse nicht einfach als Handel, sondern als prozessgebundene Kooperationen zu betrachten sind. Die tendenziell weltweite Verteilung und Organisation von Wertschöpfungsketten betrifft nicht mehr nur das Topmanagement oder Spezialabteilungen eines Unternehmens. Sie verlangt zunehmend mehr Funktionsbereichen und Belegschaftsgruppen des Unternehmens die Kompetenz zu internationaler Kooperation ab. Diese können die Unternehmen nicht allein sicherstellen. Schulen, Hochschulen

Abb. A4-1: Marktoffenheit* der deutschen Wirtschaft im internationalen Vergleich 1995 bis 2004 (in %)



*Anteil der Exporte und Importe von Gütern und Dienstleistungen am Bruttonationaleinkommen.

Quelle: World Development Indicator, CD-ROM and Database 2005, Worldbank; Statistisches Bundesamt, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen

Abb. A4-2: Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland 1991 bis 2004 nach Altersgruppen (in Tsd.)

Quelle: Statistisches Bundesamt, Wanderungsstatistik

und Berufsbildungseinrichtungen sind gefordert, sich damit auseinander zu setzen, wie sie in ihren Curricula und Ausbildungsformen den neuen Anforderungen globaler Wirtschafts- und Arbeitskooperationen entsprechen können.

Die transnationale Verteilung von Wertschöpfungsketten bildet die eine Seite der Globalisierung. Ihre andere liegt in der räumlichen Entgrenzung der Arbeitsmärkte. Auch diese betrifft inzwischen alle Beschäftigtengruppen – vom ungelerten Arbeiter bis zum Topmanager oder wissenschaftlichen Spezialisten.

Abb. A4-2 (Tab. A4-3A) zeigt die Entwicklung der Wanderungen nach und aus Deutschland, die in Ermangelung von Daten zu grenzüberschreitenden Arbeitskräftebewegungen hier angeführt werden. Da bei den Zuzügen der Anteil von Kindern und Jugendlichen nach wie vor relativ hoch ist, stehen Schulen und Berufsbildungseinrichtungen weiterhin vor einer wichtigen Integrationsaufgabe (vgl. H).

Die internationale Öffnung der Arbeitsmärkte erhöht nicht nur das verfügbare Arbeitskräftepotenzial, sie erweitert auch die Beschäftigungsoptionen der inländischen Arbeitskräfte im Ausland, stellt sie zugleich aber auch in eine verstärkte internationale Konkurrenz. Um auf entgrenzten Arbeitsmärkten handlungs- und wettbewerbsfähig zu sein, bedarf es nicht allein guter Fachkenntnisse. Weltoffenheit, Sprachkenntnisse, Verständnis fremder Kulturen und Mobilitätsfähigkeit sind unerlässliche Komplementärqualifikationen, die sowohl für grenzüberschreitende als auch für innerbetriebliche Kooperation in gemischten Belegschaften erforderlich sind und ebenso einheimischen wie zugewanderten Arbeitskräften in verstärktem Maße abverlangt werden.

Die zunehmende Internationalisierung hat inzwischen auch die Bildungssysteme und -märkte selbst erreicht. Hochschulen, Weiterbildungsinstitutionen und die Berufsbildung stehen heute in einer internationalen Anbieterkonkurrenz, die durch das Internet verschärft und in ihrem Umfang ausgeweitet wird. Die damit einhergehende Dynamik betrifft nicht nur die quantitative Seite von Bildungsangeboten, sondern auch qualitative Aspekte und die aus ihnen folgenden Organisationsformen von Bildung, wie aktuell an der Einführung gestufter Studiengänge im Hochschulbereich und des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für die berufliche Bildung deutlich wird.

Zunehmende Globalisierung der Arbeitsmärkte als Herausforderung für alle Bereiche der Bildung

Veränderte Kompetenzprofile durch internationale Kooperationsbeziehungen

Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft

Verzögerte Tertiarisierung in Deutschland

Starker Anstieg der Beschäftigung im Dienstleistungssektor

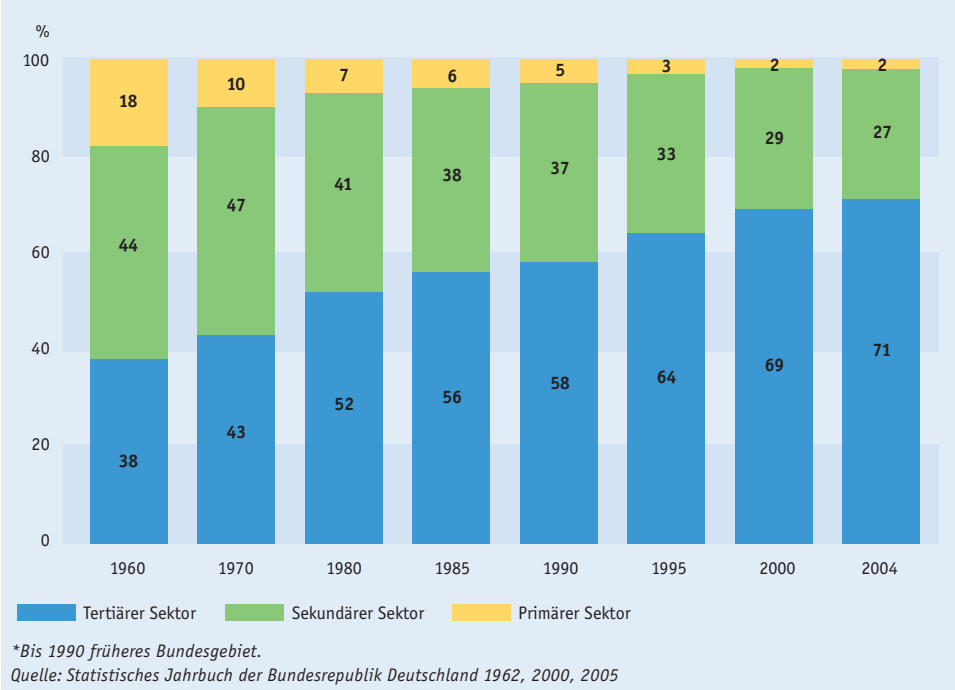
Besondere Bedeutung von personenbezogenen und von Wissens- und Informationsdienstleistungen

Deutschland gilt bis heute als das Industrieland par excellence unter den hoch entwickelten Gesellschaften des Westens. Gleichwohl hat auch in den letzten Jahrzehnten – wenn auch verspätet gegenüber anderen Staaten – die Verschiebung von der Industrie- zur Dienstleistungsökonomie stattgefunden (Tertiarisierung). Inzwischen ist der Dienstleistungssektor (tertiärer Sektor), bezogen sowohl auf die Bruttowertschöpfung (Tab. A5-1A) als auch auf die Erwerbsstruktur, der weitaus größte Sektor der Volkswirtschaft. Von 1970 bis 2004 wuchs der Anteil der im Dienstleistungssektor Erwerbstätigen um 28 Prozentpunkte auf 71% (Abb. A5-1, Tab. A5-3web).²

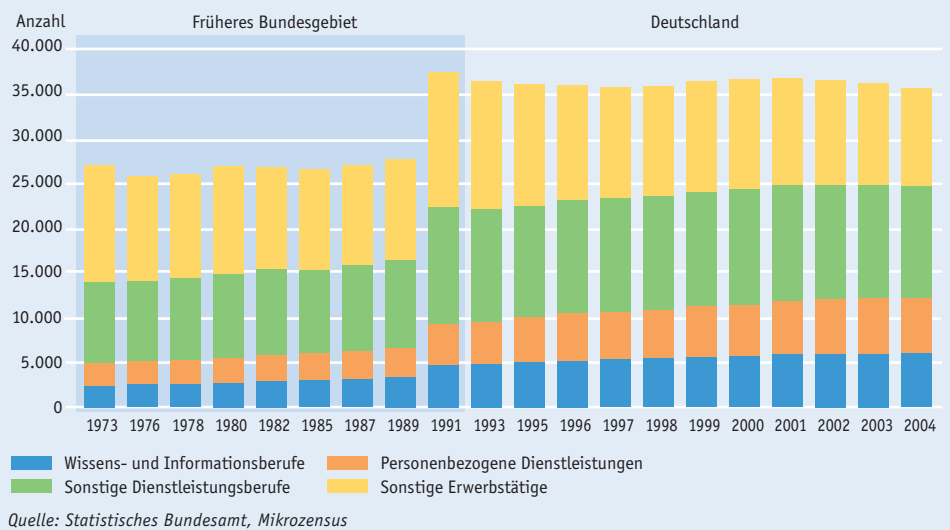
Sozial- und beschäftigungsstrukturell ist mit dem Wechsel zu einer Dienstleistungsgesellschaft von Beginn an die Zunahme der beiden großen Berufsbereiche der Wissens- und Informationsberufe und der personenbezogenen Dienstleistungen verbunden. Beide Berufsbereiche, die sich in den letzten 30 Jahren sehr viel stärker entwickelt haben als der Dienstleistungssektor insgesamt, stellen heute zusammen fast die Hälfte aller Erwerbstätigen in diesem Sektor (Abb. A5-2, Tab. A5-2A).

Hinter dem Wandel der Erwerbsstruktur verbergen sich weitreichende Veränderungen sowohl von Tätigkeits- und Kompetenzprofilen in der Erwerbsarbeit als auch in den gesellschaftlichen Kommunikationsformen und der alltäglichen Lebensweise der Menschen (vgl. A6). Die Mitgestaltung dieses Strukturwandels stellt eine zentrale Herausforderung für die Bildungssysteme in modernen Gesellschaften dar. Sozialstrukturell ist die Entwicklung zur Dienstleistungsökonomie mit einer kontinuierlichen Ausweitung der Frauenerwerbstätigkeit verbunden.

Abb. A5-1: Entwicklung der Erwerbstätigkeit 1960 bis 2004* nach Sektoren



² Bei einer berufsbezogenen Betrachtung, die auch die industrieinternen Dienstleistungen berücksichtigt, steigt der Anteil sogar auf über 75%.

Abb. A5-2: Erwerbstätige im Dienstleistungssektor nach Berufsgruppen und sonstige Erwerbstätige 1973 bis 2004 (in Tsd.)

Dominiert bei handwerklichen und industriellen Tätigkeiten der Umgang mit Werkzeugen, Maschinen und Materialien, so steht bei Dienstleistungsarbeit die Kommunikation mit Personen und der Umgang mit Symbolen und Wissen im Vordergrund – Tätigkeitsinhalte, die heute freilich auch in vielen Bereichen der industriellen Produktion eine Rolle spielen. Die Kompetenzprofile für die dominierenden Tätigkeitstypen in Dienstleistungsgesellschaften – unabhängig davon, welchem Sektor sie zugeordnet sind – zeichnen sich in der Regel durch ein hohes Maß an analytischem Wissen und Abstraktionsfähigkeit, durch kommunikative Kompetenzen und Reflexivität aus, um nur die wichtigsten Kompetenzdimensionen zu nennen. Zu deren Entwicklung muss das Bildungswesen in allen Bereichen kognitive und motivationale Voraussetzungen schaffen. Die Bedeutung der genannten Kompetenzen hat durch Internet und Computerisierung großer Teile der ökonomischen und gesellschaftlichen Austauschprozesse einen neuen Schub und eine spezifische Prägung erhalten.

In der Erwerbsarbeit verlieren hochgradig arbeitsteilige und streng hierarchisierte Organisationsformen gegenüber Dezentralisierung, Selbstorganisation und vernetzter Kooperation an Bedeutung. Zugleich wachsen die Erfordernisse, sich in einer durch starke Veränderungsdynamik und Unsicherheit geprägten Gesellschaft offen, lernbereit, selbstbewusst, flexibel und kooperativ zu bewegen.

Die skizzierten Kompetenzprofile können nicht einzelnen Schulstufen oder Bildungsinstitutionen exklusiv zugewiesen werden. Sie stellen eine Herausforderung für die Organisation des Bildungssystems als Ganzes wie für jede seiner Institutionen dar – vom Kindergarten bis zur Weiterbildung.

Neue Tätigkeits- und Kompetenzprofile: Wissen, Kommunikations- und Problemlösefähigkeit

Dezentralisierung, Selbstverantwortung, Vernetzung in der Arbeit

M Methodische Erläuterungen

Klassifizierung der Berufe

Die Definition der Dienstleistungsberufe wie auch der Wissens- und Informationsberufe erfolgte gemäß der Klassifizierung der Berufe, Ausgabe 1992: Die Dienstleistungsberufe umfassen alle Personen, die unter den Berufskennziffern (BKZ) 66 bis 93 sowie den BKZ 60 und 61 (Ingenieure und Naturwissenschaftler) rubriziert werden. Die Wissens- und Informationsberufe umfassen alle Personen, die in Berufen im Funk- und Fernsprechverkehr (BKZ 73), als Ingenieure und Naturwissenschaftler (BKZ 60 und 61), als Unternehmensleiter, -berater und -prüfer (BKZ 75), als Rechnungskaufleute und Informatiker (BKZ 77), in Schriftwerk schaffenden, ordnenden und künstlerischen Berufen (BKZ 82 und 83), als Lehrer an Schulen und Hochschulen (BKZ 87) sowie in andernorts nicht genannten geistes- und naturwissenschaftlichen Berufen (BKZ 88) tätig sind. Unter personenbezogenen Dienstleistungen werden Gesundheitsberufe (BKZ 84 bis 86), Berufe in Seelsorge, Körperpflege, Hotel- und Gaststättenberufe sowie haus- und ernährungswirtschaftliche Berufe (BKZ 89 bis 92) zusammengefasst.

Veränderte Familien- und andere Lebensformen

Große Bedeutung der Familie für den Bildungserfolg der Kinder

Die Familie ist Ausgangspunkt und Grundlage jeder Bildungsbiographie. Die in den letzten Jahren breit diskutierte Erkenntnisse über die Bedeutung frühkindlicher Bildungs- und Lernprozesse bekräftigen diese Einschätzung ebenso wie die Ergebnisse der PISA-Studie, die zeigen, dass die soziokulturellen Merkmale der Herkunftsfamilie einen entscheidenden Einfluss auf die gemessenen Leistungen der 15-Jährigen haben. Offenkundig gelingt es dem Bildungssystem bislang nicht, diese herkunftsbedingten Unterschiede zu verringern.

In den 1960er Jahren hatte sich in Westdeutschland ein institutionelles Arrangement eingespielt, das mit der weit verbreiteten männlichen Ernährerfamilie korrespondierte, in der die Mütter im Rahmen einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung die Erziehungs- und Hausarbeit übernahmen. Die bis heute dominierende Form der Halbtagsschule setzt dieses traditionelle Familienmodell voraus. Sie ist deshalb nicht nur auf eine privat geregelte Betreuung der Kinder für den schulfreien Teil des Tages, sondern auch auf ergänzende bildungsrelevante Unterstützungsleistungen durch die Familie, etwa bei der Hausaufgabenbetreuung, angewiesen. Diesem institutionellen Bildungsarrangement entspricht eine konzeptuelle Akzentuierung der Schule auf kognitive Vermittlungsleistungen und eine Zuweisung der sonstigen Bildungs- und Erziehungsaufgaben an die Familie.

Dieses Bildungsarrangement zwischen Schule und Familie wird inzwischen durch zwei unterscheidbare, wenngleich in enger Wechselwirkung stehende Modernisierungsprozesse aufgeweicht: zum einen durch die Pluralisierung der Familien- und anderen Lebensformen, zum anderen durch die zunehmende Integration von Müttern in das Erwerbssystem.

Pluralisierung von Familien- und anderen Lebensformen

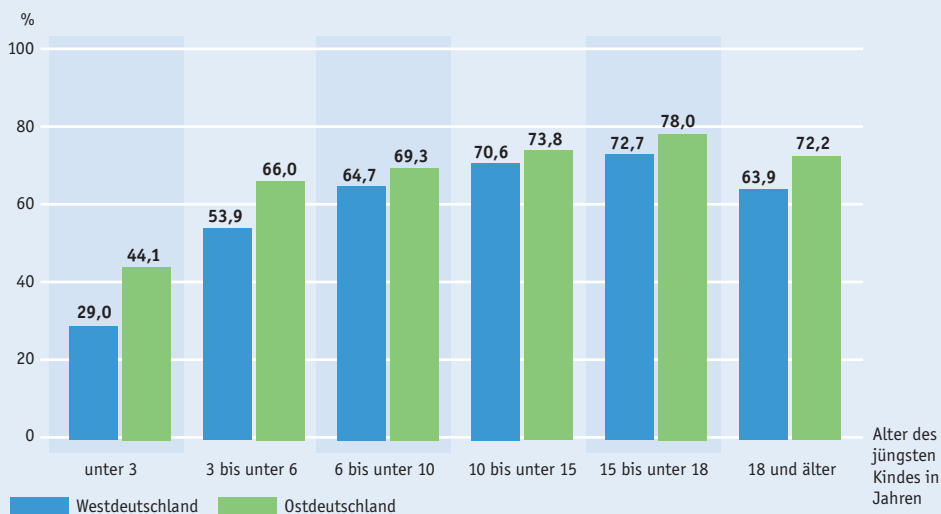
Gesunkene Stabilität von Familienstrukturen

Die private Betreuungs- und Bildungssituation von Kindern wird in erheblichem Maße durch die Zunahme Alleinerziehender, das Sinken der durchschnittlichen Geschwisterzahl, das steigende Alter bei der Erstelternschaft sowie durch die abnehmende Stabilität von Familienstrukturen beeinflusst. Ein signifikanter Hinweis darauf ist die wachsende Zahl von Ehescheidungen, die sich in den alten Ländern zwischen 1975 und 2004 von jährlich 1,9 auf 2,7 pro 1.000 Einwohner erhöht hat. Zugenommen hat insoweit auch der Anteil der Kinder, die bei einem geschiedenen Elternteil leben: Er hat sich in diesem Zeitraum bei Kindern unter sechs Jahren verdoppelt und ist bei der Gruppe der 15- bis unter 18-Jährigen fast auf das Dreifache gestiegen. In den neuen Ländern ist der Anteil der Kinder, die bei einem geschiedenen Elternteil leben, erheblich höher als in den alten Ländern (**Tab. A6-1A, Abb. A6-2web**).

Diese Entwicklungen markieren eine im Vergleich zu den Kindschaftsverhältnissen in den 1960er Jahren deutlich veränderte Ausgangslage, die auch das Verhältnis von Familie und Schule berührt und in vielen Fällen die Unterstützungsmöglichkeiten von Kindern bei der Bewältigung schulischer Anforderungen beschränkt und Schulen zugleich eine lebensweltsensiblere Berücksichtigung veränderter Familienbeziehungen abverlangt.

Zunehmende Integration von Müttern ins Erwerbssystem

Darüber hinaus ist das fraglose Zusammenspiel von Familie und Schule durch die steigende Erwerbstätigkeit von Müttern mit Kindern im Schulalter in Westdeutsch-

Abb. A6-1: Quote der aktiv erwerbstätigen Mütter (15 bis 64 Jahre) 2004 nach Alter des jüngsten Kindes (in %)

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2004, eigene Berechnungen

land komplizierter geworden. Die Quote erwerbstätiger Frauen mit Kindern zwischen 6 und 14 Jahren stieg von 44% im Jahre 1972 auf 68% im Jahre 2000. In den ostdeutschen Ländern liegt der Anteil erwerbstätiger Mütter vor allem mit jüngeren Kindern noch deutlich höher (Abb. A6-1, Tab. A6-3web), da Erwerbstätigkeit von Müttern traditionell stärker verbreitet war und auch durch ein nahezu flächendeckendes Platzangebot in Kindertageseinrichtungen unterstützt wurde.

Charakteristisch für Deutschland ist dabei, dass die Zunahme der Müttererwerbstätigkeit ausschließlich bei Teilzeitarbeit zu beobachten ist. Zwischen 1991 und 2003 zeigt sich bundesweit eine Abnahme der Vollzeiterwerbstätigkeit von Müttern (Tab. A6-2A). Besonders ausgeprägt ist diese Entwicklung in Ostdeutschland, wobei der Anteil vollzeiterwerbstätiger Mütter aufgrund einer anderen Tradition immer noch deutlich über dem Anteil in den alten Ländern liegt.

Zeitbudgetuntersuchungen zeigen, dass die Zeit, die berufstätige Mütter für Kinderbetreuung insgesamt aufwenden, zwischen 1991/92 und 2001/02 nicht zurückgegangen ist: Bei erwerbstätigen Müttern mit 6- bis unter 18-jährigen Kindern beträgt diese nur täglich 23 Minuten weniger als bei nicht erwerbstätigen Müttern.

Trotz rückläufigen Arbeitsvolumens stellt sich für erwerbstätige Mütter ein Vereinbarkeitsproblem. Familienunverträgliche Anforderungen von Schule, sozialem Umfeld und Arbeitswelt führen zu Stress und Überlastung, die auch die Beziehungen zu den Kindern beeinflussen können. Die zunehmende Flexibilisierung der Erwerbsarbeit erfordert längere, verlässlichere und flexiblere Öffnungszeiten von Kindergärten und Schulen.

Die skizzierten Entwicklungen haben nichts an dem seit den 1960er Jahren immer wieder festgestellten straffen Zusammenhang zwischen den sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen von Familien und dem Bildungserfolg der Kinder geändert. Es scheint, dass Familien mit höheren Bildungsabschlüssen besser in der Lage sind, die abnehmende Passung von Halbtagschule und Familienleben durch die Bereitstellung familiärer Ressourcen und die Nutzung außerschulischer Bildungsangebote zu kompensieren. Unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit ergeben sich daraus besondere Anforderungen an schulische und außerschulische Bildungsangebote.

Zunehmende Bedeutung von Teilzeitbeschäftigung bei Müttern

Trotz strukturellen Wandels bleibt die familiäre Herkunft wichtig für den Bildungserfolg

Grundinformationen zu Bildung in Deutschland



Ein Bericht, der Bildung im Lebenslauf zum Bezugspunkt hat, kann es nicht bei einer traditionellen Darstellung der Bildungsbereiche – von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung – bewenden lassen. Er muss den Blick öffnen sowohl für bereichsübergreifende Aspekte und Probleme als auch für Bildungsprozesse jenseits institutionalisierter Bildung (**Abb. B-1**). Allerdings können non-formale Bildung und informelles Lernen wegen fehlender Datengrundlagen vorerst nur ansatzweise berücksichtigt werden.

Die folgenden Grundinformationen beziehen sich auf Sachverhalte, die für das Bildungswesen als Ganzes relevant sind. Von besonderer Bedeutung sind dabei die finanziellen Aufwendungen der Gesellschaft (Bildungsausgaben), die Inanspruchnahme der Bildungsangebote (Bildungsbeteiligung) sowie die erreichten Abschlüsse und Qualifikationen (Bildungsstand der Bevölkerung).

Ein Bericht über Bildung in Deutschland muss die nationalen Besonderheiten des Bildungswesens in Rechnung stellen, z.B. die ressortspezifische Trennung von Elementarbereich und Schulwesen, die strukturelle Vielgliedrigkeit des Sekundarbereichs I, die duale Berufsausbildung und das expandierende, vielschichtige Übergangssystem, einen an Berufen orientierten Arbeitsmarkt oder die geringe Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. Diese Besonderheiten wirken sich in spezifischer Weise auf Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung und Bildungsstand aus. Dies wird durch internationale Vergleiche, Ländervergleiche sowie Vergleiche zwischen einzelnen Bildungsbereichen und -einrichtungen verdeutlicht.

Der Indikator zu Bildungsausgaben macht die Finanzausstattung des Bildungswesens und damit

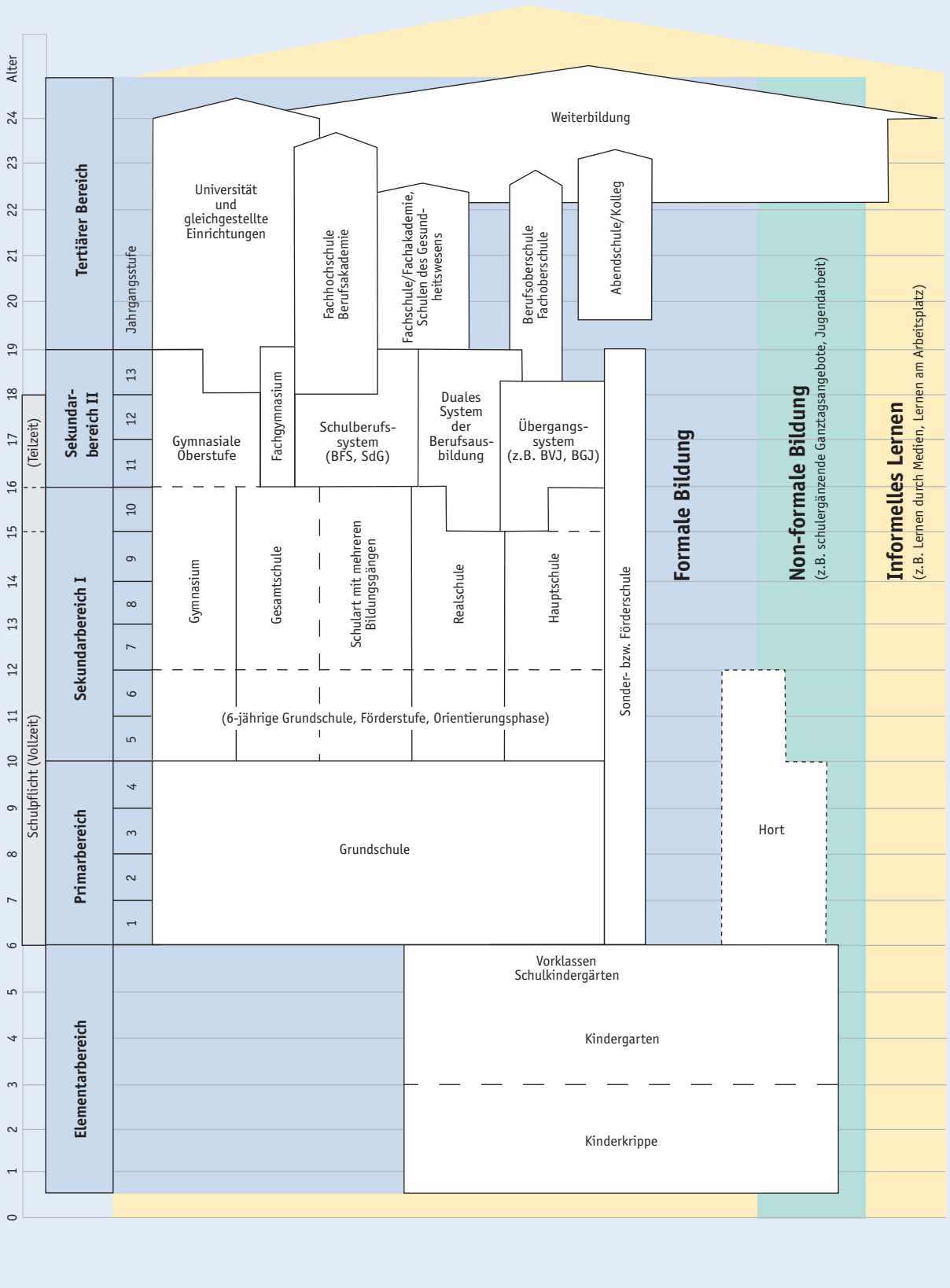
die gesellschaftliche Bereitschaft, Ressourcen für Bildung bereitzustellen, sichtbar. Er gibt Einblick in die bildungspolitischen Prioritäten und ermöglicht gerade in Zeiten verschärfter Ressourcenknappheit die Überprüfung der bisherigen Ausgabenpolitik. Die Differenzierung nach Mittelgebern zeigt, in welchem Maße öffentliche Haushalte (Bund, Länder, Kommunen), privatwirtschaftliche Unternehmen, Organisationen ohne Erwerbszweck sowie Privathaushalte zur Bildungsfinanzierung beitragen.

Über die Nutzung von Bildungsangeboten durch verschiedene Altersgruppen informiert der Indikator zur Bildungsbeteiligung. Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung ist ein Schlüsselfaktor für das künftig zu erwartende Qualifikations- und Absolventenangebot. Bildungsbeteiligung auf hohem Niveau trägt dazu bei, dass das erforderliche Angebot an Fachkräften sichergestellt und alle Begabungsreserven ausgeschöpft werden – ein vor allem angesichts längerfristig abnehmender Erwerbsbevölkerung wichtiger werdender Aspekt.

Ein grundlegender systembezogener Indikator, der Informationen zu den Abschlüssen und zur Qualifikationsstruktur liefert, ist der Bildungsstand der Bevölkerung. Die verschiedenen Wellen der Bildungsexpansion seit den 1950er Jahren haben dazu geführt, dass sich der Bildungsstand der Bevölkerung zwischen den Generationen stark unterscheidet. In dem Indikator spiegelt sich wider, über welche Humanressourcen eine Gesellschaft verfügt.

Alle drei Indikatoren geben in ihrer Zusammenschau Hinweise auf die Stellung des Bildungsstands Deutschlands im internationalen Vergleich und damit auch im Hinblick auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit.

Abb. B-1: Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland



Bildungsausgaben

Bildungsausgaben^M gehören zu den grundlegenden Parametern der Entwicklung des Bildungswesens. Ein zentrales Augenmerk in der bildungspolitischen Diskussion gilt daher der Mittelausstattung des Bildungswesens und der Finanzierungsstruktur. Im Einzelnen geht es dabei um solche Fragen wie: Welcher Anteil am BIP^M entfällt auf Bildung und wie stellt sich das im internationalen Vergleich dar? Welcher Anteil des Bildungsbudgets wird für die einzelnen Bildungsbereiche aufgewendet? Wie verteilen sich die Aufwendungen für die Bildungseinrichtungen und die Pro-Kopf-Ausgaben? Welche Finanzierungslasten tragen Bund, Länder, Gemeinden auf der einen Seite sowie die Wirtschaft, gemeinnützige Träger von Bildungseinrichtungen und die Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer selbst auf der anderen Seite?

Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen

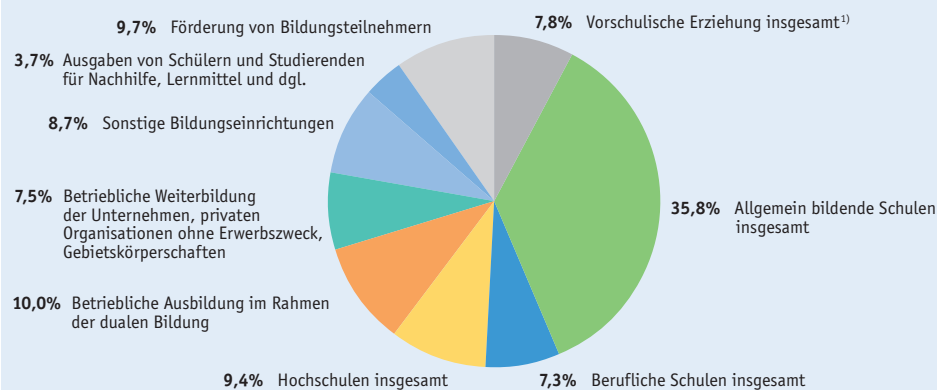
Die Bildungsaufwendungen der Gesellschaft werden im Bildungsbudget^M abgebildet, das jährlich vom Statistischen Bundesamt erstellt wird (Tab. B1-1A). Im Jahr 2003 wurden 135,2 Mrd. Euro für Bildung ausgegeben, rund 15 Mrd. Euro mehr als 1995. Dies entspricht einem Anteil am BIP von 6,2%. Jedoch stiegen die Bildungsausgaben unterproportional zur wirtschaftlichen Entwicklung. Da die Bundesagentur für Arbeit die Mittel für Umschulungen und andere Bildungsmaßnahmen 2004 deutlich reduziert hat, verringerte sich das Bildungsbudget 2004 nach vorläufigen Berechnungen auf 134,0 Mrd. Euro (BIP-Anteil 6,0%). Unter Berücksichtigung der Entwicklung des Preisniveaus und der demographischen Entwicklung standen 2003 den Bildungseinrichtungen real pro Bildungsteilnehmer mehr Mittel zur Verfügung als 1995. Differenziert man die Gesamtausgaben für Bildung nach Bereichen, so dominiert mit großem Abstand der Schulbereich (Abb. B1-1, Tab. B1-1A).

Rückgang des Anteils der Bildungsausgaben am BIP – aber reale Steigerung je Bildungsteilnehmer

Bildungsausgaben nach finanzierenden Sektoren

Das deutsche Bildungswesen war und ist geprägt durch ein öffentlich finanziertes, gebührenfreies Bildungsangebot im Schul- und Hochschulbereich, während im Elementarbereich, in der beruflichen Bildung und in der Weiterbildung private

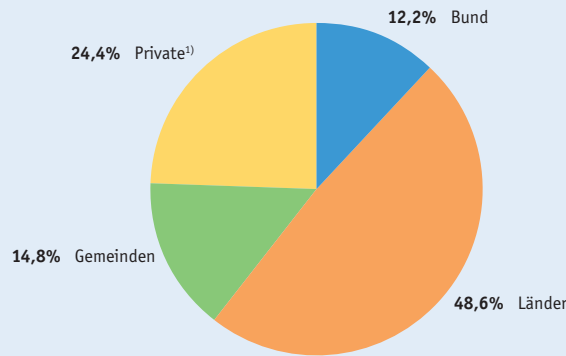
Abb. B1-1: Bildungsausgaben 2003 nach Bildungsbereichen (in %)



1) Kindergärten, Vorschulklassen, Schulkindergärten.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildungsbudget

Abb. B1-2: Bildungsausgaben 2003 nach finanzierenden Sektoren (in %)



1) Privathaushalte, Unternehmen, private Organisationen ohne Erwerbszweck.
Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildungsbudget

Haushalte, Organisationen ohne Erwerbszweck und die Wirtschaft traditionell stärker an der Finanzierung beteiligt sind.

Bildungsfinanzierung: drei Viertel öffentliche, ein Viertel private Mittel

Rund drei Viertel der gesamten Bildungsausgaben wurden 2003 von Bund, Ländern und Gemeinden aufgebracht, das restliche Viertel von Privathaushalten, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen (Abb. B1-2, Tab. B1-1A) ^M. Zu beachten ist jedoch, dass die Bildungsausgaben der Unternehmen als Aufwand in die Gewinn- und Verlustrechnung eingehen und daher zu einem erheblichen Teil über Steuermineralerungen refinanziert werden. Berücksichtigt man diese steuerlichen Effekte, fällt der tatsächliche Anteil der Unternehmen geringer aus.

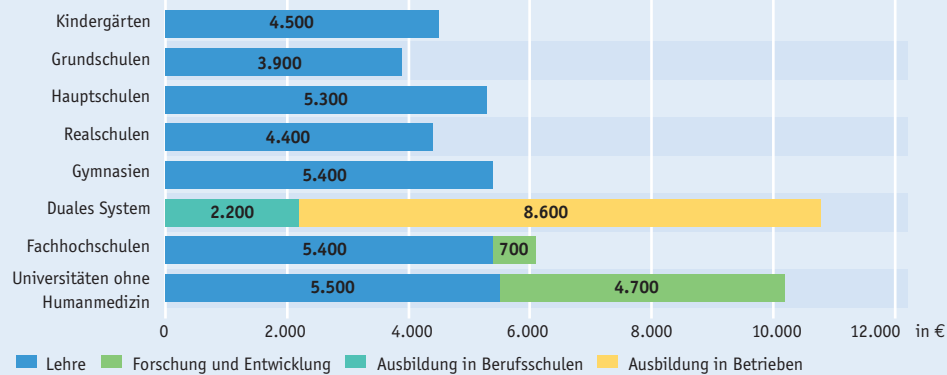
Seit einigen Jahren zeichnen sich Änderungen in den Finanzierungsstrukturen ab. Der Verzicht auf die Erhebung von Gebühren für den Kindergartenbesuch im letzten Jahr vor Schuleintritt, die Einführung von Studiengebühren im Hochschulbereich, die Einschränkung der Lernmittelfreiheit für Schülerinnen und Schüler, die Kürzung der Zuschüsse für Volkshochschulen, die Verringerung der Etats für die Umschulung von Arbeitslosen sowie die öffentliche Förderung von Ausbildungsplätzen in den Unternehmen sind Kennzeichen dieses Wandels.

Ausgaben für ausgewählte Bildungseinrichtungen

Ein Jahr duale Ausbildung etwa doppelt so teuer wie ein Jahr Hochschul-ausbildung

Die Bildungsausgaben unterscheiden sich für die einzelnen Bildungseinrichtungen erheblich. Am höchsten sind sie im dualen System. ^M Hierfür wurde 2003 im Bundesdurchschnitt mit 10.800 Euro pro Teilnehmer bzw. Teilnehmerin fast doppelt so viel aufgewendet wie für die Ausbildung eines Studierenden an Fachhochschulen (5.400 Euro) und Universitäten ohne Humanmedizin (5.500 Euro). Dabei ist zu beachten, dass die Vergütungen der Auszubildenden in den betrieblichen Ausgaben für die duale Ausbildung nicht enthalten sind und dass bei den Hochschulausgaben die Forschungsausgaben unberücksichtigt bleiben. Die geringsten Pro-Kopf-Ausgaben entfallen auf Schülerinnen und Schüler an Grundschulen (3.900 Euro). Für Realschulen, Hauptschulen und Gymnasien liegen die Ausgaben etwas höher (Abb. B1-3). Für den Elementarbereich wurden Ausgaben je Kindergartenkind ^M in Höhe von 4.500 Euro geschätzt. Diese sind etwas höher als die Ausgaben je Schülerin und Schüler an öffentlichen Grundschulen. Zurückzuführen ist dies primär auf die Unterschiede in den Betreuungsrelationen sowie den höheren Anteil an Ganztagsplätzen im Kindergarten- im Vergleich zum Grundschulbereich.

Abb. B1-3: Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und Bildungsteilnehmer in ausgewählten Bildungseinrichtungen 2003 (in Euro)



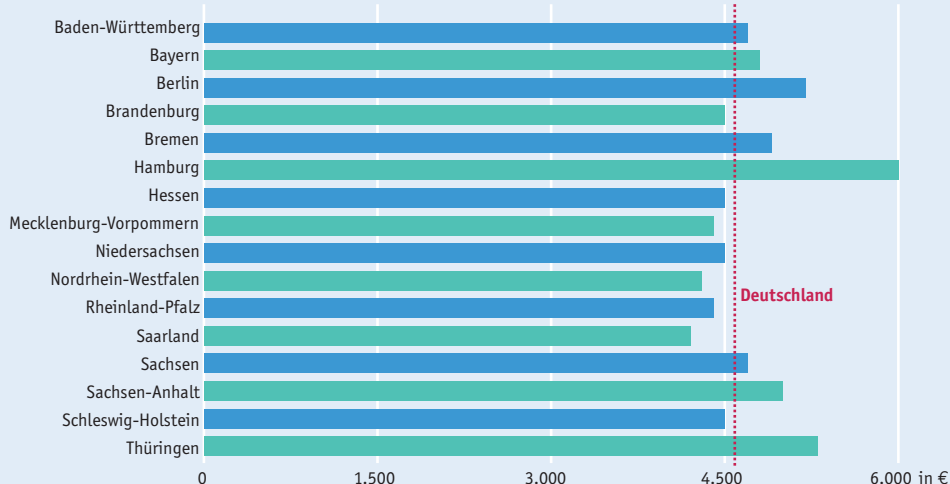
Quelle: Statistisches Bundesamt

Ausgaben je Schülerin und Schüler im Ländervergleich

Die Aufwendungen je Schülerin und Schüler an öffentlichen Schulen insgesamt ^Mweisen zwischen den einzelnen Ländern, mit Ausnahme Hamburgs, geringe Unterschiede auf (Abb. B1-4, Tab. B1-3web). Deutlich anders stellt sich das jedoch im Vergleich der Schularten dar (Tab. B1-4web). Die vorhandenen Differenzen sind zurückzuführen auf Unterschiede in der Schulstruktur und in der Vergütungsstruktur der Lehrkräfte, auf differierende Pflichtstundenzahlen der Lehrkräfte, unterschiedliche Klassengrößen, Unterschiede im Umfang des Ganztagschulangebots und der Lernmittelfreiheit sowie in der materiellen Ausstattung der Schulen. Zu beachten ist auch, dass die demographische Entwicklung insbesondere im ländlichen Raum teilweise zu kleinen Klassen geführt hat, was vor allem in den östlichen Flächenländern die Ausgaben je Schülerin und Schüler ansteigen lässt. Im Jahr 2003 gaben die öffentlichen Haushalte durchschnittlich 4.600 Euro für die Ausbildung einer Schülerin/eines Schülers an öffentlichen Schulen aus (Tab. B1-3web). In allen Ländern machen die Personalausgaben den mit Abstand größten Anteil aus (im Bundesdurchschnitt rund 82%).

Deutliche Unterschiede in den Pro-Kopf-Ausgaben nach Schularten

Abb. B1-4: Ausgaben je Schülerin und Schüler an öffentlichen Schulen 2003 (in Euro)



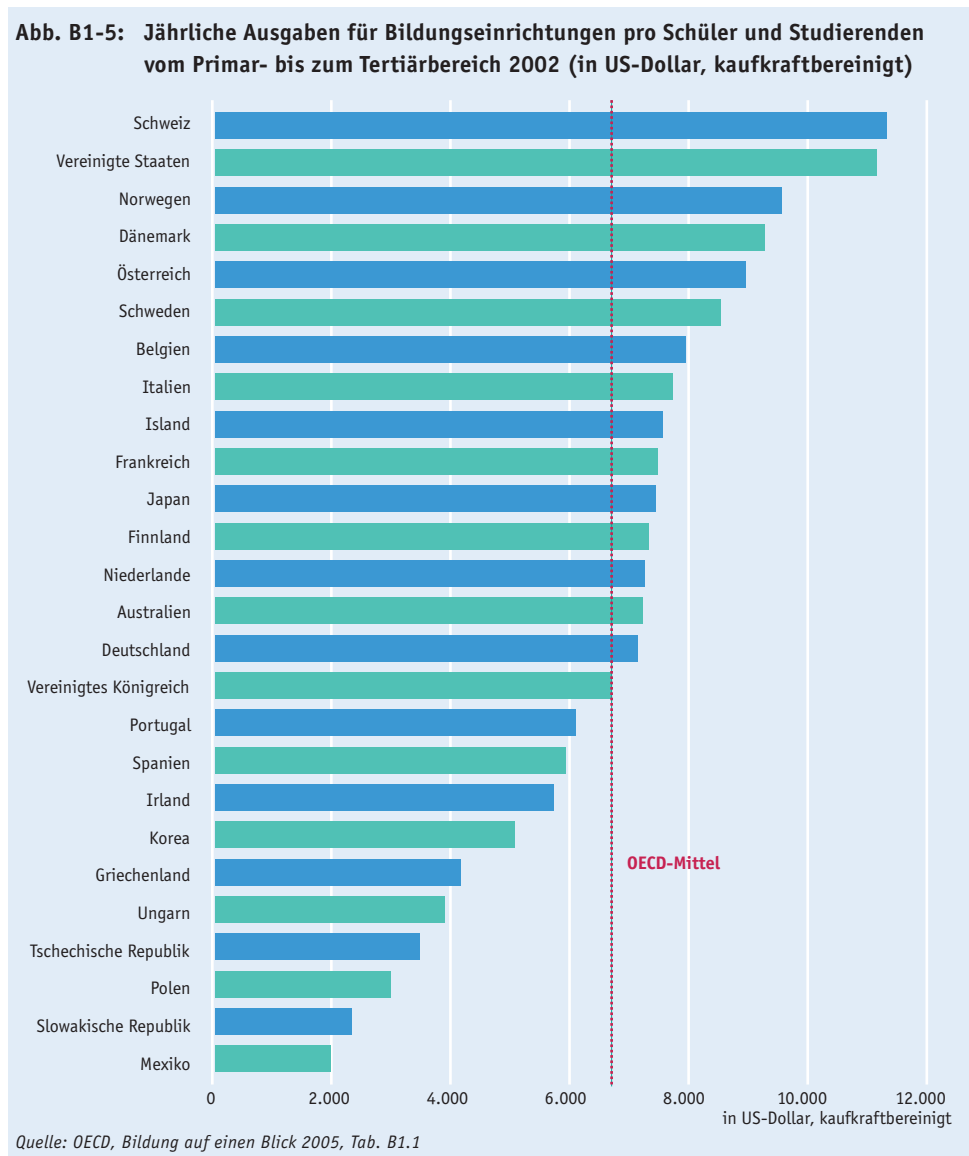
Quelle: Statistisches Bundesamt

Im Hochschulbereich unterscheiden sich die Ausgaben je Studierenden deutlicher zwischen den Ländern (Tab. B1-2A). Die Höhe der Ausgaben wird hier insbesondere beeinflusst von Unterschieden in der Zahl der Hochschulen, in der Hochschul- und Fächerstruktur, in den Betreuungsrelationen und in der Intensität der Forschungstätigkeit. Da das Medizinstudium besonders teuer ist, fallen die Ausgaben der Länder, die diese Ausbildung in größerem Umfang anbieten, tendenziell höher aus.

Durchschnittlich gaben die Universitäten, Kunsthochschulen und Fachhochschulen zusammen im Jahr 2003 für die Lehre je Studierenden 6.300 Euro aus, ohne Berücksichtigung der medizinischen Einrichtungen 5.600 Euro. Die Ausgaben je Studierenden ^M waren in Hessen und Nordrhein-Westfalen mit 4.600 Euro am niedrigsten und in Mecklenburg-Vorpommern mit 7.300 Euro am höchsten.

Finanzausstattung im internationalen Vergleich

Für einen internationalen Vergleich liegen Daten der OECD vom Primar- bis zum Tertiärbereich für 2002 vor. Gemessen an der wirtschaftlichen Leistung gab Deutsch-



land 2002 bei einem BIP-Anteil von 5,3% weniger für Bildungseinrichtungen aus als andere OECD-Staaten (OECD-Mittel 5,7%) (**Tab. B1-5web**). Betrachtet man hingegen die Ausgaben je Bildungsteilnehmer, liegt Deutschland in internationaler Abgrenzung leicht über dem Mittel aller OECD-Staaten (**Abb. B1-5**).

Bildungsausgaben Deutschlands nah beim OECD-Mittel

Hierbei ist zu beachten, dass sich im internationalen Vergleich die Ausgaben für die einzelnen Bildungsbereiche stark unterscheiden. Die Personalausgaben stellen in allen Staaten den größten Ausgabenposten dar. Dieser Anteil ist in Deutschland besonders hoch. Für Personal wurden 2002 im Schulbereich nach internationaler Abgrenzung 85% der Gesamtausgaben aufgewendet (OECD-Staatenmittel 81%), im Tertiärbereich 72% (OECD-Staatenmittel 66%). Dieser hohe Anteil ist in erster Linie auf die im OECD-Vergleich hohen Gehälter für das Lehrpersonal zurückzuführen.

M Methodische Erläuterungen

Bildungsausgaben

Bildungsausgaben umfassen Personalausgaben (einschließlich Beihilfen und Sozialversicherungsbeiträge), Sachaufwand, Investitionsausgaben sowie unterstellte Sozialbeiträge für die Altersversorgung der im Bildungsbereich aktiven Beamten nach dem Konzept der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen. Nicht enthalten sind Abschreibungen, Finanzierungskosten, Ausbildungsvergütungen, Personalausfallkosten der Weiterbildungsteilnehmer im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung sowie die Versorgungszahlungen für im Ruhestand befindliche ehemalige Beschäftigte des Bildungsbereichs. Im Rahmen der Bildungsförderung werden öffentliche Ausgaben für BAföG, Umschulungen, Schülerbeförderung u.a. nachgewiesen.

Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt (BIP)

Die Berechnung erfolgt für die Bildungsausgaben in der Abgrenzung der OECD und des Bildungsbudgets. Die OECD-Abgrenzung ist teils weiter (z. B. Einschluss der Forschungsausgaben der Hochschulen), teils weniger umfassend als das Ausgabenkonzept des Bildungsbudgets, welches u.a. auch die Ausgaben für betriebliche Weiterbildung und der Volkshochschulen einschließt. Eine Gegenüberstellung von nationaler und internationaler Abgrenzung ist enthalten im BLK-Bildungsfinanzbericht 2003/2004.

Bildungsbudget

Im Bildungsbudget werden die gesamten Bildungsausgaben Deutschlands zusammengefasst. Es beinhaltet sämtliche Bereiche des Bildungssystems einschließlich der Ausgaben für betriebliche Aus- und Weiterbildung. Aufgrund der Lücken im System der Weiterbildungsstatistiken sind die Ausgaben für die allgemeine und berufliche Weiterbildung nur unvollständig im Budget abgebildet. Die Forschungsausgaben der Hochschulen sind in das Forschungsbudget integriert worden. Zur Berechnung des Bildungsbudgets wird eine Vielzahl von amtlichen und nichtamtlichen Statistiken herangezogen.

Finanzierende Sektoren

Bei den finanzierenden Sektoren wird zwischen Bund (einschließlich Sozialversicherung und Bundesagentur für Arbeit), Ländern, Gemeinden, dem Ausland und dem privaten Sektor unterschieden. Die Basisstatistiken lassen eine Aufgliederung auf die Teilsektoren „Private Haushalte“, „Wirtschaft“ und „Organisationen ohne Erwerbszweck“ zurzeit nicht zu. Mittel von der Deutschen Forschungsgemeinschaft werden entsprechend dem Finanzierungsanteil auf Bund und Länder aufgliedert.

Ausgaben je Kindergartenkind

Ausgangspunkt für die Berechnungen sind die Ausgaben für Kindertageseinrichtungen (Krippe, Kindergarten, Hort). Für öffentliche Kindergärten werden die Daten der Jahresrechnungsstatistik verwendet, für die privaten Träger werden die Ausgaben auf der Basis einer Erhebung bei den Bistümern geschätzt. Die Aufgliederung auf die Bereiche Krippe, Kindergarten, Hort wird mithilfe eines komplexen Verfahrens vorgenommen, das vom Statistischen Bundesamt für die internationale Bildungsberichterstattung entwickelt wurde. Die Kindergartenkinder werden auf der Basis des Mikrozensus ermittelt (Kinder im Alter von drei Jahren bis Schuleintritt, die eine Tageseinrichtung besuchen).

Ausgaben je Schülerin und Schüler an öffentlichen Schulen

Die Kennzahl „Ausgaben je Schülerin und Schüler“ wird jährlich vom Statistischen Bundesamt nach einem komplexen, mit den für Statistik zuständigen Gremien der Kultusministerkonferenz und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung abgestimmten Verfahren berechnet und in einer Gliederung nach Schularten veröffentlicht. Hierzu werden für jedes Land und für das Bundesgebiet die Ausgaben für öffentliche Schulen in einer Aufgliederung nach Ausgaben für Personal (einschließlich unterstellter Sozialbeiträge für verbeamtetes Personal und Beihilfen), laufenden Sachaufwand und Investitionen ermittelt und auf die Zahl der Schüler im jeweiligen Land bezogen. Auf diese Weise werden Ausgabenunterschiede, die auf Größenunterschiede der bildungsrelevanten Bevölkerung zurückgehen, ausgeschaltet.

Ausgaben je Studierenden an Hochschulen

Die Ausgaben je Studierenden werden jährlich vom Statistischen Bundesamt auf der Basis der Ergebnisse der Hochschulstatistiken berechnet. Für einen Ausgabenvergleich mit anderen Bildungsinstitutionen sind nur die lehrbezogenen Hochschulausgaben heranzuziehen. Aufgrund der Einheit von Forschung, Lehre und Krankenbehandlung können die Hochschulausgaben nur näherungsweise nach den einzelnen Aufgabenbereichen ausdifferenziert werden.

Ausgaben je Bildungsteilnehmer im dualen System

Enthalten sind die Ausgaben für die Ausbildung in den Berufsschulen (siehe Ausgaben je Schülerin und Schüler) und die Kosten der betrieblichen Ausbildung, die auf Basis der Erhebung des Bundesinstituts für berufliche Bildung ermittelt werden. Die Kosten der betrieblichen Ausbildung umfassen die Ausgaben für das Ausbildungspersonal und den Sachaufwand je Auszubildenden (Fortschreibung der Ergebnisse der Erhebung für 2000). Die Ausbildungsvergütungen bleiben unberücksichtigt, weil sie als Äquivalent für die von den Auszubildenden erzielten Erträge angesehen werden können.

Bildungsbeteiligung

Zwei Drittel der unter 30-Jährigen in Bildungseinrichtungen

Derzeit besuchen fast zwei Drittel der jungen Menschen unter 30 Jahren – das sind rund 20% der Gesamtbevölkerung – Bildungseinrichtungen. Die Teilnahme an formaler Bildung ist für diese Altersgruppe somit das prägende Rollenmuster. Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Intensität der Teilnahme in den verschiedenen Altersgruppen, im Zeitverlauf, in regionaler und sozialer Hinsicht sowie im internationalen Vergleich.

Aktuelle Struktur der Bildungsbeteiligung in Deutschland

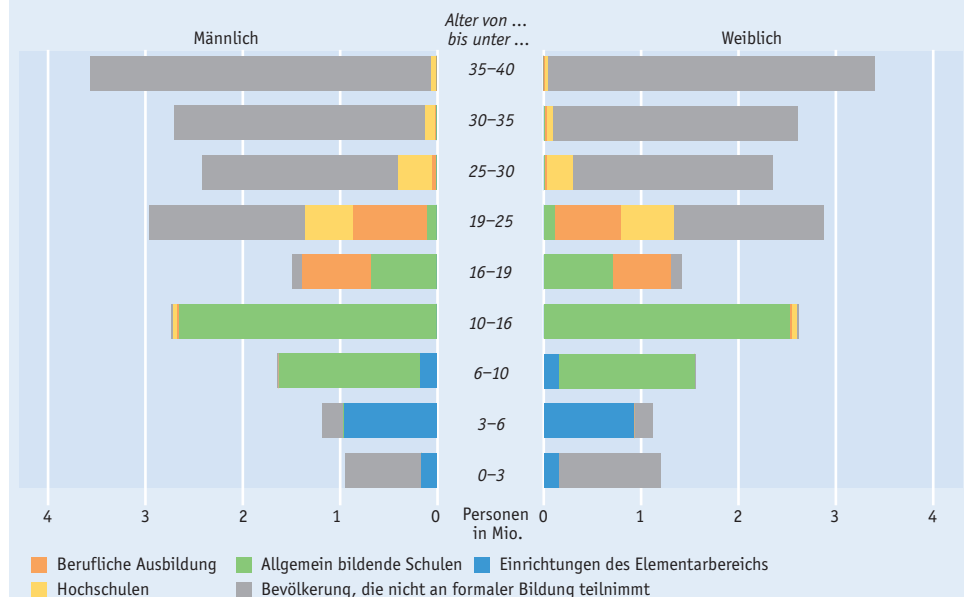
Rund 17 Mio. Menschen nehmen an Bildungsangeboten im Elementarbereich, in der allgemein bildenden Schule, in der beruflichen Ausbildung und im Hochschulbereich teil. Nach Altersgruppen zeigen sich in diesen Bereichen Unterschiede, nach Geschlecht hingegen kaum (Abb. B2-1, Tab. B2-1A).

Bei der Betrachtung nach Ländern (Tab. B2-2A) ergeben sich Unterschiede hauptsächlich bei den Beteiligungsquoten der unter 3-Jährigen; sie beruhen auf dem unterschiedlichen Versorgungsgrad mit Krippenplätzen in den alten und neuen Ländern (vgl. C2). Bei den 25- bis unter 30-Jährigen weisen die Stadtstaaten, auch wegen des Zustroms von Studierenden aus den Flächenländern, die höchsten Beteiligungsquoten auf.

Enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung

Trotz insgesamt wachsender Bildungsbeteiligung besteht nach wie vor ein enger Zusammenhang zwischen den gewählten Bildungsgängen einerseits und der sozialen Herkunft sowie den Bildungsabschlüssen der Eltern andererseits. Herkunftsbedingte Bildungsdisparitäten zeigen sich nahezu in allen Bildungsbereichen und in allen Phasen des Lebenslaufs. Vor allem die PISA-Studien haben die öffentliche Aufmerksamkeit hierauf gelenkt (vgl. D1).

Abb. B2-1: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den Bildungsbereichen* 2004 nach Geschlecht und Altersgruppen (in Mio.)



* Im Rahmen der beruflichen Ausbildung sind Teilnehmerinnen und Teilnehmer an beruflichen Schulen, Schulen des Gesundheitswesens und Beamtenanwärter erfasst; bei den Hochschulen sind Berufsakademien einbezogen.
Quelle: Statistisches Bundesamt

Entwicklung der Bildungsbeteiligung seit 1975 ^M

Die wichtigsten Determinanten für die Entwicklung der Bildungsbeteiligung sind demographische Einflüsse (vgl. **A1**) und Änderungen im Nachfrageverhalten der Bevölkerung. Während die Zahl der Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen aufgrund der Schulpflicht weitgehend der Bevölkerungsentwicklung folgt, trifft dies für die beruflichen Schulen und Hochschulen in geringerem Maß zu, da die Bildungsteilnehmer zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen können. Insgesamt ist die Bildungsbeteiligung seit 1975 in allen Bildungsbereichen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, gestiegen (**Abb. B2-2, Tab. B2-3A**).¹

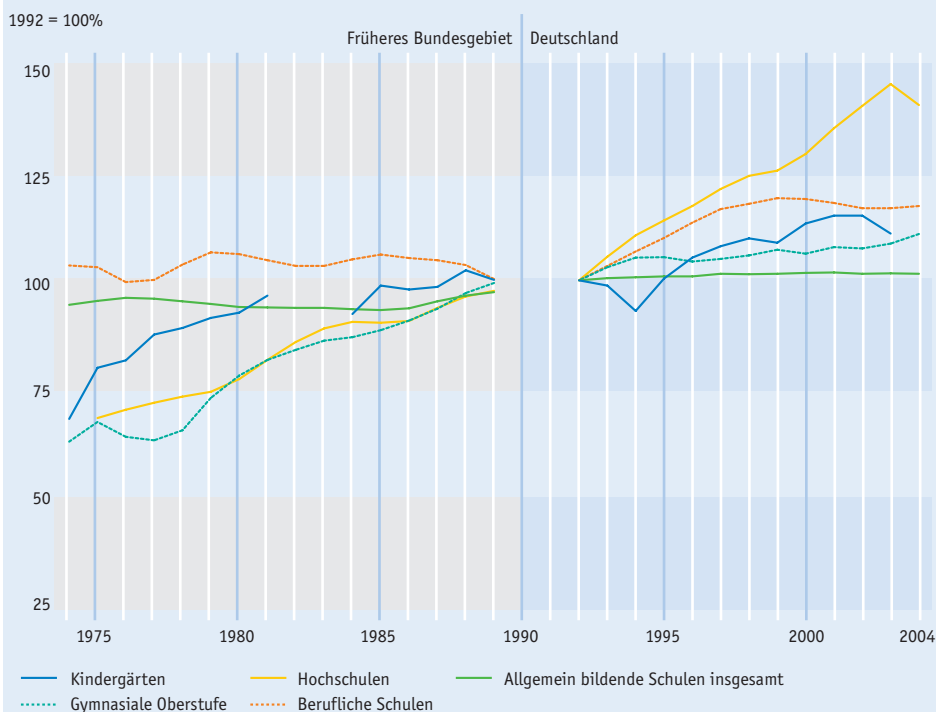
Bildungsbeteiligung in den Bereichen unterschiedlich stark gestiegen

Bildungsbeteiligung im internationalen Vergleich

Deutschland zeichnet sich im internationalen Vergleich durch eine überdurchschnittlich hohe Beteiligungsquote ^M der 15- bis unter 20-Jährigen aus (**Abb. B2-3, Tab. B2-4web**), die u.a. auf das ausgebaute Berufsbildungssystem zurückzuführen ist. Obwohl Deutschland international eine relativ niedrige Studienanfängerquote aufweist (vgl. **F2**), ist die Bildungsbeteiligung in der Altersgruppe der 20- bis unter 25-Jährigen im OECD-Vergleich überdurchschnittlich hoch. Jedoch erreichen Staaten wie Schweden oder Finnland noch deutlich höhere Werte. Die hohe Bildungsbeteiligung in Deutschland ist u.a. auf das relativ hohe Alter bei Beginn einer beruflichen Ausbildung und eines Studiums, die lange Studiendauer sowie Doppelqualifikationen im Sekundarbereich (z.B. Lehre im Anschluss an das Abitur) zurückzuführen.

Deutschland im internationalen Vergleich: hohe Bildungsbeteiligung und ...

Abb. B2-2: Bildungsbeteiligungsquoten bezogen auf die alterstypische Bevölkerung 1975 bis 2004 nach Bildungsbereichen (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt

¹ Der Rückgang der Studierendenzahl im Wintersemester 2004/05 ist hauptsächlich auf die Einführung von Gebühren für Langzeit- und Zweitstudierende in mehreren Ländern zurückzuführen.

Abb. B2-3: Bildungsbeteiligungsquoten der 15- bis unter 20-Jährigen und der 20- bis unter 25-Jährigen in ausgewählten OECD-Staaten 2003 (in %)



Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2005, Tab. C1.5 (Web)

... lange Bildungszeiten

Nach den für 2003 vorliegenden Daten ergibt sich für ein fünfjähriges Kind eine voraussichtliche durchschnittliche Dauer der Vollzeitbildung ^M in Einrichtungen des Elementarbereichs, des Schul- und Hochschulwesens von gut 17 Jahren. Im OECD-Mittel betrug diese Bildungserwartung ^M nur knapp 16 Jahre für Vollzeitbildung; allerdings kommen durchschnittlich 1,5 Jahre Teilzeitbildung hinzu.²

^M Methodische Erläuterungen

Bildungsbeteiligung bezogen auf die alterstypische Bevölkerung

Da für die Zeitreihe ab 1975 nicht durchgängig Altersangaben der Bildungsteilnehmer zur Verfügung stehen, können keine Netto-Bildungsbeteiligungsquoten (s.u.) berechnet werden. Ersatzweise werden so genannte Brutto-Quoten bestimmt, indem die Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer eines Bereichs (unabhängig vom Alter) auf die alterstypische Bevölkerung bezogen wird. Für allgemein bildende Schulen beziehen sich die Quoten auf die Bevölkerung im Alter von 6 bis unter 19 Jahren, für berufliche Schulen auf die Bevölkerung im Alter von 16 bis unter 25 Jahren und für Hochschulen auf die Bevölkerung im Alter von 19 bis unter 30 Jahren.

Bildungsbeteiligungsquoten im internationalen Vergleich

Für den internationalen Vergleich werden Netto-Bildungsbeteiligungsquoten berechnet, indem die Zahl der Bildungsteilnehmer in einer bestimmten Altersgruppe durch die Bevölkerungszahl in dieser Altersgruppe geteilt wird.

Bildungserwartung

Die Bildungserwartung (in Jahren) ist die voraussichtliche durchschnittliche Dauer der Bildung eines fünfjährigen Kindes während seines gesamten Lebens. Die Berechnung erfolgt durch die Addition der Netto-Bildungsbeteiligungsquoten für jede einzelne Altersstufe ab dem 5. Lebensjahr. Diese Netto-Bildungsbeteiligung wird dann in „erwartete Bildungsjahre“ umgerechnet: Zum Beispiel entspricht eine Netto-Bildungsbeteiligungsquote von 50% in einem Altersjahrgang einer Bildungserwartung von 0,5 Jahren.

Vollzeit- und Teilzeitbildung

Im OECD-Vergleich gelten Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich als Teilzeitschüler, wenn sie die Schule für weniger als 75% des Schultages oder der Schulwoche (gemäß der jeweiligen lokalen Definition) besuchen und normalerweise ihre Teilnahme an dem betreffenden Bildungsgang während des gesamten Schuljahres zu erwarten ist. Im Tertiärbereich gilt eine Person als Teilzeitstudierende mit einem Kurspensum bzw. einem Bildungsgang von weniger als 75% der Zeit und Ressourcen eines Vollzeitstudiums.

² Vgl. OECD (2005): Bildung auf einen Blick. Paris, Tab. C1-1.

Bildungsstand der Bevölkerung

Der Bildungsstand der Bevölkerung drückt sich insbesondere im Grad der erreichten Kompetenzen und in den erworbenen Abschlüssen aus. Allerdings sind derzeit wegen fehlender Daten noch kaum kompetenzbasierte Aussagen über den Bildungsstand der Bevölkerung möglich. Gemessen an den erreichten Bildungsabschlüssen ist das Bildungsniveau der Bevölkerung in den letzten Jahrzehnten gestiegen. Dabei zeigen sich Unterschiede nach Alters- wie auch nach Bevölkerungsgruppen.

Bildungsabschlüsse^M im Kohortenvergleich

Ein Kohortenvergleich zwischen drei Altersgruppen zeigt, dass die beiden jüngeren Altersgruppen ein höheres Bildungsniveau als die älteste erreichen. Besonders deutlich wird dies bei den allgemeinen Schulabschlüssen. Hier sind ein kontinuierlicher Rückgang an Hauptschulabschlüssen und eine Zunahme der Hochschulreife erkennbar (**Abb. B3-1, Tab. B3-1A**).

Bei den beruflichen Abschlüssen bleibt in der jüngeren Generation zwar ein niedrigerer Bevölkerungsanteil ohne Abschluss als bei den 60- bis unter 65-Jährigen, jedoch beträgt er immer noch über 15%. Ein höherer Anteil erreicht zugleich einen Hochschulabschluss (**Abb. B3-1, Tab. B3-2A**).

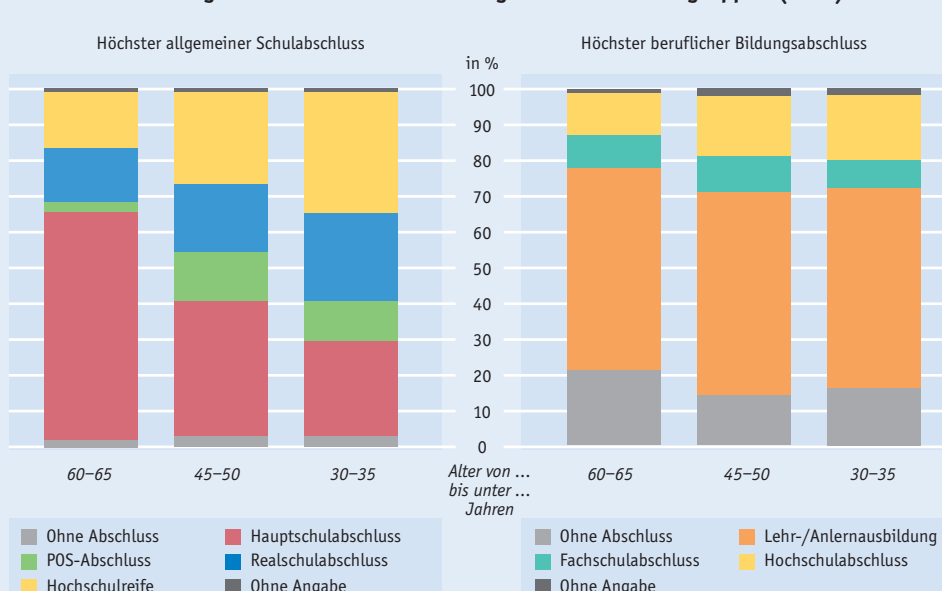
Jüngere verfügen doppelt so häufig über Hochschulreife wie Ältere

Unterschiede zwischen Bevölkerungsgruppen

Der Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung insgesamt ist zu einem großen Teil auf die verstärkten Bildungsanstrengungen von Frauen zurückzuführen. Sowohl bei den allgemeinen als auch bei den beruflichen Bildungsabschlüssen hat sich das Niveau zwischen Männern und Frauen in den letzten Jahren weitgehend angeglichen (**Abb. B3-2, Tab. B3-1A, Tab. B3-2A**); bei den 20- bis unter 30-Jährigen haben die Frauen die Männer bei der Hochschulreife sogar überholt (**Tab. B3-1A**).

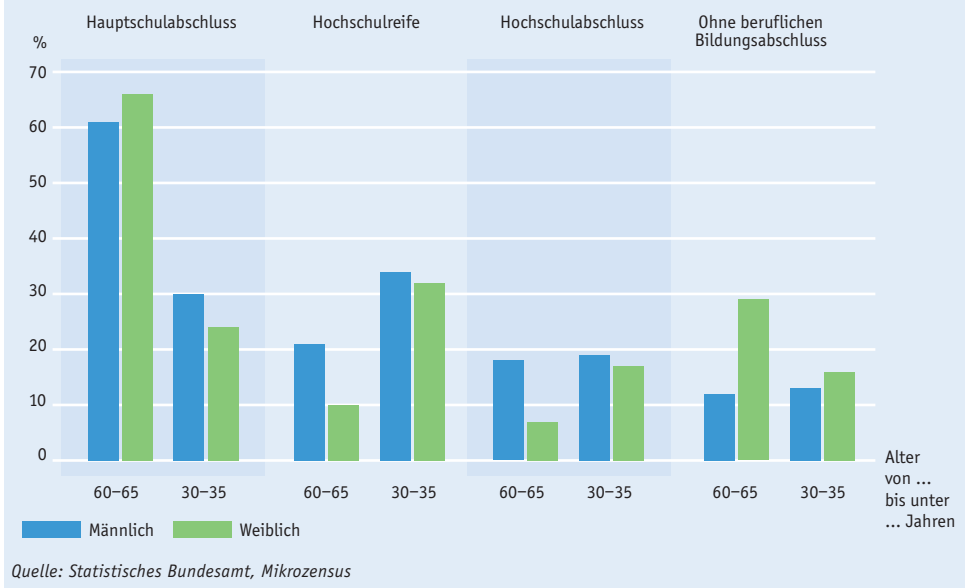
Angleichung des Bildungsniveaus von Männern und Frauen

Abb. B3-1: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung 2004 nach Altersgruppen (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Abb. B3-2: Männliche und weibliche Bevölkerung 2004 nach Altersgruppen und ausgewählten Bildungsabschlüssen (in %)



In Westdeutschland höherer Anteil mit Hochschulreife, in Ostdeutschland mit beruflichem Abschluss

Die Unterschiede im Bildungsstand der ost- und westdeutschen Bevölkerung sind vor allem auf die unterschiedliche Ausgestaltung der Bildungssysteme in den Jahren der Teilung Deutschlands zurückzuführen. In den alten Ländern hat ein immer größerer Anteil der Bevölkerung die Hochschulreife erworben. In den neuen Ländern ist demgegenüber der Anteil der Bevölkerung ohne beruflichen Bildungsabschluss geringer; darin schlägt sich das bildungspolitische Ziel der DDR nieder, allen jungen Menschen – insbesondere auch den Frauen – einen Abschluss zu ermöglichen (**Tab. B3-3A, Tab. B3-4A**).

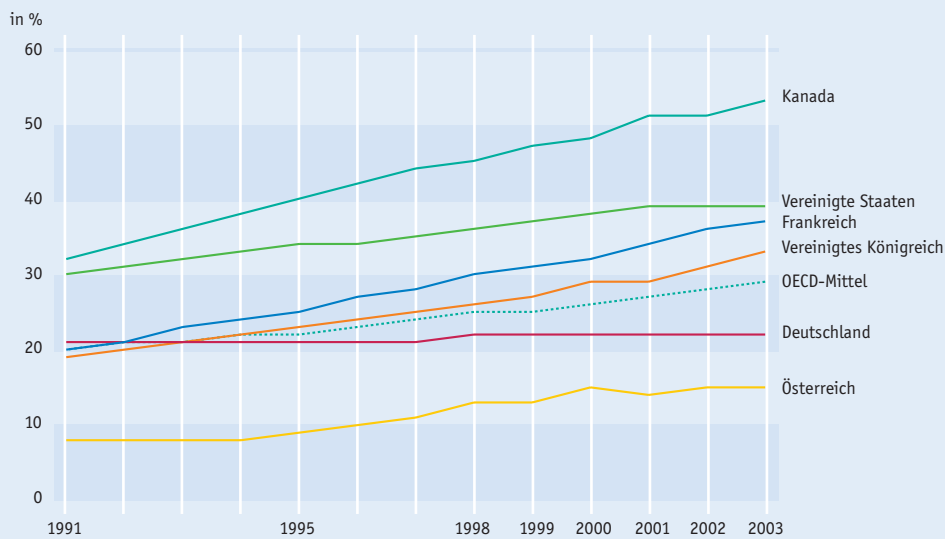
Bildungsabschlüsse im internationalen Vergleich

In Deutschland Stagnation des Anteils der Hochqualifizierten, in anderen Staaten deutliche Zuwächse

Deutschland weist bei den Abschlüssen im Sekundarbereich II im internationalen Vergleich nach wie vor ein hohes Niveau auf; in jüngeren Generationen holen jedoch viele Staaten auf. Der Anteil der 25- bis unter 35-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (vgl. **Tab. B3-5web**) ist in Deutschland in den letzten Jahren auf vergleichsweise niedrigem Niveau weitgehend konstant geblieben, während andere Staaten – darunter auch solche, die bereits 1991 höhere Werte als Deutschland erreicht hatten – eine beträchtliche Steigerung zu verzeichnen haben (**Abb. B3-3**). Selbst wenn man berücksichtigt, dass sich in der Altersgruppe der 25- bis unter 35-Jährigen noch Schülerinnen und Schüler sowie Studierende in tertiärer Ausbildung befinden, die erst später einen Abschluss erreichen, bleibt das Niveau im internationalen Vergleich niedrig.

Da hoch qualifizierte Erwerbspersonen für die Innovationspotenziale der Wirtschaft von entscheidender Bedeutung sind, könnte der in Deutschland relativ geringe Anteil von Arbeitskräften mit Tertiärabschluss zu einem Nachteil im internationalen Wettbewerb führen. Er wird vermutlich auch durch ein im Vergleich gut ausgebautes Berufsausbildungssystem nicht kompensiert werden können. Der Anstieg der Studienanfängerquoten in den letzten Jahren (vgl. **F2**) lässt jedoch mittelfristig in Deutschland eine Steigerung des Akademikeranteils erwarten.

Abb. B3-3: Anteil der 25- bis unter 35-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich in ausgewählten OECD-Staaten 1991 bis 2003 (in %)



Quelle: OECD (2004), *Bildung auf einen Blick. Paris, Tab. A3.4b*; OECD (2005), *Bildung auf einen Blick. Paris, Tab. A1.3a*

M Methodische Erläuterungen

Kategorisierung der Bildungsabschlüsse

Allgemeine Schulbildung: Hauptschulabschluss einschließlich Volksschulabschluss; Realschulabschluss einschließlich gleichwertiger Abschlüsse; Hochschulreife einschließlich Fachhochschulreife.

Beruflicher Bildungsabschluss: Lehr-/Anlernausbildung einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses, Berufsvorbereitungsjahres oder eines beruflichen Praktikums; Fachschulabschluss einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung, Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens sowie Fachschulabschluss in der DDR; Hochschulabschluss einschließlich Fachhochschulabschluss, Ingenieurschulabschluss, Verwaltungsfachhochschulabschluss, Lehrerausbildung sowie Promotion.

Perspektiven

Die Bildungsbeteiligung hat in den letzten Jahrzehnten zugenommen. Die Inanspruchnahme von Bildungseinrichtungen sagt jedoch noch nichts über die Qualität und den Nutzen von Bildung aus, insbesondere nicht, welche Abschlüsse und Kompetenzen auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems erworben werden. Vielmehr kommt es entscheidend darauf an, wie die Menschen die Zeit, die sie der Bildung widmen, effektiv nutzen. Eine Zunahme der Bildungszeit erhöht zwar die Bildungsbeteiligungsquoten, erweist sich aber hinsichtlich der individuellen wie gesellschaftlichen Auswirkungen (individuelle Lebensgestaltung, Familienplanung, Berufseinmündungen usw.) als ambivalent. Eine Reihe bildungspolitischer Maßnahmen zur Verkürzung der Bildungszeit (z.B. Vorverlegung der Einschulung, Verkürzung der Dauer des Gymnasialbesuchs, Verkürzung von Studienzeiten) versuchen dem inzwischen Rechnung zu tragen.

Auch der an den Abschlüssen gemessene Bildungsstand der Bevölkerung ist während der letzten Jahrzehnte gestiegen: deutlich beim mittleren Abschluss und bei der Hochschulreife, weniger deutlich bei den Hochschulabschlüssen. Demgegenüber hat der Hauptschulabschluss an Bedeutung verloren. Hervorzuheben sind die verstärkten Bildungsanstrengungen von Frauen mit der Folge, dass sich ihr Bildungsniveau dem der Männer angeglichen hat, teilweise sogar darüber liegt. Unterschiede im Bildungsstand zwischen Ost- und Westdeutschland sind bis heute unverkennbar: ein größerer Anteil der Bevölkerung mit beruflichem Abschluss in den neuen, ein größerer Anteil mit Hochschulreife in den alten Ländern. Die Quote der Bildungsteilnehmer, die in der Berufsausbildung ohne Abschluss bleiben, hat zwar eine Zeit lang abgenommen, stagniert aber seit 20 Jahren auf hohem Niveau. In einer Gesellschaft, in der Abschlüsse und Zertifikate eng mit Lebenschancen verbunden sind, ist das für die Betroffenen eine generelle Hypothek, die im weiteren Lebensverlauf kaum ausgeglichen werden kann.

Zu den besonderen Herausforderungen der Bildungspolitik gehört es, einerseits die Leistungs-

schwächeren im Bildungssystem stärker zu fördern, andererseits die Begabungsreserven für mittlere und höhere Abschlüsse stärker auszuschöpfen. Das gilt umso mehr, als Deutschland angesichts einer längerfristig abnehmenden Erwerbsbevölkerung auf eine wachsende Zahl gut qualifizierter junger Menschen angewiesen ist. Im internationalen Vergleich schneidet Deutschland, was den Anteil der Bevölkerung mit Abschluss im Sekundarbereich II angeht, noch relativ gut ab, allerdings holen andere Staaten auf; demgegenüber ist der Anteil der Bevölkerung mit Tertiärabschluss relativ gering, deutet perspektivisch aber auf eine Steigerung hin.

Wie sich die Bildungsbeteiligung und die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung in Zukunft entwickeln werden, hängt unter anderem auch von den möglichen Auswirkungen bildungspolitischer Maßnahmen ab, die gegenwärtig zum Teil bereits realisiert, zum Teil geplant sind. Dazu zählen finanzielle Maßnahmen – Gebührenfreiheit im Kindergarten, Studiengebühren im Hochschulbereich – ebenso wie die zeitliche „Verdichtung“ von Ausbildungsangeboten (z.B. Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur von 13 auf 12 Jahre, Einführung von Bachelorstudiengängen). Die Auswirkungen dieser Maßnahmen auf Bildungsbeteiligungsquoten und Qualifikationsstrukturen werden langfristig zu beobachten sein.

Die Entwicklung der Bildungsausgaben, bezogen auf das BIP, stagniert in Deutschland seit Jahren. Sowohl bei den jährlichen Bildungsausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden als auch beim prozentualen Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen am BIP liegt Deutschland zum Teil deutlich unter vergleichbaren Industriestaaten. Die demographische Entwicklung, die zeitversetzt in den einzelnen Bildungsbereichen mittel- bis langfristig zu einem Rückgang der Zahl der Bildungsteilnehmer führen wird, bietet die Chance, bei gleich bleibendem BIP-Anteil die Pro-Kopf-Ausstattung im Bildungsbereich erheblich zu erhöhen und vor allem die Qualität zu verbessern.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung



Seit den PISA-Debatten sind auch die Frühpädagogik und ihr Beitrag zum Bildungserfolg der Kinder ins Blickfeld öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt. Studien zeigen, dass Kinder von einem frühen Besuch guter Kindertageseinrichtungen für ihre Bildungsbiographie profitieren. Bei Kindern aus bildungsfernen Familien gilt das besonders, wenn solche Angebote mit speziellen Förderprogrammen verbunden sind und die Eltern einbeziehen.

Kindertageseinrichtungen sind – anders als schulische Bildungseinrichtungen – in der Kinder- und Jugendhilfe verankert. Dies hat Folgen, was ihre Nutzung, ihre pädagogischen Konzepte, aber auch ihre Entscheidungs- und Finanzierungsstrukturen angeht. Für den pädagogischen Ansatz ist die Verknüpfung des Bildungsauftrags mit der Betreuung und Erziehung der Kinder, wie sie das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) bestimmt, charakteristisch. Vor allem diese Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung wurde im jüngsten OECD-Bericht¹ als eine besondere Stärke des deutschen Konzepts hervorgehoben.

Die Entscheidungs- und Finanzierungsstrukturen auf dem Gebiet der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zeichnen sich sowohl durch ein Zusammenspiel der Kompetenzen und Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Gemeinden als auch durch die große Bedeutung freier Träger aus. Mit der Einführung des Sozialgesetzbuchs VIII hat der Bund einen einheitlichen gesetzlichen Rahmen für ganz Deutschland geschaffen und zudem seine Anregungskompetenz zum Ausdruck gebracht. Die Länder konkretisieren das SGB VIII durch landesspezifische Ausführungsgesetze. Die Feststellung des Bedarfs und die Bereitstellung der Plätze erfolgt letztlich auf kommunaler Ebene.

Im Unterschied zur Schule ist der Besuch einer Kindertageseinrichtung freiwillig. Wer einen Platz in Anspruch nimmt und welche Kinder Kindertageseinrichtungen nicht besuchen, ist deshalb eine wichtige Frage, die auch für die Bildungsbiographie der Kinder bedeutsam ist. Informationen dazu gibt der Indikator zur Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen vor der Schule.

Von entscheidender Bedeutung für die Qualität des Angebots ist das in den Kindertageseinrichtungen eingesetzte Personal. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik enthält differenzierte Informationen über die Qualifikation, die Altersstruktur und das Arbeitsfeld des Personals, die im Indikator zum pädagogisch tätigen Personal in Kindertageseinrichtungen zusammengefasst werden.

Der Indikator zum Übergang in die Schule informiert über die unterschiedliche Einschulungspraxis der Länder und die Position Deutschlands im internationalen Vergleich. Hier gibt es in den Ländern eine Reihe von Maßnahmen, die auf eine engere Kooperation zwischen Kindergarten und Schule und auf eine frühere Einschulung zielen. Allerdings ist es aufgrund der bislang vorliegenden Daten nicht möglich zu prüfen, ob es Zusammenhänge zwischen dem Zeitpunkt der Einschulung und dem Besuch eines Kindergartens gibt.

Neben der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen werden Plätze auch in Tagespflege angeboten, bei der Kinder von Tagespflegepersonen („Tagesmütter“) in der Regel in deren Haushalt betreut werden. Da amtliche Daten über den Umfang der Betreuung in Tagespflege erst ab 2006 im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfestatistik zu erwarten sind, kann hier noch nicht näher darauf eingegangen werden.

¹ OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Paris.

Platzangebot in Kindertageseinrichtungen

Beim Platzangebot von Kindertageseinrichtungen ist zum einen zu unterscheiden zwischen verfügbaren (Versorgungsquote) und belegten Plätzen (Inanspruchnahme), zum anderen zwischen Angeboten für das Krippenalter (bis unter 3 Jahre) und für das Kindergartenalter (3 Jahre bis zum Schuleintritt).^M

Das Angebot an Krippenplätzen seit 1965

Westdeutschland:
Geringe Versorgungsquote und Vorbehalte gegenüber Angeboten für das Krippenalter

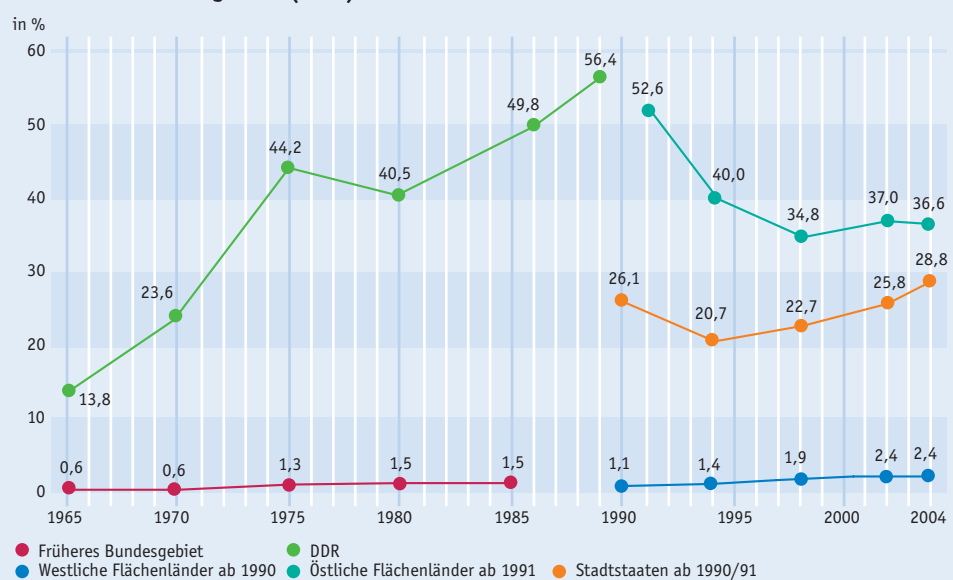
DDR: Krippe, Kindergarten und Hort ab 1965 Teil des Bildungssystems

Beim Platzangebot für Kinder unter 3 Jahren bestehen zwischen den alten und neuen Ländern große Unterschiede. Im Westen wirkt noch immer eine Tradition fort, die den Verbleib der unter 3-Jährigen in der Familie stützt. Inzwischen ist die Akzeptanz von Angeboten für Kinder im Krippenalter zwar gewachsen; sie werden verstärkt mit Bildung in Verbindung gebracht („Bildung von Anfang an“). Angesichts der immer noch ausgesprochen geringen Versorgungsquote (**Abb. C1-1, Tab. C1-5web**)^M bleibt dieses Angebot jedoch oft Kindern von erwerbstätigen Eltern vorbehalten, die bei der Zuteilung der knappen Plätze bevorzugt berücksichtigt werden.

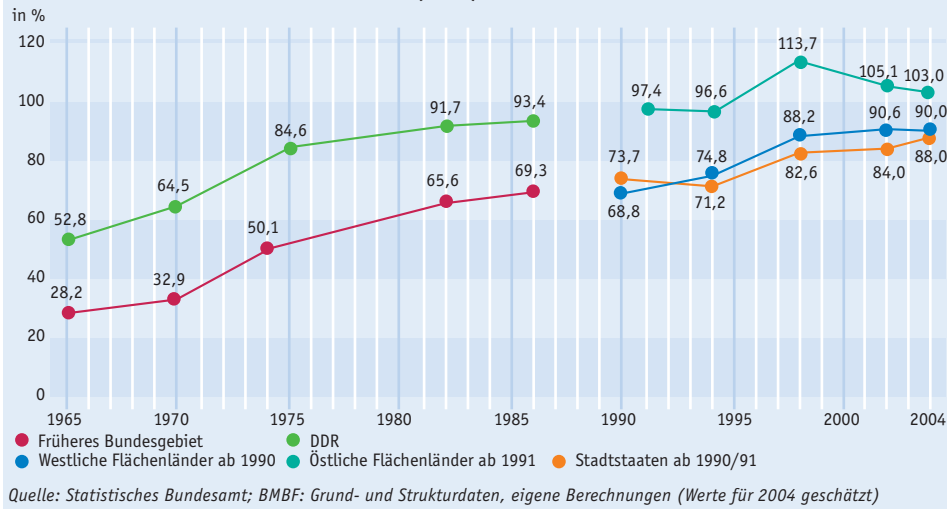
Bereits 1965 wurde in der DDR die Krippe als erste Stufe des Bildungssystems etabliert. Beginnend in den 1950er Jahren wurden flächendeckend für die große Mehrzahl der Kinder im Krippen-, Kindergarten- und Grundschulalter Betreuungsplätze eingerichtet. Dahinter standen das Ziel der Vollerwerbstätigkeit von Männern und Frauen und die herausgehobene Zuständigkeit von Staat und Gesellschaft für die Erziehung der Kinder. Da die meisten Mütter in der DDR im ersten Jahr nach der Geburt eines Kindes zu Hause blieben, konnten von den 1980er Jahren an praktisch alle Eltern, die das wünschten, für ihr Kind ab dem zweiten Lebensjahr einen Platz bekommen.

Seit der Wiedervereinigung ist das Platzangebot in Ostdeutschland deutlich zurückgegangen, nicht zuletzt aufgrund einer erheblich gesunkenen Geburtenzahl. Allerdings ist die Versorgungsquote in den östlichen Flächenländern immer noch wesentlich höher als im Westen (**Abb. C1-1, Tab. C1-1A**).

Abb. C1-1: Entwicklung der Versorgungsquoten (je 100 Kinder) im Krippenalter 1965–2004 nach Regionen (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt; BMFSFJ (1994): Neunter Jugendbericht, S. 491, eigene Berechnungen (Werte für 2004 sind geschätzt)

Abb. C1-2: Entwicklung der Versorgungsquoten (je 100 Kinder) im Kindergartenalter 1965–2004 nach Regionen (in %)

Das Angebot an Kindergartenplätzen seit 1965

Bis weit in die 1960er Jahre hinein standen in Westdeutschland nur für gut ein Viertel der Kinder Kindergartenplätze zur Verfügung. In aller Regel handelte es sich dabei um Halbtagsplätze. Ein erster nennenswerter Ausbau setzte im Zuge der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren ein. Der Kindergarten sollte dazu beitragen, Bildungsressourcen besser auszuschöpfen und die internationale Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik zu sichern. Zwischen 1965 und 1974 stieg infolgedessen die Versorgungsquote im Kindergartenalter auf 50%. Einen zweiten Schub gab es Mitte der 1990er Jahre mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz für alle Kinder ab vollendetem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt (**Abb. C1-2, Tab. C1-2A**). Heute gehört der Besuch des Kindergartens bei über 90% der Kinder zur Normalbiographie, auch wenn ein Teil davon erst mit vier Jahren oder später in den Kindergarten kommt (vgl. **C2**).

In der DDR war der Ausbau von Kindergärten bereits 1970 auf einem Stand, der in der Bundesrepublik erst 1982 erreicht wurde. Ein wichtiger Grund für die hohen Versorgungsquoten in den neuen Ländern in den 1990er Jahren war der dramatische Einbruch der Geburtenzahlen nach der Wiedervereinigung (**Abb. C1-2, Tab. C1-6web**).

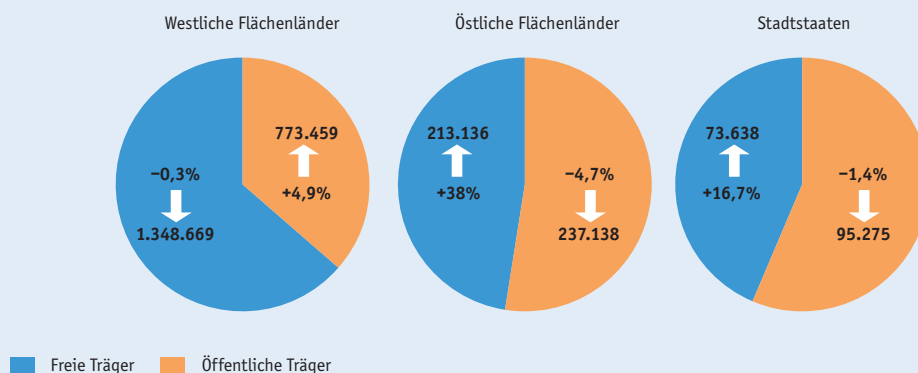
Wenn beide Eltern einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit nachgehen, sind vielfach Ganztagsplätze erforderlich. In den östlichen Flächenländern ist die Versorgung mit Ganztagsplätzen im Kindergartenalter flächendeckend gewährleistet, während in den westlichen Flächenländern 2002 die Ganztagsplätze mit Mittagessen insgesamt erst knapp ein Viertel des Platzangebots ausmachten. Allerdings ist ihr Anteil in Westdeutschland zwischen 1998 und 2002 gestiegen. Die Stadtstaaten liegen bei der Versorgungsquote mit Ganztagsplätzen zwischen den westlichen und östlichen Flächenländern; wie bei den Krippenplätzen sind die Werte für Berlin am höchsten (**Tab. C1-3A**).

Westdeutschland: Aufwertung des Kindergartens als Bildungsort in den 1970er Jahren

Ganztagsplätze im Osten Deutschlands flächendeckend ausgebaut

Öffentliche und freie Trägerschaft

Bundesweit stellen nichtstaatliche Träger die Mehrzahl der Plätze für Kinder vor dem Schuleintritt bereit, obgleich freie Träger in den östlichen Ländern und in den Stadtstaaten eine geringere Rolle spielen. Während sie 2002 in den westlichen Flächenländern fast zwei Drittel der Plätze für Kinder im Krippen- und Kindergarten-

Abb. C1-3: Entwicklung des Platzangebots für Kinder bis zum Schuleintritt zwischen 1998 und 2002 nach Trägern und Regionen (in %) *

* Lesebeispiel: In den östlichen Flächenländern haben die freien Träger ihr Angebot an Plätzen zwischen 1998 und 2002 um 38% auf 213.136 Plätze erhöht.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

alter bereitstellten, verfügten sie in den östlichen Flächenländern über weniger als die Hälfte der Plätze. Da die Bereitstellung von Angeboten zur Kindertagesbetreuung in der DDR nahezu ausschließlich staatliche Aufgabe war, ist dort die historische Herkunft dieses Angebots aus der sozial-karitativen Wohlfahrt kaum mehr erkennbar, während in Westdeutschland die konfessionellen Träger (Kirchen bzw. Caritas und Diakonie) stets eine große Rolle spielten. Verschwindend gering ist dagegen bis heute der Anteil privat-gewerblicher Anbieter und der betrieblichen Kindertageseinrichtungen (Tab. C1-4A, Tab. C1-7web).

Große Bedeutung freier Träger

Die Einführung staatlicher Richtlinien zum Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen hat bis zuletzt das Engagement freier Träger nicht gemindert. Zwischen 1998 und 2002 haben sie fast dreimal so viele Plätze neu bereitgestellt wie die öffentlichen Träger (Abb. C1-3, Tab. C1-7web).

Ausbau- und Entwicklungsbedarf

Ausbaubedarf im Westen bei Plätzen für unter 3-Jährige und bei Ganztagsplätzen

Es ist politischer Konsens, dass das Angebot in Westdeutschland ausgebaut werden muss. Das betrifft vor allem die Ganztagsplätze im Kindergartenalter sowie die Plätze für Kinder unter drei Jahren. Das Anfang 2005 in Kraft getretene Tagesbetreuungs-ausbaugesetz (TAG) zielt auf die zusätzliche Bereitstellung von rund 230.000 Plätzen für Kinder im Krippenalter bis 2010. Darüber hinaus verpflichtet das TAG die Träger von Einrichtungen, die Qualität der frühpädagogischen Förderung durch geeignete Maßnahmen sicherzustellen und weiterzuentwickeln.

M Methodische Erläuterungen

Angebot an Plätzen in Kindertageseinrichtungen

Im Abstand von jeweils vier Jahren wurden bisher in der Kinder- und Jugendhilfestatistik differenzierte Informationen über Einrichtungen, verfügbare Plätze und das beschäftigte Personal erhoben. Während zu den Plätzen als aktuellste Daten die von 2002 verfügbar sind, liegen über die Inanspruchnahme von Plätzen aus dem Mikrozensus Zahlen bis 2004 vor (vgl. C2); eine Fortschreibung dieses Datensatzes wird in Zukunft aufgrund des Wegfalls dieses Erhebungsmerkmals aber nicht mehr möglich sein. Regelmäßige Informationen zur Kinderbetreuung finden sich im „DJI-Zahlenspiegel“.

Schätzung der Platzversorgung für 2004

Die Versorgungsquoten für 2004 wurden aus der Entwicklung der Nutzungsquoten im Mikrozensus 2003 und 2004 geschätzt. Dabei wurde angenommen, dass sich die Versorgungsquote in etwa in gleichem Maße verändert wie die Inanspruchnahme.

Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen vor der Schule

Ob ein Kind eine Krippe oder einen Kindergarten besucht, hängt vom Nachfrageverhalten der Eltern und von den verfügbaren Plätzen ab. Zugangsbeschränkungen gibt es vor allem dort, wo die Nachfrage das Angebot übersteigt. So spielt etwa die Erwerbstätigkeit der Eltern als Vergabekriterium für einen Platz bei einem unter 3-jährigen Kind eine weitaus größere Rolle als im Kindergartenalter, wo wesentlich mehr Plätze zur Verfügung stehen und ein Rechtsanspruch besteht.

Regionale Unterschiede im Krippen- und Kindergartenalter

Im Westen Deutschlands geht ein erheblicher Teil der Kinder erst im Alter von vier Jahren in den Kindergarten, während ihn in den östlichen Ländern bereits 83% der 3-Jährigen besuchen (Abb. C2-1, Tab. C2-4web). Mit ein Grund für die niedrigeren Besuchsquoten der 5- bis 6-Jährigen in den Stadtstaaten sind die dort bestehenden Vorschulklassen, die von einem Teil der Kinder besucht werden. Die höheren Besuchsquoten in den östlichen Flächenländern bei Kindern unter drei Jahren spiegeln die bessere Versorgungsquote im Krippenalter wider (vgl. C1).

Im Westen nur gut zwei Drittel der 3-Jährigen im Kindergarten

Entwicklung der Inanspruchnahme des Kindergartens^M

Der Anteil der Kinder ab drei Jahren, die einen Kindergarten besuchen, hat sich in den letzten zehn Jahren in Deutschland insgesamt deutlich erhöht. Vor allem die 3- und die 4-Jährigen besuchen heute weitaus häufiger einen Kindergarten als noch 1995. Demgegenüber ist der Anteil der Kinder, die auch mit fünf Jahren noch nicht in den Kindergarten gehen, in den letzten zehn Jahren mit ca. 10% nahezu konstant geblieben (Abb. C2-2, Tab C2-1A).

Gestiegene Inanspruchnahme des Kindergartens

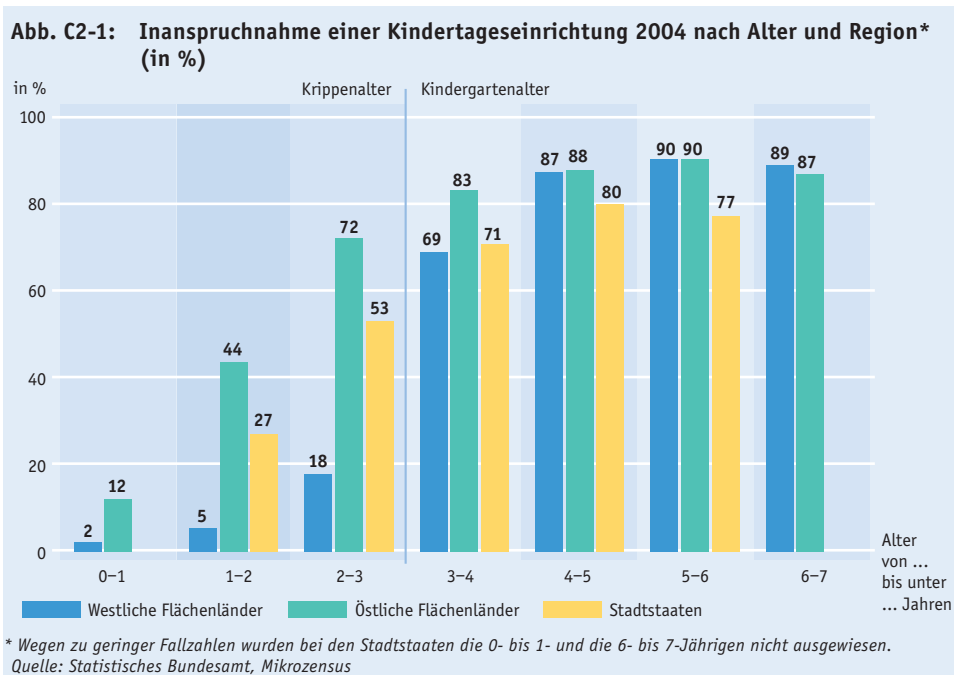
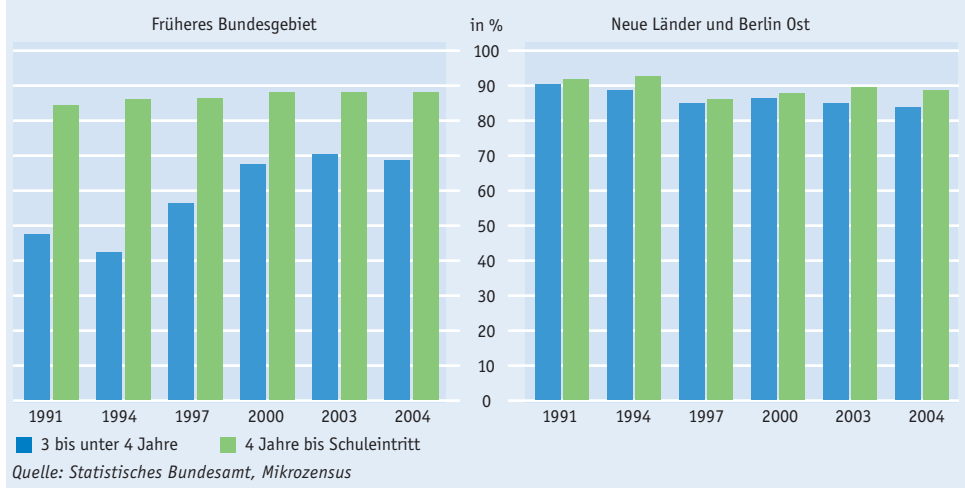


Abb. C2-2: Entwicklung der Inanspruchnahme des Kindergartens 1991 bis 2004 nach Altersgruppen (in %)

Bildungsabschluss der Eltern und Staatsangehörigkeit ^M

Ausländische Kinder und Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss seltener im Kindergarten

Kinder ab dem Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen gehen unabhängig von der Region seltener in den Kindergarten als Kinder von Eltern mit höherer Schulbildung (Abb. C2-3, Tab. C2-5web). Der Unterschied beträgt auch im letzten Kindergartenjahr noch knapp 10 Prozentpunkte (Tab. C2-2A).

Kinder ab dem Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt ohne deutsche Staatsangehörigkeit nehmen mit einer Besuchsquote von 78% etwas seltener einen Kindergartenplatz in Anspruch als deutsche Kinder (84%). Am geringsten ist die Besuchsquote bei ausländischen Kindern, die nicht in Deutschland geboren sind (Abb. C2-3, Tab. C2-5web). Im letzten Jahr vor dem Schuleintritt wird der Kindergarten allerdings von rund 90% aller Kinder besucht. Dadurch werden auch die Unterschiede im Kindergartenbesuch geringer: Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit nutzen den Kindergarten dann nur noch geringfügig seltener (Tab. C2-2A).

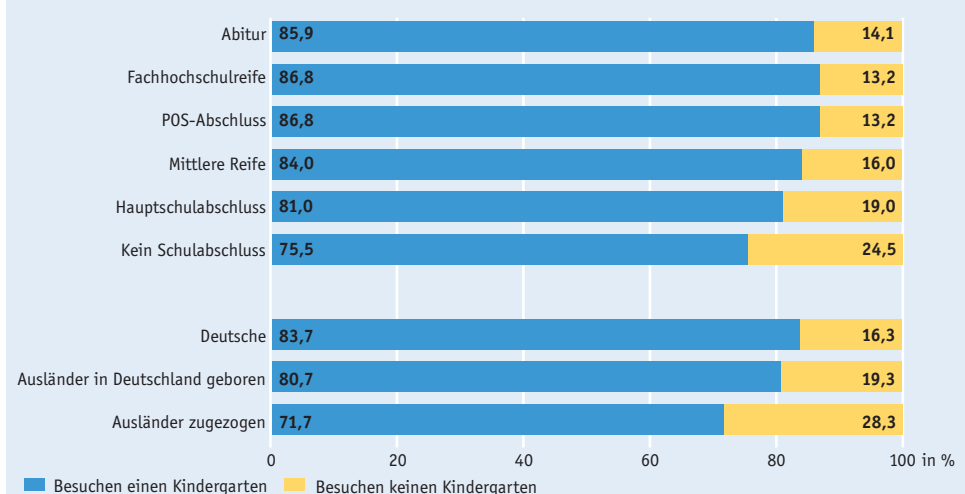
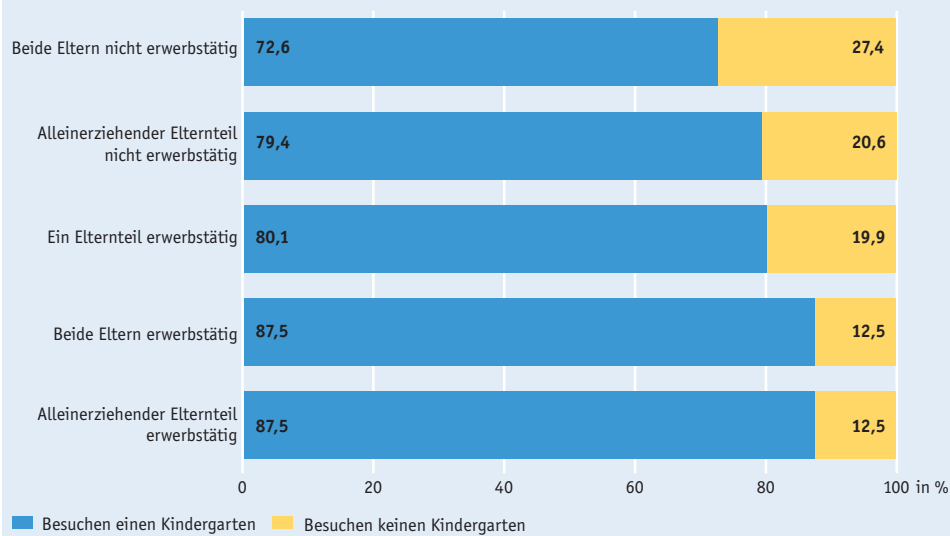
Abb. C2-3: Inanspruchnahme des Kindergartens ab dem Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt 2004 nach Schulbildung der Bezugsperson und Staatsangehörigkeit des Kindes (in %)

Abb. C2-4: Inanspruchnahme des Kindergartens ab dem Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt 2004 nach Familientyp und Erwerbstätigkeit der Eltern (in %)

Familienform und Erwerbstätigkeit

Kinder Alleinerziehender besuchen den Kindergarten in den westlichen und östlichen Flächenländern etwa ebenso häufig wie Kinder, die mit beiden Eltern zusammenleben. Nur in den Stadtstaaten werden Kindergartenplätze überproportional von Kindern Alleinerziehender genutzt (Tab. C2-3A). Bedeutsamer als die Familienform ist die Frage, ob der alleinerziehende Elternteil bzw. beide Eltern erwerbstätig sind (Abb. C2-4): In diesem Fall gehen Kinder häufiger in den Kindergarten.

Kinder von Erwerbstätigen häufiger im Kindergarten

Stärkerer Zugang zum Kindergarten für alle Kinder

Der Kindergarten ist ein Angebot zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt, das sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland von einem Großteil der Kinder genutzt wird. Nur etwa 10% der Kinder gehen im letzten Jahr vor der Schule nicht in den Kindergarten. Nicht zu übersehen ist aber, dass ausländische Kinder und Kinder, deren Eltern einen niedrigen oder gar keinen Bildungsabschluss haben, den Kindergarten später und etwas seltener besuchen. Wie diesen Kindern der Zugang zu den Kindertageseinrichtungen umfassender und bereits zu einem früheren Zeitpunkt eröffnet werden kann, ist bildungspolitisch von erheblicher Bedeutung, vor allem mit Blick auf das Ziel, den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg zurückzudrängen.

M Methodische Erläuterungen

Inanspruchnahme und Besuchsquote

Nicht geklärt ist, inwieweit Diskrepanzen zwischen Versorgungs- und Besuchsquoten auf einer faktischen Über- oder Unterbelegung von Plätzen oder auf unterschiedlichen Erhebungsmodalitäten beruhen. Die Datengrundlage bilden die Kinder- und Jugendhilfestatistik und der Mikrozensus, die sich u.a. im Hinblick auf den Erhebungszeitpunkt (KJH-Statistik: 31.12., Mikrozensus Ende des ersten Quartals) unterscheiden, was bei der Abgrenzung der relevanten Altersgruppe der Kindergartenkinder (3 Jahre bis zum Schuleintritt) Ungenauigkeiten mit sich bringt.

Erfassung des Familientyps

Der Auswertung des Mikrozensus 2004 liegt das Lebensformenkonzept zugrunde, demzufolge nichteheliche Lebensgemeinschaften und Ehepaare zu Partnerfamilien zählen.

Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen

Beschäftigungsentwicklung

Gegenläufige Entwicklung in West- und Ostdeutschland

In Westdeutschland ist die Zahl der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ^M zwischen 1974 und 2002 von 96.500 auf rund 226.400 gestiegen. Ein großer Teil dieses Stellenausbaus fand zwischen 1992 und 1998 im Zuge der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz statt. Demgegenüber hat vor allem der drastische Einbruch der Geburtenzahlen in Ostdeutschland dazu geführt, dass die Zahl der Beschäftigten von 1991 bis 2002 von 106.300 auf 48.300 zurückging (**Abb. C3-1, Tab. C3-5web**). Bei Umrechnung auf Vollzeitstellen ergibt sich, dass die Beschäftigung in Ostdeutschland in ca. zehn Jahren auf etwas mehr als ein Drittel des ursprünglichen Umfangs sank.

Seit 2002 mehr Personal in Teilzeit als in Vollzeit

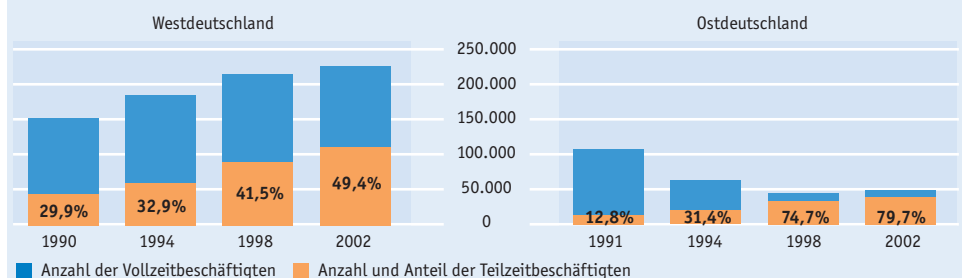
Seit Anfang der 1990er Jahre wächst bundesweit die Zahl der teilzeitbeschäftigten pädagogischen Fachkräfte in Tageseinrichtungen ^M. Ende 2002 gab es, bei erheblichen regionalen Unterschieden, erstmals mehr Teilzeit- als Vollzeitbeschäftigte (**Tab. C3-1A**). In Westdeutschland fand diese Entwicklung vor dem Hintergrund eines raschen Platzausbaus für die Gruppe der 3- bis 6-jährigen statt. In Ostdeutschland gab es einen drastischen Anstieg der Teilzeitbeschäftigten zwischen 1991 und 2002 von rund 13% auf 80%. Durch die Umwandlung von Vollzeit- in Teilzeitstellen wollte man eine Entlassungswelle aufgrund des notwendig gewordenen Kapazitätsabbaus vermeiden. Trotz einer leichten Zunahme von Plätzen und Beschäftigten wurden seither keine neuen Vollzeitstellen geschaffen.

Ebenso wie bei den Teilzeitstellen hat sich auch die Zahl der befristeten Arbeitsverhältnisse erhöht, im Westen Deutschlands stärker als im Osten. Waren 1998 ca. 11% des Personals in Kindergärten befristet angestellt, so waren es 2002 rund 18%. Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Anteil mit der Einführung von Finanzierungsmodellen, die sich an der Zahl tatsächlich betreuter Kinder und dem zeitlichen Umfang ihrer Anwesenheit orientieren, d. h. aufgrund einer Flexibilisierung des Arbeitskräftebedarfs, weiter erhöht.

Teilzeitbeschäftigung beeinträchtigt pädagogische Qualität

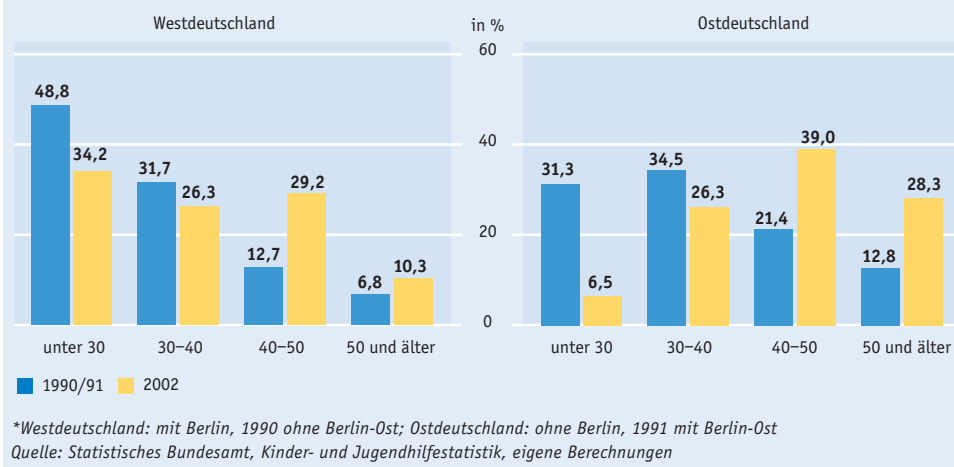
Ein hohes Maß an Teilzeitbeschäftigung und Personalfuktuation hat Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit. So können die Einrichtungen den Bedürfnissen von Kindern nach personeller und zeitlicher Kontinuität nicht voll gerecht werden; zudem erschwert ein großer Anteil von Teilzeitbeschäftigten auch die Organisation der Arbeitsabläufe. Will man die Bildungsqualität in Einrichtungen

Abb. C3-1: Voll- und Teilzeitbeschäftigte in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland* 1990/91–2002



* Westdeutschland: mit Berlin, 1990 ohne Berlin-Ost; Ostdeutschland: ohne Berlin, 1991 mit Berlin-Ost.
Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Abb. C3-2: Pädagogisches Personal in West- und Ostdeutschland* 1990/91 und 2002 nach Altersgruppen (in %)



steigern, müssen auch angemessene Zeitanteile für Vor- und Nachbereitung sowie für die Zusammenarbeit im Team und mit Eltern zur Verfügung stehen.

Geschlechter- und Altersstruktur

Nach wie vor sind Tageseinrichtungen für Kinder ein Arbeitsfeld, in dem fast ausschließlich Frauen erwerbstätig sind. Nur 2% des gesamten pädagogischen Personals sind Männer; mit einem Anteil von 5% sind sie allerdings etwas häufiger in der Position der vom Gruppendienst freigestellten Einrichtungsleitungen. Zudem haben sie auch etwas häufiger als das weibliche Personal ein fachlich einschlägiges Hochschulstudium absolviert.

Seit der Wiedervereinigung hat sich in beiden Teilen Deutschlands die Altersstruktur verändert. In Ostdeutschland vollzog sich der Wandel der Altersstruktur aufgrund des enormen Platz- und Personalabbaus, von dem vor allem jüngere Fachkräfte betroffen waren, sehr abrupt. Der Anteil der Fachkräfte, die über 40 Jahre alt sind, hat sich von 1991 bis 2002 von einem auf gut zwei Drittel aller pädagogisch Beschäftigten verdoppelt. In Westdeutschland ist die Zunahme des Anteils älterer Fachkräfte weniger ausgeprägt und hängt u.a. damit zusammen, dass mehr Frauen mit Kindern nach der Elternzeit wieder in ihren Beruf zurückkehren (Abb. C3-2, Tab. C3-2A).

In den kommenden Jahren wird in Ostdeutschland erstmalig wieder ein Personalbedarf entstehen, da in vergleichsweise kurzer Zeit ein erheblicher Anteil der Fachkräfte aus dem Berufsleben ausscheidet: Zwischen 2006 und 2015 sind das in Ostdeutschland ca. 11.500 Personen, was einem Anteil von knapp einem Viertel aller dort 2002 Beschäftigten entspricht.

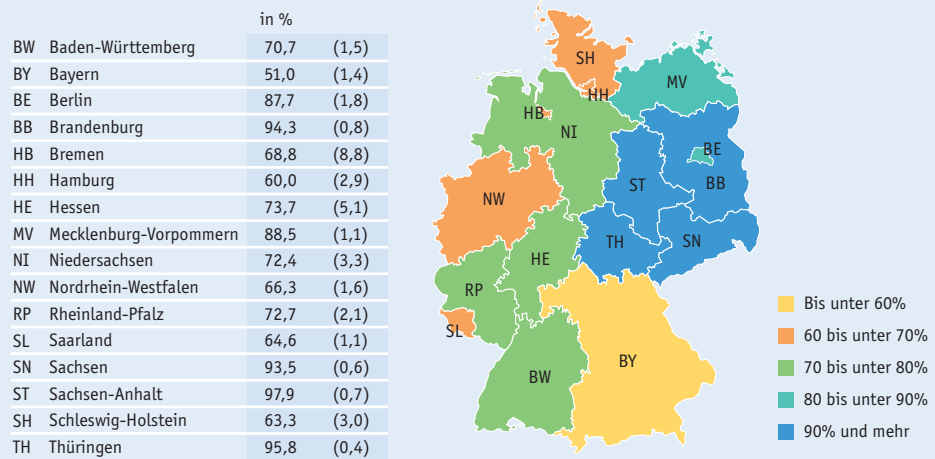
Qualifikation des pädagogisch tätigen Personals

Die an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher prägen das Bild des Personals in Kindertageseinrichtungen. Zusammen mit der nur kleinen Gruppe heilpädagogischer Fachkräfte machen sie mehr als zwei Drittel des pädagogischen Personals aus. Die zweitgrößte Berufsgruppe sind mit 16% die im Vergleich zu den Erzieherinnen und Erziehern geringer qualifizierten Kinderpflegerinnen. Praktikantinnen und Praktikanten stellen knapp 5% des Personals, Personen ohne Ausbildung sind zu immerhin fast 4% im Gruppendienst tätig (Tab. C3-4A).

Kaum männliches Personal in Kindertageseinrichtungen

Steigender Anteil älterer Fachkräfte vor allem in Ostdeutschland

Bis 2015 wachsender Ersatzbedarf an Personal in Ostdeutschland

Abb. C3-3: Anteil der pädagogischen Fachkräfte mit mindestens Fachschulabschluss sowie Anteil des hochschulausgebildeten Personals 2002 nach Ländern (in %)*

*Anteil des hochschulausgebildeten Personals in Klammern.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Höherer Anteil von Erzieherinnen in Ostdeutschland

Der Anteil von Erzieherinnen und Erziehern („Verfachlichungsgrad“^M) ist in den östlichen Flächenländern deutlich höher als im Westen, wo vermehrt Kinderpflegerinnen als Zweit- oder Ergänzungskräfte eingesetzt werden (Abb. C3-3). Im Osten sind demgegenüber nur gut 20% des Personals als Zweit- oder Ergänzungskräfte angestellt, da die Gruppen in der Regel kleiner sind und häufiger in der Verantwortung nur einer Fachkraft liegen.

Kaum Fachkräfte mit Hochschulstudium in Tageseinrichtungen

Im Vergleich zum Personal in den anderen Bildungseinrichtungen fällt der ausgesprochen geringe Akademisierungsgrad^M auf. Er liegt zwischen 0,4% in Thüringen und 8,8% in Bremen; seit 1994 ist er kaum noch gestiegen (Tab. C3-3A). Einzig bei dem vom Gruppendienst freigestellten Leitungspersonal gibt es in einigen Ländern in nennenswertem Umfang an Hochschulen ausgebildete Fachkräfte.

Fachkraftanteil seit 1998 nicht weiter gestiegen

Der Anteil der pädagogischen Fachkräfte, die mindestens über einen Fachschulabschluss verfügen, hat sich in allen Ländern zwischen 1994 und 1998 erhöht; zwischen 1998 und 2002 stagnierte er in einigen Ländern oder war sogar leicht rückläufig. Die Akademisierung ist im Bundesdurchschnitt – allerdings auf insgesamt sehr niedrigem Niveau – leicht angestiegen (Tab. C3-3A).

^M Methodische Erläuterungen

Betrachtet wird das pädagogische „Personal im Gruppendienst“ für Kinder von null Jahren bis zum Schuleintritt. Auf den Arbeitsbereich der Betreuung behinderter Kinder wird hier nicht weiter eingegangen, da die bisherige Erfassung in der KJH-Statistik keine Abgrenzung von Schulkindern und Kindern vor dem Schuleintritt zulässt.

Statistische Erfassung der Teilzeitbeschäftigung in Kindertageseinrichtungen

Bis 1994 galt in der KJH-Statistik eine Arbeitszeit, die die Öffnungszeiten abdeckt, als Vollzeit. Seit der Erhebung von 1998 richtet sich die Vollzeitbeschäftigung nach der tatsächlichen Arbeitszeit von 38,5 bzw. 40 Stunden. Es ist anzunehmen, dass der Anteil der Teilzeitbeschäftigten (nach dem tatsächlichen Stundenumfang) in den westlichen Flächenländern mit ihrer relativ hohen Zahl von Halbtagsplätzen für 1990 und 1994 höher angesetzt werden muss. Der Anstieg der Teilzeitbeschäftigten dürfte deshalb faktisch geringer ausgefallen sein als in den Zahlen ausgewiesen.

Ausbildungsabschlüsse des pädagogischen Personals

Die Fachschulausbildung zur Erzieherin zählt international zwar zur Tertiärausbildung, liegt jedoch unterhalb von Hochschul- und Fachhochschulabschlüssen. Unter dem Begriff „Verfachlichung“ werden im Rahmen des Bildungsberichts fachlich einschlägige Ausbildungsabschlüsse im Tertiärbereich zusammengefasst, also auch die Erzieherinnenausbildung. Als Akademisierung wird im Unterschied zur Verfachlichung nur der Anteil des pädagogischen Personals mit Fachhochschul- oder Hochschulabschlüssen, unabhängig von der Fachrichtung, bezeichnet. Das Ausmaß der Professionalisierung schließlich bezieht sich allein auf den Anteil pädagogisch einschlägiger Hochschulabschlüsse (Diplom-Sozialpädagogik, Diplom-Pädagogik, Diplom-Heilpädagogik).

Übergang in die Schule

Der Übergang in die Schule ist einer der markantesten Einschnitte für Kinder und ihre Familien. Diese Zäsur bedeutete lange Zeit den Beginn des curricular geregelten Lernens. Da der frühkindliche Bereich als eigene Bildungsphase verstärkt auch in seiner Bedeutung für weiteres Lernen thematisiert wird, stellen sich erneut Fragen nach dem Übergang in die Schule. Es geht dabei vor allem um den richtigen Zeitpunkt, um das Arrangement des Wechsels vom Kindergarten in die Grundschule und um die Frage, ob der Übergang eher jahrgangsbezogen oder individuell geregelt werden soll.

Alle Länder haben in den letzten Jahren Bildungspläne erstellt, durch die sie die Bildungsanstrengungen in Kindertageseinrichtungen intensivieren wollen. Zugleich wurde – unter dem Eindruck der im internationalen Vergleich insgesamt eher langen Ausbildungszeiten bzw. des relativ hohen Alters der Absolventinnen und Absolventen in Deutschland – in mehreren Ländern eine frühere Einschulung der Kinder eingeleitet.

Lange Zeit war die Frage der Einschulung bundeseinheitlich geregelt. Bis Ende der 1960er Jahre musste ein Kind in Westdeutschland im Allgemeinen mindestens sechs Jahre alt sein, bevor es in die Schule gehen konnte. 1968 wurde es möglich, dass Kinder auf Antrag der Eltern bereits vor dem sechsten Lebensjahr eingeschult werden konnten. Faktisch stieg das Einschulungsalter aufgrund wachsender Zahlen von Rückstellungen jedoch seit den 1970er Jahren in Westdeutschland an, während der Anteil vorzeitig eingeschulter Kinder zurückging. Seit 1997 wirkt die Bildungspolitik der Tendenz zur späteren Einschulung bzw. zur Zurückstellung schulpflichtiger Kinder entgegen. Daher hat die Zahl der vorzeitigen Einschulungen zu-, die der verspäteten Einschulungen abgenommen. In fast allen Ländern wurden flexible Eingangsstufen eingeführt, überwiegend im Rahmen von Modellversuchen; in manchen Ländern ist diese neue Schuleingangsstufe bereits Regeleinrichtung. Damit soll ein differenzierter Unterricht gefördert werden, bei dem das individuelle Lerntempo der Kinder berücksichtigt und der Stoff der ersten beiden Klassen in ein bis drei Jahren durchgenommen werden kann. Schließlich haben mit dem Schuljahr 2005/06 einige Länder begonnen, den Beginn des Schulpflichtalters zu senken.

Bildungspläne auch für Kindertageseinrichtungen

Seit einigen Jahren verstärkte Maßnahmen zur früheren Einschulung

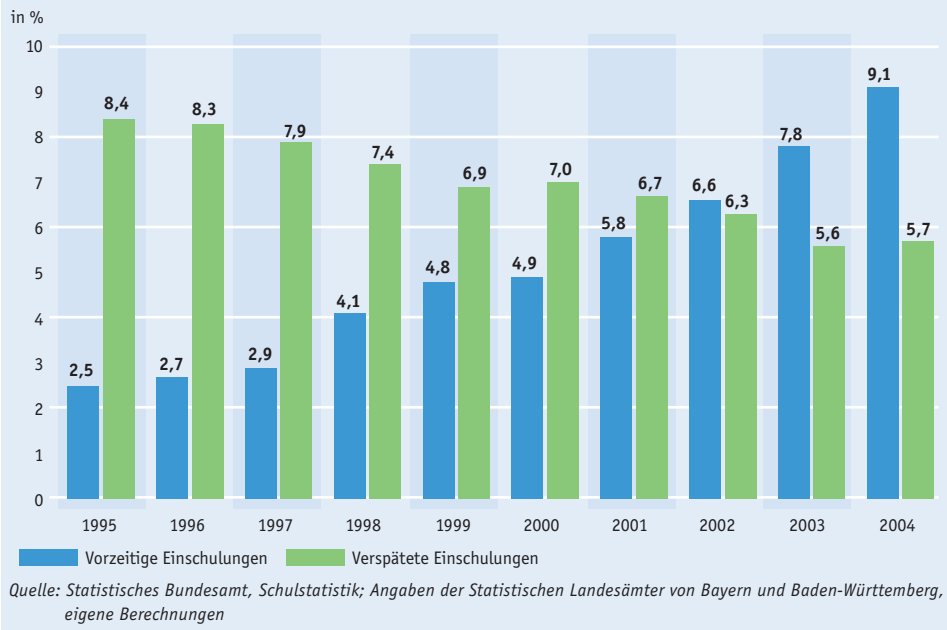
Vorzeitige und verspätete Einschulung

Während bis 2001 im Bundesdurchschnitt stets mehr verspätete als vorzeitige Einschulungen zu verzeichnen waren, gibt es seit dem Schuljahr 2002/03 erstmals mehr vorzeitige als verspätete Einschulungen. So hat der Anteil der vorzeitig eingeschulter Kinder zwischen 1995 und 2004 bei einer Steigerung von knapp 3% auf 9% stetig zugenommen; der Anteil der verspäteten Einschulungen ist im gleichen Zeitraum von 8% auf 6% zurückgegangen. ^M

Das deutet auf eine Veränderung der Einschulungspraxis hin: Einerseits werden deutlich weniger Kinder als bisher zum Zeitpunkt der Einschulung als nicht schulfähig eingestuft; andererseits wurden 2004 fast viermal so viele Kinder wie 1995 als vorzeitig schulfähig eingeschätzt. ^M Über die Jahre hinweg wurden im Schnitt jedoch mehr als 85% der Kinder fristgemäß eingeschult, was wiederum zeigt, dass die Mehrheit der einzuschulenden Kinder von diesen Veränderungen kaum berührt wird (**Abb. C4-1, Tab. C4-1A, Tab. C4-2A**).

Seit 2002 erstmals mehr vorzeitige als verspätete Einschulungen

Im Ländervergleich zeigt sich, dass in den ostdeutschen Flächenländern der Anteil der vorzeitig eingeschulter Kinder geringer ist als in den westlichen Flächenländern und in den Stadtstaaten, in denen der Anteil mit 13% am höchsten ist (**Tab. C4-1A**).

Abb. C4-1: Vergleich der Entwicklung vorzeitig und verspätet eingeschulter Kinder 1995–2004 (in % von allen Einschulungen)

Große Unterschiede in der Einschulungspraxis zwischen den Ländern

Zudem steigt der Prozentsatz der vorzeitig eingeschulter Kinder in den Stadtstaaten von Jahr zu Jahr deutlich stärker als in den Flächenländern Ost- und Westdeutschlands. Auffällig sind die großen Unterschiede in der Einschulungspraxis zwischen den Ländern: Im Schuljahr 2004/05 lag die Spannbreite vorzeitiger Einschulungen zwischen 1% in Sachsen, 8% in Nordrhein-Westfalen, 12% in Hessen und immerhin 18% in Bremen.

Mädchen werden früher eingeschult und seltener zurückgestellt als Jungen

Mädchen wurden über den gesamten betrachteten Zeitraum häufiger vorzeitig und seltener verspätet eingeschult als Jungen: im Schuljahr 2004/05 ca. 7% der Jungen und 11% der Mädchen (Tab. C4-3A).

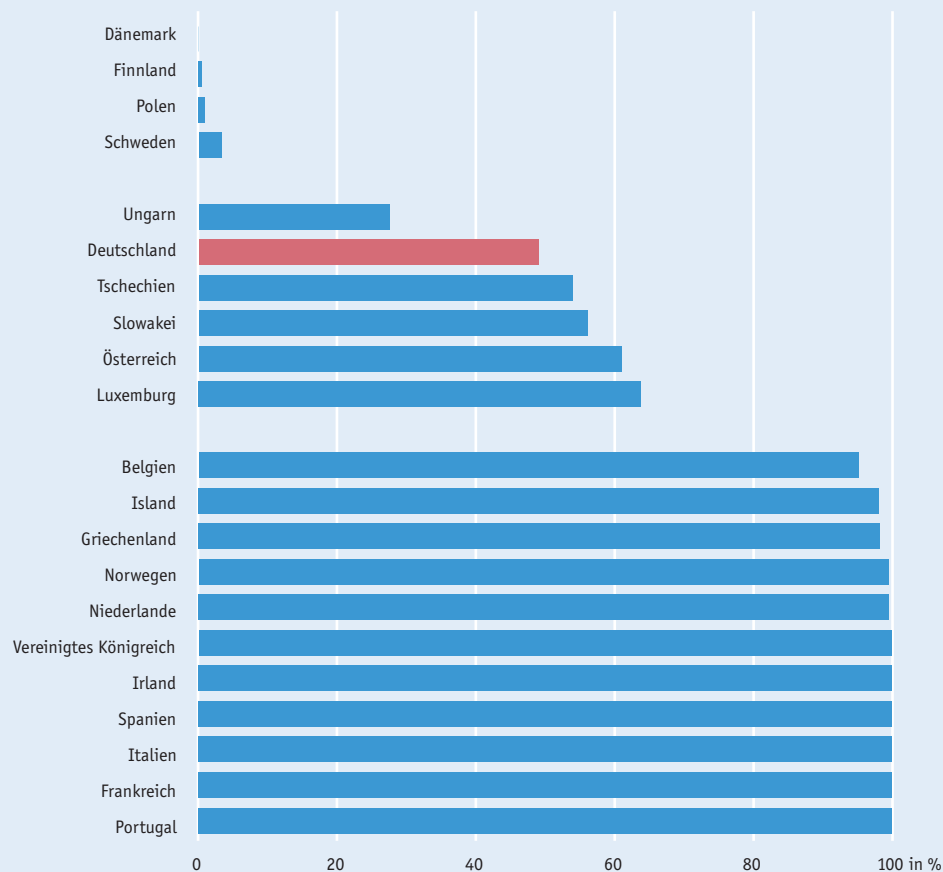
Der sich gegenwärtig abzeichnende ungleiche Beginn der allgemeinen Schulpflicht zwischen den Ländern wird in den nächsten Jahren zu erheblichen Veränderungen und einer heterogenen Einschulungspraxis – und damit auch verstärkt zu zeitlichen Verschiebungen in den Bildungsbiographien – von Kindern führen. Diese für Deutschland neue Entwicklung gilt es aufmerksam zu beobachten, vor allem im Hinblick auf die Frage, ob damit unterschiedliche Lernerfolge einhergehen.

Einschulung im internationalen Vergleich

Ein Vergleich des tatsächlichen Einschulungsalters zwischen den Staaten Europas zeigt deutliche Unterschiede. Er legt eine Untergliederung in drei Gruppen nahe (Abb. C4-2, Tab. C4-4A). Zur ersten Gruppe gehören Polen, Dänemark, Schweden und Finnland, bei denen die Schulpflicht erst mit sieben Jahren beginnt. In diesen Staaten besucht aber ein großer Teil der 6-Jährigen Vorklassen (in Polen verpflichtend), die teils dem Kindergarten, teils der Schule zugeordnet sind. In einer zweiten Gruppe von sechs Staaten, darunter Deutschland, beginnt die Schulpflicht mit 6 Jahren; allerdings befindet sich ein erheblicher Teil der 6-Jährigen aufgrund der Stichtagsregelung noch nicht in der Schule. In der dritten, der größten Gruppe sind bereits nahezu alle 6-Jährigen in der Schule. In Großbritannien und Irland gilt das bereits für die 5-Jährigen (Tab. C4-4A). Somit ergeben sich schon bei der Einschulung Unterschiede von bis zu drei Jahren.

In Deutschland eher späte Einschulung im europäischen Vergleich

Abb. C4-2: Anteil der 6-jährigen Kinder im Primarbereich an allen 6-Jährigen in ausgewählten Staaten Europas 2003 (in %)



Quelle: OECD (2005), *Bildung auf einen Blick*. Paris

Stellt man die unterschiedliche Einschulungspraxis in Beziehung zu den IGLU- und PISA-Befunden, so lässt sich kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Einschulungsalter und den Ergebnissen internationaler Leistungsvergleichsstudien erkennen.

M Methodische Erläuterungen

Anteil vorzeitig und verspätet eingeschulter Kinder

Die Prozentangaben beziehen sich auf alle Einschulungen (vorzeitige, fristgemäße, verspätete, Einschulung geistig Behinderter und sonstige Einschulungen) ohne Nichteinschulungen (Zurückstellung und Befreiung).

Regelungen zum Schuleintritt

Bis zum Schuljahr 2004/05 war ein Kind in allen Ländern schulpflichtig, wenn es spätestens am 30. Juni des Einschulungsjahrs sechs Jahre alt geworden war. Fristgemäß eingeschult wurden also Kinder, die zwischen dem 1. Juli des Vorjahres und dem 30. Juni des Einschulungsjahrs sechs Jahre alt wurden, sodass in einer Jahrgangsstufe Kinder mit einem Altersunterschied von bis zu einem Jahr saßen. Ist ein Kind nach dem 30. Juni des Einschulungsjahrs geboren, kann es auf Wunsch der Eltern vorzeitig eingeschult werden („Kann-Kinder“). Ob dazu eine Anmeldung durch die Eltern genügt oder zusätzlich ein Gutachten nötig ist, handhaben die Länder unterschiedlich. Auch die Fristen für Kann-Kinder sind in den Ländern unterschiedlich weit bemessen. In der Tendenz werden die Fristen überall ausgeweitet, sodass die Altersspanne in der ersten Jahrgangsstufe eineinhalb Jahre und mehr betragen kann.

Schulpflichtige Kinder können zurückgestellt werden, wenn sie noch nicht schulfähig sind. Die Entscheidung darüber fällt letztlich die Schule, wobei in der Regel die Eltern, der Kindergarten und Ärzte oder andere Experten beteiligt werden. In der Regel werden zurückgestellte Kinder im darauf folgenden Schuljahr verspätet eingeschult. Zum Schuljahr 2005/06 haben mehrere Länder den Beginn der Schulpflicht vorverlegt. Seit dem KMK-Beschluss von 1997 wurden zudem vorzeitige Einschulungen erleichtert, z. B. durch Verzicht auf einen formalen Antrag der Eltern.

Perspektiven

Eine hohe politische Priorität hat zurzeit in den westlichen Ländern der Ausbau von Ganztagsplätzen für Kindergartenkinder sowie von Plätzen für unter 3-Jährige. Sie hat sich in dem Anfang 2005 in Kraft getretenen Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) niedergeschlagen. Dieses Gesetz unterstreicht auch den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen durch eine Konkretisierung des Rechts der Kinder auf Förderung der Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Zusätzlich an Bedeutung gewonnen hat dieser Bildungsauftrag durch die mit den PISA-Studien belegte Benachteiligung von Jugendlichen aufgrund ihrer sozialen Herkunft. Dem soll bereits mit frühpädagogischen Angeboten begegnet werden. Eine besondere Herausforderung liegt darin, Anreize zu schaffen, um gerade Kinder aus benachteiligten Familien möglichst früh und umfassend für diese von ihnen vergleichsweise seltener genutzten Angebote zu gewinnen. Eine wichtige Rolle kann dabei der in einigen Ländern geplante bzw. bereits begonnene Ausbau von Eltern-Kind-Zentren oder Familienzentren spielen, wenn sie entsprechende pädagogische Angebote bereithalten und die Kooperation mit Eltern pflegen. Über solche Formen der Erziehungspartnerschaft stützen die pädagogischen Fachkräfte Eltern in ihrer Erziehungskompetenz und tragen so zur Anreicherung der für die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse grundlegenden Erfahrungen in der Familie bei.

Zahlreiche Ansätze und Initiativen zur individuellen Förderung gibt es zurzeit im Bereich der Sprachentwicklung sowohl für Kinder mit deutscher als auch mit nichtdeutscher Muttersprache. Um Kinder mit besonderem Förderbedarf zu ermitteln, werden in mehreren Ländern Screening-Verfahren eingesetzt. Wegen der Heterogenität der Ansätze und der Vielfalt von Trägern sind diese Entwicklungen bislang jedoch kaum in Form von Indikatoren darzustellen. Dass der Bildungsauftrag der Elementarpädagogik mehr umfasst als Sprachförderung und auf eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit zielt, zeigen die Bildungsprogramme, -pläne und -vereinbarungen, die

inzwischen in allen Ländern vorliegen und für die es auch ein von der Kultus- und Jugendministerkonferenz gemeinsam verabschiedetes Rahmenkonzept gibt. Darin wird auch eine Intensivierung der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule gefordert; zugleich wird der Übergang in die Schule durch unterschiedliche Formen neuer Schuleingangsstufen zunehmend flexibler gestaltet. Ein wichtiges Thema ist dabei die Ermittlung von Lernausgangslagen: in der Elementarpädagogik eher durch individuelle Dokumentationen von Lernprozessen und -ergebnissen, in der Schule eher durch standardisierte Verfahren. Eine besondere Herausforderung liegt darin, Formen für eine fruchtbare Ergänzung bzw. Kombination dieser unterschiedlichen Zugänge zu entwickeln. Zur vergleichenden Analyse der Bildungs- und Lerneffekte unterschiedlicher frühpädagogischer Angebote ist die regelmäßige Durchführung repräsentativer Untersuchungen erforderlich. Damit lägen auch für die Bildungsberichterstattung bislang fehlende Informationen zu den Wirkungen frühpädagogischer Angebote vor.

Neben dem Ziel des quantitativen Ausbaus von Plätzen für Kinder unter drei Jahren verpflichtet das TAG den Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die Qualität der Förderung sowohl in kommunalen Einrichtungen als auch in Einrichtungen freier Träger durch geeignete Maßnahmen sicherzustellen und weiterzuentwickeln. Namentlich genannt werden Instrumente und Verfahren, mit denen die Erfüllung des Förderauftrages geprüft werden kann. Es wird darauf ankommen, wie diese Regelung in der Praxis umgesetzt wird und welche Rolle sie im Zusammenhang mit der Implementierung von Bildungsplänen spielt. Von erheblicher Bedeutung ist auch die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte. Zurzeit werden an verschiedenen Standorten neue Ausbildungsformen an Fachhochschulen und Universitäten erprobt und Modellversuche durchgeführt. Inwieweit sich solche Initiativen künftig in einer Veränderung der Qualifikations- und Personalstruktur der Einrichtungen niederschlagen, wird näher zu beobachten sein.

Allgemein bildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Schulischer Bildung kommt nicht nur wegen der gesetzlich verankerten Schulpflicht eine Schlüsselrolle für die individuelle Entwicklung, für gesellschaftliche Teilhabe und für die Vermittlung von Kompetenzen zu. Sie hat zudem eine immer wichtiger werdende orientierende und systematisierende Funktion angesichts zunehmender Bedeutung non-formaler und informeller Lernwelten im Schulalter. Darüber hinaus wird von schulischer Bildung ein Beitrag für das Zusammenleben in einer von kultureller Vielfalt und sozialen Unterschieden geprägten Gesellschaft erwartet.

Als Antwort auf die sich im internationalen Vergleich zeigenden Probleme des deutschen Schulwesens (neben der großen Streuung der Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler über alle Kompetenzstufen hinweg vor allem eine starke Reproduktion sozialer Herkunftunterschiede und eine unzureichende Integration von Kindern mit Migrationshintergrund) hatte sich die KMK 2001 auf sieben zentrale politische Handlungsfelder verständigt. Das allgemein bildende Schulwesen betreffen vor allem die Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und der Entwicklung von fachlichen Kompetenzen, zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität in Schule und Unterricht sowie zum Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote.

Das folgende Kapitel orientiert sich an diesen Perspektiven für schulische und außerschulische Bildung und verbindet sie mit der Leitidee von Bildung im Lebenslauf. Es werden Befunde gewissermaßen „im Durchlauf“ durch die allgemein bildende Schule, also zu Übergängen und Wechseln im Schulwesen, zu Wiederholungen und verzögerten Schullaufbahnen bis hin zu den erreichten Abschlüssen dargestellt.

Damit wird direkt an die Informationen zum Übergang in die Schule im vorhergehenden Kapitel (vgl. C4) angeknüpft und zugleich die Verbindung zum Kapitel „Berufliche Ausbildung“ hergestellt. Dies wird mit Informationen zur Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten, zu Bildungsprozessen (z.B. Computernutzung; sonderpädagogischer Förderbedarf) sowie zum „Output“ des Schulwesens (z.B. Kompetenzen, Abschlüsse) verbunden. Soweit Daten verfügbar sind, werden die Befunde nach Geschlecht, sozialer Lage und Migrationsstatus differenziert, um bestehende Disparitäten aufzuzeigen. Augenmerk wird auch dem Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote geschenkt. Damit verbindet sich ein verstärktes Interesse auch an außerschulischen und non-formalen Lernwelten, die mit der Computernutzung in und außerhalb der Schule und dem Lernen durch freiwilliges Engagement exemplarisch berücksichtigt werden.

Die Umsetzung des Anspruchs, ausschließlich national verfügbare Daten der amtlichen Statistik oder von bundesweit repräsentativen Surveys zu verwenden, hat die Auswahl der Indikatoren stark eingegrenzt. Dass aktuelle Diskussions- und Entwicklungsschwerpunkte wie die Verkürzung der Besuchsdauer des Gymnasiums, zentrale Abschluss- und Abiturprüfungen, die Einführung eines Inspektionssystems, Reformen der Grundschule, bei der Auswahl und Kommentierung der Indikatoren kaum berücksichtigt werden konnten, ist somit der verfügbaren Datenbasis geschuldet. Auf diese neuen Entwicklungen wird gleichwohl jeweils in den Indikatorendarstellungen, vor allem jedoch im abschließenden Teil „Perspektiven“ dieses Kapitels sowie durch eine tabellarische Zusammenstellung auf der Homepage (**Tab. D-1web**) aufmerksam gemacht. Sie werden Gegenstand künftiger Bildungsberichte sein.

Übergänge im Schulwesen

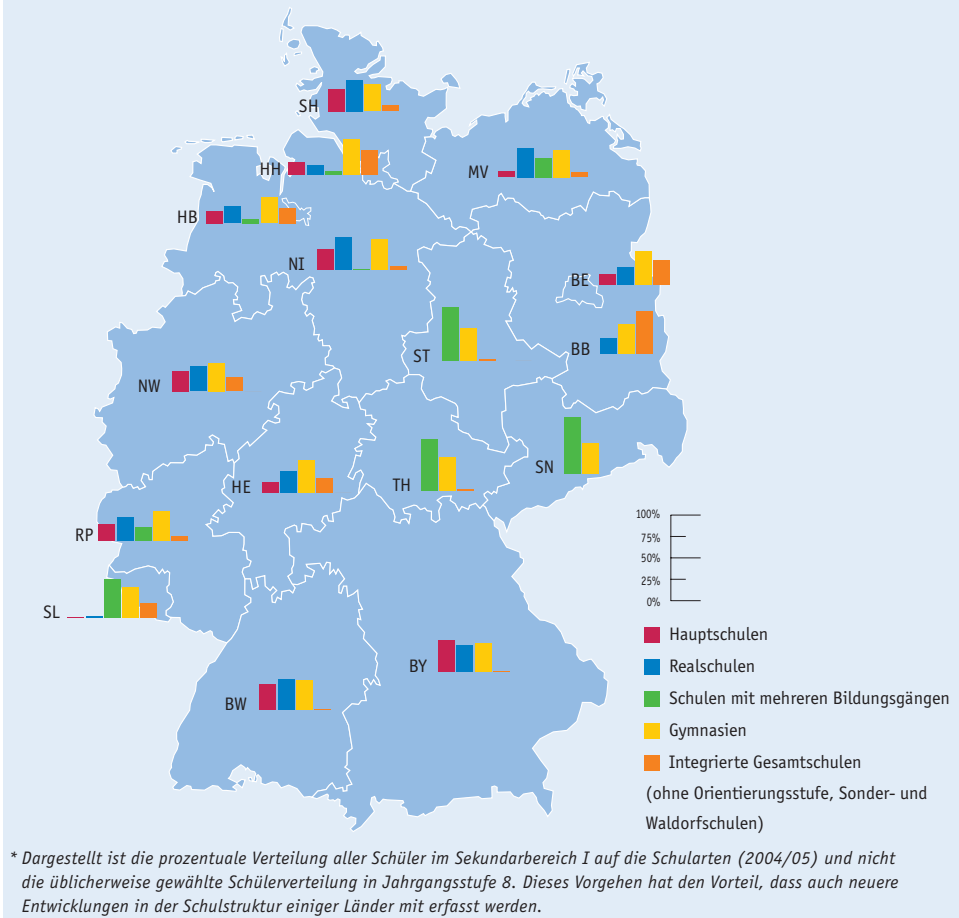
Übergänge im deutschen Bildungswesen sind vielfach „Richtungsentscheidungen“

Übergänge treten an den Schnittstellen innerhalb des Bildungswesens oder bei seinem Verlassen auf. Es gibt sie in allen Staaten. Die Bildungsbiographien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Deutschland sind in der Regel jedoch durch eine größere Vielfalt an Übergängen gekennzeichnet. Die Vielgestaltigkeit der Übergänge im deutschen Bildungswesen ist maßgeblich auf die strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens, insbesondere im Sekundarbereich I ^M, in den Ländern zurückzuführen. Oft stellen diese Übergänge Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern vor „Richtungsentscheidungen“.

Die Darstellung von Übergängen ist eine der wenigen Möglichkeiten einer datengestützten Annäherung an die Leitidee der Bildung im Lebenslauf, wobei die hier aufgezeigten Übergänge institutionelle Bildungswege ^M widerspiegeln. Ohne die vielfältigen Differenzierungen in der strukturellen Ausgestaltung des Schulwesens in den Ländern im Einzelnen nachzeichnen zu können, wird im Folgenden sowohl ein Überblick über die derzeitige Situation als auch über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten im Sekundarbereich I gegeben (Abb. D1-1, Tab. D1-1A).

Die gegliederte Struktur des Sekundarbereichs I mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium ist eine Besonderheit des Schulwesens in Deutschland. Ab Ende der

Abb. D1-1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schularten im Sekundarbereich I* in den Ländern, Schuljahr 2004/05 (in %)



1960er Jahre ist die Gesamtschule, zunächst im Rahmen eines Versuchsprogramms, ab 1982 auch formal akzeptiert, zum ergänzenden Bestandteil des gegliederten Schulangebots in Westdeutschland geworden. Eine weitere Veränderung der Schulstruktur gab es nach der Wiedervereinigung. Die ostdeutschen Länder behielten weder das Einheitsschulsystem der früheren DDR bei, noch übernahmen sie einfach das dreigliedrige Schulwesen. Auch als Reaktion auf die demographischen Entwicklungen (vgl. **A1**) entstanden in den ostdeutschen Ländern Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die als Mittelschule (Sachsen), Sekundarschule (Sachsen-Anhalt), Regelschule (Thüringen) bzw. Oberschule (seit 2005/06 in Brandenburg) und Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern) jeweils den Haupt- und Mittleren Schulabschluss anbieten. Inzwischen gibt es auch in einigen westdeutschen Ländern neue Schularten mit mehreren Bildungsgängen.

Das bisherige „klassische“ Schulangebot (bestehend aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium) gibt es vor allem noch in Bayern und Baden-Württemberg. Die anderen Länder variieren in ihrem Angebot zwischen zwei und fünf Schularten, wobei eine Tendenz zur Reduktion vorherrscht.

Übergang vom Primarbereich zum Sekundarbereich I, damit verbundene soziale Ungleichheiten und regionale Unterschiede

Dem Übergang vom Primarbereich in eine der weiterführenden Schularten des Sekundarbereichs I **M** kommt für den Verlauf späterer Bildungswege und beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten besonders große Bedeutung zu. Nach dem gemeinsamen Besuch der in der Regel 4-jährigen Grundschule (sechs Schuljahre in Berlin, Brandenburg und teilweise in Bremen) werden die Schülerinnen und Schüler nach Leistungsgesichtspunkten auf die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I mit dem Ziel der Homogenisierung von Schülergruppen verteilt. Hierbei verbinden sich Leistungsgesichtspunkte mit dem Elternwillen.¹ Die Kehrseite dieser institutionellen Leistungsdifferenzierung ist soziale Segregation. Wie PISA und IGLU gezeigt haben², ist dieser Übergang eine der entscheidenden Gelenkstellen für Bildungskarrieren, an denen primäre Ungleichheiten (Ungleichheiten in den bis dahin erworbenen Kompetenzen, die nicht unabhängig von der sozialen Herkunft sind) und sekundäre soziale Ungleichheiten (also Disparitäten, die aus einem je nach sozialer Lage der Familien unterschiedlichen Entscheidungsverhalten beim Übergang entstehen) zusammenwirken. Die Folge ist, dass Kinder unterer Sozialgruppen auch bei gleicher Schulleistung bei der Übergangsentscheidung benachteiligt sind.

Unterschiede in der Verteilung der Schülerströme in den Ländern sind weitgehend durch die jeweilige Schulstruktur bedingt; so hat beispielsweise die Integrierte Gesamtschule besonders in den Stadtstaaten hohe Anteile (**Abb. D1-2, Tab. D1-2A**). In der Mehrzahl der Länder jedoch gingen zum Schuljahr 2004/05 anteilmäßig die meisten Schülerinnen und Schüler auf das Gymnasium über. Dabei zeigt sich, dass die prozentualen Anteile des Übergangs zum Gymnasium zwischen 35% und 45% schwanken. Innerhalb dieser relativ hohen Verteilungsquoten beim Übergang ins Gymnasium fallen jedoch soziale Disparitäten ins Gewicht (**Tab. D1-7web**). Im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien ist die Chance eines Gymnasialbesuchs für Kinder aus Familien der höchsten Sozialschicht („Obere Dienstklasse“) mehr als viermal so hoch.

Im Sekundarbereich I werden zwischen zwei und fünf Schularten angeboten

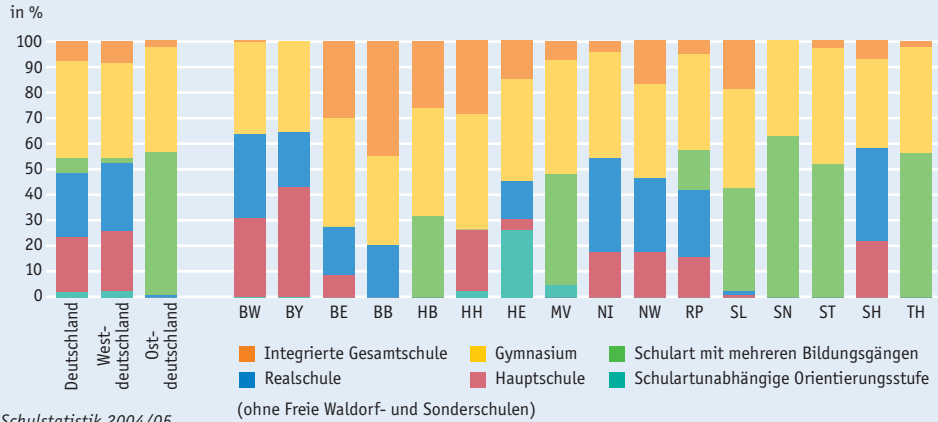
Kinder unterer Sozialgruppen sind benachteiligt

¹ In allen Ländern gibt die Grundschule eine Empfehlung für den Besuch weiterführender Schulen. Die Entscheidung für den Besuch einer bestimmten Schulart des Sekundarbereichs I wird in der Regel im Zusammenwirken von Schule und Elternhaus getroffen. In den Ländern existieren für den Übergang auf bestimmte Schularten allerdings unterschiedlich gestaltete Aufnahme- und Probeverfahren.

² Bos u.a. (2004): IGLU. Münster, S. 191 ff.; Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Opladen, S. 355 ff.; PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003. Münster, S. 243 ff.

Abb. D1-2: Verteilung der Kinder* auf die Schularten im Schuljahr 2004/05 nach Ländern (in %)

* Betrachtet werden diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten. Für BE und BB wurde der Übergang von der 6. in die 7. Jahrgangsstufe dargestellt. Die Berechnungen für Deutschland sowie Ostdeutschland schließen diese Länder jedoch nicht mit ein. Für HH ist anstelle der Übergangsquoten die Schülerverteilung in den Schularten der Klassenstufe 5 zugrunde gelegt worden.

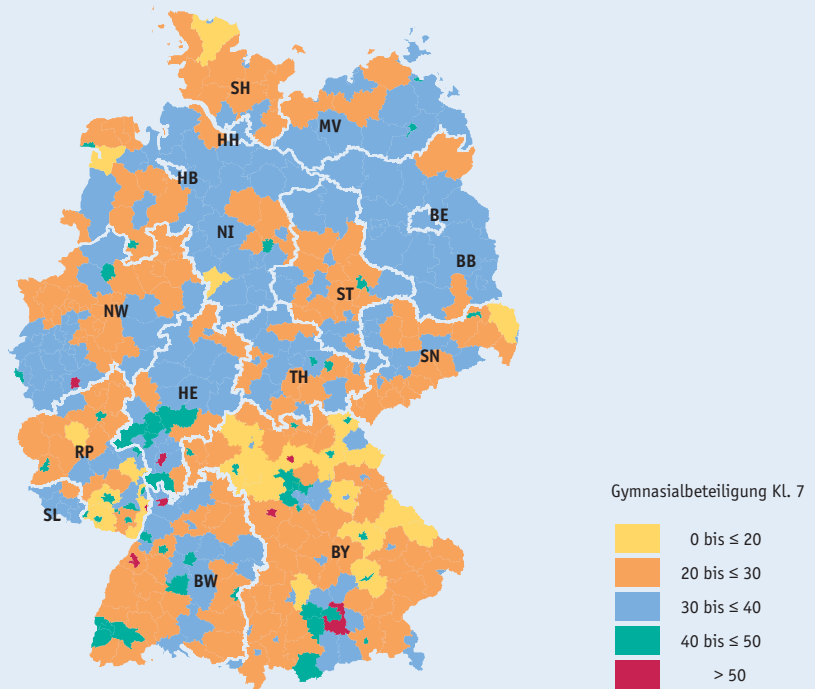


Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

Ebenso zeigen sich bei den Übergängen zur Hauptschule im Ländervergleich Unterschiede. Auch hier sind Kinder aus höheren sozialen Schichten bei gleich schwachen Schulleistungen insoweit bevorzugt, als es ihren Eltern häufiger zu gelingen scheint, den Besuch dieser Schulart zu vermeiden. Die sozialen Ungleichheiten sind in den neuen Ländern deutlich geringer ausgeprägt als in den alten Ländern.

Die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten des Sekundarbereichs I in den Ländern geben ein nur sehr ungenaues Bild der jeweiligen Bildungsbeteiligung wieder. Die Betrachtung der regionalen Verteilungen am Beispiel des in allen Ländern gleichermaßen vorhandenen Gymnasiums macht erhebliche Unterschiede sichtbar (Abb. D1-3).

Abb. D1-3: Regionale Unterschiede beim Gymnasialbesuch in Jahrgangsstufe 7 (2004, in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistik regional 2005

Schulartwechsel innerhalb des Sekundarbereichs I

Entscheidungen zum Besuch einer bestimmten Schulart nach der Grundschule sind nicht immer stabil, und eine Reihe von Schülerinnen und Schülern wechselt innerhalb des Sekundarbereichs I die Schulart. Die folgende Darstellung verdeutlicht am Beispiel von zwei Erfassungszeitpunkten (5. und 9. Jahrgangsstufe) genauer, wie sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten aufgrund von Wechsels ändert (**Tab. D1-3A**): Hierbei fällt auf, dass in den meisten Ländern, die eine Hauptschule führen, in Jahrgangsstufe 9 mehr Schülerinnen und Schüler die Hauptschule besuchen als nach der Grundschule dorthin übergegangen sind. Die Zunahme der Schülerzahlen an der Hauptschule korrespondiert mit einer durchgängigen Abnahme der Gymnasialbesuchsquoten (mit Ausnahme von Hessen und Brandenburg, wo die Quoten für das Gymnasium leicht steigen).

Fasst man sämtliche Schulartwechsel (ohne Waldorf- und Sonderschulen) zusammen, die beim Übergang in das Schuljahr 2004/05 bzw. in dessen Verlauf von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 7 bis 9 vollzogen wurden, ergibt sich eine Gesamtzahl von etwa 80.000 Schülerinnen und Schülern, die gewechselt haben. Dies entspricht bundesweit einem Schnitt von 2,9% der Schülerpopulation in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (**Tab. D1-8web**). Die Wechslerquote liegt dabei in den neuen Ländern mit 3,6% höher als im früheren Bundesgebiet mit 2,8%.

Eine länderspezifische Betrachtung der Wechsel offenbart zwei Besonderheiten (**Tab. D1-8web**). Zum einen sind quer durch die unterschiedliche Schullandschaft in Deutschland große Unterschiede zwischen den Wechselquoten auszumachen: Es gibt Länder mit nur wenigen Schulartwechseln (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen und Thüringen mit weniger als 2% Wechsler), Länder mit eher durchschnittlichen Wechslerquoten und schließlich solche mit höheren Quoten (Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt mit über 5% Wechsler). Damit wird auch deutlich, dass ein Schulartwechsel augenscheinlich nicht von der Anzahl der angebotenen Schularten in den einzelnen Ländern abhängt. Es gibt sowohl in Ländern mit überwiegend nur zwei Schularten (z. B. Sachsen-Anhalt) als auch in Ländern mit vielfältigem Schulangebot (z. B. Mecklenburg-Vorpommern) relativ hohe Wechselquoten.

„Auf- und Abstiege“ bei den Schulartwechseln im Sekundarbereich I

Betrachtet man die Wechsel hinsichtlich der Auf- und Abwärtsmobilität im gegliederten Schulwesen, dann zeigt sich für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 des Schuljahres 2004/05 ein überwiegender Abwärtstrend. Bundesweit sind von den ca. 80.000 Schulartwechseln 20% Aufstiege und 60% Abstiege³ (**Tab. D1-4A**). Eine differenziertere Betrachtung zeigt einerseits insbesondere für die Auf- und Abstiege zwischen Realschule und Gymnasium eine Relation von 1 : 11, andererseits wird der Abwärtstrend bei anderen Wechselvarianten stärker durch Aufstiege relativiert. Zudem ergeben sich Unterschiede im Ost-West-Vergleich (**Abb. D1-4, Tab. D1-4A**). Während es im früheren Bundesgebiet mehr Abwärtswechsel als Aufwärtswechsel gibt, halten sich Auf- und Abstiege in den neuen Ländern nahezu die Waage. In Westdeutschland finden überwiegend Wechsel vom Gymnasium zur Realschule und von der Realschule zur Hauptschule statt. Diese wiederum werden durch die Wechsler von der Haupt- zur Realschule teilweise kompensiert. In den neuen Ländern gibt es Wechsel ganz überwiegend zwischen den Schularten mit mehreren Bildungsgängen und den Gymnasien.

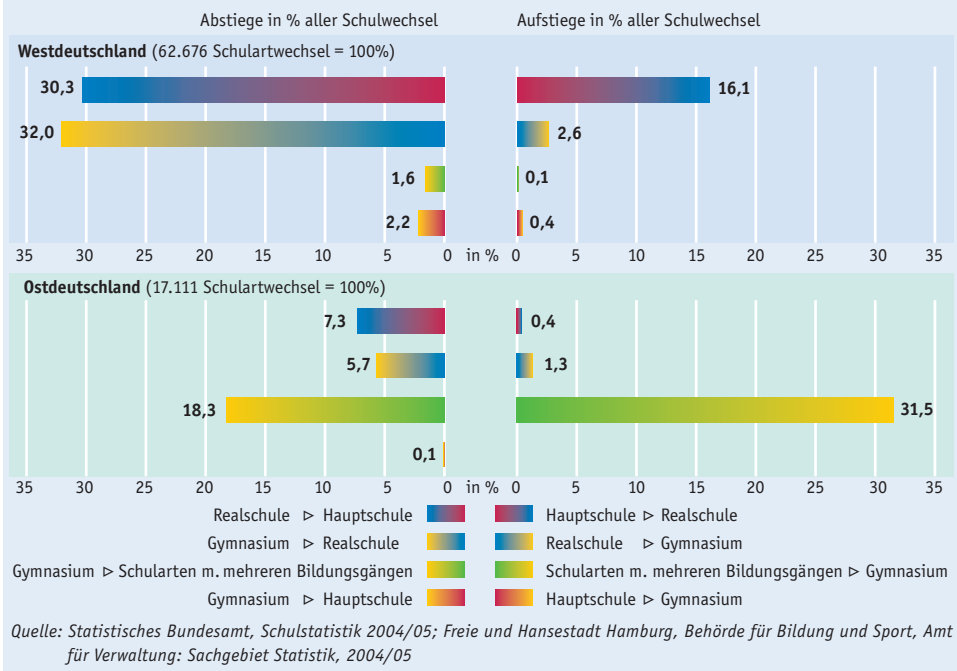
Zugänge an Hauptschulen im Verlauf des Sekundarbereichs I; Abgänge aus den Gymnasien

Höherer Wechsleranteil in Ostdeutschland

Schulartwechsel hängt nicht von der Anzahl der wählbaren Schularten ab

Abwärtstrend bei den Wechseln zwischen den Schularten

³ Die Werte beziehen sich auf Übergänge zwischen jenen Schularten, bei denen abschlussbezogen eindeutig von einem Aufwärtswechsel in einen höher qualifizierenden bzw. Abwärtswechsel in einen niedriger qualifizierenden Bildungsgang gesprochen werden kann. Übergänge zwischen HS und SMBG, RS und SMBG sowie sämtliche Wechsel zwischen IGS und den Schularten des gegliederten Schulsystems können nicht als Auf- und Abwärtsmobilität charakterisiert werden.

Abb. D1-4: Auf- und Abwärtsmobilität in West- und Ostdeutschland für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 (2004/05, in % aller Wechsel)

Auffällig ist, dass hier mehr Schülerinnen und Schüler in die Gymnasien wechseln („Aufstieg“) als umgekehrt. Zum Schuljahr 2004/05 wechselten bei einer Gesamtwechslerzahl von ca. 17.000 Schülern in den neuen Ländern 5.400 von einer Schule mit mehreren Bildungsgängen auf das Gymnasium. Im früheren Bundesgebiet wechselten dagegen bei einer Gesamtzahl von ca. 63.000 nur 1.600 Schülerinnen und Schüler von der Realschule zum Gymnasium.

Auch bei den Auf- und Abstiegen zeigen sich soziale Disparitäten. Schülerinnen und Schüler aus unteren Sozialgruppen, insbesondere solche mit Migrationshintergrund, haben es nicht nur schwerer, auf höher qualifizierende Schularten zu kommen, sondern sie haben darüber hinaus größere Probleme, sich dort zu halten (vgl. H3, H4).

Bei den nicht als Auf- bzw. Abstiege beschreibbaren Wechselquoten zwischen den Schularten des gegliederten Schulsystems und der Integrierten Gesamtschule (Tab. D1-4A) sind kaum Unterschiede zwischen den beiden Wechselrichtungen festzustellen.

Übergänge an und von Sonderschulen (Förderschulen)

Zunahme sonderpädagogischer Förderbedarfe

Für 5% aller Schülerinnen und Schüler, d.h. für jedes zwanzigste Kind, wurde in Deutschland 2004/05 sonderpädagogischer Förderbedarf realisiert (Tab. D1-5A). Im Vergleich zum Schuljahr 1994/95 (4,3%) bedeutet dies eine Steigerung. Betrachtlich ist vor allem der Anstieg im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung, in dem sich die Quote seit 1994 verdoppelt hat. Nach wie vor wird jedoch der größte Teil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf dem Bereich Lernhilfe zugeordnet.

Trotz paralleler Förderung: Quote förderbedürftiger Kinder gestiegen

Die Zunahme des Anteils der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung von 1994 zu 2004 erklärt sich zu einem großen Teil aus der Einbeziehung der an allgemein bildenden Schulen integrativ geförderten Schüler in die Statistik (seit 1999). Von insgesamt 488.000 Schülern mit sonderpädagogischer Förderung im Schuljahr 2004/05 wurden 12% in den sonstigen allgemein bildenden Schulen unterrichtet. Die verbreitete Nutzung der integrativen Förderung hat jedoch zugleich die Schwelle für

die Einstufung sonderpädagogisch zu fördernder Kinder nach unten verschoben und damit zu einem deutlichen Anstieg geführt. Gleichwohl ist auch die Zahl der Schüler an Sonderschulen gestiegen.

Die bereits im Hinblick auf das sonstige allgemein bildende Schulwesen aufgezeigten sozialen Disparitäten bei der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten zeigen sich auch in der relativen Wahrscheinlichkeit, eine Sonderschule zu besuchen (**Tab. D1-7web**). So zeigt sich bei PISA 2000 für Kinder aus Familien unqualifizierter Arbeiter ein deutlich höheres Risiko, an eine Sonderschule zu kommen. Für diese Kinder ist die Wahrscheinlichkeit, statt der Hauptschule die Sonderschule zu besuchen, 1,7-mal so groß wie für Facharbeiterkinder.

Betrachtet man das Verhältnis der Wechsel von den sonstigen allgemein bildenden Schulen an Sonderschulen und von diesen zurück (**Tab. D1-6A**), so zeigt sich, dass insgesamt mehr als fünfmal so viele Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen wechseln als von dort zurückgehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei einigen Förderschwerpunkten eine Rückkehr in sonstige allgemein bildende Schulen weder intendiert noch möglich ist. Gleichwohl verweist diese Relation auf Schwierigkeiten bei der Reintegration von Schülern mit besonderem Förderbedarf.

Insgesamt zeigt sich, dass trotz der Vielfalt an Übergängen und Wechselmöglichkeiten im allgemein bildenden Schulwesen soziale Ungleichheiten nicht annähernd ausgeglichen werden können, was nicht zuletzt auch daran liegt, dass die Durchlässigkeit in der Praxis eher gering sowie überwiegend „abwärts“ gerichtet ist.

Wie sich Übergänge und Wechsel perspektivisch vor allem unter dem Einfluss demographischer Entwicklungen, intendierter wie nicht beabsichtigter Effekte der „neuen Steuerung“ (Zunahme externer Evaluationen, Zentralabitur usw.) entwickeln, ist eine offene Frage.

Erhöhtes Risiko des Sonderschulbesuchs bei Kindern aus bildungsfernen Sozialschichten

Deutlich mehr Übergänge an Sonderschulen als von dort zurück

Durchlässigkeit eher gering und zumeist abwärts gerichtet

M Methodische Erläuterungen

Die Darstellung konzentriert sich auf die wichtigsten öffentlichen Schularten in jedem Land; Sonder- und Waldorfschulen bleiben dabei unberücksichtigt. Im Mittelpunkt stehen die Übergänge zwischen Primarbereich und Sekundarbereich I. Übergänge vom Sekundarbereich I zum Sekundarbereich II können hier wegen der bestehenden Datenprobleme angesichts der sehr großen Vielfalt an Erwerbsmöglichkeiten der Fachhochschulreife, der fachgebundenen Hochschulreife und der allgemeinen Hochschulreife nicht berichtet werden. Einzelne Aspekte werden bei **D7**, **E1** und **F1** angesprochen.

Die aufgezeigten Übergänge im gegliederten Schulwesen spiegeln nur institutionelle Bildungswege wider. Eine Analyse individueller Bildungsverläufe ist ohne Individualdaten der Schulstatistik oder Längsschnittstudien nicht möglich. Bei der Darstellung des kumulativen Übergangsverhaltens zwischen schulischen Institutionen bleiben somit verlaufsbezogene, biographische Aspekte unberücksichtigt.

Aussagen zum Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft werden mangels entsprechender Daten der Schulstatistik auf der Basis der Befunde von PISA 2000 vorgenommen, die im Wesentlichen bei PISA 2003 bestätigt wurden. Da in PISA 2000 auch die Sonderschulen berücksichtigt wurden, werden diese Analysen referiert.

Klassenwiederholungen

Deutschland gehört trotz seines gegliederten, auf Leistungshomogenisierung der Lerngruppen zielenden Schulwesens im Sekundarbereich I zu den Staaten mit den höchsten Anteilen an Klassenwiederholungen.⁴ Das wirft eine Reihe von steuerungsrelevanten Fragen auf: In welchen Schularten und Jahrgangsstufen sind Wiederholerrate (M) besonders auffällig? Welche Entwicklungstendenzen deuten sich an? Und welche Gründe ergeben sich aus der Systemperspektive für den auffällig häufigen Gebrauch des Wiederholens?

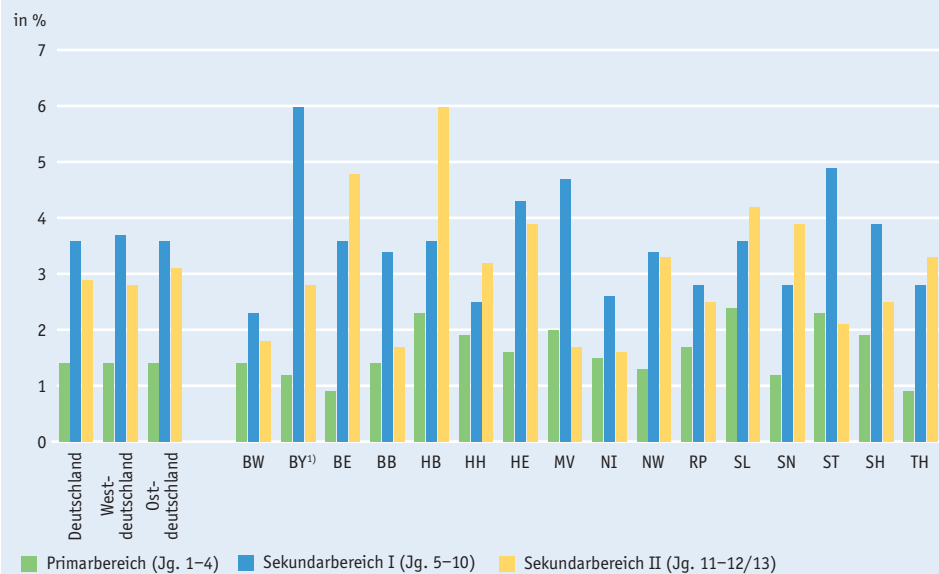
Wiederholungen im Vergleich der Schulstufen^M und Schularten

Wiederholerquote
im Sekundar-
bereich I
am höchsten

Im Bundesgebiet wiederholten 2004/05 insgesamt etwa 253.000 von 9,0 Mio. Schülerinnen und Schülern vom Primar- bis zum Sekundarbereich II⁵ eine Jahrgangsstufe. Dies entspricht einem Anteil von 2,8% der Schülerpopulation, wobei die Quote der Klassenwiederholungen in der Mehrzahl der Länder (Abb. D2-1, Tab. D2-1A) für den Primarbereich am geringsten (0,9 bis 2,4%) ist, im Sekundarbereich I deutlich ansteigt (bis zu 6%) und im allgemein bildenden Teil des Sekundarbereichs II, bis auf Bremen, Berlin und das Saarland, unter 4% sinkt. Hohe Quoten finden sich vor allem in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Tab. D2-2A).

Bei einer Gegenüberstellung der Wiederholerquoten in den Ländern zeigen sich zunächst unterschiedliche Gesamtniveaus. Während in Ländern wie Baden-Württemberg und Niedersachsen mit insgesamt 2% der Schüler ein relativ kleiner Anteil eine Klasse wiederholt, sind die Quoten in Bayern, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern doppelt so hoch (Tab. D2-1A).

Abb. D2-1: Wiederholerquoten im Schuljahr 2004/05 nach Ländern und Schulstufen (in %)



1) Zum Teil bedingt durch die Übergänge von Jg. 5 der HS in Jg. 5 der RS.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

⁴ PISA-Konsortium Deutschland (2004), a.a.O., S. 285.

⁵ Ohne Freie Waldorfschulen, Vorklassen, Schulkindergärten, Sonderschulen, Abendschulen und Kollegs. Mit diesen Schulen beläuft sich die Schülergesamtzahl in Deutschland für 2004/05 auf 9,6 Mio. Schülerinnen und Schüler.

Darüber hinaus werden unterschiedliche Muster im Umgang mit Klassenwiederholungen erkennbar. In einigen Ländern (Berlin, Bremen und Sachsen) gibt es eine relativ niedrige Wiederholerquote im Sekundarbereich I, gepaart mit einer hohen Quote im Sekundarbereich II. Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein weisen eher hohe Wiederholeranteile im Sekundarbereich I und deutlich geringere im Sekundarbereich II auf. In anderen Ländern (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland) finden sich hohe Wiederholerquoten in beiden Schulstufen. Die Gegenüberstellung der Wiederholerquoten in den alten und neuen Ländern insgesamt macht kaum Unterschiede sichtbar.

Jungen und Mädchen sind unterschiedlich stark von Klassenwiederholungen betroffen. Die Wahrscheinlichkeit, einmal oder mehrfach die Klasse zu wiederholen, ist bei Jungen in allen Jahrgangsstufen durchweg höher. Besonders auffällig sind die Unterschiede in den Wiederholeranteilen zwischen den Geschlechtern in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 11 (Tab. D2-2A). Überdurchschnittliche Wiederholungsquoten finden sich insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. H3).

Auch im Vergleich der Wiederholungen in den einzelnen Schularten des Sekundarbereichs I zeigen sich Unterschiede (Tab. D2-3A): Lagen bundesweit 2001 die Wiederholerquoten in allen Schularten über den Werten von 1995, so sind sie seitdem in den Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien im Sekundarbereich I wieder gesunken. Das gilt nicht für die Gymnasien in den ostdeutschen Ländern, in denen die Wiederholerquote seit 1995 relativ stabil um 1,5% und damit auf einem niedrigen Niveau liegt. Welche Faktoren bei dieser Entwicklung eine Rolle spielen, kann derzeit nicht beurteilt werden, auch deshalb nicht, weil ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Schulart wechselt und deshalb als Wiederholer nicht an der abgebenden, sondern an der aufnehmenden Schule geführt wird. ^M

Unterschiedlicher Umgang mit Wiederholungen in den Ländern

Jungen wiederholen öfter als Mädchen

Geringe Wiederholerquoten an ostdeutschen Gymnasien

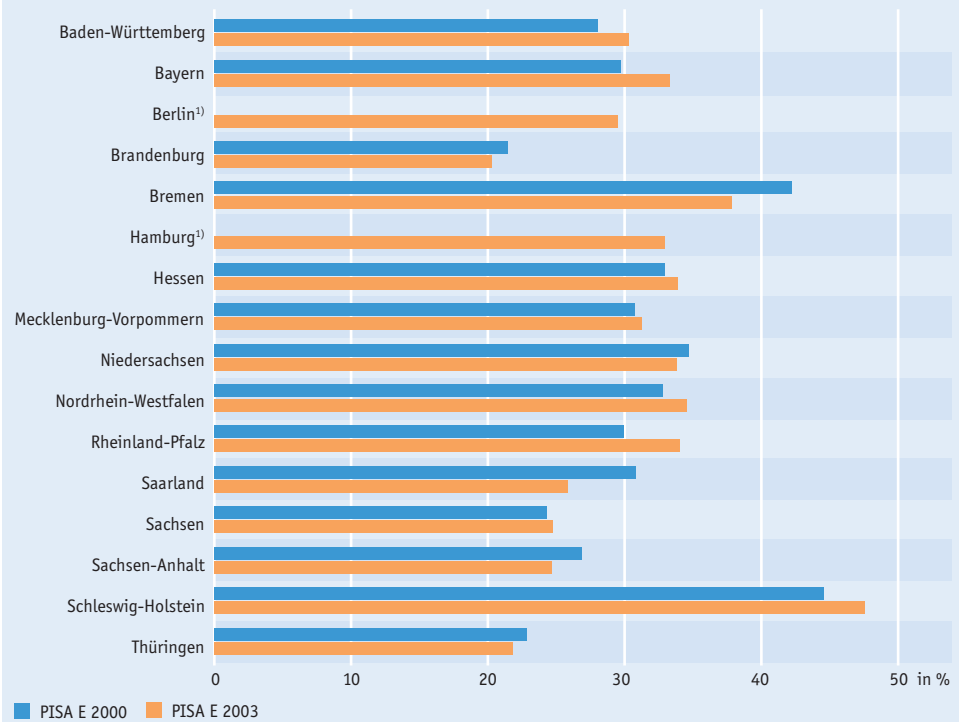
D
2

Verzögerte Schullaufbahnen

Die Auswertung der Daten aus PISA 2000 und 2003 (Abb. D2-2) verweist nachdrücklich auf das generelle Problem, dass ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler – mit einer Streubreite zwischen den Ländern von 20% bis 45% – aufgrund von Späteinschulung und/oder Wiederholung die Schullaufbahn mit deutlicher Verzögerung beendet. Der weitaus größte Teil dieses Zeitverlustes ist auf Klassenwiederholungen zurückzuführen. Nicht zuletzt dadurch verbleiben Schülerinnen und Schüler in Deutschland folglich länger als in den meisten anderen Staaten im Schulsystem.

Die Ergebnisse von PISA 2000 haben gezeigt, dass Wiederholerinnen und Wiederholer (wie auch Späteingeschulte) im Allgemeinen signifikante Leistungsnachteile gegenüber Schülerinnen und Schülern haben, die sich nach einem regulären Durchlauf in derselben Jahrgangsstufe befinden (Tab. D2-4A). Die Zweifel an der Praxis der Klassenwiederholung verstärken sich noch, wenn man die damit verbundenen Kosten für den zusätzlichen Personalbedarf in Rechnung stellt. Soweit an dieser Praxis festgehalten wird, dürfte der Grund nicht zuletzt in der verbreiteten Vorstellung zu suchen sein, dass auf dem Wege der Nachsteuerung durch Wiederholen möglichst leistungshomogene Lerngruppen erhalten bleiben. Internationale Erfahrungen zeigen, dass eine verstärkte individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, gerade aber der Leistungsschwächeren, die jedoch nicht zu Lasten der Leistungsstarken gehen darf, höhere Erfolgsaussichten bietet.

Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung

Abb. D2-2: Anteil der 15-Jährigen mit verzögerten Schullaufbahnen 2000 und 2003 nach Ländern (in %)

1) Ergebnisse fehlen wegen unzureichender Beteiligungsquoten bei PISA 2000.

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium (2001), PISA 2000, Opladen, S. 205 ff.; PISA-Konsortium Deutschland (2005), PISA 2003, Münster, S. 169 ff.

M Methodische Erläuterungen

Wiederholerquoten in der amtlichen Statistik

Bei der Berechnung der durchschnittlichen Wiederholerquote wird die Summe der Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besucht haben, auf die Gesamtzahl aller Schüler dieser Jahrgangsstufe bezogen. Schülerinnen und Schüler, die nach dem Stichtag der amtlichen Schulstatistik im Verlauf des betrachteten Schuljahres zurückgestellt werden, gehen nicht in die Wiederholerzahlen ein. Erstmals wurden 2004/05 auch die Gesamtschulen in die Statistik einbezogen. Nicht in den Wiederholerquoten berücksichtigt sind hingegen Freie Waldorfschulen, Vorklassen, Schulkindergärten, Sonderschulen, Abendschulen und Kollegs. Als Klassenwiederholer können auch Schülerinnen und Schüler gelten, die freiwillig eine Jahrgangsstufe wiederholen, sowie jene, die Zugänge aus dem Ausland oder sonstige Seiteneinsteiger sind.

Schulstufen

In der Aufschlüsselung nach Schulstufen (Abb. D2-1) gehen Wiederholer der Jahrgangsstufen 5 und 6 in Ländern mit 6-jähriger Grundschule beim Sekundarbereich I ein. Die Quoten im Sekundarbereich II beziehen sich auf die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Kooperativen Gesamtschulen.

Klassenwiederholung und Schulartwechsel

Die berichteten Daten enthalten derzeit (noch) erhebungstechnische Ungenauigkeiten: Durch die vielfältigen länder-spezifischen Versetzungsregelungen (z. B. Nichtversetzung mit Schulart- bzw. Bildungsgangwechsel und mit bzw. ohne Aufrücken) sind Doppelzählungen im Einzelfall nicht auszuschließen. Die dabei entstehenden Verzerrungen halten sich jedoch statistisch in vertretbaren Grenzen (geschätzte Fehlerquote unter 5% der Wiederholer der jeweiligen Länder). Angesichts der Größenordnung der Wiederholerzahlen sind gesicherte Aussagen zur Wiederholersituation in Deutschland, in den Ländern und in den Schularten dennoch möglich.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Das schul- und unterrichtsergänzende öffentliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot ist in Deutschland nicht einheitlich geordnet. Es verteilt sich auf unterschiedliche Einrichtungen. Neben schulinternen Angeboten (z.B. verlässliche Grundschule, pädagogische Mittagsbetreuung, Ganztagschule) sind vor allem die Horte, die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie die Hilfen zur Erziehung (z.B. soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppen) zu nennen, die allesamt Lernarrangements im Sinne ganztägiger Bildung und Betreuung sind.

Ausbau des Ganztagsschulangebots

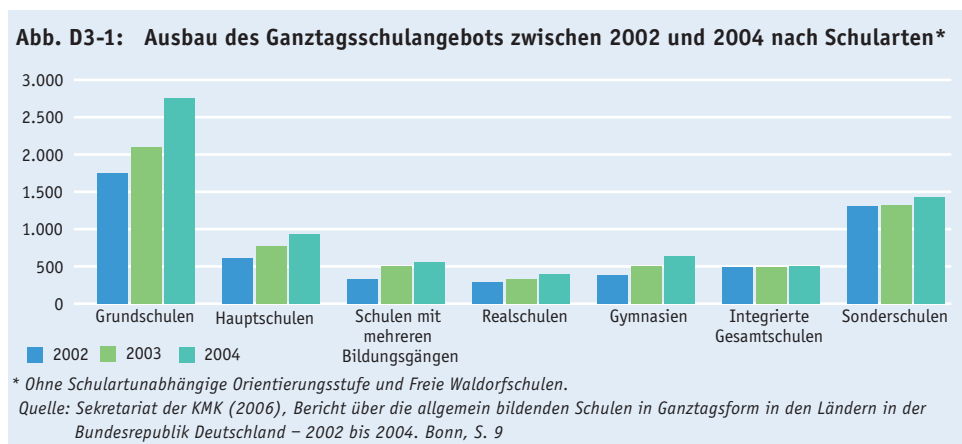
In den letzten Jahren haben Bund und Länder in die Ganztagschulen erhebliche Finanzmittel investiert. Die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten^M mit Ganztagsbetrieb stieg von 4.951 im Jahr 2002 um 38% auf 6.810 im Jahr 2004. Damit weisen derzeit 23% aller schulischen Verwaltungseinheiten einen Ganztagsbetrieb aus; davon befinden sich 90% in öffentlicher und 10% in privater Trägerschaft. Der Ausbau der ganztagsschulischen Betreuung und Bildung verläuft in den einzelnen Schularten unterschiedlich. Die zahlenmäßig stärkste Schulart unter den Ganztagschulen^M in Deutschland sind die Grundschulen mit einem Anstieg von 2002 bis 2004 um 57% (Abb. D3-1, Tab. D3-1A).

Die höchsten Zuwachsraten sind bei den Freien Waldorfschulen (mit 110%), den Schularten mit mehreren Bildungsgängen (68%), den Gymnasien (67%) und den Hauptschulen (52%) zu verzeichnen. Der vergleichsweise geringe Zuwachs bei den Sonderschulen (9%) und den Integrierten Gesamtschulen (4%) ist darauf zurückzuführen, dass diese Schularten bereits seit längerem zu einem hohen Anteil als Ganztagschulen arbeiten.

In Bezug auf den Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen derselben Schulart zeigen sich erhebliche Unterschiede sowohl zwischen den Ländern als auch zwischen den Schularten. Während beispielsweise der Anteil von Ganztagschulen an allen Grundschulen im Bundesdurchschnitt bei 16% liegt, variiert er in den Ländern zwischen 1% in Baden-Württemberg und 97% in Thüringen. Ähnlich zeigt sich dies auch für die Gymnasien. Im Bundesdurchschnitt sind 21% der Gymnasien als Ganztagschulen registriert; in Berlin beträgt dieser Anteil nur 4%, in Hamburg dagegen 95% (Tab. D3-2A).

Knapp ein Viertel aller schulischen Verwaltungseinheiten bieten Ganztagsbetrieb an

Große Unterschiede zwischen den Ländern und Schularten



Organisationsmodelle des Ganztagschulbetriebs

Offene Organisationsformen des Ganztagsbetriebs überwiegen

Erhebliche schulartspezifische Unterschiede finden sich auch hinsichtlich des Organisationsmodells für die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot. Die KMK unterscheidet drei Modelle: Bei dem voll gebundenen Modell sind alle Kinder zur Teilnahme verpflichtet, beim teilweise gebundenen Modell nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler und in der offenen Ganztagschule nur einzelne Kinder auf Wunsch. In offener Form bieten vor allem die Grundschulen, die Schularten mit mehreren Bildungsgängen, die Gymnasien und die Realschulen eine ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung an. Hingegen sind die Integrierten Gesamtschulen und die Sonderschulen in der Mehrheit (74% bzw. 63%) als voll gebundenes Modell konzipiert. Eine Zwischenstellung nehmen die Hauptschulen ein (**Abb. D3-2, Tab. D3-1A**).

Insgesamt überwiegt bei den Ganztagschulen in Deutschland eindeutig das offene Organisationsmodell – bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern. Dies führt dazu, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Ganztagsangebote nutzen (vgl. **Abb. D3-3**), deutlich niedriger ist als der Anteil der Schulen, die solche Angebote vorhalten (vgl. **Abb. D3-2 und Tab. D3-2A**). Beispielsweise führt Sachsen in allen Schularten mehr als 50% der Schulen im Ganztagsbetrieb, aber nur 27% der sächsischen Schülerinnen und Schüler nehmen solche Angebote wahr.

Hort als wichtige Ressource für den Ausbau ganztägiger Betreuung und Bildung

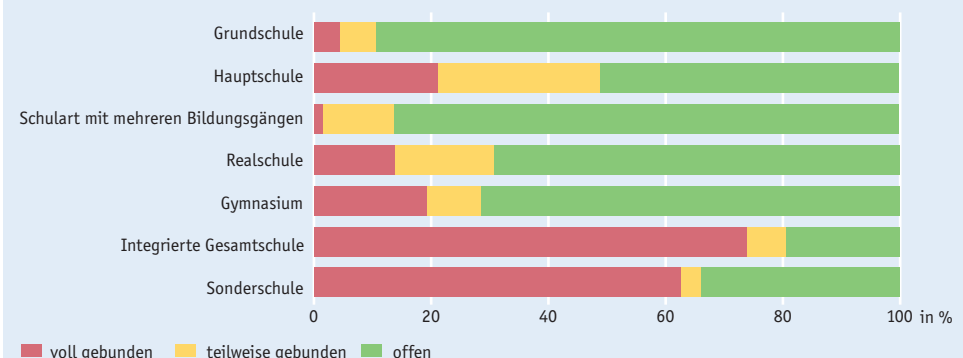
Neben der ganztagschulischen Bildung und Betreuung ist der Hort ein wichtiges non-formales Angebot mit zum Teil schulergänzendem (Hausaufgabenbetreuung) und zum Teil lebensweltorientiertem Charakter für Kinder im Schulalter. Mit einem Hort kooperierende Schulen können als offene Ganztagschulen anerkannt werden; das ist vor allem in den neuen Ländern der Fall. ^M

Ende 2002 wurden in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe rund 401.200 Hortplätze bereitgestellt; zusätzlich besuchten ca. 53.400 Kinder die Schulhorte in Berlin und Thüringen. ^M Im gleichen Jahr nahmen in Deutschland rund 874.000 bzw. 9,8% aller Schulkinder an ganztagschulischen Angeboten teil – 2004 waren es bereits rund 1.092.000 bzw. 12,5% aller Schüler (**Abb. D3-3, Tab. D3-3A und Tab. D3-4A**).

Hort im Osten Regelangebot, ...

Auf der einen Seite ist der Hort in den ostdeutschen Ländern und in Berlin, anknüpfend an Gegebenheiten in der DDR, ein schulnahes, zum Teil der Schulverwaltung zugeordnetes Regelangebot, das in der Altersgruppe der 6,5- bis 10,5-Jährigen immer noch rund zwei Dritteln aller Schulkinder zur Verfügung steht. Auch der

Abb. D3-2: Voll gebundene, teilweise gebundene und offene Ganztagschulen 2004 (in % aller Ganztagschulen der jeweiligen Schulart)

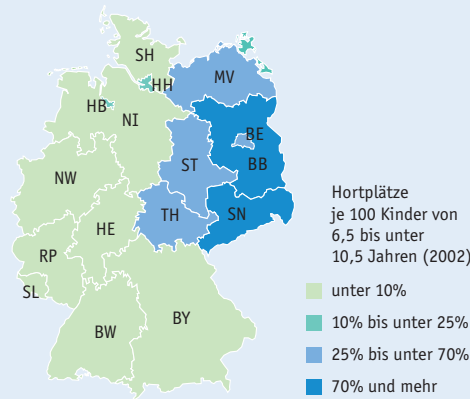


Quelle: Sekretariat der KMK (2006), a.a.O., Tabellen 2.1.1 ff.

Abb. D3-3: Besuch ganztägsschulischer Angebote 2004 und Versorgung mit Plätzen für Schulkinder (je 100 Kinder) 2002 nach Ländern

Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsschulbetrieb an allen Schülerinnen und Schülern in allgemein bildenden Schulen (2004): im Bundesgebiet 12,5%

	in %
BW Baden-Württemberg	8,9
BY Bayern	2,9
BE Berlin	23,6
BB Brandenburg	15,6
HB Bremen	9,2
HH Hamburg	10,1
HE Hessen	16,2
MV Mecklenburg-Vorpommern	15,4
NI Niedersachsen	10,5
NW Nordrhein-Westfalen	16,3
RP Rheinland-Pfalz	8,3
SL Saarland	5,7
SN Sachsen	27,0
ST Sachsen-Anhalt	14,0
SH Schleswig-Holstein	8,0
TH Thüringen	34,9



Quellen: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen; Sekretariat der KMK (2006), a.a.O., Tabelle 3.1.1

abrupte Rückgang der Kinderzahlen in dieser Altersgruppe zwischen 1994 und 2002 um fast 60% und der damit einhergehende Abbau von über 214.000 Hortplätzen hat diese Grundkonstellation nicht verändert.

Auf der anderen Seite hatte der Hort in Westdeutschland lange Zeit den Charakter einer „Notversorgung“ für Kinder von Erwerbstätigen, die eine anderweitige Tagesbetreuung ihrer Kinder nicht sicherstellen konnten. Die aktuelle Versorgungsquote ist infolgedessen in den östlichen Flächenländern deutlich höher als in den westdeutschen.

Die Mikrozensusdaten zum Hortbesuch aus dem Jahr 2004 zeigen, dass die Hortbesuchsquote mit der Gemeindegröße steigt. Dass Alleinerziehende und Erwerbstätige ihre Kinder eher zum Hort schicken als Partnerfamilien und Nichterwerbstätige (Tab. D3-5web), verweist auf die Betreuungsfunktion dieser Einrichtung. Der Hort wird zudem überwiegend von jüngeren Grundschulkindern in Anspruch genommen (Tab. D3-6web). Diesem Betreuungsbedarf entspricht vor allem der Ausbau des Ganztagsangebots in Grundschulen. Wieweit der Hort auch seine Bildungsfunktion wahrzunehmen in der Lage ist, bedarf weiterer Beobachtung, insbesondere hinsichtlich der Qualifikation des Personals (Tab. D3-7web).

... im Westen
lange Zeit
„Notversorgung“

M Methodische Erläuterungen

Schulische Verwaltungseinheit

Ganztagsangebote werden häufig an Schulzentren, die mehrere Schularten umfassen, vorgehalten. Ein solches Schulzentrum gilt als eine Verwaltungseinheit. Durch diese Bündelung übertrifft die Summe der schulartspezifischen Einrichtungen die Gesamtzahl der Verwaltungseinheiten.

Ganztagschule und Organisationsmodelle

Ganztagschulen sind Schulen, die an mindestens drei Tagen in der Woche ein mindestens sieben Zeitstunden umfassendes Angebot zur Verfügung stellen, an denen ein Mittagessen bereitgestellt, ein außerunterrichtliches Angebot organisiert wird und bei denen dieses Angebot in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht steht.

Schulhorte

In Berlin und Thüringen wird ein Großteil der Horte statistisch als Bestandteil des Schulsystems geführt; für diese Schulhorte liegen folglich auch keine Platzzahlen vor, sondern nur Zahlen zum Hortbesuch – und damit zugleich zum Ganztagsschulbesuch. In den Übersichten und Tabellen zu den Hortplätzen werden die Besuchszahlen dieser Schulhorte aber einbezogen, um so ein umfassendes Bild der Kapazitäten der Hortbetreuung zu erhalten.

Doppelerfassung

Bei der Addition der Betreuungskapazitäten von Ganztagschule und Hort (Schülerzahlen im offenen Ganztagsbetrieb in der Schulstatistik plus Zahl der Hortplätze in der Kinder- und Jugendhilfestatistik) kommt es zu Doppelzählungen; bei Abb. D3-3 ist daher zu berücksichtigen, dass in die Besuchsquoten der Ganztagschulen Besuchszahlen von kooperierenden Horten eingehen.

Computernutzung in und außerhalb der Schule

Computerbezogene Kenntnisse und Erfahrungen gehören in einer Welt der Medien und Informationstechnik zum Kern der Allgemeinbildung. Im Folgenden wird den Fragen nachgegangen, wo und wie Jugendliche den Umgang mit Computer und Internet erlernen und praktizieren und welche Rolle dabei soziale, regionale und geschlechts-spezifische Unterschiede spielen.

Ort und Häufigkeit der Computernutzung im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich überdurchschnittliche Computer- und Internetausstattung

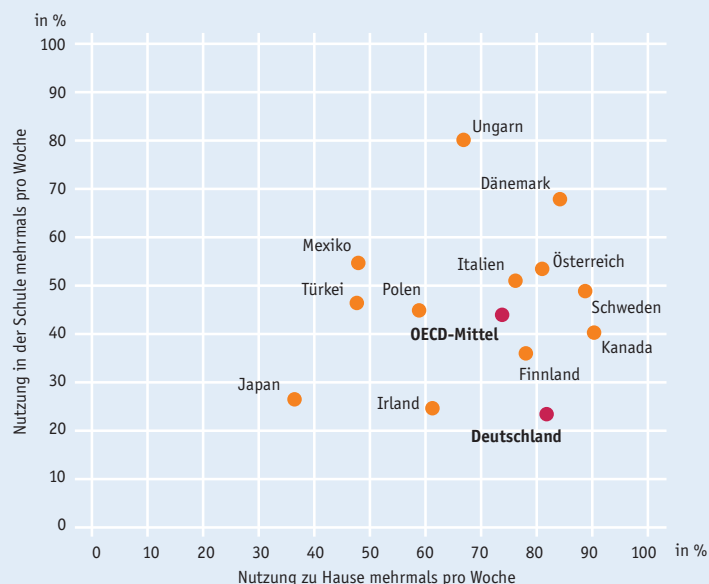
Deutschland weist einen im internationalen Vergleich überdurchschnittlichen Ausstattungsgrad privater Haushalte mit Computern und Internetanschlüssen auf (Tab. D4-1A). Auf 100 Haushalte kamen 2005 im Durchschnitt 67 Rechner. Über einen Internetzugang verfügten im Jahr 2002 46% der Haushalte, drei Jahre später bereits 62%. Damit liegt Deutschland deutlich über dem EU-Durchschnitt von 53%.

Studierende, Schüler und Auszubildende sind intensivste Internetnutzer

Die Verfügbarkeit über Internetanschlüsse und deren Nutzung ist bei Jugendlichen besonders hoch (Tab. D4-1A). 87% der 10- bis 24-Jährigen leben in einem Haushalt mit Internetanschluss. Ein Teil der Jugendlichen ohne einen häuslichen Zugang nutzt die vielfältigen Möglichkeiten eines Internetzugangs andernorts, was zu hohen Beteiligungsquoten führt: Insgesamt nutzen 99% der Studierenden, 95% der Schülerinnen und Schüler sowie 92% der Auszubildenden das Internet. Auch was die Verwendung von Computer und Internet zu Bildungszwecken anbelangt, sind die genannten Gruppen bei weitem die intensivsten Nutzer. Von den Schülerinnen und Schülern ab 15 Jahren haben 2004 bereits 70% das Internet für (Aus-)Bildungszwecke genutzt, bei den 10- bis 14-Jährigen immerhin 48%.

Bei der Gegenüberstellung der Nutzungsquoten zu Hause und in der Schule auf Basis der PISA-2003-Daten wird die unterschiedliche Bedeutung von Schule und außerschulischer Lernwelt für die Computernutzung deutlich (Abb. D4-1, Tab. D4-4web).

Abb. D4-1: Regelmäßige häusliche und schulische Computernutzung in ausgewählten Staaten 2003 (in % der 15-Jährigen)



Quelle: PISA 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Während in Deutschland drei Viertel der 15-jährigen Jugendlichen berichten, dass sie zu Hause mehrmals wöchentlich einen Computer nutzen, arbeitet nur jeder Fünfte in der Schule mehrmals wöchentlich am PC. Die Nutzungshäufigkeit ist zwar in deutschen Schulen zwischen 2000 und 2003 stärker angestiegen als im OECD-Durchschnitt (von 16% auf 21%, international von 36% auf 39%), aber nach wie vor machen Schulen in Deutschland im Vergleich zu den übrigen OECD-Staaten am wenigsten Gebrauch von der modernen Technologie. Im OECD-Durchschnitt geben 26% aller Schüler an, ihre Computerkenntnisse primär der Schule zu verdanken, in Deutschland sind es nur etwa halb so viele (Tab. D4-2A).

Computernutzung und computerbezogene Kompetenzen in Abhängigkeit von Lernort und Geschlecht

Relativ wichtig ist die Schule in Deutschland bei der Vermittlung von Computerkenntnissen für Mädchen. Gleichwohl taucht sie bei einer Rangreihe der wichtigsten Lernorte der Computernutzung für Mädchen nach der Familie und dem selbstständigen informellen Lernen erst an dritter Stelle auf. Von den männlichen Jugendlichen gibt fast jeder Zweite an, sich den Umgang mit dem Rechner weitgehend selbst beigebracht zu haben, jeder Fünfte hat dies bei Freunden gelernt (Tab. D4-2A). Jugendliche eignen sich also den Umgang mit moderner Informations- und Kommunikationstechnik vor allem im Rahmen des selbstgesteuerten informellen Lernens in der Freizeit an.

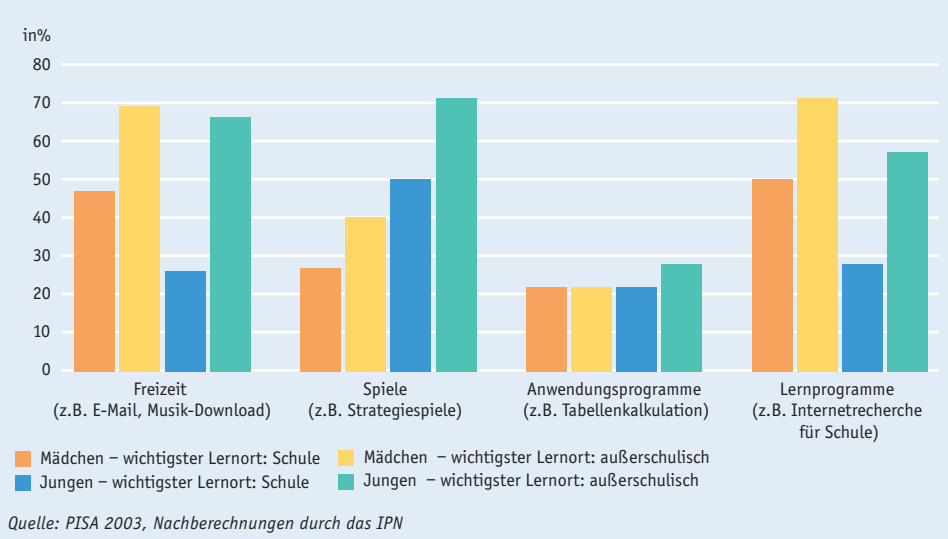
Am Beispiel der Computernutzung lässt sich auch zeigen: Der Lernort hat Auswirkungen darauf, was man lernt bzw. wie die Kenntnisse und Fähigkeiten anschließend eingesetzt werden. Für beide Geschlechter wird das Profil der Computernutzung davon beeinflusst, ob die Computerkenntnisse primär in der Schule oder außerhalb der Schule erworben wurden (Abb. D4-2, Tab. D4-5web). Jugendliche, die ihre Computerkenntnisse in erster Linie außerhalb der Schule erworben haben, nutzen das Medium demnach in fast allen Anwendungsfeldern häufiger als jene, die sie sich vor allem in der Schule angeeignet haben. Am wenigsten nutzen Jungen wie Mädchen den Computer für Anwendungsprogramme. Gerade hier jedoch zeigen Jugendliche, die sich Computerkenntnisse in der Schule angeeignet haben, keinen Rückstand gegenüber Gleichaltrigen.

Schule für Mädchen wichtiger Lernort

Jungen lernen Computernutzung eher selbstständig

D
4

Abb. D4-2: Häufigkeit der Computernutzung bei 15-Jährigen nach Anwendungsfeldern in Abhängigkeit von Geschlecht und wichtigstem Lernort (in %)



Mädchen nutzen Computer vor allem für Lernen und Freizeit

Mädchen pflegen einen stärker zweckbestimmten, bildungsnah erscheinenden Umgang mit dem Rechner (z. B. für Lernprogramme), auch dann, wenn sie ihre entsprechenden Kenntnisse vorrangig außerhalb der Schule erworben haben. Allerdings macht PISA 2003 deutlich, dass das hiermit korrespondierende „pragmatische“ Nutzerprofil keineswegs zu einem hohen Kompetenzerwerb führt – vielmehr zeigt sich, dass der sich eher bei Jungen entwickelnde sukzessive Alltagsgebrauch, häufig auf der Grundlage eines anfangs „enthusiastischen“ Zugangs zu Computer und Internet, mit besonders ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verbunden ist.

Jungen können insgesamt besser mit dem Computer umgehen als Mädchen

Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen ist wichtig, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Bedienung von Rechnern sie konkret erwerben. Dies lässt sich an den Ergebnissen eines Tests verdeutlichen, in dem Schülerinnen und Schüler beim deutschen Ergänzungsteil von PISA 2003 dazu befragt wurden, was z. B. mit Begriffen wie Link oder Suchmaschine gemeint sei oder wie man Dateien auf dem Rechner sucht und per E-Mail verschickt. Auch bei diesem Test zeigen sich große geschlechtsspezifische Unterschiede (Tab. D4-3A). Der Anteil der gelösten Aufgaben liegt mit 69% bei den Jungen 12 Prozentpunkte höher als bei den Mädchen. Dieser Kompetenzvorsprung der Jungen ist damit sogar größer als die geschlechterbezogenen Differenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und beim Lesen. Für den Teil der Jungen, der seine Computerkenntnisse vorrangig in der Familie und in der Schule erworben hat, ist der Kompetenzvorsprung allerdings geringer.

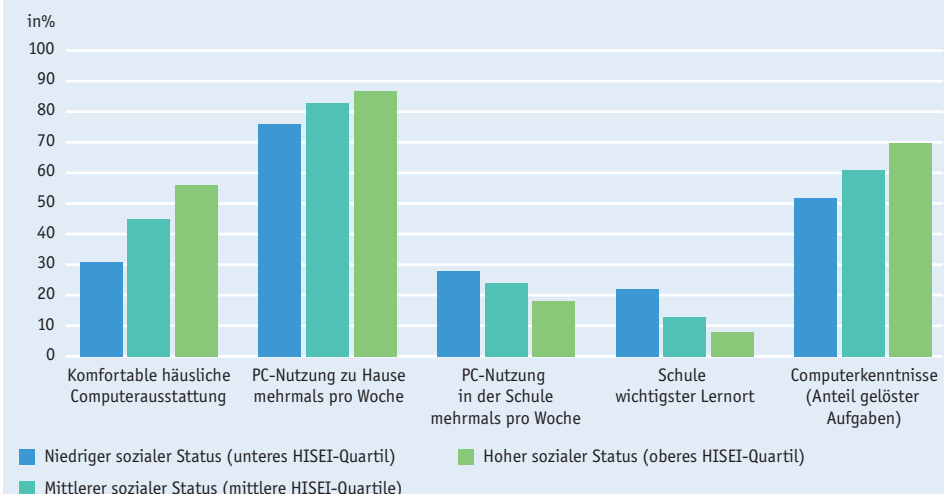
Jugendliche lernen derzeit vor allem außerhalb der Schule auf informellem Wege den Umgang mit dem Computer.

Soziale und regionale Unterschiede bei Computernutzung und computerbezogenen Kompetenzen

Hohe Abhängigkeit der Computernutzung und entsprechender Kompetenzen von der sozialen Herkunft

Der soziale Status der Herkunftsfamilie^M bestimmt wesentlich, wo und was gelernt und wie Gelerntes genutzt wird (Abb. D4-3, Tab. D4-6web). Die Unterschiede sind im Vergleich der häuslichen PC-Ausstattung besonders deutlich. So geben mit 22% relativ viele Schüler mit geringem Sozialstatus die Schule als den für sie in diesem Bereich wichtigsten Lernort an; dennoch verfügen die Angehörigen der niedrigsten Statusgruppe über die vergleichsweise geringsten Computerkenntnisse (Tab. D4-6web).

Abb. D4-3: Verfügbarkeit, Nutzung von Computern sowie Computerkenntnisse in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft [HISEI] 2003 (in %)



Quelle: PISA 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Die Schule hat demnach ganz generell für Jugendliche mit schlechteren Startbedingungen (häusliche Computerausstattung) eine gewisse Förderfunktion, kann aber soziale Disparitäten keineswegs ausgleichen. Im Gegenteil: In der deutschen PISA-2003-Studie wird von einem „Schereneffekt“ gesprochen, da sich herkunftsbedingte Nutzungs- und Kompetenzunterschiede in der Schule weiter verstärken. Zwar profitieren alle Schüler von der unterrichtlichen Förderung, jene mit den besseren Startbedingungen jedoch am meisten. Der Abbau von Disparitäten gelingt in anderen OECD-Staaten durchaus besser.

Neben sozialen Unterschieden bestehen regionale Unterschiede in der häuslichen Ausstattung, der Nutzung und auch in der Bedeutung von Schule als Lernort (**Tab. D4-6web**). Insgesamt ist dabei in den neuen Ländern die häusliche Computerausstattung schlechter als in den alten Ländern, so dass vor allem in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen der Schule bei Computernutzung und Kompetenzerwerb für Schülerinnen und Schüler aus allen sozialen Schichten eine vergleichsweise hohe Bedeutung zukommt. Allerdings berichten auch Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg und Bayern überproportional häufig, computerbezogene Kenntnisse hauptsächlich in der Schule erworben zu haben.

Insgesamt stellt sich derzeit die Schule als vergleichsweise nachrangiger Lernort für Computernutzung und den Erwerb computerbezogener Kompetenzen dar. Den außerschulischen Lernwelten sowie den selbstgesteuerten informellen Lernprozessen kommt besondere Bedeutung zu. Es bleibt zu beobachten, ob die Schule künftig das Anregungspotenzial von Computer und Internet für selbstreguliertes Lernen besser nutzen kann, wie Computernutzung Bildungs- und Qualifizierungsprozesse allgemeiner Art zu fördern vermag und wie die Schule dem Anspruch des sozialen Ausgleichs dabei künftig eher gerecht wird. Der internationale Vergleich zeigt, dass dies gelingen kann.

Abbau sozialer Disparitäten durch die Schule gelingt in anderen OECD-Staaten besser

Computernutzung und Kompetenzerwerb in der Schule im Osten wichtiger als im Westen

M Methodische Erläuterungen

Studie zur „Informationstechnologie in Unternehmen und Haushalten“

Die Angaben zur Ausstattung beziehen sich auf alle im Rahmen der Studie zur „Informationstechnologie in Unternehmen und Haushalten“ befragten Haushalte. Dagegen wurden bei der Internet-Nutzung nur Haushalte einbezogen, zu denen mindestens eine Person unter 75 Jahren gehört.

PISA 2000/2003

Im Rahmen der PISA-Studien wurde in den OECD-Staaten und besonders intensiv in Deutschland untersucht, welchen Zugang 15-Jährige zum Computer haben, auf welche Art und wie häufig sie ihn nutzen und wie groß die computerbezogenen Kenntnisse sind.

HISEI (Highest International Socio-Economic Index)

Der International Socio-Economic Index (ISEI) ist ein sozioökonomischer Index, für dessen Konstruktion die Berufsangabe unter den Aspekten der Ausbildungsdauer, des Einkommens sowie des sozialen Berufsprestiges eingruppiert und hierarchisch geordnet wird. Aus den Angaben für beide Eltern wurde dann für jeden Schüler der HISEI gebildet, der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie. Beim Vergleich der Statusgruppen werden von allen Schülern diejenigen 25% mit dem höchsten und niedrigsten sozioökonomischen Status (oberstes und unterstes HISEI-Quartil) ausgewählt und den übrigen Schülern (HISEI 25–75%-Quartile) gegenübergestellt.

Qualität der Computerausstattung

„Komfortable Computerausstattung“ schließt nach dem Erhebungskonzept von PISA E Internetanschluss und Lernsoftware ein; bei „rudimentärer Computerausstattung“ fehlen diese Komponenten.

Informelles Lernen durch freiwilliges Engagement

Freiwilliges Engagement mehr als bloße Teilnahme an Tätigkeiten

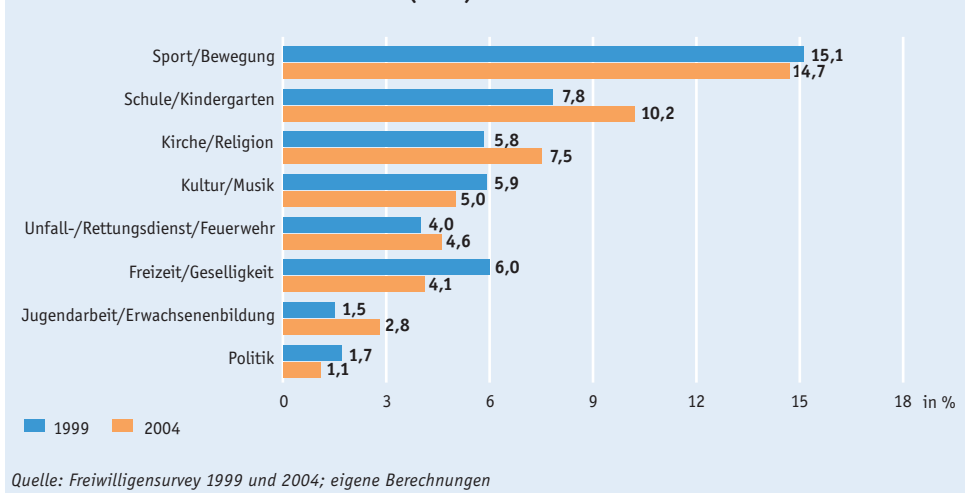
In den durch eine Pluralisierung von Lebensentwürfen gekennzeichneten modernen Gesellschaften vollziehen sich die Lernprozesse junger Menschen in unterschiedlichsten sozialen und institutionellen Zusammenhängen. Dabei kommt den informellen Lernprozessen eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die Stärkung der individuellen Regulationsfähigkeit des Einzelnen sowie – im freiwilligen sozialen Engagement – für soziales Lernen und gesellschaftliche Teilhabe zu. Freiwilliges Engagement setzt Motivation, Interesse, soziale Orientierungen und vielfältige Fähigkeiten voraus und bietet zugleich wichtige Gelegenheiten zur Weiterentwicklung solcher Kompetenzen. Jugendliche übernehmen hier oft erstmals in ihrem Leben soziale Verantwortung und bringen sich über reine Gemeinschaftsaktivitäten (z.B. Fußballspielen in Vereinen) hinaus auch bei organisationsbezogenen Aufgaben und Funktionen (z.B. durch ehrenamtliche Trainerarbeit) ein. Eine wichtige Frage ist, was Jugendliche hierbei lernen und welche Kompetenzen sie durch ihre freiwillige Tätigkeit erwerben. ^M

Umfang und Art des freiwilligen Engagements

Geringes Engagement im politischen Bereich

Der Freiwilligensurvey von 2004 zeigt, dass gut ein Drittel der in Deutschland lebenden 14- bis 19-Jährigen ^M freiwillig engagiert ist. Jugendliche sind damit die am stärksten freiwillig engagierte Bevölkerungsgruppe. Als wichtigste Tätigkeitsbereiche fallen vor allem der Sport und – zunehmend – der schulische Kontext (z.B. Schülervertretung) sowie der Bereich Kirche/Religion ins Gewicht. Das Engagement im politischen Bereich ist unter den 14- bis 19-Jährigen im Vergleich zu den anderen Tätigkeitsbereichen allerdings nur schwach ausgeprägt (Abb. D5-1, Tab. D5-5web). Dies entspricht auch einem Befund der „IEA Civic Education Study“⁶, wonach sich nur wenige Jugendliche später als Erwachsene – über die Ausübung ihres Wahlrechts hinaus – politisch betätigen wollen.

Abb. D5-1: Freiwilliges Engagement der 14- bis 19-Jährigen in ausgewählten Tätigkeitsbereichen 1999 und 2004 (in %)



⁶ Torney-Purta, J. u.a. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries*. Amsterdam

Das Engagement vollzieht sich mit knapp 46% nach wie vor zumeist in Vereinen, gefolgt von Kirchen und öffentlichen Einrichtungen. Allerdings haben diese Organisationen und Einrichtungen im Vergleichszeitraum Anteile verloren, während schwach strukturierte Initiativen, Projekte und Gruppen an Bedeutung gewonnen haben (Tab. D5-2A); Letztere entstehen zunehmend auch im schulischen Bereich, etwa im Rahmen von über den Unterricht hinausgehenden Projektaktivitäten, Initiativen und selbst organisierten Gruppen (Tab. D5-3A).

Wachsende Bedeutung schwach strukturierter Angebotskontexte

Einflussfaktoren für freiwilliges Engagement

Der Umfang des freiwilligen Engagements wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst: So steht das Engagement der 14- bis 19-jährigen Schülerinnen und Schüler in Verbindung mit der besuchten Schulart; die Engagementquote liegt dabei im Gymnasialbereich mit 45% fast doppelt so hoch wie im Hauptschulbereich (Tab. D5-4A). Danach lässt sich vermuten, dass die bei der Bildungsbeteiligung (vgl. D1) sichtbar gewordenen herkunftsbedingten Unterschiede sich beim freiwilligen Engagement von Schülern fortsetzen. Weitere wichtige Einflussfaktoren sind der Grad und die Qualität der sozialen Einbindung: Der Umfang des freiwilligen Engagements erhöht sich z.B. mit der Größe des Bekannten- und Freundeskreises sowie mit der Kirchenbindung; das Engagement ist größer bei Jugendlichen, die in ihrer Heimatgemeinde geboren sind, als bei Jugendlichen, die erst in den letzten zehn Jahren zugezogen sind. Außerdem gilt, dass politisches Interesse mit der Bereitschaft zum freiwilligen Engagement Jugendlicher verknüpft ist.

Schulart als wichtigster Einflussfaktor

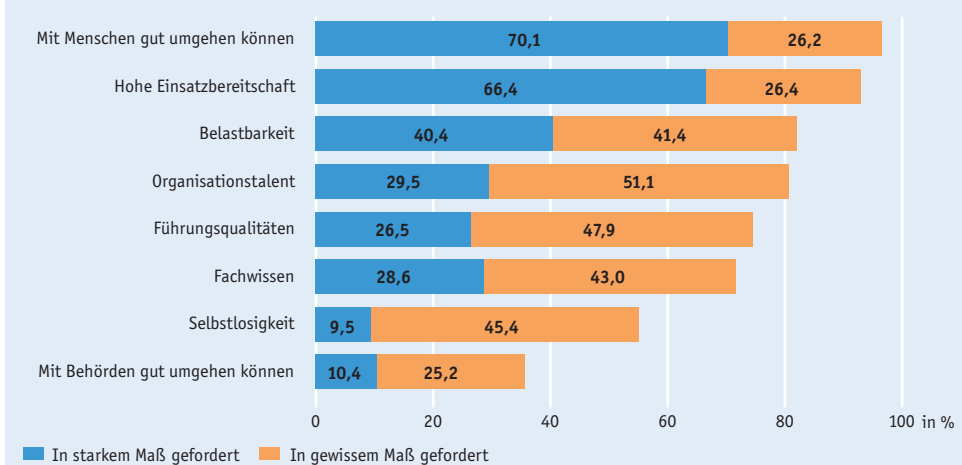
Auch soziale Einbindung fördert Engagement

Soziodemographische Aspekte spielen demgegenüber nur eine nachgeordnete Rolle, wenngleich der Einflussfaktor deutsche Staatsangehörigkeit bei Jugendlichen einen stärkeren positiven Effekt auf die Engagementquote hat als bei der älteren Bevölkerung. Nivellierungstendenzen zeigen sich beim Geschlechter- und im Ost-West-Vergleich; allerdings engagieren sich immer noch etwas mehr männliche Jugendliche, und die westlichen Länder sind in dieser Altersgruppe mit einer Engagementquote von 38% gegenüber 30% in den östlichen Ländern stärker repräsentiert; zudem wird freiwilliges Engagement häufiger in kleineren Gemeinden als in Großstädten ausgeübt.

Deutliche Akzentverschiebung von Geselligkeits- auf Interessenorientierung

Die Motive und Erwartungen in Bezug auf das freiwillige Engagement haben sich bei Jugendlichen seit 1999 deutlich verschoben und heben sich mittlerweile auch deutlich von der übrigen Bevölkerung ab (Tab. D5-6web). Die im Rahmen des Freiwilligen surveys 2004 durchgeführte Faktorenanalyse zeigt, dass die mit dem Begriff der „Geselligkeitsorientierung“ (vor allem: „mit sympathischen Menschen zusammenkommen, hierbei Spaß an der Tätigkeit haben“) charakterisierbaren Motive erheblich an Bedeutung verloren haben, während die subjektive „Interessenorientierung“ zur dominierenden Motivations- und Erwartungsstruktur geworden ist. Diese „Interessenorientierung“ umfasst neben der Berufsorientierung („auch einen beruflichen Nutzen davontragen“) die Aspekte „eigene Interessen vertreten“, „eigene Probleme selbst in die Hand nehmen“, „Anerkennung finden“, „Kenntnisse und Erfahrungen erweitern“, „eigene Verantwortung haben“. Die Stärkung dieses Motivbündels geht dabei nicht zu Lasten der „Gemeinwohlorientierung“ (vor allem: „etwas für das Gemeinwohl tun, anderen Menschen helfen“).⁷

⁷ Freiwilligen survey 2004, Kap. 6, Fußnote zu Tab. J 12.

Abb. D5-2: Tätigkeitsanforderungen nach Selbsteinschätzung bei 14- bis 19-Jährigen 2004 (in %)*

* Gefragt wurde: „Welche Anforderungen stellt die Tätigkeit an Sie? Ich nenne Ihnen einige Punkte. Sagen Sie mir bitte jeweils, ob das für Ihre Tätigkeit in starkem Maß, in gewissem Maß oder nicht gefordert ist.“
Quelle: Freiwilligensurvey 2004, Frage B1_12; eigene Berechnungen auf Basis des Freiwilligensurveys

Anforderungen und Fähigkeitserwerb nach Selbsteinschätzung

Unter den von jungen Menschen in Bezug auf ihr freiwilliges Engagement als wichtig erachteten Tätigkeitsanforderungen fallen vor allem die Merkmale „mit Menschen gut umgehen können“ (70%) sowie „hohe Einsatzbereitschaft“ (66%) auf; von Bedeutung sind darüber hinaus die Kriterien „Belastbarkeit“ und „Organisationstalent“ (Abb. D5-2, Tab. D5-7web).

Im Altersgruppenvergleich höchste Lerneffekte bei Jugendlichen

56% der Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren geben an, durch ihre freiwillige Tätigkeit von ihnen als wichtig erachtete Fähigkeiten in sehr hohem oder hohem Umfang erworben zu haben; nur 5% sehen gar keine derartigen Effekte. Jugendliche schätzen den durch ihr freiwilliges Engagement erzielten Fähigkeitserwerb höher ein als alle anderen Altersgruppen. ^M Der selbst eingeschätzte Lerneffekt hängt dabei kaum mit den konkreten Tätigkeitsinhalten (z. B. helfen, beraten, Veranstaltungen vorbereiten etc.) zusammen.

Auch in der Aufschlüsselung nach den wichtigsten Tätigkeitsbereichen zeigen die Befunde zum selbst eingeschätzten Fähigkeitserwerb eine hohe bereichsübergreifende Konstanz, d. h. der Fähigkeitserwerb hängt kaum von den konkreten Einsatzfeldern ab. Gleichwohl fällt die überraschend hohe Bedeutung des Bereichs „Freizeit/Geselligkeit“ für den Kompetenzerwerb auf (Tab. D5-1A).

^M Methodische Erläuterungen

Kompetenzerwerb

Beim gegenwärtigen Stand der empirischen Forschung lässt sich die Frage nach objektivierbaren Lerneffekten des freiwilligen Engagements nicht beantworten; Hinweise darauf ergeben sich aber aus den diesbezüglichen Selbsteinschätzungen der befragten Jugendlichen.

Altersschneidungen

Die dargestellten Befunde basieren auf Nachberechnungen zum Freiwilligensurvey, in welchem 1999 und 2004 in einer Stichprobe der deutschen Wohnbevölkerung rund 15.000 Personen ab 14 Jahren befragt wurden. Die Angaben beziehen sich dabei einerseits auf die im Survey für die Kategorie „Jugendliche“ meist verwendete Altersgruppe der 14- bis 24-Jährigen; dies gilt insbesondere für den Vergleich von „Schülern“, „Studierenden“, „Auszubildenden“ und „Erwerbstätigen“. Um andererseits für ausgewählte Sachzusammenhänge spezifische Aussagen zum freiwilligen Engagement im Schulalter treffen zu können, wurden Nachberechnungen mit der Altersschneidung für die Gruppe der 14- bis 19-Jährigen angestellt. Der Altersgruppenvergleich zum selbst eingeschätzten Fähigkeitserwerb wird im Survey in Zehnjahresschritten (14–24 Jahre; 24–34 Jahre ... 75+) durchgeführt.

Kognitive Kompetenzen

Internationale Schulleistungsstudien haben seit Mitte der 1990er Jahre die Frage nach dem „Output“ des Schulsystems aufgeworfen. Die PISA-Studie der OECD, die in den Jahren 2000 und 2003 Leistungen von 15-Jährigen verglich, und die IGLU-Studie, die 2001 in der 4. Jahrgangsstufe durchgeführt wurde, überraschten und schockierten vielfach.⁷ Die Ergebnisse fanden auch deshalb Beachtung, weil hier nicht eng gefasste Kenntnisse in einzelnen Schulfächern untersucht wurden, sondern Kompetenzen, d.h. grundlegende Fähigkeiten, die es Kindern bzw. Jugendlichen ermöglichen, sich in der Schule und im Alltag zurechtzufinden und sich selbstständig neues Wissen anzueignen. Im Zentrum stand die Lesekompetenz als zentrale Komponente einer modernen Grundbildung. Zusammen mit der Fähigkeit, mathematische Verfahren und naturwissenschaftliche Konzepte anzuwenden, gilt Lesekompetenz als Basis für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufslaufbahn.

Die zentralen Befunde für Deutschland sind:

- Zum Leistungsstand bei 15-Jährigen: Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler liegen im Mittelfeld vergleichbarer Industrienationen, aber deutlich niedriger als in den meisten ostasiatischen, skandinavischen und angloamerikanischen Staaten.
- Zur Veränderung seit 2000: Der Leistungsstand der 15-Jährigen hat sich zwischen 2000 und 2003 in den Naturwissenschaften und in Teilbereichen der Mathematik verbessert. Beim Leseverständnis ergaben sich keine Veränderungen.
- Zur Heterogenität der Lernergebnisse und zur Situation leistungsschwacher Schüler: Deutschland weist im Sekundarbereich eine sehr starke Leistungsstreuung auf. Gerade bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sind die Ergebnisse im internationalen Vergleich unbefriedigend. Nach wie vor muss etwa ein Viertel der 15-Jährigen als Risikogruppe angesehen werden, der es kaum gelingen kann, erfolgreich in eine weiterführende schulische oder berufliche Ausbildung einzutreten.
- Zur Grundschule: Es gibt Hinweise darauf, dass deutsche Grundschulen im internationalen Vergleich etwas besser abschneiden als die Schulen im Sekundarbereich, auch wenn sich die Ergebnisse von IGLU und PISA nicht direkt vergleichen lassen. Bemerkenswert ist auf jeden Fall, dass die große Streuung der gemessenen Leistungen in der Grundschule noch nicht zu beobachten ist, sondern erst im Sekundarbereich.

Diese Befunde sollen hier nicht nochmals im Detail präsentiert werden. Der Bildungsbericht konzentriert sich vielmehr auf zwei Aspekte, die für Steuerung und Qualitätsentwicklung im Schulsystem Bedeutung haben: den Ländervergleich und die Unterschiede zwischen Schülergruppen. Vor allem die starken Kompetenzunterschiede innerhalb Deutschlands, die schwachen Leseleistungen von Jungen und die Abhängigkeit der erworbenen Kompetenzen vom sozialen Status der Herkunftsfamilie wurden öffentlich breit diskutiert. Der Zusammenhang mit Migration war ein weiteres zentrales Thema der Studien (vgl. H5).

Gemessen an der zentralen Bedeutung, die der Kompetenzerwerb als Kriterium für Bildungserfolg hat, liegen bislang unzureichende Daten vor. Wünschenswert wäre es, Kompetenzstand und -entwicklung vom Schuleintritt bis ins Berufsleben dokumentieren zu können. Ebenso wichtig wäre eine Erweiterung auf nichtkognitive Bereiche, beispielsweise Lernstrategien und -haltungen.

Deutschlands 15-Jährige bei PISA: Leistungsniveau im OECD-Durchschnitt, sehr große Streuung, hoher Anteil von Risikogruppen, Zuwachs von 2000 bis 2003 nur in Teilbereichen

Deutschlands Viertklässler bei IGLU: Leistungen im Mittelfeld teilnehmender Industriestaaten, geringe Streuung

⁸ Bos u.a. (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU, Münster*; *Deutsches PISA-Konsortium (2001), a.a.O.*; *PISA-Konsortium Deutschland (2004), a.a.O.*

Länderprofile bei PISA

PISA ist bislang die einzige Studie, die es erlaubt, die Länder in der Bundesrepublik Deutschland hinsichtlich der von Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen zu vergleichen (**Abb. D6-1, Tab. D6-1A**).

Im Ländervergleich zeigt sich ein breites Mittelfeld

Auch wenn die Länderunterschiede – ähnlich wie in anderen föderalen Systemen wie der Schweiz und Kanada – nur etwa 2% der Leistungsvarianz ausmachen, sind sie doch Anlass für bildungspolitische Debatten. Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen liegen in allen vier untersuchten Kompetenzbereichen über dem OECD-Durchschnitt von 500. Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen bleiben in den drei Kernkompetenzen (Lesen, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung) unter dem OECD-Durchschnitt. Ein breites Mittelfeld wird von Ländern gebildet, deren Ergebnisse sich untereinander und vom OECD-Durchschnitt zumeist nicht unterscheiden.

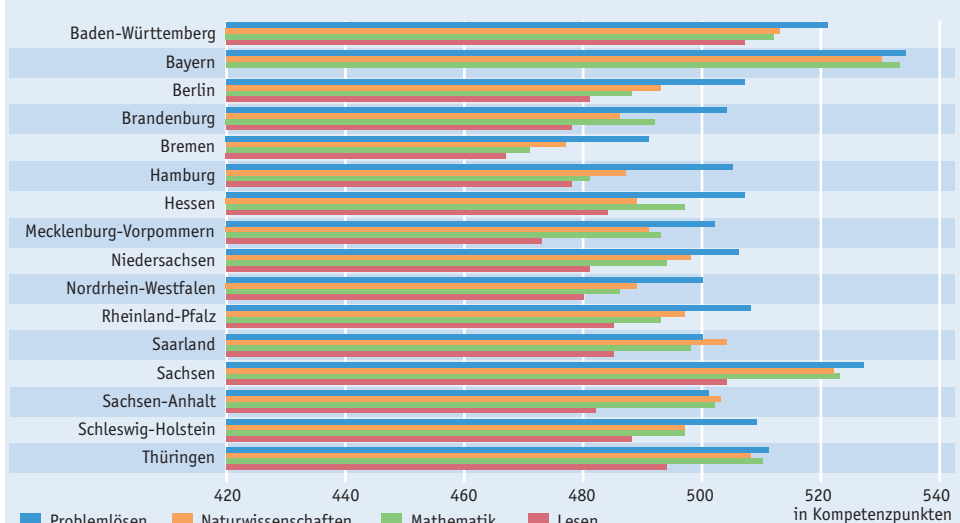
Potenziale zum problemlösenden Denken fachlich ungenügend genutzt

Bemerkenswert sind relative Stärken und Schwächen. In fast allen Ländern, vor allem aber in den Stadtstaaten Hamburg, Bremen und Berlin, fiel der Test zum fächerübergreifenden Problemlösen – gemessen am jeweiligen OECD-Standard – besser aus als der Mathematiktest. Bei alltagsbezogenen Schlussfolgerungen und Entscheidungen, wie der Problemlösetest sie verlangt, werden somit Potenziale sichtbar, die fachlich noch ungenügend genutzt werden. Den fünf ostdeutschen Ländern ist gemeinsam, dass hier die Mathematikergebnisse deutlich besser ausfallen als die Befunde zur Lesekompetenz.

Von 2000 bis 2003 Zuwachs in Naturwissenschaften, nicht im Lesen

Die PISA-Tests wurden bislang in zwei Wellen eingesetzt, in den Jahren 2000 und 2003. Die Ergebnisse sind auf internationaler Ebene sehr stabil. OECD-weit lässt sich eine Veränderung – als Anstieg der mittleren Leistungen – nur in einem Teilbereich der Mathematik feststellen, nämlich bei Aufgaben zum Thema „Veränderung und Beziehungen“, bei dem es um Anwendung mathematischer Funktionen geht. Hier haben auch fast alle Länder Deutschlands 2003 bessere Leistungen gezeigt als im Jahr 2000 (**Abb. D6-2, Tab. D6-1A**). Immerhin für elf Länder lässt sich ein signifikanter Anstieg der naturwissenschaftlichen Kompetenz verzeichnen, aber nur in fünf Ländern ein Anstieg der Lesekompetenz. Den insgesamt stärksten Zuwachs hatten – bei sehr unterschiedlichem Ausgangsniveau – Sachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Thüringen und Bremen.

Abb. D6-1: Kompetenzprofile (mittlere Testleistungen in vier Kompetenzbereichen) der 15-Jährigen 2003 nach Ländern



Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2005), a.a.O.

Abb. D6-2: Veränderungen der Leistungsergebnisse zwischen 2000 und 2003 nach Kompetenzbereichen und Ländern sowie auf OECD-Ebene* (in Kompetenzpunkten)



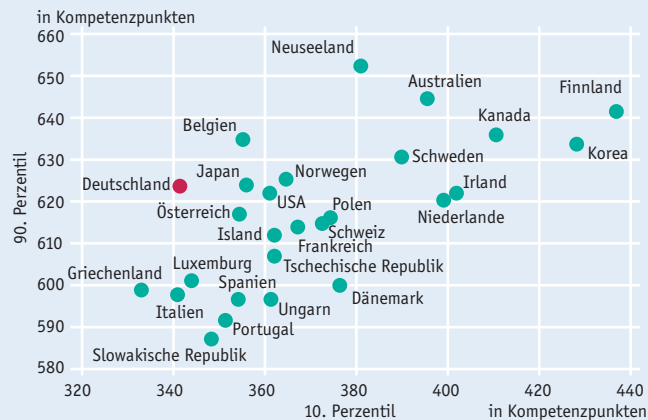
*Signifikante Zuwächse sind mit „+“ gekennzeichnet. Angaben für BE und HH fehlen wegen unzureichender Beteiligungsquoten bei PISA 2000. Der Zuwachs Mathematik bezieht sich auf die Teildimension „Veränderung und Beziehungen“.
Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2005), a.a.O., insbesondere S. 378

Kompetenzen von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern

Die große Streubreite der Leistungsergebnisse stellt eine der wichtigsten Herausforderungen für das deutsche Schulsystem dar. Beunruhigend ist in diesem Zusammenhang, dass der oben dargestellte Zuwachs zwischen PISA 2000 und PISA 2003 hauptsächlich auf eine Steigerung in den ohnehin leistungsstarken Schularten zurückgeht, während für Hauptschulen keine Veränderung zu verzeichnen war.

Als Reaktion darauf gilt es, leistungsschwache und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern. Wie es um die Balance zwischen diesen beiden Zielen steht, lässt sich zeigen, wenn man die Kompetenzen der jeweils 10% Leistungstärksten und die Kompetenzen der 10% Leistungsschwächsten gemeinsam in einem Diagramm abträgt. **Abb. D6-3 (Tab. D6-2A)** zeigt dies für die Lesekompetenz, der als Voraussetzung für weiteres Lernen besondere Bedeutung zukommt. An dieser Stelle wird auch der internationale Vergleich herangezogen. An der Position eines Staates in dieser Graphik lassen sich zwei Schwellenwerte der jeweiligen Leistungsverteilung ablesen: waagrecht der Wert, der von den 10% Leistungsschwächsten unterschritten wird (10. Perzentil ^M); senkrecht der Wert, der von den 10% Leistungstärksten überschritten wird (90. Perzentil).

Im internationalen Vergleich wird nochmals deutlich, dass die Probleme Deutschlands vor allem im unteren Leistungsbereich liegen. Das 10. Perzentil (ablesbar auf der waagerechten Achse) ist in Deutschland niedriger als in allen anderen OECD-Staaten, ausgenommen Griechenland. Die Lesekompetenz der 10% leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler in Deutschland bleibt demnach weit unterhalb dessen, was andere Staaten für ihre schwachen Leser erreichen. Die Spitzengruppe der 10% leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler Deutschlands hingegen liegt gleichauf mit den leistungsstarken Schülern aus Japan, den USA, Norwegen, Irland und den Niederlanden (90. Perzentil, senkrechte Skala), übertroffen nur noch von den jeweiligen Spitzengruppen in Belgien, Schweden, Südkorea, Kanada, Finnland, Australien und Neuseeland. Hinsichtlich der Förderung der Leistungsstarken liegt Deutschland demnach international im oberen Mittelfeld, während es hinsichtlich der Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler sehr schlechte Ergebnisse erzielt.

Abb. D6-3: 10. Perzentil und 90. Perzentil der Verteilung der Lesekompetenz im internationalen Vergleich (in Kompetenzpunkten)

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2004), a.a.O.

Probleme im unteren Leistungsbereich, nicht in der Spitze

Entsprechende Auswertungen anhand eines internationalen Vergleichs der Lesekompetenz in der Grundschule (IGLU/PIRLS) zeigen: Im Primarbereich gelingt es dem deutschen Schulsystem – verglichen mit anderen Staaten – durchaus, Leistungsstarke und -schwache ausgewogen zu fördern. Erst im Sekundarschulsystem klappt die Lücke auseinander. In der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung wird die Balance zwischen beiden Förderzielen in der Regel eher erreicht (Tab. D6-4web, für den Ländervergleich Tab. D6-5web).

Kompetenzerwerb und soziale Herkunft

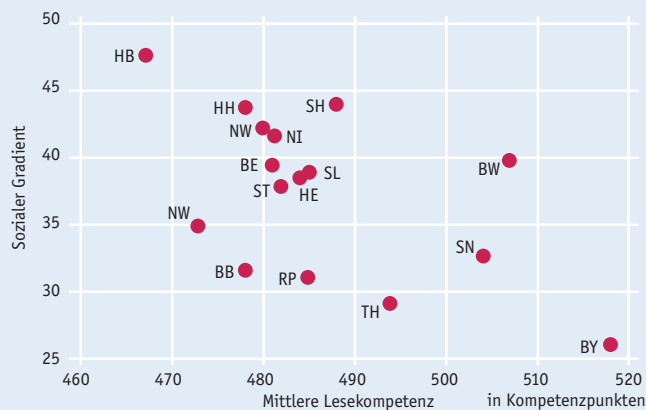
Starke Kopplung von Kompetenz und sozialer Herkunft bleibt bestehen

Will man leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler fördern, muss man ein besonderes Augenmerk auf bildungsferne Schichten richten. Deutschland gehört zu den Ländern mit besonders enger Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung. Dies gilt schon in der Grundschule: In der internationalen Lesestudie PIRLS steht Deutschland hinsichtlich der Stärke des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft der Familie und Lesekompetenz unter 13 Staaten an dritter Stelle. Bei den 15-Jährigen war in PISA 2000 der so genannte „soziale Gradient“ ^M, der die Enge dieses Zusammenhangs beschreibt, in Deutschland so steil wie in keinem anderen Staat. Zwischen 2000 und 2003 hat sich weder an diesem Vergleichsbefund noch an der Höhe des sozialen Gradienten etwas verändert.⁹ Nach wie vor ist der Ausgleich unterschiedlicher Chancen des Kompetenzerwerbs ein wesentliches Desiderat der Bildungspolitik.

Hohes Leistungsniveau und niedriger sozialer Gradient sind vereinbar

Innerhalb Deutschlands finden sich von Land zu Land durchaus unterschiedliche soziale Gradienten (Abb. D6-4, Tab. D6-1A). In Bayern gelingt die Sicherung eines hohen mittleren Niveaus bei relativ schwacher Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz. Der Vergleich mit Baden-Württemberg belegt, dass Länder mit statistisch nicht unterscheidbarem Leistungsniveau (hier im Lesen) sehr unterschiedliche soziale Gradienten aufweisen können. Zum Teil sind Unterschiede in den sozialen Gradienten allerdings mit den verschiedenen Anteilen an Migranten in den Ländern erklärbar (vgl. H2).

⁹ Bei PISA E 2000 und PISA E 2003 wurden zum Teil unterschiedliche Berechnungsmethoden verwendet. Eine Nachberechnung des IPN auf der Basis identischer Stichprobendefinitionen, Indikatoren und Rechenverfahren hat jedoch ergeben, dass sich der soziale Gradient weder bundesweit noch in einzelnen Ländern zwischen 2000 und 2003 signifikant verändert hat.

Abb D6-4: Soziale Gradienten und mittlere Lesekompetenz (PISA 2003) nach Ländern

Quelle: PISA 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Unterschiede nach Geschlecht

Mädchen zeigen in sprachlichen Fähigkeiten, insbesondere im Lesen, durchweg bessere Leistungen als Jungen, wobei kulturelle Unterschiede und Einflüsse des jeweiligen Schulsystems zu unterschiedlich starken Leistungsunterschieden in den Staaten führen.

Deutschland zählte in der Grundschulstudie IGLU/PIRLS im Jahr 2001 zu den Staaten mit vergleichsweise geringem Vorsprung der Mädchen, bei PISA 2003 hingegen zu den Staaten mit relativ großem Vorsprung. Auch wenn man den Vergleich auf die in beiden Studien vertretenen Staaten begrenzt (**Tab. D6-3A**), wird deutlich, dass die geschlechtsspezifischen Kompetenzunterschiede in Deutschland im Primarbereich vergleichsweise gering sind, sich aber im Sekundarbereich deutlich verstärken.

Hier können zusätzliche Sozialisierungseffekte in der Adoleszenz eine Rolle spielen, aber auch Effekte des Schulsystems. So wiederholen in Deutschland Jungen häufiger eine Klasse als Mädchen (vgl. **D2**), und sie besuchen in der Sekundarstufe I eher Bildungsgänge mit niedrigeren Abschlüssen (vgl. **D1, D7**); beides verstärkt den Leistungsvorsprung der Mädchen. Die spezifische Förderung von Jungen ist ein noch nicht eingelöstes Desiderat der Leseerziehung in Deutschland.

In den übrigen bei PISA und IGLU erfassten Kompetenzbereichen ergeben sich wesentlich schwächere Geschlechterunterschiede. Lediglich für die Mathematikkompetenz bei 15-Jährigen ist die Leistungsdifferenz – diesmal zugunsten der Jungen – signifikant; sie beträgt aber nur neun Punkte auf der PISA-Skala bzw. 0,09 Standard-Einheiten. Innerhalb Deutschlands, zwischen den Ländern, variiert das Ausmaß der Geschlechterunterschiede kaum.

**15-jährige Mädchen:
stark im Lesen**

M Methodische Erläuterungen

Perzentil

Das x-te Perzentil einer Verteilung (hier: der Verteilung der Kompetenzwerte innerhalb einer Schülerpopulation) ist jener Wert, der von genau X% der Population unterschritten wird. Unter dem 10. Perzentil liegen also die Messergebnisse der 10% Leistungsschwächsten, über dem 90. Perzentil die Ergebnisse der 10% Leistungsstärksten.

Sozialer Gradient

Der soziale Gradient ist eine – in der Regel lineare – Funktion, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbener Kompetenz darstellt. Je steiler der Graph dieser Funktion verläuft, desto mehr verändert sich der Kompetenzwert, wenn der Index für die soziale Herkunft um einen Punkt steigt. Die Steigung des Gradienten bildet daher einen Indikator für die Enge des Zusammenhangs. Angegeben sind hier soziale Gradienten für die Lesekompetenz, wobei die soziale Herkunft auf der Basis des HISEI (vgl. **D4**) gemessen wurde. Fehlende Werte sind dabei imputiert; Sonderschüler konnten – anders als bei den Kompetenzmessungen – nicht berücksichtigt werden.

Schulabgänger mit und ohne Abschluss

Für Kinder und Jugendliche gibt es in Deutschland entsprechend den landesgesetzlichen Regelungen vom 6. Lebensjahr an eine in der Regel 12-jährige Schulpflicht. Schulabschlüsse können dabei erstmals am Ende des Sekundarbereichs I erworben werden. Aufgrund von KMK-Vereinbarungen sind die wichtigsten Schulabschlüsse weitgehend einheitlich geregelt: der Hauptschulabschluss (nach der 9. Jahrgangsstufe), der Mittlere Schulabschluss (nach der 10. Jahrgangsstufe) sowie die Fachhochschulreife (nach der 12. Jahrgangsstufe) und die allgemeine Hochschulreife (bisher überwiegend nach der 13., künftig in fast allen Ländern nach der 12. Jahrgangsstufe). Die allgemeine Hochschulreife wird bereits in zehn Ländern auf der Grundlage zentraler Abiturprüfungen zuerkannt; in weiteren vier Ländern wird das Zentralabitur im kommenden Schuljahr eingeführt. In Schleswig-Holstein ist es zum Schuljahr 2007/08 vorgesehen; nur Rheinland-Pfalz bleibt bei dezentralen Abiturprüfungen. Auch beim Mittleren Schulabschluss gibt es in fast allen Ländern (außer Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) zentrale Abschlussprüfungen.

Schulabschlüsse sind eine notwendige Voraussetzung für weiterführende Bildungsgänge über das allgemein bildende Schulwesen hinaus und eine Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt. Unter dieser Perspektive ist es wichtig zu wissen, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler im typischen Alter welche Abschlüsse erreicht und auf welchen Wegen dies geschieht.

Schulabgänger aus allgemein bildenden und beruflichen Schulen nach Abschlussarten

Im Abgangsjahr 2004 erreichte im Bundesdurchschnitt der größte Anteil der 1.256.000 Schulabgänger ^M aus allgemein bildenden und beruflichen Schulen den mittleren Abschluss (**Abb. D7-1, Tab. D7-1A, Tab. D7-2A**). Mit einem Anteil von 52% an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ^M ist der mittlere Schulabschluss mittlerweile zum wichtigsten Schulabschluss überhaupt geworden. Den Hauptschulabschluss und die allgemeine Hochschulreife erwarben mit knapp 30% fast gleich viele Abgänger im typischen Abschlussalter.

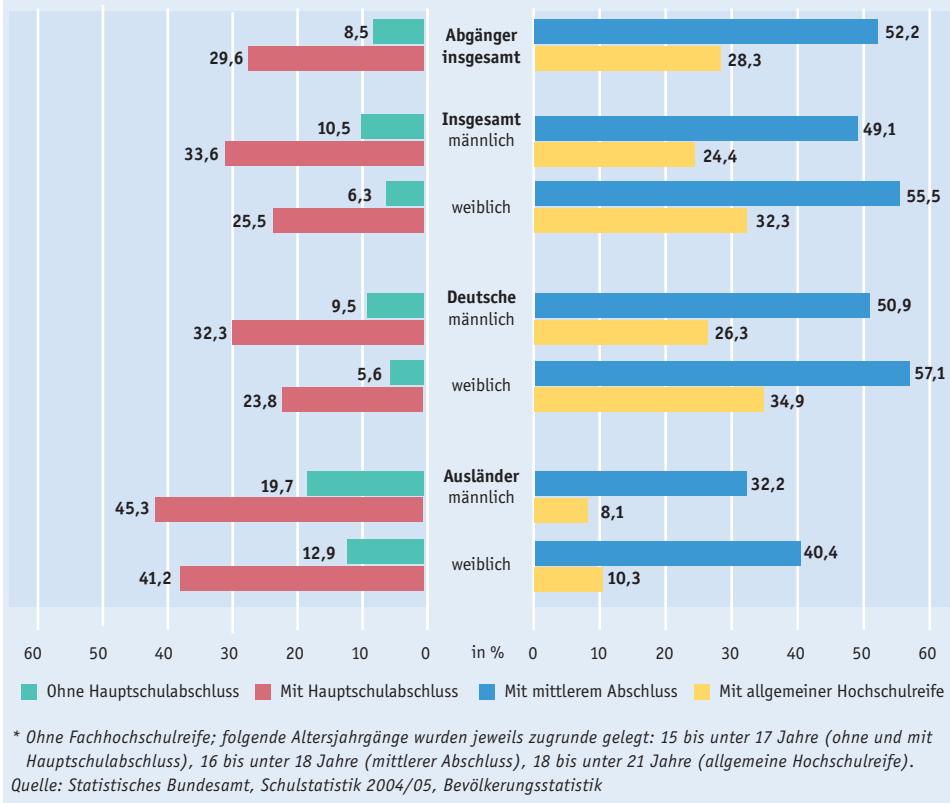
Mehr Mädchen als Jungen erreichen höhere Abschlüsse; Bildungserfolge auch bei den ausländischen Mädchen

Weibliche Absolventen erreichen öfter höherwertige Abschlüsse als männliche Schulabgänger: Während die Jungen öfter den Hauptschulabschluss als die allgemeine Hochschulreife erreichten (34% zu 24%), stellt sich das bei den Mädchen umgekehrt dar (26% zu 32%). Zudem ist der Anteil der Mädchen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, mit ca. 6% der alterstypischen Bevölkerung nur etwa halb so groß wie der der Jungen. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bleiben auch bei einer Differenzierung nach deutschen und ausländischen Abgängern in ihren Relationen insgesamt bestehen. Der Anteil der ausländischen Mädchen ohne Schulabschluss ist wie bei den deutschen deutlich geringer als der der ausländischen Jungen. Zugleich liegt der Anteil der von den ausländischen Mädchen erreichten höherwertigen Schulabschlüsse deutlich über dem der ausländischen Jungen.

Mehr deutsche als ausländische Absolventen erreichen höhere Abschlüsse

Der Vergleich zwischen deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern zeigt weitere Unterschiede: Bei der Hochschulreife gehen die Anteile der deutschen und die der ausländischen Absolventinnen und Absolventen deutlich auseinander. Im Vergleich zu den ausländischen Schulabgängern verließen dreimal so viele deutsche eine allgemein bildende oder berufliche Schule mit Abitur. Demgegenüber blieben sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen 2004 doppelt so viele ausländische Schüler ohne Abschluss wie deutsche. Für die ausländischen Jungen liegt dieser An-

Abb. D7-1: Deutsche und ausländische Abgänger 2004 nach Abschlussart und Geschlecht (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*



teil bei 20% eines Altersjahrgangs. Auffällig ist auch, dass immer mehr ausländische Schülerinnen und Schüler die Sonderschulen ohne Abschluss verlassen und dadurch in den letzten zehn Jahren der Anteil der Sonderschüler ohne Abschluss auch insgesamt gestiegen ist (Tab. D7-5A, D7-3A).

Abgängerinnen und Abgänger allgemein bildender und beruflicher Schulen im internationalen und im Ländervergleich

Der Ost-West-Vergleich verdeutlicht mehrere Unterschiede in den Abschlusskonstellationen (Abb. D7-2, Tab. D7-1A):

In den neuen Ländern gibt es größere Anteile von Schülerinnen und Schülern ohne Hauptschulabschluss. Zugleich ist in den neuen Ländern der Anteil der Abgänger mit Hauptschulabschluss deutlich geringer als im früheren Bundesgebiet. Erhebliche Unterschiede gibt es auch bei den Abgängern mit Fachhochschulreife; sie wird in den westdeutschen Ländern doppelt so oft erworben wie in den ostdeutschen.

Der Blick auf die Länder zeigt ein noch differenzierteres Bild der Abschlussquoten. Auffällig sind die sehr hohen Anteile von Abgängerinnen und Abgängern ohne Schulabschluss in Sachsen-Anhalt sowie in Berlin, Bremen und Hamburg. In den Stadtstaaten gibt es wiederum die höchsten Quoten bezüglich der allgemeinen Hochschulreife. Eine große Anzahl an Hauptschulabschlüssen in Bayern und dem Saarland geht zugleich mit niedrigen Quoten bei der allgemeinen Hochschulreife einher. Ein bestimmtes Muster, dass etwa Länder mit größeren Anteilen an höheren Abschlüssen zwangsläufig geringere Quoten bei den niedrigeren Abschlüssen aufweisen, lässt sich allerdings nicht ausmachen.

In den Stadtstaaten: viele Abgänger ohne Abschluss, aber zugleich hohe Anteile beim Abitur

Abb. D7-2: Abgängerinnen und Abgänger 2004 nach Ländern und Abschlussart (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)



1) Mittlerer Abschluss einschließlich gymnasialer Übergänge in Sekundarbereich II.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05, Bevölkerungsstatistik

Der Vergleich mit internationalen Entwicklungen zeigt Stärken und Schwächen der Verteilung der Abschlüsse im deutschen Schulwesen:

Die von der OECD berichteten Daten zu Schulabschlüssen ermöglichen einen internationalen Vergleich der Abschlussquoten in verschiedenen Bildungssystemen ^M allerdings nur für Schülerinnen und Schüler, die eine Ausbildung im Sekundarbereich II aufgenommen und erfolgreich abgeschlossen haben.

Hohe Abschlussquoten im Sekundarbereich II in Deutschland, aber geringe Quoten beim Hochschulzugang

Der Anteil der Bevölkerung im typischen Abschlussalter, der einen allgemeinen oder berufsbildenden Ausbildungsgang im Sekundarbereich II erfolgreich abgeschlossen hat, lag im Jahr 2003 in 17 von 20 OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten bei über 70%. Deutschland zählte neben Griechenland, Irland, Japan und Norwegen zu den fünf Staaten, in denen die Abschlussquoten sogar über 90% der alterstypischen Bevölkerung ausmachten. Etwa 60% der Absolventinnen und Absolventen erwarben den Abschluss dabei auf berufsbildenden Ausbildungswegen und nur ein Drittel in allgemein bildenden Bildungsgängen, die den direkten Zugang zur Hochschule ermöglichen.

Wege zum Erreichen von Schulabschlüssen

Zunahme von allgemein bildenden Schulabschlüssen in der beruflichen Bildung

Insgesamt hat in Deutschland in den letzten Jahren der Anteil schulischer Abschlüsse zugenommen, die nicht im allgemein bildenden Schulwesen erworben wurden (**Abb. D7-3, Tab. D7-4A**). Betrachtet man allein die Veränderungen beim mittleren Abschluss, dann wird sichtbar, dass die auf die Realschulen entfallenden Anteile von 1996 zu 2004 erheblich geringer geworden sind und sich zugleich die Anteile der im beruflichen Bildungssystem erworbenen mittleren Schulabschlüsse vergrößert haben. Aber auch beim Hauptschulabschluss, der zwar noch zu mehr als 50% an Hauptschulen, und bei der allgemeinen Hochschulreife, die sogar zu mehr als 75% an Gymnasien erworben wird, sind die auf die beruflichen Schulen entfallenden Anteile der jeweiligen Abschlüsse gestiegen.

In einigen westdeutschen Ländern (für den Ländervergleich siehe **Tab. D7-6web, Tab. D7-7web, Tab. D7-8web**) besteht eine besonders enge Bindung des Hauptschulabschlusses an die Hauptschule. Besonders markant ist dies in Bayern und Baden-Württemberg (knapp 80% aller Hauptschulabschlüsse). In den neuen Ländern ist eine solche Koppelung schon wegen der dort vorherrschenden Schularten mit mehreren Bildungsgängen nicht gegeben. Der Anteil der außerhalb des allgemein bildenden Schulwesens erworbenen Hauptschulabschlüsse ist in den neuen Ländern mehr als doppelt so hoch wie in den alten Ländern (27% zu 12%).

Relativ konstant ist in den letzten zehn Jahren der Anteil an mittleren Abschlüssen, die in der Hauptschule erlangt wurden. Dagegen hat der mittlere Schulabschluss vor allem an Schulen mit mehreren Bildungsgängen und in der beruflichen Bildung einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren. In mehreren Ländern (Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein) wird inzwischen bereits über ein Viertel aller Real- schulabschlüsse nicht an allgemein bildenden Schulen erreicht.

Die allgemeine Hochschulreife erlangen die meisten Schülerinnen und Schüler nach wie vor überwiegend an den gymnasialen Oberstufen von Gymnasien (77% im Jahr 2004), wobei Bayern und Bremen mit Anteilen von über 90% die stärkste Bindung des Abiturs an das Gymnasium aufweisen. In mehreren Ländern spielt die gymnasiale Oberstufe an Integrierten Gesamtschulen beim Erwerb der allgemeinen Hochschulreife eine wichtige Rolle (vgl. **D1**).

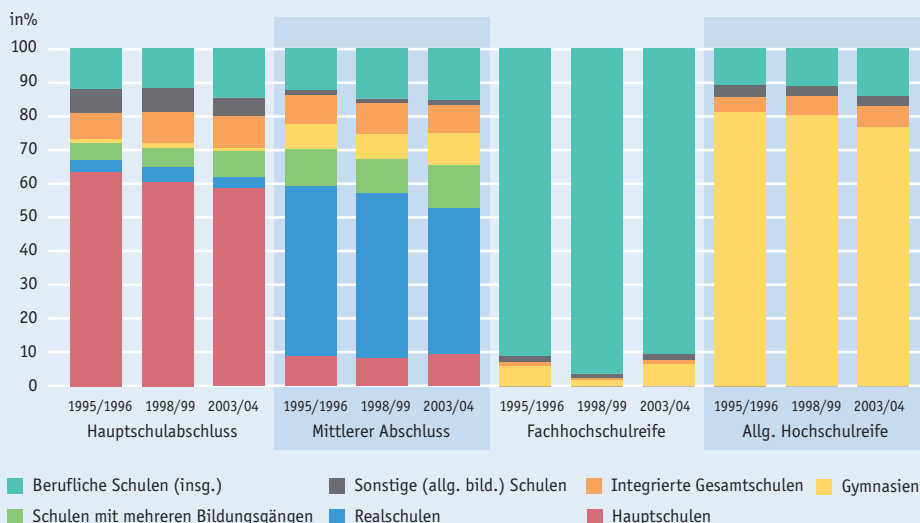
Seit Mitte der 1990er Jahre hat in fast allen Ländern der Anteil der in der beruflichen Bildung erworbenen allgemeinen Hochschulreife zugenommen. Er liegt inzwischen in einer Reihe von Ländern, vor allem in Baden-Württemberg, wo jeder dritte Abgänger mit allgemeiner Hochschulreife von einem beruflichen Gymnasium kommt, deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 14%.

Die Möglichkeit, schulische Abschlüsse nicht im traditionellen Bildungsgang, sondern auf parallelen oder alternativen Wegen zu erreichen, wird besonders von ausländischen Schülerinnen und Schülern genutzt (**Tab. D7-5A**). Fast 20% der mittleren Schulabschlüsse ausländischer, aber nur rund 9% der entsprechenden Schulabschlüsse deutscher Abgängerinnen und Abgänger wurden an einer Hauptschule

Nach wie vor starke Bindung des Abiturs an die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums

Vor allem ausländische Schülerinnen und Schüler erwerben Abschlüsse nicht im traditionellen Bildungsgang

Abb. D7-3: Abschlüsse im allgemein bildenden und beruflichen Bildungssystem nach Abschlussarten, Bildungsgängen und Abgangsjahren (in % der erreichten Abschlüsse)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 1996/97, 1999/00, 2004/05

erworben. Auch der Anteil der in der beruflichen Bildung erworbenen mittleren Abschlüsse ist bei ausländischen Schulabgängern deutlich höher.

Zunehmende Entkopplung von Schulabschluss und Schulart

Die aufgezeigten Entwicklungen verdeutlichen, dass Schulabschlüsse nicht mehr nur an eine bestimmte Schulart gebunden sind, sondern auf vielfältigen Wegen erworben werden können. Als Trend zeigt sich eine zunehmende Entkopplung von Schulart und Schulabschluss. So wird insbesondere ein nicht unbeträchtlicher Teil aller allgemein bildenden Abschlüsse inzwischen außerhalb des allgemein bildenden Schulwesens erworben. Diese Entwicklung ist bundesweit festzustellen, wenngleich sie nicht in allen Ländern die gleiche Ausprägung zeigt. Offenbar verliert die allgemein bildende Schule ihr „Monopol“ bei der Vergabe von Abschlüssen. Die Entkopplung zeigt sich auch darin, dass ein nennenswerter Anteil von Schülerinnen und Schülern, die das jeweilige Lernziel nicht erreichen, einen Schulartwechsel vornimmt (vgl. D1), um auf diese Weise den angestrebten Abschluss an einer anderen Schulart zu erwerben.

Vorteile der Entkopplung wirken zum Teil außerhalb der allgemein bildenden Schule

Im Übrigen zeigen die steigenden Anteile der außerhalb der allgemein bildenden Schule erworbenen Abschlüsse, dass die Entkopplung offenbar in einem nicht geringen Umfang außerhalb der allgemein bildenden Schule stattfindet. Die nicht zuletzt auf Kompensierung der Nachteile des gegliederten Schulwesens gerichtete Entkopplung von Schularten und Abschlüssen kann damit ihre Vorteile im allgemein bildenden Schulwesen scheinbar nur zum Teil entfalten.

Die auf anderen Wegen als dem traditionellen Bildungsgang gegebene Erreichbarkeit von Abschlüssen macht den Nichterwerb eines angestrebten Schulabschlusses partiell korrigierbar. Diese „zweite Chance“ wird unter pädagogischer wie sozialer Perspektive immer wichtiger, nicht nur für ausländische Schülerinnen und Schüler. Möglicherweise werden dadurch manche Nachteile (z.B. Schwächen in der Lernförderung der Schülerinnen und Schüler) des im internationalen Vergleich als hoch selektiv geltenden deutschen Schulwesens gemildert. Offen ist jedoch, ob nominell gleiche Abschlüsse auch gleiche Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt oder zu weiterführenden Bildungseinrichtungen bieten.

M Methodische Erläuterungen

Schulabgängerinnen und -abgänger

Unter Schulabgängerinnen und -abgängern bzw. Absolventinnen und Absolventen werden alle Schülerinnen und Schüler erfasst, die die Schule (nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht) verlassen haben. Nicht als Abgänger gelten Schüler, die aus der 10. Jahrgangsstufe der Integrierten Gesamtschulen in deren gymnasiale Oberstufe übergehen. Die Abgänge ohne Hauptschulabschluss umfassen auch Personen mit speziellen Abschlüssen der Sonderschule. Eigenständige Abschlüsse im Bereich der Sonderschulen existieren nach Jahrgangsstufe 9 in BW, MV, NI, NW, RP, ST, SH und TH; in BB und NW ist ein spezifischer Sonderschulabschluss nach der 10. Jahrgangsstufe möglich. Ein gesonderter Ausweis dieser Abschlüsse unter den Abgängern ohne Hauptschulabschluss ist bei der derzeitigen Datenbasis bundesweit nicht möglich. Als Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss gelten auch Abgänger des Gymnasiums, die die Schule nach erfolgreichem Besuch der 10. Jahrgangsstufe verlassen haben.

Alterstypische Bevölkerung

Die dargestellten Abschlussquoten summieren sich nicht auf 100%, da die einzelnen Absolventengruppen unterschiedlichen Jahrgängen entstammen und darüber hinaus Schulabsolventen des einen Bezugsjahres in einem späteren Jahr noch einmal einen anderen Bildungsgang absolvieren können. Die Absolventenanteile an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (31.12.2003) rekurrieren je nach Abschlussart auf folgende Altersjahrgänge: ohne und mit Hauptschulabschluss: 15- bis unter 17-Jährige; Mittlerer Abschluss: 16- bis unter 18-Jährige; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18- bis unter 21-Jährige. Auch durch das Einbeziehen der an beruflichen Schulen erworbenen allgemeinen Abschlüsse und der dahinter stehenden (höheren) Altersjahrgänge bei diesen Abgängern deckt sich die tatsächliche Altersstruktur der Abgänger nur noch teilweise mit den herangezogenen (vermeintlich typischen) Altersjahrgängen.

Internationaler Vergleich

Die internationalen Vergleichsdaten der OECD zu Abschlüssen des Sekundarbereichs II beinhalten für Deutschland alle Absolventen und Absolventinnen in den ISCED-Stufen 3 und 4. Die Absolventenzahlen der einzelnen nationalen Bildungsgänge werden den entsprechenden ISCED-Stufen zugeordnet und zur Berechnung der Abschlussquoten auf die Gesamtpopulation im Alter von 19 Jahren bezogen. Erreicht eine Person mit ISCED-3-Abschluss einen weiteren Abschluss der Sekundarstufe II, wird sie in Deutschland als Absolvent in ISCED 4 ausgewiesen.

Perspektiven

Das deutsche Schulwesen ist in seinen länderspezifischen Strukturen stark ausdifferenziert; dies bringt eine Vielzahl von Übergängen mit sich. Beim Übergang in den Sekundarbereich I und beim Wechsel von Schularten sind Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten benachteiligt. Die angestrebte Durchlässigkeit ist in der Praxis eher gering und überwiegend „abwärts“ gerichtet. Offen ist, ob und inwieweit eine verbesserte Durchlässigkeit die sozialen und migrationsbedingten Ungleichheiten (vgl. H3) mildern kann. So werden alternative Wege zum Nachholen von Abschlüssen zunehmend wichtiger. Es stellt sich aber die Frage, ob angesichts zurückgehender Schülerzahlen und knapper öffentlicher Mittel ein so differenziertes Schulangebot weiter aufrechterhalten werden kann.

Schon seit einigen Jahren wird der extensive Umgang mit der Bildungszeit kritischer wahrgenommen. In diesem Zusammenhang haben insbesondere die PISA-Studien auf die Problematik verzögerter Schullaufbahnen aufmerksam gemacht. Deutschland fällt im internationalen Vergleich durch eine besonders lange Verweildauer von Schülerinnen und Schülern im Schulwesen infolge von Klassenwiederholungen auf. Abgesehen von den dadurch verursachten Kosten gibt es erhebliche Zweifel am Nutzen des Wiederholens. Nicht von ungefähr lassen einige Länder die Maßnahme der Nichtversetzung nur noch in Ausnahmefällen zu.

Im Mittelpunkt der aktuellen bildungspolitischen Debatten steht die Frage nach der Qualität von Schülerleistungen und damit nach der Leistungsfähigkeit des Schulwesens insgesamt. Dieses Thema wird unter den Aspekten Abschlüsse und Kompetenzen erörtert. Während D7 zeigt, dass der Anteil höher qualifizierender Abschlüsse zunimmt, deutet D6 an, dass es zwischen 2000 und 2003 leichte Kompetenzzuwächse gibt, allerdings nur für einige Teilkompetenzen und in den ohnehin leistungsstarken Schularten. Die große Herausforderung des Schulwesens in Deutschland besteht weiterhin darin, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler – vor allem aus bildungsferneren Schichten und zugewanderten Familien – gezielter zu

fördern, so dass ihre Bildungskarrieren erfolgs- und nicht misserfolgsbestimmt verlaufen. So könnte das Leistungsniveau insgesamt verbessert werden. Diese Aufgabe ist in den vergangenen Jahren erkannt und vielfach in Angriff genommen worden. Für eine systematische Bilanzierung von Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie zur Unterstützung der Lehrkräfte und Schulen bei der Wahrnehmung dieser Aufgabe fehlen derzeit Daten; entsprechende Indikatoren müssen für weitere Bildungsberichte entwickelt werden.

Im Vordergrund der bildungspolitischen Aktivitäten steht in allen Ländern derzeit die Etablierung eines Evaluations- und Rückmeldesystems für Schulen. Als länderübergreifende Zielkriterien hat die KMK inzwischen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, für den Hauptschulabschluss und für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) verabschiedet. Zu diesen kompetenzbezogenen Kriterien kommen sogenannte Orientierungsrahmen für Schul- und Unterrichtsqualität hinzu, die es in fast allen Ländern gibt. In ihnen sind Kriterien für eine gute Schule festgelegt. In den Ländern werden Schulen derzeit nach diesen Kriterien durch Qualitätsagenturen und Inspektionssysteme extern evaluiert. Aufgrund der Neuartigkeit dieser Entwicklungen werden erst in Folgeberichten hierzu systematische Informationen vorliegen. Neben individueller Förderung und systematischer Qualitätsentwicklung spielt die Verbindung formaler (schulischer) Bildungsprozesse mit non-formalen Bildungsangeboten und informellen Lernprozessen in der aktuellen Bildungsdebatte eine wichtige Rolle. Unter anderem stellt sich die Frage, ob und wie weit ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern – vor allem aus sozial benachteiligten Familien – fördern. Am Beispiel des freiwilligen Engagements von Jugendlichen und der Computernutzung in und außerhalb der Schule zeigt sich die Bedeutung von non-formalen Lernsettings und informellen Lernprozessen für den Erwerb von Basiskompetenzen und Kulturtechniken.

Berufliche Ausbildung



Die deutsche Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene gilt bis heute in der internationalen Diskussion als vorbildlich. Ihren Ruf verdankt sie insbesondere dem dualen System aus betrieblicher und schulischer Ausbildung. Die duale Berufsausbildung schuf und schafft nicht nur ein großes Reservoir gut ausgebildeter Fachkräfte, das als wichtige Voraussetzung für den wirtschaftlichen Erfolg und als komparativer Vorteil der deutschen Wirtschaft im internationalen Wettbewerb angesehen wird. Sie vermittelt auch bis heute der Mehrheit der Jugendlichen wie kaum ein anderes Berufsausbildungssystem einen qualifizierten Berufsabschluss und ermöglicht bisher relativ bruchlose Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt. Beide Qualitäten des Berufsausbildungssystems – große Streubreite qualifizierter Ausbildung und Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit – sind gerade in einer Zeit von Massenarbeitslosigkeit und erhöhter Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt von fundamentaler gesellschaftlicher Bedeutung.

Neben der dualen Ausbildung hat es schon sehr früh eine vollzeitschulische Berufsausbildung – vor allem in den Dienstleistungsbereichen – gegeben, die in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich an Gewicht innerhalb des Ausbildungssystems gewonnen hat.

Ein wichtiges Resultat des sozioökonomischen Strukturwandels der letzten Jahrzehnte ist die zunehmende Ausdifferenzierung des Berufsausbildungssystems. Dieser Prozess lässt sich in fast allen modernen OECD-Mitgliedstaaten beobachten und ist häufig mit einer für die individuelle Biographie folgenreichen Neuverteilung beruflicher Entfaltungschancen verbunden. Für die Bundesrepublik lassen sich drei Teilsysteme unterhalb der Hochschulebene unterscheiden¹:

- das duale System, d.h. die Ausbildung für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung

(HandwO) (betriebliche Ausbildung mit begleitendem Berufsschulunterricht);

- das Schulberufssystem, d.h. die Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form in Verantwortung des Schulträgers;
- das berufliche Übergangssystem, d.h. (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen.

Eine Bildungsberichterstattung in systemischer Perspektive hat die Differenzierung des Berufsausbildungssystems in ihrer Dynamik, in ihrer Bedeutung für das Bildungssystem insgesamt, in ihren Folgen für die (beruflichen) Entfaltungschancen der Jugendlichen wie auch für Bestand und Entwicklung der Humanressourcen zu beobachten. Nach diesen Gesichtspunkten sind die Schwerpunkte dieses Kapitels ausgewählt. Sie beziehen sich auf die Verschiebungen zwischen den Teilbereichen der beruflichen Bildung und die strukturellen Veränderungen im dualen System, dem wegen seines quantitativen und strukturellen Gewichts für das Gesamtsystem eine herausgehobene Bedeutung zukommt², sowie auf Leistungsmerkmale (Outcomes) der beruflichen Bildung. Mit den ausgewählten Indikatoren können Antworten auf die aktuell brennenden Fragen gefunden werden, wo die Gründe für das anhaltende Missverhältnis zwischen Angebot an und Nachfrage nach qualifizierter beruflicher Ausbildung liegen und welche Bedeutung die Ausbildungssituation für die Arbeitsmarktperspektiven von Jugendlichen hat.

¹ Zu ergänzen wäre hier die Beamtenausbildung, auf die an dieser Stelle wegen ihres geringen Umfangs (Bestand 2004: 16.125 Beamtenanwärter – Mittlerer Dienst) und der Datenlage verzichtet wird.

² Zudem ist die duale Ausbildung der einzige Bereich, dessen Datenlage unterschiedliche Aspekte der Berichterstattung angemessen abbilden lässt.

Ausbildungsanfänger – Strukturverschiebungen in der beruflichen Ausbildung

Starker Rückgang des dualen Systems; Expansion des Übergangssystems

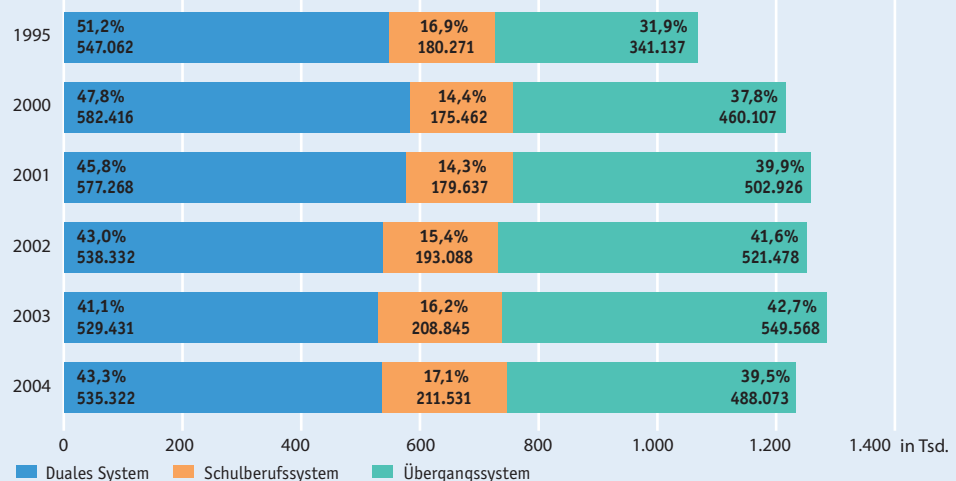
Das Ausmaß der Strukturverschiebung im Berufsausbildungssystem im letzten Jahrzehnt lässt sich an den Neuzugängen zur beruflichen Ausbildung zeigen. Nimmt man die Gesamtheit der Neuzugänge in irgendeine Form von beruflicher Ausbildung, so zeigen sich über einen längeren Zeitraum (1995 bis 2004) erhebliche Verschiebungen in den Gewichtungen der drei Teilsysteme^M an der Gesamtheit der Ausbildungsanfänger. Bei Zunahme der Neuzugänge um etwa ein Siebtel auf 1,2 Mio. (Tab. E1-1A) sinkt der Anteil der Ausbildungsverhältnisse im dualen System erheblich, während gleichzeitig die Anteile des Übergangssystems stark und die des Schulberufssystems begrenzt zunehmen (Abb. E1-1).

In der Langzeitperspektive verweisen diese Anteilsverschiebungen im Ausbildungssystem auf drei Momente des sozioökonomischen Strukturwandels:

- In der Abnahme des dualen Ausbildungsplatzangebots wirkt sich die Rückläufigkeit des industriellen Sektors im Beschäftigungssystem aus, ohne dass die damit verbundene Reduzierung des Ausbildungsangebots durch die Zunahme der Dienstleistungsbeschäftigung kompensiert würde.
- Der Anstieg der vollzeitschulischen Ausbildungsverhältnisse um 17% zwischen 1995 und 2004 spiegelt vor allem die Expansion des Sektors der personenbezogenen Dienstleistungen wider. Damit gewinnt ein Ausbildungsbereich an Gewicht, der Auszubildende als Schüler betrachtet.
- Die möglicherweise folgenreichste und auch problematischste Strukturverschiebung signalisiert die starke Expansion dessen, was in diesem Bericht als Übergangssystem bezeichnet wird. Diese Mischform aus allgemein bildender Schule und qualifizierter Berufsausbildung hat im letzten Jahrzehnt seine Teilnehmerzahl um 43% erhöht. In ihr drücken sich die zunehmenden Schwierigkeiten aus, mit denen Jugendliche im Übergang von Schule in Ausbildung und/oder Beschäftigung konfrontiert sind.

Steigende Unsicherheit der Jugendlichen beim Übergang in die qualifizierte Berufsausbildung

Abb. E1-1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 1995 und 2000 bis 2004



Erläuterungen vgl. Tab. E1-1A

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Ausweitung des Übergangssystems

Die Qualität der im Übergangssystem zusammengefassten Bildungsangebote ist mit Bezug auf berufliche Perspektiven sehr unterschiedlich; sie reicht vom Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das als erstes Jahr einer dualen Ausbildung anerkannt werden kann³, bis zu berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, welche die individuellen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung verbessern sollen. Einen wichtigen Bereich stellen auch solche Berufsfachschulen dar, die zwar keine abgeschlossene Berufsausbildung vermitteln, aber neben beruflichen Grundkenntnissen die Chance zum Nachholen eines allgemein bildenden Abschlusses eröffnen und damit die Vermittlungschancen Jugendlicher verbessern.

Die einzelnen Teile des Übergangssystems haben eine unterschiedliche Dynamik (Abb. E1-2). Die höchsten Zuwachsraten weisen die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit auf (Jugendsofortprogramm und berufsvorbereitende Maßnahmen)⁴, aber auch die unterschiedlichen schulischen Formen zur Vermittlung einer beruflichen Grundbildung erfahren eine beträchtliche Ausweitung. Ob zwischen den Maßnahmetypen des Übergangssystems Unterschiede in der Kompetenzvermittlung oder in den von ihnen erzielten Ausbildungs- und Arbeitsmarkteffekten für die Jugendlichen bestehen, ist gegenwärtig mangels Vergleichsdaten nicht zu entscheiden. Was die Maßnahmetypen eint, ist der Tatbestand, dass sie zu keinem qualifizierten beruflichen Abschluss führen und ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Unsicherheit lassen, ob sie in ein Ausbildungsverhältnis der beiden anderen Sektoren einmünden. Dies schließt nicht aus, dass die Teilnahme an Maßnahmen die individuellen Qualifikationsvoraussetzungen zur Aufnahme einer Ausbildung verbessert.

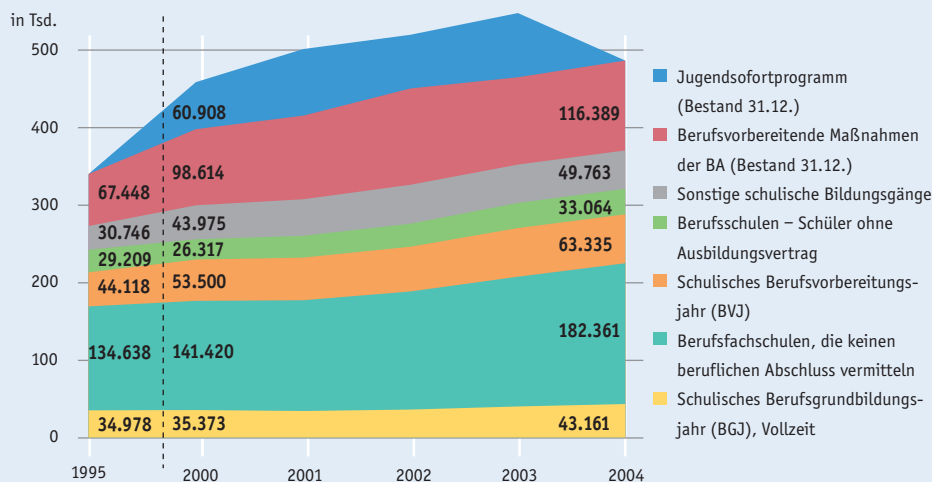
Über die Gründe für die rapide Ausweitung des Übergangssektors ist viel spekuliert worden: ob sie mehr in der Krise des Ausbildungsmarktes, d. h. im Rückgang des betrieblichen und schulischen Ausbildungsplatzangebots, oder in Defiziten der Schulen in

Heterogenität des Übergangssystems

Gemeinsamkeit der verschiedenen Maßnahmen: keine Vermittlung eines qualifizierten beruflichen Abschlusses

E
1

Abb. E1-2: Verteilung der Neuzugänge auf die Bereiche des Übergangssystems 1995 und 2000 bis 2004



Erläuterungen vgl. Tab. E1-1A

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

³ Sofern es anerkannt wird, ist es nicht zum Übergangssystem gerechnet worden.

⁴ Da das Jugendsofortprogramm 2003 ausläuft, verringert sich der Gesamtbestand der Neuzugänge im Übergangssystem 2004 schlagartig um ca. 80.000 Personen, ohne dass bekannt wäre, womit der Bedarf, den sie in den Vorjahren repräsentierten, gedeckt würde.

der Vermittlung elementarer individueller Voraussetzungen für die Aufnahme einer qualifizierten Berufsbildung liegen. Es ist gegenwärtig nicht entscheidbar, wie weit der eine oder andere Ursachenkomplex wirksam ist, Bedeutung haben beide. Die Tatsache, dass der Anstieg der Neuzugänge zur beruflichen Ausbildung im Zeitraum 1995 bis 2004 deutlich größer ist als der der Absolventen aus allgemein bildenden Schulen (**Tab. E1-1A**), spricht dafür, dass Mängel im Ausbildungsplatzangebot das Übergangssystem mit ausweiten, weil das Ausbildungsplatzangebot die jährliche Neunachfrage der Schulabsolventen und die bereits aufgestaute Nachfrage aus den Vorjahren nicht befriedigen kann (vgl. **E2**). Insofern scheint die Etikettierung des Übergangssystems als Warteschleife oder als eine vom Berufsausbildungssystem vor sich hergeschobene „Bugwelle“ unbefriedigter Nachfrage einen Kern von Wahrheit zu enthalten.

Übergangssystem als Warteschleife auf qualifizierte Ausbildung?

Der starke Bedeutungsanstieg des Übergangssystems, der dessen Anteil an allen Neuzugängen zur Berufsbildung zwischen 1995 und 2004 um etwa acht Prozentpunkte auf etwa 40% anschwellen ließ (**Abb. E1-1**), stellt eine ernsthafte bildungspolitische Herausforderung dar. Für zwei Fünftel der Ausbildungsanfänger beginnt ihr Start ins Berufsleben mit Unsicherheit und ohne konkrete Berufsbildungsperspektive. Diese Sachlage verlangt den Jugendlichen ein hohes Maß an motivationaler Stabilität ab. Man muss befürchten, dass je länger die Unsicherheit anhält, Jugendliche an Ausbildungsmotivation verlieren und resignieren. Hier könnte ein wichtiges Arbeitskräftepotenzial für die Zukunft verspielt und sozialer Ausgrenzung Vorschub geleistet werden.

Soziale Marginalisierung und Gefährdung des zukünftigen Arbeitskräftepotenzials

Regionale und soziale Disparitäten

Beträchtliche regionale Disparitäten – aber weder Ost-West- noch Nord-Süd-Gefälle

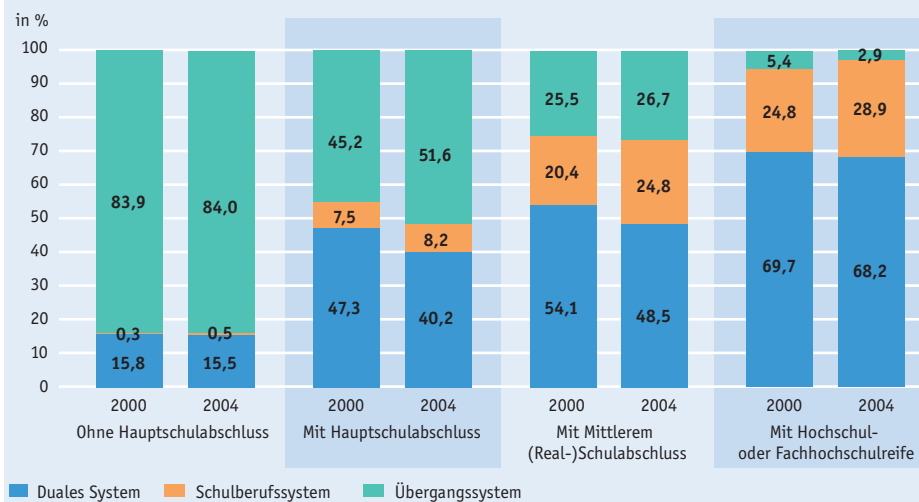
Die Krise des Ausbildungssystems trifft nicht alle sozialen Gruppen in gleicher Weise. Sie streut nach Region und schulischem Vorbildungsniveau. Für 2004 zeigen sich beträchtliche Differenzen in der sektoralen Zusammensetzung der Berufsausbildungssysteme der Länder (**Tab. E1-2A, Abb. E1-4web**). Die Länder mit den höchsten Anteilen des Übergangssystems haben so gesehen die größten Ausbildungsprobleme zu bewältigen. Die jeweiligen Anteile reichen von etwa 26% in Bayern bis 47% in Nordrhein-Westfalen. Die Disparitäten folgen weder dem Muster „benachteiligter Osten, privilegierter Westen“ – eher ist es umgekehrt – noch dem eines Nord-Süd-Gefälles. Hier sind freilich regionale Besonderheiten im Auge zu behalten, wie z. B. die Strategie der neuen Länder, Jugendliche schnell in außerbetriebliche Ausbildung zu bringen und aus finanziellen Gründen Warteschleifen zu vermeiden, oder die Praxis in Baden-Württemberg, einen Teil der Jugendlichen im ersten Ausbildungsjahr in der einjährigen Berufsfachschule unterrichten zu lassen.

Disparitäten nach schulischer Vorbildung

Die zunehmenden Schwierigkeiten im Übergang in eine Berufsausbildung, die hier mit der Teilnahme am Übergangssystem abgebildet werden, betreffen nicht allein die untersten Bildungsstufen, auch wenn sie diese am härtesten treffen. 2004 startete auch jeder vierte Neuzugang mit Mittlerem Abschluss seine Berufsausbildung im Übergangssystem (**Abb. E1-3**), wobei über die Hälfte davon Bildungsgänge an Berufsfachschulen besuchte, die weder einen Berufsabschluss noch eine höhere formale Qualifikation vermitteln (**Tab. E1-3A**).

Geringe Chancen für Hauptschüler in der Berufsausbildung

Dass über die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss und mehr als 84% derjenigen ohne Abschluss sich im Jahre 2004 in Maßnahmen des Übergangssystems aufhalten, zeigt, wie schwierig der Übergang geworden ist. Umgekehrt – von der Zusammensetzung der unterschiedlichen Ausbildungssektoren nach schulischer Vorbildung betrachtet – bedeuten die Verteilungsquoten, dass 2004 im dualen System annähernd zwei Drittel, im Schulberufssystem sogar 82% der Ausbildungsplätze von Absolventinnen und Absolventen mit Mittlerem oder höherem

Abb. E1-3: Verteilung der Schulabsolventen auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2000 und 2004 nach schulischer Vorbildung* (in %)

* Ohne Neuzugänge mit sonstigen Abschlüssen. Erläuterungen siehe Tab. E1-3A.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Schulabschluss besetzt waren (Tab. E1-5web). Demgegenüber werden nicht einmal mehr ein Drittel im dualen System und weniger als 15% der Ausbildungsplätze im Schulberufssystem von Hauptschülerinnen und -schülern mit und ohne Abschluss eingenommen.⁵

Nach schulischem Vorbildungsniveau hat sich eine Polarisierung bei den Ausbildungschancen eingespielt und – mit Blick auf den Betrachtungszeitraum – verfestigt. Jugendliche mit Hauptschulabschluss haben sowohl im dualen als auch im vollzeitschulischen Ausbildungssystem deutlich geringere Ausbildungschancen als Absolventen mit Mittlerem Abschluss oder Hochschulreife. Für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss bleibt kaum eine Chance auf eine Ausbildung (15%). Die Verringerung des Anteils der Hauptschülerinnen und -schüler, die zwischen 2000 und 2004 einen qualifizierten Ausbildungsplatz erreichen, stellt eine der großen Stärken des dualen Systems in Frage, gerade Kinder aus bildungsschwächeren Gruppen durch Ausbildung beruflich integrieren zu können. Die Jugendlichen mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen haben trotz Übergangsschwierigkeiten ihre Optionen in Berufsausbildung und Hochschulstudium erweitern können.

Der steigende Anteil derjenigen, die nach Schulabschluss zunächst in das Übergangssystem einmünden, sagt für sich genommen noch nichts über die Qualität der jeweils vorgängigen Schulen aus, aber er entwertet die unteren Schulabschlüsse. Die Bildungspolitik wird zu prüfen haben, was diese über den Ausbildungsmarkt herbeigeführte Neudefinition der bürgerlichen Grundbildung⁶ für die Organisation des allgemein bildenden Schulsystems bedeuten kann. Die Probleme am unteren Rand des Ausbildungssystems könnten eine der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft im nächsten Jahrzehnt werden.

Verlust an beruflicher Integrationskraft des dualen Systems

Entwertung der unteren Schulabschlüsse

⁵ An den traditionellen Verteilungen der Geschlechter auf die drei Ausbildungssektoren verändert sich im Betrachtungszeitraum nichts. Die männlichen Jugendlichen behalten mit in etwa gleichen Anteilen ihre Dominanz im dualen und im Übergangssystem, die jungen Frauen ebenso im Schulberufssystem (Tab. E1-3A, Abb. E1-5web).

⁶ Baumert, J.; Cortina, K. S.; Leschinsky, A. (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, K. S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbeck, S. 76.

M Methodische Erläuterungen

Abgrenzung der Teilsysteme

Die beruflichen Bildungsteilsysteme sind nach Bildungsziel und rechtlichem Status der Schülerinnen und Schüler unterschieden. Bildungsgänge, die einen qualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln, finden sich im dualen System (Teilzeitberufsschule, außerbetriebliche Ausbildung und kooperatives Berufsgrundbildungsjahr), im Schulberufssystem (vollzeitschulische Ausbildung) und in der Beamtenausbildung (einfacher und mittlerer Dienst). Maßnahmen außerschulischer Träger und schulische Bildungsgänge, sofern sie keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten, sind dem Übergangssystem zugeordnet. Hierunter fallen auch teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind.

Anmerkung zu den Datenquellen

Für das duale System sind das kooperative BGJ hinzu-, Schüler ohne Ausbildungsvertrag herausgerechnet. Bei Fachschulen sind Neuzugänge in Erstausbildungen, nicht aber Fortbildungen (z. B. Meister/Techniker) ausgewiesen. Sonstige Bildungsgänge enthalten Berufsaufbauschulen, einen Teil der Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter, besondere Bildungsgänge in Teilzeit für Personen ohne Berufstätigkeit und Arbeitslose sowie Lehrgänge und Maßnahmen der Arbeitsverwaltung. Statistiken zu berufsvorbereitenden Maßnahmen und zum Jugendsofortprogramm der Bundesagentur für Arbeit weisen keine vergleichbaren Neuzugänge aus; näherungsweise wurde der Bestand zum 31.12. verwendet.

Die hier vorgelegten Daten basieren auf Quellen des Statistischen Bundesamtes und der Bundesagentur für Arbeit. Überschneidungen zwischen Schulstatistik und der Statistik zu berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA konnten nicht herausgerechnet werden. Die hier ausgewiesenen Daten sind nicht identisch mit den bekannten Daten für Neuzugänge im Berufsbildungsbericht, der für das duale System die Berufsbildungsstatistik verwendet und Neuzugänge ausschließlich im 1. Schuljahr erfasst. Mögliche Differenzen in den Größenordnungen einzelner Ausbildungsformen beeinträchtigen nicht die Aussagen zur grundlegenden Richtung der Entwicklung in beiden Berichten.

Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung

Das Verhältnis von Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen gibt Auskunft darüber, wie günstig oder ungünstig die Chancen für Jugendliche sind, ihren Beruf frei zu wählen oder überhaupt eine qualifizierte Berufsausbildung zu erreichen. Gegenwärtig ist es nicht möglich, eine auch nur annähernd präzise Bestimmung der Angebots-Nachfrage-Relation für das Gesamtspektrum voll qualifizierender Ausbildungsgänge unterhalb der Hochschulebene vorzunehmen. Dies liegt zum einen daran, dass es keine Meldepflicht für Ausbildungsplatzangebote und zum anderen wenig Transparenz über die tatsächliche Nachfrage zum Beginn eines Ausbildungsjahres gibt. Da für die weiterführenden Schularten keine Verbleibsdaten existieren und auch das Gesamtangebot an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten nicht erfasst wird, sind Angebots-Nachfrage-Relationen nur begrenzt und für bestimmte Bereiche zu rekonstruieren.

Allein für die duale Ausbildung bzw. für die nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung geregelten Auszubildendenverhältnisse lässt sich die Angebots-Nachfrage-Relation annäherungsweise bestimmen, um im Berufsbildungsbericht der Bundesregierung die Situation auf dem Lehrstellenmarkt darstellen und klären zu können, ob politische Interventionen erforderlich sind. Im Folgenden werden neben der Vorgehensweise des Berufsbildungsberichts noch weitere Annäherungsverfahren genutzt. **M**

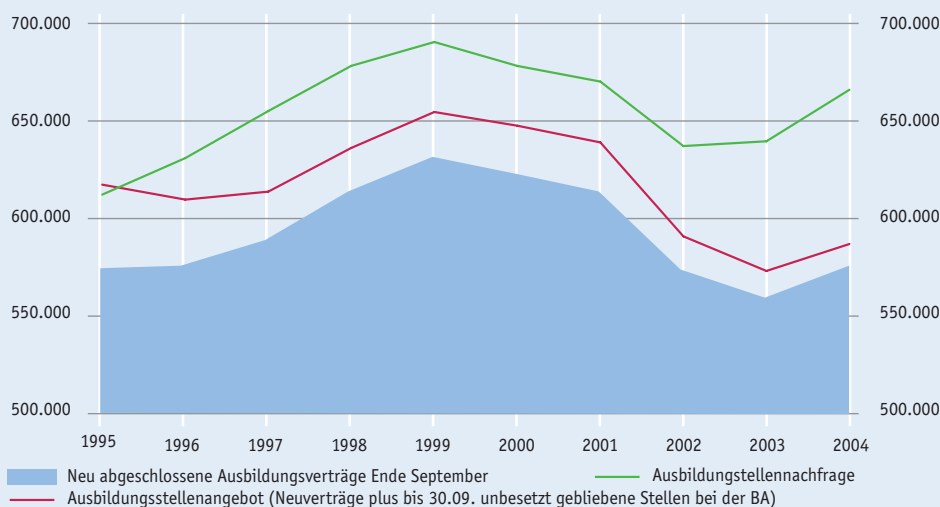
Bezieht man sich nur auf die duale Berufsausbildung, so zeigt sich über die 1990er Jahre eine zunächst konstant hohe, sich ab 2002 aber zunehmend öffnende Lehrstellenlücke und eine abnehmende Zahl nicht besetzter Ausbildungsplätze (**Abb. E2-1**). Anders als im Berufsbildungsbericht ist bei der Berechnung der Angebots-Nachfrage-Relation die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber um diejenigen erweitert, die bei Einmündung in eine alternative Maßnahme ihre Bewerbung um eine Ausbildungsstelle aufrechterhielten. 2004 betrug ihr Anteil an der statistisch erfassten Nachfrage 7,3%.

Erfassung der Angebots-Nachfrage-Relation nur für duales System möglich

Kontinuierlich vergrößerte Lehrstellenlücke

E
2

Abb. E2-1: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage* im dualen System 1995 bis 2004**



* Abgeschlossene Neuverträge und unvermittelte Bewerber und Bewerber mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch (letztere Gruppe bis 1997 nur Westdeutschland und West-Berlin).

** Jeweils zum 30. September.

Quelle: Eigene Berechnung nach Berufsbildungsbericht, div. Jahrgänge

Einschränkung der freien Berufswahl

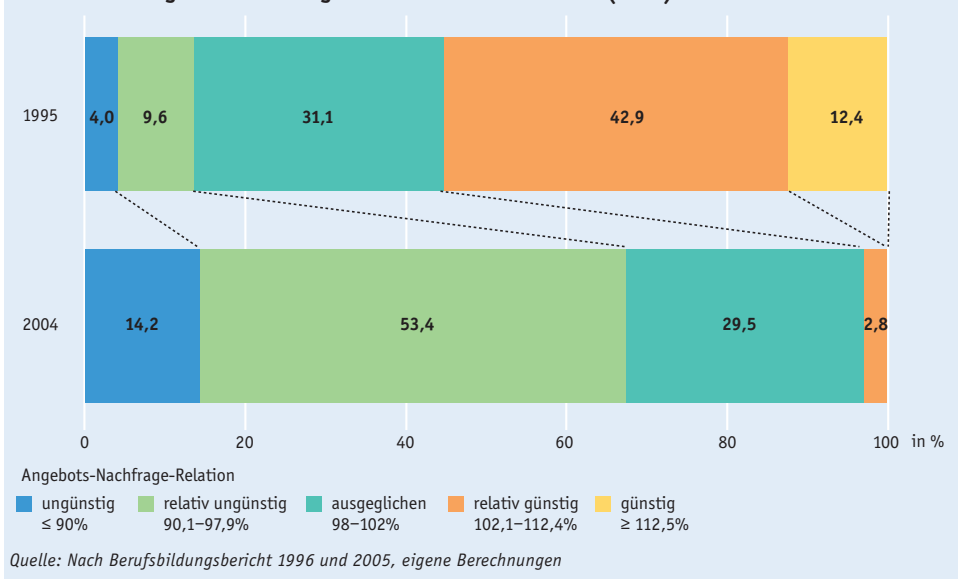
Die in **Abb. E2-1** dargestellten Verlaufskurven beinhalten eine rein rechnerische Gegenüberstellung von Angebot und Nachfrage. Würde man inhaltliche Perspektiven der Berufswünsche der Jugendlichen mit in Rechnung stellen, wären die Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage noch sehr viel größer, ohne dass man die Ausbildungswünsche der Jugendlichen als wirklichkeitsfern bezeichnen könnte. Die Ende 2004 von BA und BIBB durchgeführte Lehrstellenbewerberbefragung macht ein sehr flexibles berufliches Suchverhalten der Jugendlichen deutlich: 70% der Bewerberinnen und Bewerber hatten sich auf mehr als nur einen Beruf, 44% von ihnen sogar auf vier und mehr Berufe beworben.⁷ Auch hierin zeigt sich, wie sehr die freie Berufswahl durch die Entwicklung des Lehrstellenmarktes im letzten Jahrzehnt eingeschränkt worden ist.

Extreme regionale Disparitäten

Die globale Lehrstellenlücke verteilt sich nicht gleichmäßig über das ganze Land. Ausmaß und Dynamik der regionalen Disparitäten lassen sich mit Hilfe einer fünfstufigen Beurteilungsskala einsichtig machen. Die Skala reicht von einer „ungünstigen“ bis zu einer „günstigen“ Ausbildungssituation.⁸ Bei der Skala ist die tatsächliche Nachfrage untererfasst, weil keinerlei latente und aus den Vorjahren aufgestaute Nachfrage berücksichtigt ist. **Abb. E2-2** zeigt die Größe der regionalen Ungleichheit nach Arbeitsagenturbezirken und die starke Verschlechterung zwischen 1995 und 2004. 1995 wiesen noch über 50% der 177 Arbeitsamtsbezirke eine „günstige“ oder „eher günstige“ Angebots-Nachfrage-Relation auf. 2004 hat sich die Lage am Ausbildungsstellenmarkt grundlegend geändert – und dies trotz der Investition erheblicher öffentlicher Gelder in Förderungsprogramme: Günstige Arbeitsagenturbezirke tauchen kaum mehr auf. Aber über zwei Drittel weisen einen ungünstigen oder relativ ungünstigen Ausbildungsstellenmarkt auf.

Kaum noch Regionen mit günstigem Ausbildungsstellenangebot

Abb. E2-2: Ausbildungsstellensituation in Arbeitsagenturbezirken gemessen an der Angebots-Nachfrage-Relation 1995 und 2004 (in %)



⁷ Zahlen bei Ulrich, H. G.; Krekel, E. M.; Flemming, S.: Lage auf dem Lehrstellenmarkt weiterhin sehr angespannt (<http://www.bibb.de/de/22024.htm>, Stand 15.11.2005).

⁸ Die Skalierung orientiert sich an dem vom Bundesverfassungsgericht bestätigten Kriterium des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes (APLFG von 1976) für ein angemessenes Lehrstellenangebot von 112,5% bundesweitem Angebotsüberhang gegenüber der Nachfrage. Da es sich hier nicht um bundesweite, sondern regionalisierte Relationen handelt, wurde ein weniger „kritischer“ Maßstab als im APLFG für ein angemessenes (= ausgeglichene Relation) Lehrstellenangebot mit einer Angebots-Nachfrage-Relation zwischen 98% und 102% gewählt.

Die regionale Verteilung der Angebots-Nachfrage-Relation zeigt, dass 2004 nur noch fünf Arbeitsagenturbezirke in Deutschland eine relativ günstige Situation am Ausbildungsstellenmarkt aufweisen: Kiel, Ahlen, Nagold, Traunstein und Deggendorf. Bei der Verteilung der Mangelsituationen ist ein starkes West-Ost-Gefälle zu beobachten (**Abb. E2-3A**). In den neuen Ländern haben nur noch die Arbeitsagenturbezirke Chemnitz, Wittenberg und Zwickau eine ausgeglichene Bilanz, bei allen anderen ist die Bilanz entweder völlig oder relativ ungünstig. Im Westen ballen sich die Agenturbezirke mit einer eindeutig ungünstigen Relation (unter 90%) in den strukturschwachen Gebieten in Nordrhein-Westfalen und Nordbayern (Bayreuth, Hof, Weiden).

Abgesehen von der Beschneidung der persönlichen Entfaltungschancen in den mit Ausbildungsangeboten unterversorgten Räumen kann man das Problem der regionalen Disparitäten unter humankapitaltheoretischen und strukturpolitischen Aspekten nicht ernst genug nehmen. Es existieren genügend Beispiele dafür, dass das Vorhandensein eines guten Fachkräftepotenzials einen wichtigen Anreizfaktor für ökonomische Investitionen in einer Region abgibt. Nicht allein für die Gegenwart, auch für die Zukunft bedeutet der Mangel an Ausbildungsmöglichkeiten eine schwere Hypothek, da zu befürchten ist, dass die qualifizierten und mobilen Jugendlichen die Region verlassen werden.

Starkes West-Ost-Gefälle,

aber auch strukturschwache Regionen im Westen

**Regionale Unter-
versorgung mit
Ausbildung eine
schwere Hypothek
für die Regionen**

M Methodische Erläuterungen

Die Angebots-Nachfrage-Relation ist eine Näherung an die tatsächlichen Marktverhältnisse. Sie kann für das duale Ausbildungssystem berechnet werden; für das Schulberufssystem fehlen entsprechende Daten. Im Berufsbildungsbericht ist das Angebot definiert als die Summe der zum 30.09. eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (Neuverträge) und bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten, aber unbesetzt gebliebenen Stellen. Die Nachfrage beinhaltet Neuverträge und von der Bundesagentur noch nicht vermittelte Bewerber. Das Angebot und mehr noch die Nachfrage sind mit diesem Verfahren systematisch untererfasst.

In **Abb. E2-1** ist die Nachfrage um Bewerber mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Ausbildungswunsch ergänzt.

Betriebliches Ausbildungsplatzangebot

Eine der großen aktuellen Fragen des deutschen Bildungswesens ist die nach der Fähigkeit des dualen Berufsbildungssystems, auch bei steigender Nachfrage mittelfristig die Ausbildungswünsche der Jugendlichen durch ein (zumindest) quantitativ ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen zu befriedigen. Diese Fähigkeit des Berufsausbildungssystems ist in erster Linie von der Ausbildungsbeteiligung der Betriebe abhängig. Die Geschichte des dualen Systems ist immer wieder von beträchtlichen Schwankungen des Angebots und von Ungleichgewichten zwischen Angebot und Nachfrage begleitet gewesen. Ein erheblicher Rückgang des Ausbildungsplatzangebots in den 1990er Jahren und eine sich öffnende Schere zwischen dem Ausbildungsplatzangebot und der Nachfrage nach Ausbildung haben Zweifel an der Fähigkeit des dualen Systems zur Bedarfsdeckung geweckt (vgl. E2). In der politischen Diskussion ist die Frage nach den Ursachen des Ausbildungsplatzrückgangs aufgeworfen worden: ob sie mehr in der Ausbildungsbereitschaft von Betrieben oder eher in strukturellen und konjunkturellen Veränderungen zu finden sind.

Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquote

Als Indikatoren für das Ausbildungsverhalten von Unternehmen werden in der Regel die Ausbildungsquote M und die Ausbildungsbetriebsquote M herangezogen. Beides sind wichtige Indikatoren; sie sind aber bezogen auf die Bedarfsdeckungsfrage nur aussagekräftig im Zusammenhang mit den absoluten Größen, in denen sich langfristige wirtschaftliche Entwicklungen ausdrücken. Geht beispielsweise die Beschäftigtenzahl eines Sektors bzw. einer Branche oder einer Betriebsgrößenklasse stärker zurück als die Zahl der Auszubildenden, kann das Ausbildungsangebot selbst bei steigender Ausbildungsquote oder bei einer steigenden Ausbildungsbetriebsquote zurückgehen, ohne dass sich etwas am Ausbildungsverhalten der Betriebe verändert haben muss.

Trotz stabiler Ausbildungsquote Rückgang der Ausbildungs-verhältnisse

Genau diese Konstellation zeichnet das duale System in den Jahren 1999 bis 2004 aus (Abb. E3-1). Sie zeigt, dass die Ausbildungsquote in der Bundesrepublik bei etwas mehr als 6% verharret, während die Zahl der Beschäftigten um fast 1,4 Mio. und die der Auszubildenden um etwa 60.000 abnimmt. Trotz stabiler Ausbildungsquote nimmt also die Zahl der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse deutlich ab.

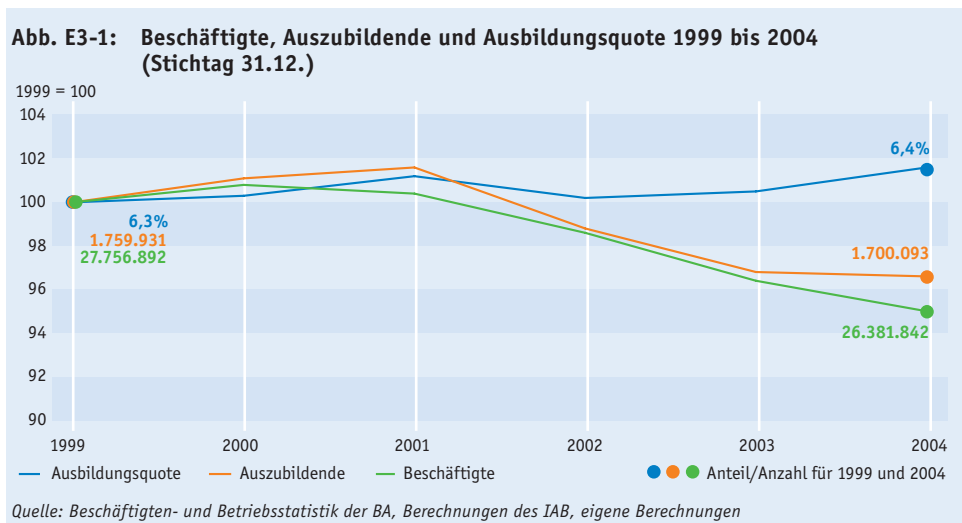
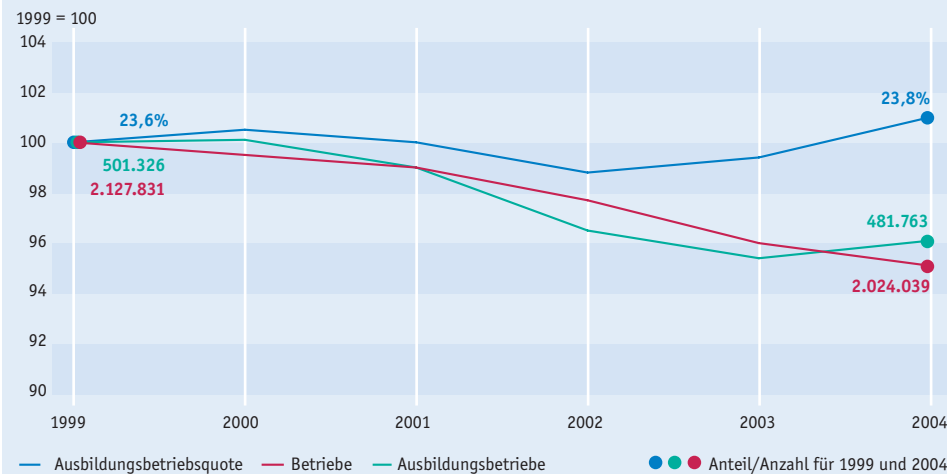


Abb. E3-2: Betriebe, Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsbetriebsquote 1999 bis 2004 (Stichtag 31.12.)

Quelle: Beschäftigten- und Betriebsstatistik der BA, Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung

Die Entwicklung der Ausbildungsquote wird durch diejenige der Ausbildungsbetriebsquote bestätigt (**Abb. E3-2**). Hier ist zu beobachten, dass trotz eines durchgängigen Rückgangs der absoluten Zahl sowohl der Betriebe als auch der ausbildenden Betriebe die Ausbildungsbetriebsquote sogar geringfügig zunimmt. Die relative Konstanz der Ausbildungsbetriebsquote gilt für fast alle Betriebsgrößenklassen.

Gemessen am Zusammenhang von Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquote scheint das Ausbildungsverhalten der unterschiedlichen Betriebstypen von einem relativ stabilen Muster geprägt zu sein und nicht kurzfristigen (Kosten-)Kalkülen zu folgen. Dabei ist unbekannt, wie viele Ausbildungsplätze öffentlichen Subventionen zu verdanken sind. Die relativ hohe Stabilität im Ausbildungsverhalten bedeutet aber auch, dass das duale System weder gegenüber einer – z.B. demographisch bedingten – steigenden Nachfrage nach Ausbildungsplätzen noch bei rückläufigen Beschäftigungszahlen sehr flexibel in der Ausweitung des Ausbildungsplatzangebots ist.

Bei ihrem Ausbildungsplatzangebot folgen die Unternehmen in erster Linie strukturellen, zum Teil auch konjunkturellen Bewegungen, die sich in einem Rückgang der Beschäftigtenzahlen (**Abb. E3-1**) und der Zahl der Betriebe niederschlagen (**Abb. E3-2**). Was für das Aggregat gilt, findet sich bei der Differenzierung nach Betriebsgrößenklassen wieder: Bei den größten Betrieben (über 500 Beschäftigte) und bei den kleinsten (1 bis 9 Beschäftigte) steigt die Ausbildungsquote geringfügig, obwohl die absolute Zahl der Ausbildungsverhältnisse zurückgeht (**Abb. E3-3A**). Die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe variiert stark nach Betriebsgrößenklassen: Während bei den Kleinbetrieben (1 bis 9 Beschäftigte) nur jeder sechste Betrieb ausbildet, beteiligen sich fast alle Großbetriebe an der Ausbildung. Allerdings verhalten sich die Ausbildungsquoten umgekehrt proportional: Die Betriebstypen mit der niedrigsten durchschnittlichen Ausbildungsbeteiligung weisen die größte Ausbildungsquote auf und vice versa.

Die strukturelle Bedingtheit des Rückgangs der Ausbildungsverhältnisse wird auch durch die Entwicklung in den Regionen und in den Wirtschaftszweigen bestätigt. Der Rückgang der Ausbildungsverhältnisse ist – entsprechend den Arbeitsplatzverlusten – besonders gravierend in den neuen Ländern, wo die Zahl der Ausbildungsverhältnisse innerhalb von fünf Jahren um über 50.000 oder um fast 15% zurückgeht, obwohl die betriebliche Ausbildungsquote noch geringfügig steigt. In den alten Ländern gehen die Ausbildungsverhältnisse im gleichen Zeitraum nur

Auch stabile Quote der ausbildenden Betriebe

Konstante Muster in den betrieblichen Ausbildungsangeboten, geringe Flexibilität bei den Angeboten

Strukturelle Ursachen des Ausbildungsrückgangs: Abbau von Arbeitsplätzen und Betrieben

West-Ost-Disparitäten

Tab. E3-1: Beschäftigte, Auszubildende und Ausbildungsquote in West- und Ostdeutschland (in %) 1999 und 2004 (Stichtag 31.12.)

Jahr	1999	2004	Veränderung	
			absolut	in %
Westdeutschland				
Beschäftigte	21.939.941	21.342.537	-597.404	-2,7
Auszubildende	1.347.861	1.337.436	-10.425	-0,8
Ausbildungsquote (%)	6,1	6,3	+0,2	+2,0
Ostdeutschland				
Beschäftigte	5.816.551	5.039.305	-777.246	-13,4
Auszubildende	412.070	362.657	-49.413	-12,0
Ausbildungsquote (%)	7,1	7,2	+0,1	+1,6

Quelle: Beschäftigten- und Betriebsstatistik der BA; Berechnungen des IAB; eigene Berechnungen

geringfügig zurück (**Tab. E3-1, Tab. E3-3A**). Ohne öffentlich finanzierte Ausbildungsplätze hätte die Situation in den neuen Ländern in den letzten Jahren noch wesentlich schlechter ausgesehen.

Ausbildungssituation in einzelnen Wirtschaftszweigen

Differenzen nach Wirtschaftszweigen: Ausbildungsrückgang besonders im Bau-, Kredit- und Nachrichtengewerbe

Von den traditionell relativ ausbildungsstarken Wirtschaftszweigen sind es vor allem vier, auf die sich die Verluste von Ausbildungsplätzen konzentrieren: Neben dem Baugewerbe, das ein Drittel seiner Ausbildungsverhältnisse abbaut, sind begrenzte Einbußen im Einzelhandel, aber beträchtliche Verluste an Ausbildungsplätzen in den modernen Dienstleistungsbranchen des Kredit- und Versicherungsgewerbes sowie Verkehr- und Nachrichtenübermittlung zu verzeichnen, die lange Zeit als Hoffnungsträger für die Beschäftigtenstruktur galten. Da in den beiden letztgenannten Dienstleistungszweigen der Rückgang der Ausbildung deutlich stärker als der der Beschäftigung ausfällt (**Tab. E3-2**), liegt die Vermutung nahe, dass hier andere Strategien der Personalrekrutierung, z. B. eine stärkere Orientierung auf Hoch- und Fachhochschulabsolventen und/oder auf niedrig entlohnte Beschäftigung, an Gewicht gewonnen haben. Beide sich durchaus ergänzende beschäftigungsstrukturelle Strategieoptionen würden den mittleren Ausbildungssektor negativ beeinflussen.

Während das verarbeitende Gewerbe in seinem Ausbildungsangebot relativ stabil bleibt, haben das Hotel- und Gaststättengewerbe sowie Immobilien und Dienstleistungen für Unternehmen ihr Angebot ausgeweitet; das Hotel- und Gaststättengewerbe allerdings weist die höchsten Quoten aufgelöster Ausbildungsverträge auf (vgl. **E4**). Wie weit sich hinter den Umschichtungen in den Wirtschaftszweigen auch Verschiebungen in der Qualität der Ausbildungsverhältnisse verbergen, ist mit dieser ausschließlich quantitativ verfahrenen Analyse nicht zu beantworten.

Sollte die Entwicklung der Jahre 1999 bis 2004 anhalten, müsste man erwarten, dass trotz konstanter Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquoten das Ausbildungsplatzangebot weiterhin rückläufig bleibt.

Tab. E3-2: Beschäftigte, Auszubildende und Ausbildungsquote (in %) nach Wirtschaftszweigen 1999 und 2004 (Stichtag 31.12.)

Wirtschaftszweig		1999				2004				Anteil an allen Auszubildenden (in %)	
		absolut		Veränderung zu 1999		absolut		in %		1999	2004
Baugewerbe	Beschäftigte	2.282.753	1.535.187	-747.566	-32,7						
	Auszubildende	220.966	148.575	-72.391	-32,8	12,6	8,7				
	Ausbildungsquote (%)	9,7	9,7	0,0							
Erbrachte sonstige öffentl. und pers. Dienstleistungen	Beschäftigte	1.224.252	1.202.130	-22.122	-1,8						
	Auszubildende	89.306	87.711	-1.595	-1,8	5,1	5,2				
	Ausbildungsquote (%)	7,3	7,3	0							
Erziehung und Unterricht	Beschäftigte	1.034.849	1.021.264	-13.585	-1,3						
	Auszubildende	122.263	127.441	5.178	+4,2	6,9	7,5				
	Ausbildungsquote (%)	11,8	12,5	0,7							
Gastgewerbe	Beschäftigte	721.941	716.155	-5.786	-0,8						
	Auszubildende	70.354	79.985	9.631	+13,7	4,0	4,7				
	Ausbildungsquote (%)	9,7	11,2	1,5							
Gesundheits-, Veterinär-, Sozialwesen	Beschäftigte	2.940.844	3.132.310	191.466	+6,5						
	Auszubildende	210.737	215.804	5.067	+2,4	12,0	12,7				
	Ausbildungsquote (%)	7,2	6,9	-0,3							
Grundstücks- und Wohnungswesen usw.	Beschäftigte	2.824.139	3.152.356	328.217	+11,6						
	Auszubildende	119.877	134.857	14.980	+12,5	6,8	7,9				
	Ausbildungsquote (%)	4,2	4,3	0,1							
Handel, Instandhaltung, Reparatur von Kfz usw.	Beschäftigte	4.276.346	3.979.230	-297.116	-6,9						
	Auszubildende	306.870	298.712	-8.158	-2,7	17,4	17,6				
	Ausbildungsquote (%)	7,2	7,5	0,3							
Kredit- und Versicherungsgewerbe	Beschäftigte	1.074.513	1.035.399	-39.114	-3,6						
	Auszubildende	67.228	59.050	-8.178	-12,2	3,8	3,5				
	Ausbildungsquote (%)	6,3	5,7	-0,6							
Öffentl. Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	Beschäftigte	1.764.098	1.683.162	-80.936	-4,6						
	Auszubildende	65.891	73.748	7.857	+11,9	3,7	4,3				
	Ausbildungsquote (%)	3,7	4,4	0,7							
Verarbeitendes Gewerbe	Beschäftigte	7.283.475	6.760.990	-522.485	-7,2						
	Auszubildende	373.489	371.716	-1.773	-0,5	21,2	21,9				
	Ausbildungsquote (%)	5,1	5,5	0,4							
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	Beschäftigte	1.486.119	1.465.435	-20.684	-1,4						
	Auszubildende	60.349	51.782	-8.567	-14,2	3,4	3,0				
	Ausbildungsquote (%)	4,1	3,5	-0,6							
Sonstige	Beschäftigte	843.163	698.224	-144.939	-17,2						
	Auszubildende	52.601	50.712	-1.889	-3,6	3,0	3,0				
	Ausbildungsquote (%)	6,2	7,3	1,1							
Insgesamt	Beschäftigte	27.756.492	26.381.842	-1.374.650	-5,0						
	Auszubildende	1.759.931	1.700.093	-59.838	-3,4	100,0	100,0				
	Ausbildungsquote (%)	6,3	6,4	0,1							

Quelle: Beschäftigten- und Betriebsstatistik der BA; Berechnungen des IAB; eigene Berechnungen

M Methodische Erläuterungen

Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquote

Die Ausbildungsquote ist definiert als Anteil der Auszubildenden (nicht jedoch Praktikanten oder Volontäre) an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten eines Betriebes oder Wirtschaftszweiges. Beamte, Selbstständige und ähnliche Personengruppen werden nicht berücksichtigt. Die Ausbildungsbetriebsquote ist definiert als Anteil der Betriebe, die ausbilden, an je 100 Betrieben der gleichen Kategorie (z. B. Wirtschaftszweige/Branchen oder Größenklassen). In sie gehen alle Betriebe mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ein.

Anmerkung zu den Datenquellen

Aufgrund der Umstellungen in der Beschäftigten- und Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit – Wechsel in der Wirtschaftszweigsystematik von WZ73 auf WZ93 ab 1999 und auf WZ03 ab 2003 sowie der Erfassung der Auszubildenden über die Personengruppenschlüssel 102 und 141 ab 1999 – werden Zeitreihen aus Gründen der Vergleichbarkeit erst ab 1999 ausgewiesen.

Stabilität von Ausbildungsverhältnissen

Aufgelöste Ausbil- dungsverträge: Signal für Friktionen in den Ausbildungs- verhältnissen

Die Stabilität eines Ausbildungsverhältnisses wird für das duale System im Folgenden daran gemessen, ob ein Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb zu Ende geführt wird. Ein aufgelöster Ausbildungsvertrag bedeutet für den betroffenen Jugendlichen nicht automatisch Abbruch und Ende der Ausbildung. Er kann zu einem Berufs- oder Betriebswechsel oder auch zum Start einer alternativen Bildungskarriere führen. Die Auflösung von Ausbildungsverträgen kann aber in jedem Fall als Ausdruck einer gravierenden Störung im Ausbildungsverhältnis betrachtet werden. Ihren Ursprung können solche Missverhältnisse in unterschiedlichen Gründen haben, z. B. in Gegensätzen zwischen Ausbildungswünschen von Jugendlichen und der Berufsstruktur von Ausbildungsangeboten, zwischen Ausbildungsplatzanforderungen der Betriebe und Kompetenzen der Schulabsolventen oder zwischen Leistungserwartungen von Ausbildern und dem Ausbildungsverhalten von Auszubildenden.

Wo immer im Einzelfall die Ursache liegen mag: Das Missverhältnis kann für beide Vertragsseiten Unsicherheit, den Verlust an Zeit, Energie und anderen Ressourcen bedeuten. Für Jugendliche stellen aufgelöste Ausbildungsverträge im Vergleich mit glatten Ausbildungskarrieren Umwege dar, die Vergeudung von Zeit und ein höheres Maß an Unsicherheit in ihrer beruflichen Entwicklung mit sich bringen. Insofern gewinnt die Frage, wo solche Zonen der Unsicherheit in besonderem Maß auftauchen und mit welchen Merkmalen des Ausbildungsverhältnisses sie verbunden sind, auch Relevanz hinsichtlich der sozialstrukturellen Verteilung von Ausbildungschancen.

Die Quote der aufgelösten Ausbildungsverträge ^M variiert im Zeitverlauf, nach Ausbildungsbereichen, Ausbildungsberufen, Regionen und personenbezogenen Merkmalen. Ihre Höhe verweist auf größere oder weniger große Unsicherheitsareale. Auflösung oder Abbruch von Ausbildung ist kein spezifisches Problem der beruflichen Bildung. Im Auge zu behalten ist, dass die im Folgenden betrachteten Auflösungen einer Ausbildung im Durchschnitt unterhalb derjenigen im Hochschulstudium (nicht an Fachhochschulen) liegen.

Relative Stabilität der Vertrags- auflösungsquote im Zeitverlauf

Sowohl das Niveau der Quote aufgelöster Ausbildungsverträge als auch ihr sektoriales Verteilungsmuster blieben im letzten Jahrzehnt relativ stabil, auch wenn im Zeitraum 1996 bis 2001 ein genereller Anstieg, der im Handwerk fünf Prozentpunkte betrug, nicht zu übersehen ist; dieser flachte aber bis 2004 wieder auf das Niveau von 1998 ab (**Abb. E4-1A, Tab. E4-1**). Von den großen Ausbildungsbereichen weist das Handwerk mit gut 26% aufgelöster Verträge im Jahr 2004 die höchste Unsicherheit auf, gefolgt von den freien Berufen (ca. 24%) und Industrie und Handel, wo mit gut 18% das Risiko des Scheiterns gut ein Viertel weniger hoch ist als im Handwerk (**Abb. E4-1**). Die niedrigste Auflösungsquote weist mit etwa 6% der öffentliche Dienst auf, der allerdings als Ausbildungssektor innerhalb des dualen Systems kaum zu Buche schlägt.

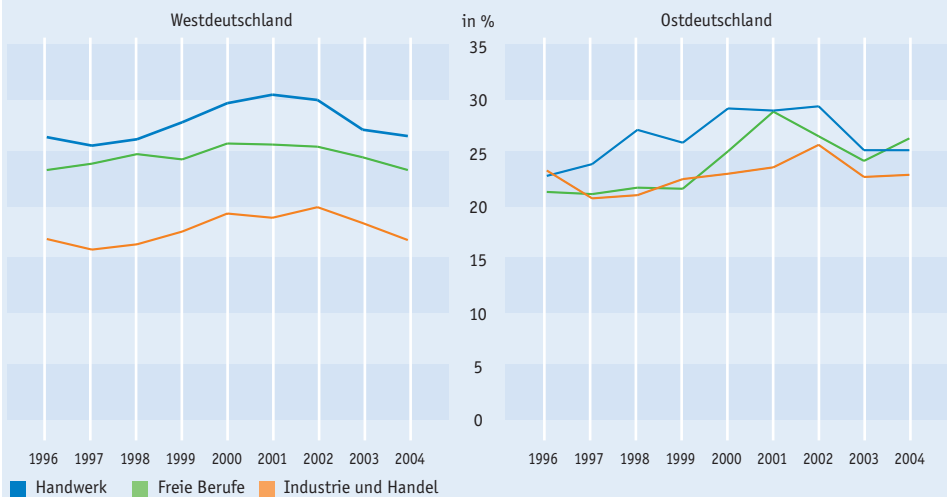
Risiko des Scheiterns in Handwerk und freien Berufen größer als in Industrie und Handel

Ost-West-Gefälle

In der regionalen Verteilung besteht das auffälligste Merkmal in dem Gefälle in den sektoralen Verteilungen der Auflösungsquoten zwischen alten und neuen Ländern. Dieses ist am deutlichsten bei den IHK-Berufen, die über den ganzen Betrachtungszeitraum etwa 25% höhere Auflösungsquoten in den neuen als in den alten Ländern aufweisen, während im Handwerk und bei den freien Berufen die Auflösungsquoten im Durchschnitt der Jahre in den neuen Ländern geringfügig niedriger liegen als in den alten (**Abb. E4-1**). Die deutliche Differenz bei den IHK-Berufen dürfte auf die anhaltende Labilität der ostdeutschen Industrie zurückzuführen sein.

Nach Ausbildungsberufen ^M differieren die Quoten der aufgelösten Verträge erheblich. Betrachtet man nur die quantitativ relevanten Ausbildungsberufe, die 2004

Abb. E4-1: Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge in West- und Ostdeutschland 1996 bis 2004 nach ausgewählten Ausbildungsbereichen (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

wenigstens 1.000 Neuverträge zu verzeichnen hatten, so verhalten sich die Extremwerte des Berufs mit der höchsten Auflösungsquote (39%), des Restaurantfachmanns, zu dem mit der niedrigsten Quote (4,6%), dem Fachangestellten für Arbeitsförderung, im Verhältnis 8 : 1 (Tab. E4-3A). Die Gegenüberstellung der jeweils 20 Berufe mit der höchsten und der niedrigsten Auflösungsquote zeigt die beruflichen Risikozonen.

Die Berufsstruktur der beiden Extremgruppen weist Besonderheiten auf, die – im Positiven wie im Negativen – Rückfragen an die jeweilige Ausbildungsorganisation nahe legen: In der Gruppe mit den höchsten Auflösungsquoten finden sich mehrheitlich Dienstleistungsberufe des Gast- und Beherbergungsgewerbes und Berufe des Nahrungsmittelhandwerks. Die Gruppe mit den niedrigsten Auflösungsquoten setzt sich vorrangig aus industriell-gewerblichen, die in der ersten Gruppe überhaupt nicht vertreten sind, und kaufmännischen Berufen zusammen. Unter der Prämisse, dass die vertragsgemäße Durchführung eines Ausbildungsverhältnisses wenn auch kein Qualitäts-, so doch immerhin ein Effizienzkriterium darstellt, handelt es sich hier um zwei Ausbildungsmodelle von entgegengesetzter Effizienz. Allein dieser Sachverhalt bedeutet für die Berufsbildungspolitik eine Herausforderung, die dadurch an Dringlichkeit gewinnt, dass im letzten Jahrzehnt die Zahl der Ausbildungsverhältnisse der ersten Gruppe eher zu-, die der zweiten eher abgenommen hat. Diese Verschiebungen könnten Effizienzeinbußen für das Ausbildungssystem als Ganzes signalisieren.

Tab. E4-3A macht deutlich, dass das Auflösungsrisiko stark nach Vorbildung variiert. Nach schulischem Vorbildungsniveau dominieren bei den Berufen mit hohen Auflösungsquoten in 13 Fällen Jugendliche mit oder ohne Hauptschulabschluss. Umgekehrt verhält es sich bei den Berufen mit niedrigen Auflösungsquoten. In der Mehrzahl von ihnen haben Hauptschülerinnen und -schüler kaum noch eine Ausbildungschance; sie werden mit 90% und mehr von Realschulabsolventinnen und -absolventen und Jugendlichen mit Hochschulreife besetzt. Unterschiede nach Geschlecht lassen sich kaum feststellen (Tab. E4-2A).

Die hohen Auflösungsquoten in Berufsbereichen, in denen Realschulabsolventinnen und -absolventen sowie Abiturientinnen und Abiturienten dominieren und Hauptschüler kaum noch eine Rolle spielen (Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte, Sport- und Fitnesskaufmann, zahnmedizinische Fachangestellte und Zahntechniker)

Hohe berufs-spezifische Differenzen in den Auflösungsquoten

Höchste Auflösungsquoten im Gastgewerbe, niedrigste in industriell-gewerblichen Berufen

Benachteiligung von Hauptschülern, Privilegierung von Mittelern und hohen Schulabschlüssen

Ambivalente Ursachen von Vertragslösungen

lassen sich als Hinweis darauf verstehen, dass neben der Ausbildungsorganisation berufliche Aspirationen der Auszubildenden die Auflösungsquoten begründen können. Eine lineare Relation, derzufolge die Vertragsauflösungsquote umso höher ausfällt, je niedriger der Bildungsstand der Auszubildenden ist, lässt sich nicht feststellen. Insofern ist der soziale Gehalt der Vertragsauflösungen nicht eindeutig.

M Methodische Erläuterungen

Vertragsauflösungsquote

Die Vertragsauflösungsquote ist definiert als Zahl vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge, bezogen auf die Zahl der neu abgeschlossenen Verträge. Die Quote gibt an, wie viele Ausbildungsverträge in der gesamten Ausbildungszeit gelöst werden. Da für die Neuzugänge im aktuellen Berichtsjahr noch keine Informationen über Vertragslösungen in den folgenden Ausbildungsjahren vorliegen, wird die Quote ersatzweise aus den Lösungen entsprechender Ausbildungsjahre früherer Ausbildungsanfänger nach der Methode des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) berechnet (vgl. Althoff, H. [2002]: Vertragslösungen und Ausbildungsabbruch. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3/2002).

Daneben wurde bei der Differenzierung nach Geschlecht eine einfache Vertragslösungsquote verwendet, da diese Angaben nicht nach Ausbildungsjahren vorlagen. Die einfache Quote ist der Anteil der Vertragslösungen an den Neuverträgen (ohne Probezeitlösungen) im selben Berichtsjahr.

Berufsbezeichnungen

Dargestellte Ausbildungsberufe beinhalten entweder nur eine Berufsbezeichnung oder sind eine Zusammenfassung gleichnamiger Berufsbezeichnungen ohne Angabe des Ausbildungsbereichs. Neu geregelte Berufe beinhalten Vorgängerberufe nach der Genealogie des BIBB. Berücksichtigt wurden ausschließlich Berufe mit mindestens 1.000 Neuverträgen in 2004.

Anmerkung zu den Datenquellen

Angaben zur schulischen Vorbildung im dualen System liegen nur für Neuverträge vor. Bei vollzeitschulischen Ausbildungen werden bisher keine Daten zum Ausbildungsabbruch erfasst.

Arbeitsmarktergebnisse: Erwerbsstatus und Einkommen nach Berufsgruppen

Die Verwertbarkeit einer Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt oder als Ausgangspunkt für eine weitere Bildungskarriere sagt sowohl etwas darüber aus, welche beruflichen und materiellen Entwicklungschancen der jeweilige Berufsausbildungsgang dem Jugendlichen bietet, als auch darüber, wie gut die Ausbildung die Nachfrage der Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt trifft. Die berufliche Verwertbarkeit erworbener Qualifikationen dürfte auch Signale für die Berufswahl späterer Schuljahrgänge ausstrahlen. Die Arbeitsmarktverwertung wird im Folgenden an drei Merkmalen geprüft: an der Übernahme nach der Ausbildung, dem Erwerbsstatus ein Jahr nach Ausbildungsabschluss und dem Einkommen.

Übernahmequoten

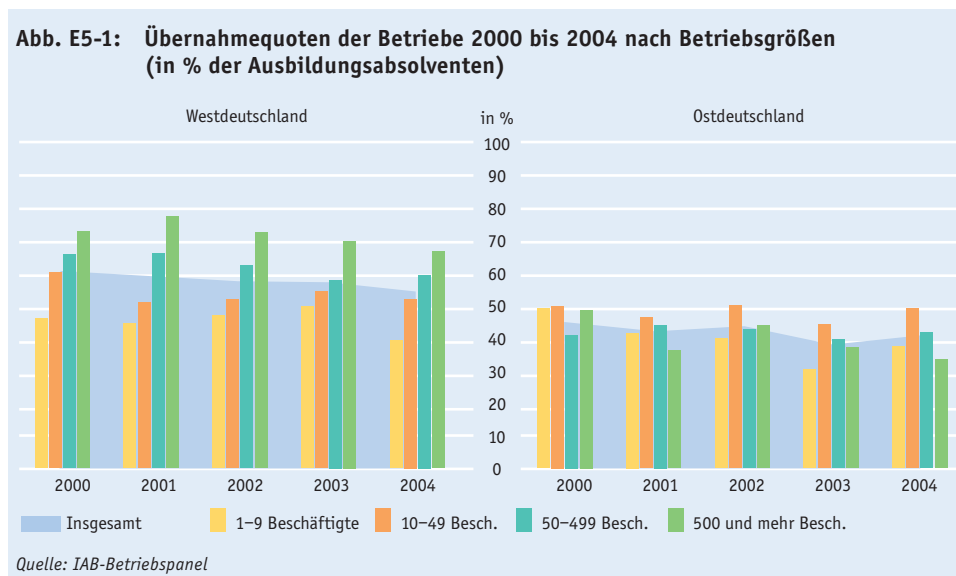
Der relativ friktionsfreie Übergang von Ausbildung in Beschäftigung gilt als eine der Hauptstärken der dualen Ausbildung. Er wurde in der Vergangenheit dadurch gewährleistet, dass die meisten Betriebe die Mehrzahl ihrer Lehrlinge nach Ausbildungsabschluss in ein Beschäftigungsverhältnis übernommen haben. Auch wenn die Übernahme nicht immer im Ausbildungsberuf erfolgte, profitierten beide Vertragsparteien von dieser Praxis. Die Unternehmen deshalb, weil sie die Qualifikationsprofile ihrer Auszubildenden kennen, den Arbeitseinsatz gut planen und Transaktionskosten durch längere Einarbeitungs- und Suchphasen vermeiden können. Die Jugendlichen profitieren, weil sie vorerst eine materiell gesicherte Basis bekommen, um ihre Fähigkeiten in betrieblichen Ernstsituationen auszuprobieren, sich gegebenenfalls auch auf dem Arbeitsmarkt umzusehen oder alternative berufliche Karrierewege zu planen.

Das Ausmaß dieser Stärke variierte schon immer beträchtlich nach Wirtschaftszweigen, Betriebsgröße und Region. Als durchgängige Praxis kann man die Übernahme – zum Teil auch durch Tarifverträge abgesichert – in den Großbetrieben der Industrie, des Kredit- und Versicherungsgewerbes sowie des Verkehrsgewerbes und der Nachrichtenübermittlung (schwerpunktmäßig frühere Staatsbetriebe) beobachten. Je kleiner

Übernahme als Stärke des dualen Ausbildungssystems

Große Differenzen nach Wirtschaftszweigen, Betriebsgröße und Region

E
5



die Betriebe, desto niedriger ist die Übernahmequote. Regional ist ein starkes Gefälle zwischen den alten und den neuen Ländern zu beobachten. Gerade bei den „übernahmestarken“ Groß- und Mittelbetrieben betragen die Differenzen im Jahr 2000 bereits 25 Prozentpunkte (**Abb. E5-1**).

Stark fallende Übernahmequoten

Im Laufe der letzten fünf Jahre ist die Übernahmequote bei allen Betriebsgrößenklassen durchgängig im Osten wie im Westen erheblich gefallen. Diese Tendenz erstreckt sich auch auf fast alle traditionell ausbildungsstarken Wirtschaftszweige. Lediglich im Bereich der Dienstleistungen für Unternehmen und bei anderen Dienstleistungen finden sich stabile Verhältnisse, in Einzelfällen auch ein leichter Anstieg (**Tab. E5-2A, Tab. E5-3A**). Die starken Unterschiede im betrieblichen Übernahmeverhalten zwischen alten und neuen Ländern spiegeln die ökonomische Schwäche und größere Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt der neuen Länder.

Gefährdung des deutschen Arbeits- marktmodells der internen Arbeits- märkte

Mit der Aufweichung der Übernahmepraxis droht das deutsche Ausbildungssystem eine seiner Hauptstärken und -attraktivitäten einzubüßen. Es wird zu beobachten sein, inwieweit im mittleren Arbeitsmarktsegment das Modell des internen Arbeitsmarktes, nach dem die Betriebe bei Stellenbesetzungen bevorzugt auf die eigenen Auszubildenden und Arbeitskräfte zurückgreifen, an Gültigkeit einbüßt. Dieses Modell schuf in der Vergangenheit eine Verbindung von sozialer Kohärenz und ökonomischer Effizienz und galt als einer der komparativen Vorteile der deutschen Wirtschaft im internationalen Wettbewerb.

Erwerbsstatus

Große Unterschiede in Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit nach Fachrichtungen

In **Tab. E5-1** wird der Erwerbsstatus der Ausbildungsentlassjahrgänge 2001 bis 2003 im Jahr 2004 nach ausgewählten Fachrichtungen dargestellt. In Bezug auf alle drei Statusmerkmale – erwerbstätig, erwerbslos, in Ausbildung – zeigen sich erhebliche Unterschiede nach Fachrichtungen, die zudem nach dualer oder vollzeitschulischer Ausbildung differenziert werden können.

Die Erwerbstätigkeitsquote schwankt zwischen 78% und 55%. Die höchsten Quoten weisen die medizinischen und Pflegedienste (78%) sowie die Pflege- und sozialen Dienste (72%) auf, die niedrigste mit 55% das Gastgewerbe und Catering, gefolgt vom Bauwesen im weitesten Sinne. Umgekehrt verhält es sich mit den Erwerbslosenanteilen, die im Bauwesen (30%) und Gastgewerbe (21%) am höchsten, bei den medizinischen, den Pflege- und sozialen Diensten am niedrigsten sind.

Die Ausbildungsform – ob dual oder vollzeitschulisch – scheint für die Erwerbschance weniger Bedeutung zu haben als das Ausbildungsfeld bzw. die -fachrichtung. Bei beiden Ausbildungsformen liegen Erwerbstätigkeits- wie Erwerbslosigkeitsquote etwa gleich hoch (**Tab. E5-1**).

Fortführung von Ausbildungs- karrieren bei kauf- männischen und Verwaltungsberufen

Etwa 14% der Ausbildungsabsolventen der Jahrgänge 2001 bis 2003 befinden sich 2004 in irgendeiner weiteren Form von Ausbildung. Zwischen schulischer und dualer Ausbildung ist der Anteil gleich hoch, innerhalb der dualen Ausbildung sind die Unterschiede allerdings beträchtlich. Diese Art der Fortführung von Ausbildungskarrieren findet sich besonders ausgeprägt bei den qualifizierten kaufmännischen und Verwaltungstätigkeiten, während Baubereich und Handel unterdurchschnittlich daran partizipieren (**Tab. E5-1**). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind fast bedeutungslos (**Tab. E5-4A**).

Einkommen

An den Einkommen der jüngeren Beschäftigten (22–25 Jahre) des mittleren Berufssegments, das in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung als Zugangsvor-

Tab. E5-1: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventen der Jahre 2001 bis 2003 im Berichtsjahr 2004*

Hauptfachrichtungen		Ausbildungsabsolventen der Jahre 2001 bis 2003	Erwerbstätige (mehr als 14 Std./Woche)	Erwerbslose und geringfügig Beschäftigte	Nichterwerbspersonen	Schulbesuch
		in Tsd.	%			
Lehre/Mittlerer Dienst (insgesamt)		1.184	66	16	3	14
darunter:	Wirtschafts- und Verwaltungstätigkeiten	161	69	14	3	14
	Finanz- und Rechnungswesen	89	67	8	/	22
	Gewerblich-technische Tätigkeiten	223	70	14	/	15
	Bauingenieurwesen/ Ingenieurbau, Holzbau, Stahlbau, Wasserbau, Wasserwirtschaft, Meliorationswesen, Verkehrsbau	97	61	31	/	7
	Handel, Lager	119	66	18	6	11
	Medizinische und Pflegedienste	85	78	7	/	12
	Gastgewerbe und Catering	42	55	26	/	/
	Friseurgewerbe und Schönheitspflege	28	71	/	/	/
	Sonstige	340	62	18	4	16
Berufsfachschule ... (insgesamt)		118	65	16	/	15
darunter:	Wirtschafts-, Büro- und Informatiktätigkeiten	26	62	/	/	19
	Pflege- und soziale Dienste	25	72	/	/	/
	Sonstige	66	64	18	/	15

* Personen im Alter von 15 Jahren und mehr.

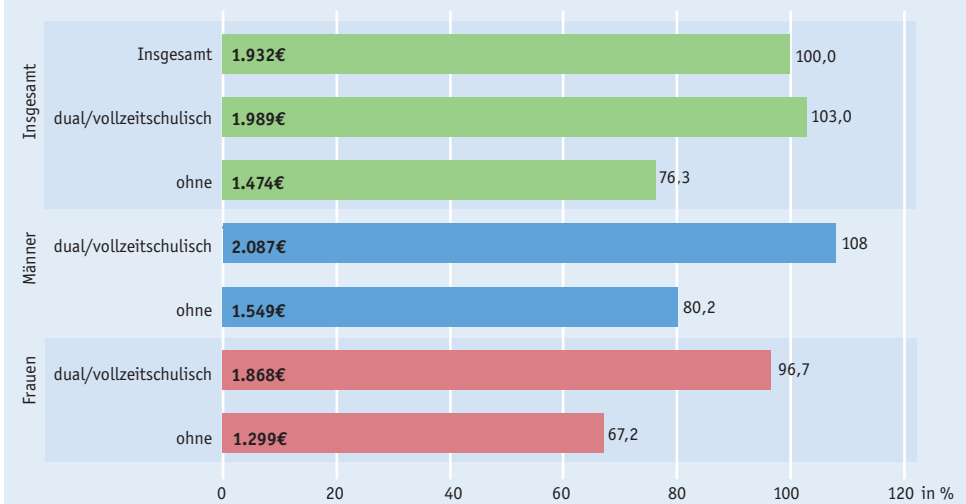
Quelle: Statistisches Bundesamt, Ergebnis des Mikrozensus 2004, eigene Berechnungen

aussetzung hat, lassen sich sowohl die Differenzen zwischen den Beschäftigten der gleichen Berufskategorie mit und ohne Berufsabschluss als auch diejenigen zwischen Beschäftigten mit gleichem Ausbildungsniveau in unterschiedlichen Berufen einsichtig machen.

Deutschland gilt im internationalen Vergleich als ein Land mit relativ geringer Lohnspreizung. Das bestätigt sich auch bei dem Einkommen der hier betrachteten Beschäftigtengruppen. Gleichwohl sind die Einkommensdifferenzen nicht zu übersehen. Nimmt man die Gesamtheit der hier herangezogenen Beschäftigtengruppen der mittleren Berufe, dann bewegt sich das durchschnittliche Bruttomonatseinkommen eines Vollzeitbeschäftigten ohne Ausbildung gut 25% unter dem des Beschäftigten mit Ausbildung ^M. Bei den Frauen sind die Differenzen der Vollzeitbeschäftigten mit und ohne Ausbildung größer als bei den Männern. Im Vergleich der Geschlechter haben die Männer sowohl bei den Beschäftigten mit als auch bei denen ohne Ausbildung

**Durchschnitts-
einkommen
unqualifizierter
Arbeitskräfte gut
25% unter dem
qualifizierter**

Abb. E5-2: Durchschnittseinkommen* von Beschäftigten mit und ohne Ausbildungsabschluss im mittleren Berufssegment, 2004 (in %)



* Mittleres Monatsbruttoeinkommen (inkl. Zulagen, Überstunden u.Ä.).

Basis: Personen zwischen 22 und 25 Jahren mit einer Stichtagsbeschäftigung am 30. September 2004.

Quelle: Stichprobe der integrierten Erwerbsbiografien (IEBS) des IAB, erweitert auf das Jahr 2004

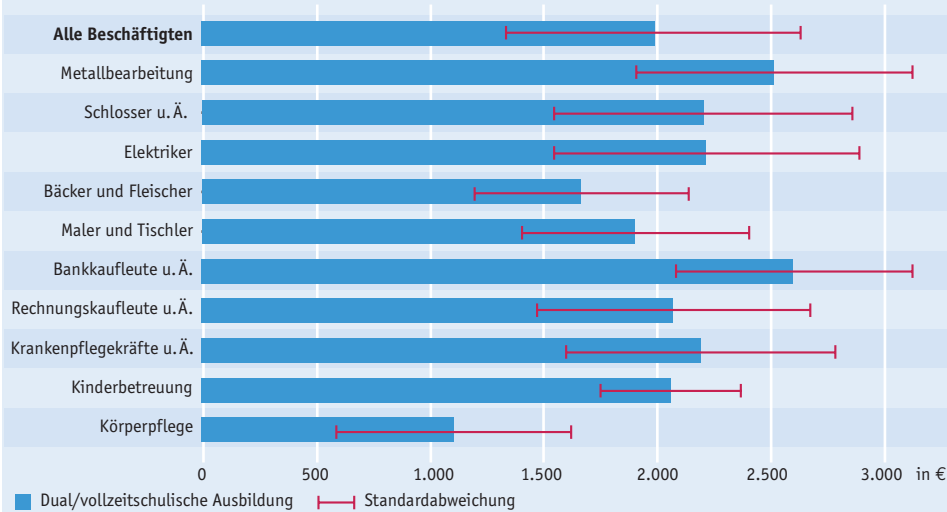
zwischen 12% und 15% (bezogen auf die absoluten Zahlen) höhere Durchschnittseinkommen (**Abb. E5-2**).

In der Regel begrenzte Einkommensschwankungen bei Fachkräften

Gemessen am Durchschnittseinkommen der mittleren Fachkräfte schwanken die Einkommen der Beschäftigten mit Ausbildungsabschluss zwischen den unterschiedlichen Berufskategorien ^M im Extrem zwischen niedrigstem (Berufe der Körperpflege) und höchstem Einkommen (Bankkaufleute) um über 100%. In der Regel aber sind die Unterschiede deutlich geringer und bewegen sich zwischen 15% (Bäcker) unter und 35% (Bankkaufleute) über dem Durchschnitt aller Beschäftigten der ausgewählten Berufsgruppen (**Abb. E5-3**). Nach Beschäftigungsbereichen liegen die handwerklichen Berufe eher unter dem Durchschnitt, während die industriellen Facharbeiter, die kaufmännischen Berufe (außer Warenkaufleuten) und die Gesundheits- und Erziehungsberufe über dem Durchschnitt liegen (**Tab. E5-5A**). Damit gehören auch bisher typische Frauenberufe ebenso wie die vollzeitschulischen Berufe (Krankenpflege, Kinderbetreuung) zu den besser verdienenden Berufskategorien. Das Durchschnittseinkommen verdeckt allerdings, dass die Einkommensdifferenzen innerhalb einer Berufskategorie oft größer als zwischen den Berufskategorien (vgl. die Streubreiten in **Abb. E5-3**) sind.

Differenzen in den Arbeitsmarktchancen zwischen den Absolventen unterschiedlicher Ausbildungsgänge liegen also weniger im Bereich der Einkommen als vielmehr in beruflichen Entfaltungschancen und in unterschiedlich hohen Arbeitsmarktrisiken.

Abb. E5-3: Durchschnittseinkommen* und Standardabweichung für Beschäftigte mit Ausbildungsabschluss 2004 nach ausgewählten Berufsgruppen (in Euro)



* Mittleres Monatsbruttoeinkommen (inkl. Zulagen, Überstunden u.Ä.); ausgewiesene Spannen zeigen die Standardabweichung.
 Basis: Personen zwischen 22 und 25 Jahren mit einer Stichtagsbeschäftigung am 30. September 2004.
 Quelle: Stichprobe der integrierten Erwerbsbiografien (IEBS) des IAB, erweitert auf das Jahr 2004

M Methodische Erläuterungen

Einkommen

Das hier ausgewiesene Monatsbrutto wurde als ein Zwölftel des gemeldeten Jahresbruttoeinkommens inklusive aller Zulagen (z. B. Überstunden, Weihnachtsgeld) berechnet. Entgelte auf der Beitragsbemessungsgrenze wurden einem Imputationsverfahren unterzogen (vgl. Gartner, H. [2005]: The imputation of wages above the contribution limit with the German IAB employment sample; FDZ-Methodenreport Nr. 2/2005, Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung [Hrsg.], Nürnberg).

Berufsgruppen

Zu Berufsgruppen wurden folgende Berufsordnungsziffern nach der Klassifikation der Bundesagentur für Arbeit zusammengefasst: Chemie und Kunststoff (14, 15), Metallbearbeitung (22), Schlosser u.Ä. (27–29), Elektriker (31, 32), Bäcker und Fleischer (39, 40), Maurer u. Zimmerleute (44, 45), Maler u. Tischler (50, 51), Warenkaufleute (68), Bankkaufleute u.Ä. (69), Rechnungskaufleute (77, 78), Krankenpflegekräfte u.Ä. (853, 854), Körperpflege (90), Kinderbetreuung (864).

Ausbildungsstatus

Zu dual/vollzeitschulisch wurden Personen mit einer mindestens 730-tägigen Auszubildendenmeldung gezählt, wobei die zusammengefassten Berufsgruppen entweder zur dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung zählen.

Perspektiven

Das deutsche Berufsausbildungssystem wahrt auch heute noch eine seiner großen Stärken, der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen eine qualifizierte Ausbildung zu vermitteln und ein großes Reservoir an Fachkräften für den Arbeitsmarkt bereitzustellen. Allerdings ist unübersehbar, dass die Schwierigkeiten bei dem Bestreben, möglichst vielen Jugendlichen eine gute Ausbildung zu vermitteln, so sehr gewachsen sind, dass eine grundlegende Überprüfung der institutionellen Funktionsvoraussetzungen des Berufsausbildungswesens angesagt erscheint.

Die Schwierigkeiten werden an den unterschiedlichen Schnittstellen mit dem Allgemeinbildungssystem und dem Arbeitsmarkt besonders deutlich:

- An erster Stelle ist der Übergang von den allgemein bildenden Schulen in eine Ausbildung zu nennen. Hier hat sich seit langem, besonders aber im letzten Jahrzehnt ein Übergangssystem mit vielfältigen, unkoordiniert nebeneinander existierenden Einrichtungen etabliert und ausdifferenziert, die nicht zu einem Berufsausbildungsabschluss führen und in den meisten Fällen nicht auf die voll qualifizierenden schulischen oder dualen Ausbildungsgänge angerechnet werden. Hier sind insbesondere das Berufsgrundbildungsjahr und die nichtschulischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen, aber auch verschiedene Bildungsgänge von Berufsfachschulen zu nennen. Es ist eine der großen Aufgaben der Bildungs- und Berufsbildungspolitik, diesen Übergangssektor, in dem sich gegenwärtig etwa 40% der Jugendlichen nach Schulabschluss bewegen, so neu zu ordnen, dass die in ihm erworbenen Kompetenzen für die Jugendlichen als Bausteine für eine weiterführende Berufsbildungskarriere dienen können.
- Bezogen auf den Übergang in den Arbeitsmarkt und ins Beschäftigungssystem fallen die steigenden Arbeitslosenquoten an der „zweiten Schwelle“ (nach

Ausbildungsabschluss) und – perspektivisch – die sinkenden Ausbildungszahlen bei den gewerblich-technischen und qualifizierten kaufmännischen Fachkräften auf. Mit Blick auf die kommenden geburtenschwachen Jahrgänge ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass der mittlere Berufsbildungssektor so viel an Attraktivität verliert, dass die Sicherstellung des erforderlichen Fachkräftenwachstums nicht mehr gewährleistet ist.

Dass die öffentlichen Ausgaben für die berufliche Bildung in den letzten Jahren ein hohes Maß erreicht haben,¹ wirft die Frage nach der Zukunft der Finanzierung der Berufsausbildung neu auf – und zwar sowohl der dualen als auch der vollzeitschulischen. Löst die öffentliche die private Ausbildungsfinanzierung immer mehr ab? Werden die öffentlichen Mittel so eingesetzt, dass sie strukturoptimierende Wirkungen zeitigen und nicht nur als Notbehelf dienen?

Größere Aufmerksamkeit erfordern in Zukunft auch die beruflichen Vollzeit- und Teilzeitschulen. Hierbei geht es nicht allein um die institutionelle Abgrenzung und Koordination von Lernorten, sondern vor allem um die curriculare Neudefinition des Zusammenhangs von Fachbildung, Allgemeinbildung und praktischer Ausbildung. Diese Neudefinition scheint nicht zuletzt mit Blick auf eine bessere Durchlässigkeit von der Berufsbildung zur Hochschule wichtig.

Eine wesentliche Herausforderung für die politische und praktische Gestaltung der Berufsausbildung stellt ihre zunehmende Europäisierung dar. Die Wechselwirkungen zwischen der europäischen Ebene und den nationalen Ausbildungssystemen stellen sich in den nächsten Jahren als politische Frage, deren praktische Beantwortung die Aufgabe künftiger Bildungsberichterstattung in einer europäisch komparatistischen Perspektive sein wird.

1 2003 etwa 5 Mrd. Euro von Bund/Ländern und BA für Berufsbildung im dualen System (außer Teilzeitberufsschule) – vgl. Berufsbildungsbericht 2004, S. 110.

Als Institutionen der Wissensproduktion (durch Forschung) und Wissensdistribution (durch Lehre in Erstausbildung und Weiterbildung) gewinnen Hochschulen eine immer größere Bedeutung. Neben der Bereitstellung der gesellschaftlichen Humanressourcen erfüllen sie weitere Funktionen für die Entwicklung der individuellen Regulationsfähigkeit (Kompetenzerwerb) und die gesellschaftliche Partizipation. Das beträchtliche Wachstum des Hochschulsektors seit dem Zweiten Weltkrieg spiegelt auch in Deutschland jenen Funktionswandel, der mit dem „shift from elite to mass higher education“ verbunden ist. Angesichts der ausgeprägten Internationalisierung von Hochschule, Wissenschaft und Arbeitsmärkten sind die deutschen Hochschulen einem stärkeren internationalen Wettbewerb ausgesetzt.

Zu den internationalen Auffälligkeiten des deutschen Hochschulsystems zählen fünf Merkmale: (1) die starke Wissenschafts- und Forschungsorientierung der Universitäten, verbunden mit einer wenig ausgeprägten Differenzierung; (2) die Annahme einer im Wesentlichen gleichen Qualität zwischen den Hochschulen innerhalb ihres jeweiligen Sektors (Universitäten und Fachhochschulen); (3) die lange Dauer und hohe Einheitlichkeit der Studiengänge, welche eine wissenschaftliche Qualifizierung mit einer beruflichen verbinden; (4) die dominante Rolle des Staates und unterentwickelte institutionelle Steuerungsmöglichkeiten sowie (5) eine geringe Durchlässigkeit zwischen einem nichtakademischen Berufsbildungssystem (für die große Mehrzahl der Jugendlichen und jungen Erwachsenen) und der akademischen Ausbildung im Hochschulsystem.

Gemessen an diesen Merkmalen befindet sich das deutsche Hochschulsystem gegenwärtig in einer Phase des tiefgreifenden Umbruchs. Die Hochschulen sind zurzeit einem erheblichen politischen Reformdruck ausgesetzt. Erstens befindet sich durch den Bologna-Prozess das Studiensystem in einer grundlegenden Umstrukturierung, die weit über eine neue Studienstruktur mit neuen Abschlüssen hinausgeht. Zweitens werden die Studienreform, die Exzellenzini-

tiative und der insgesamt stärkere Wettbewerbsdruck dazu führen, dass sich durch Profilbildung, Differenzierung und Konvergenz neue institutionelle Strukturen jenseits der Gliederung nach Fachhochschulen und Universitäten ausbilden. Drittens werden die neuen managementorientierten Steuerungskonzepte und -verfahren die institutionelle Selbstständigkeit und Selbststeuerungsfähigkeit sowohl im Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen als auch innerhalb der Hochschulen vergrößern.

Die zukünftige Gestalt des Hochschulsystems in Deutschland ist gegenwärtig nur in Umrissen zu erkennen. Für die Hochschulentwicklung ist neben den politisch angestrebten Reformen auch die weitere Studiennachfrage von zentraler Bedeutung. Sie hängt primär von der Geburtenentwicklung, der Bildungsbeteiligung und der Schulzeit bis zum Abitur ab und ist politisch nur teilweise steuerbar. Zu den gesellschaftlichen Aufgaben der Hochschulen zählt, dass sie dem Arbeitsmarkt qualifizierte Absolventinnen und Absolventen zur Verfügung stellen, eine Aufgabe, die angesichts des mit dem sozioökonomischen Strukturwandel einhergehenden steigenden Bedarfs an hoch qualifizierten Arbeitskräften besondere Anstrengungen verlangt. Auch müssen die Universitäten dem Bedarf des Hochschul- und Forschungssystems an wissenschaftlich hoch qualifiziertem Nachwuchs nachkommen.

Das Angebot an Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt wird von der Entwicklung der Zahl der Studienanfänger, von der Studienqualität und der Erfolgsquote im Studium beeinflusst. Mit der Entwicklung der Studiennachfrage werden auch aktuelle innere Probleme des Hochschulsystems angesprochen, etwa die hohe Anspannung der Studienkapazitäten, die damit oft verbundenen Zulassungsbeschränkungen oder die Qualität des Studiums. Die Länge der Studienzeiten sowie der relativ hohe Anteil an Studienabbrechern werden immer wieder als Anzeichen für eine mangelnde Effektivität angesehen, die mitverantwortlich für den relativ geringen „Output“ der Hochschulen ist.

Übergänge in die Hochschule

Studierbereitschaft als kritische Größe

Studienplatznachfrage, Auslastung der Hochschulen und das Angebot von Akademikerinnen und Akademikern auf dem Arbeitsmarkt hängen maßgeblich von der Studierbereitschaft der Studienberechtigten ab. Im langfristigen Zeitvergleich ist die Studierbereitschaft in Deutschland deutlich zurückgegangen. Die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums ist für viele Studienberechtigte zunehmend schwieriger geworden; sie wird von zahlreichen, oft individuell nur schwer abzuschätzenden Faktoren beeinflusst. Eine Folge davon sind starke, manchmal kurzfristige Schwankungen in der Studierbereitschaft (Volatilität). Um die arbeitsmarkt- und bildungspolitisch angestrebte Erhöhung der Absolventenzahlen zu erreichen, ist neben einer höheren Studienerfolgsquote vor allem erforderlich, dass möglichst viele Studienberechtigte ihre Studienoption auch tatsächlich einlösen.

Die Zahl der Studienberechtigten, die die Schulen verlassen (vgl. **D7**), stellt das insgesamt zur Verfügung stehende inländische Studierpotenzial dar. Die Übergangsquote von der Schule zur Hochschule^M – die Summe der individuellen Studierentscheidungen – gibt darüber Auskunft, in welchem Maße es gelingt, dieses Potenzial auszuschöpfen. Aufgrund von Unterschieden in der Organisation des Hochschulzugangs lassen sich Übergangsquoten international nicht vergleichen.

Langfristiger Rückgang der Übergangsquote

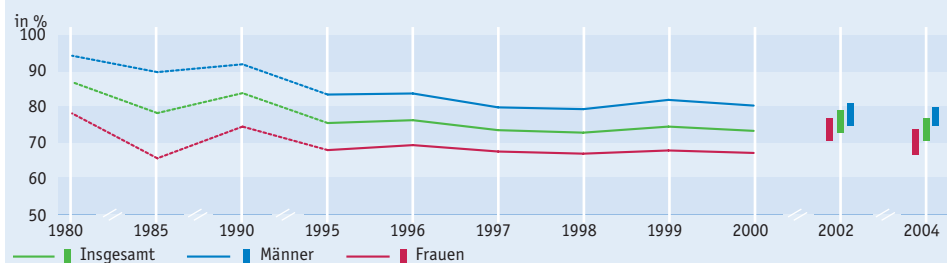
Die Übergangsquoten zeigen bei einigen Schwankungen im langjährigen Verlauf eine sinkende Tendenz (**Abb. F1-1**). Bis zum Beginn der 1980er Jahre nahm die große Mehrzahl der Studienberechtigten ihre Studienoption wahr. 1980 betrug die Übergangsquote noch annähernd 87% (**Tab. F1-3web**). In den 1990er Jahren sank sie auf einen Tiefstand von 73%, liegt aber seit 1999 wieder darüber. Für den Jahrgang 2002 wird sich die Quote zwischen 73% und 79% bewegen, dürfte aber für den Jahrgang 2004 wieder etwas sinken. Ausschlaggebend dafür ist insbesondere die schwankende Studierneigung der jungen Frauen.

Studium als Option

Einfluss von Arbeitsmarkteffekten auch kurzfristig möglich

Die steigende Attraktivität des Abiturs (vgl. **B1**) beruht in hohem Maße auf einer Art Optionslogik: Nicht nur ein Studium, sondern auch eine Berufsausbildung in vielfältigen Formen wird realisierbar. Auch korrigieren viele Studienberechtigte eine anfängliche Entscheidung gegen ein Studium im Laufe der Zeit und nehmen zu einem späteren Zeitpunkt doch noch ein Studium auf. So ist nach HIS-Befragungen die Übergangsquote des Jahrgangs 1999 innerhalb der ersten drei Jahre nach dem Schulabgang von 66% auf 74% angestiegen, weil sich viele Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung aufgrund veränderter Einschätzungen ihrer beruflichen Entwicklungschancen nachträglich noch für ein Studium entschieden haben.

Abb. F1-1: Übergangsquoten zur Hochschule^M 1980 bis 2004* insgesamt und nach Geschlecht (in %)



* 1980 bis 2000: Vom Statistischen Bundesamt ausgewiesene Übergangsquoten. 2002 und 2004: Erwartete Übergangsquoten auf Basis der HIS-Studienberechtigtenbefragungen (angegeben sind Bandbreiten von Minimal- und Maximalquote).
Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik; HIS-Studienberechtigtenpanel

Übergangsquoten nach Geschlecht und Art der Hochschulreife

Die Studierbereitschaft der jungen Frauen ist durchgängig niedriger als die der Männer (**Abb. F1-1, Tab. F1-3web**). Der Abstand beträgt bis 2000 mehr als zehn Prozentpunkte. Die jüngeren Jahrgänge zeigen eine langsame Angleichung der Übergangsquoten. Für den Jahrgang 2002 wird erstmals seit 1990 wieder eine stark steigende Quote der Frauen von über 70% erwartet. Die voraussichtlich sinkende Übergangsquote des Jahrgangs 2004 ist auf die erneut geringere Studierbereitschaft der Frauen zurückzuführen, die wie auch schon früher sensibel auf veränderte Rahmenbedingungen des Studierens reagieren. Da seit Anfang der 1990er Jahre deutlich mehr Frauen als Männer die Hochschulreife erwerben, hat der Anteil der Studienanfängerinnen dennoch zugenommen.

Stärker als zwischen den Geschlechtern unterscheiden sich die Übergangsquoten nach Art der Hochschulreife. Während für Schulabgängerinnen und -abgänger mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife („Abiturienten“) die Übergangsquote bei etwa 80% liegt, entscheiden sich Studienberechtigte mit Fachhochschulreife deutlich seltener für ein Studium, in den 1990er Jahren nicht einmal die Hälfte von ihnen (**Tab. F1-3web**). Mit den Jahrgängen 2002 und 2004 steigt die Übergangsquote wieder auf ca. 60% an, lässt beim Jahrgang 2004 jedoch bereits wieder nach. Da in dieser Gruppe viele bereits über eine Ausbildung verfügen, bietet sich ihnen eine Alternative zum Studium. Bei den Studienberechtigten mit Fachhochschulreife liegt ein bisher nicht ausgeschöpftes Potenzial an Studierenden, insbesondere für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge.

Studierbereitschaft der jungen Frauen niedriger

Nur etwa die Hälfte der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife studiert

Einfluss der Bildungsherkunft ^M

Die Abschlussnote ist der wichtigste einzelne Prädiktor für die Studierbereitschaft. Die Schulleistung kann herkunftsbedingte Nachteile teilweise ausgleichen. Doch bleibt ein eigenständiger Effekt der Bildungsherkunft – auch unter Kontrolle weiterer Einflussfaktoren – bestehen (**Abb. F1-2, Tab. F1-4web**). So ist die Übergangsquote bei Studienberechtigten aus nichtakademischen Elternhäusern (unter Einschluss derjenigen, die ein Studium nach einer Berufsausbildung aufnehmen) auch bei vergleichbarer Abschlussnote unterdurchschnittlich. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Studienberechtigte bereits eine hochgradig vorgefilterte Gruppe sind. Will man mehr junge Leute für ein Studium gewinnen, sind die Studienberechtigten aus bildungsfernen Sozialgruppen ein wichtiges Reservoir.

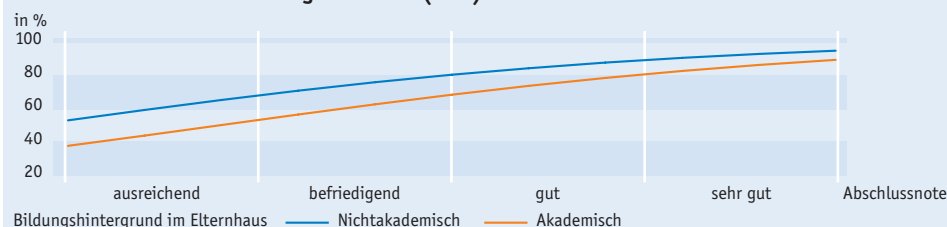
Je besser die Abschlussnote, desto geringer die Bedeutung der Bildungsherkunft

Unterschiede zwischen den Ländern

Die Übergangsquoten zur Hochschule liegen in den Ländern auf sehr unterschiedlichem Niveau. Die höchsten Übergangsquoten erreichen neben Bayern (bei einer sehr

Höchste Übergangsquoten in Bayern, Berlin und Bremen

Abb. F1-2: Studierwahrscheinlichkeit bei den Studienberechtigten 2002 nach Abschlussnote und Bildungsherkunft (in%)



Quelle: HIS-Studienberechtigtenpanel (Regressionsmodell HIS/ZEW)

niedrigen Studienberechtigtenquote) die Stadtstaaten Berlin und Bremen (**Tab. F1-1A**). Auch Baden-Württemberg verzeichnet stets eine überdurchschnittlich hohe Quote.

Übergang nichttraditioneller Studierender

Geringe Öffnung für beruflich Qualifizierte

Um die Hochschulen stärker für Personen zu öffnen, die zwar über eine berufliche Qualifikation, aber über keine herkömmliche Studienberechtigung verfügen, haben die Länder zahlreiche neue Zugangswege für nichttraditionelle Studierende etabliert, etwa über Zulassungsprüfungen oder die Anerkennung beruflicher Qualifikationen (z. B. den Meisterbrief). Sie spielen statistisch bislang kaum eine Rolle. An den Universitäten stellt das Abitur die eindeutig dominierende Form der Studienberechtigung dar (im Jahre 2004 mit über 94%; **Tab. F1-2A**). Auch an den Fachhochschulen bringt etwa die Hälfte der Studienanfänger ein Abitur mit; ca. 30% kommen von einer Fachoberschule.

Bedingungen der Studierbereitschaft

Die Studierbereitschaft ist neben der altersbezogenen Studienberechtigtenquote die wichtigste Voraussetzung für die Nachfrage nach Hochschulbildung. Ihre Entwicklung wird häufig von kurzfristigen Effekten überlagert (z. B. durch BAföG-Reformen oder fachspezifische Arbeitsmarktkonjunkturen). Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der höheren Anforderungen an die Vorbildung der Auszubildenden auch von der beruflichen Bildung eine steigende Nachfrage nach Absolventen mit Hochschulreife ausgeht. Kontrovers ist gegenwärtig, wie sich hochschulpolitische Maßnahmen, etwa die Einführung von Studiengebühren oder eines gestuften Studiensystems, auf die Übergangquote auswirken werden. Die Studienentscheidung ist zunehmend komplexer geworden. Neben individuellen Präferenzen und der Eignung für ein Studium beeinflussen insbesondere Einschätzungen des (akademischen) Arbeitsmarktes, die Beurteilung der Studienbedingungen und der erwartbaren Studiendauer, Fragen der Kosten und Finanzierung des Studiums sowie die Attraktivität alternativer Ausbildungsangebote die Entscheidung für oder gegen ein Studium. Empirische Untersuchungen der Gründe für einen Studienverzicht zeigen, dass finanzielle Erwägungen eine größere Bedeutung für die Studienentscheidung haben als studienorganisatorische Reformen.

M Methodische Erläuterungen

Übergangquote zur Hochschule

Die Übergangquote von der Schule zur Hochschule wird berechnet, indem die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger eines Studienberechtigtenjahrgangs in Bezug zur Gesamtzahl aller Studienberechtigten dieses Jahrgangs gesetzt wird. Aufgrund des eventuell verzögert aufgenommenen Studiums müssen zwei Verfahren zur Berechnung der Quote verwendet werden, um zeitnahe Aussagen treffen zu können.

Nach dem Verfahren des Statistischen Bundesamts wird die Zahl der Studienanfänger (einschließlich derer an Verwaltungsfachhochschulen), die einem Studienberechtigtenjahrgang angehören, über mehrere Jahre addiert und dann als Anteilswert berechnet. Diese Vorgehensweise liefert Quoten, die erst nach fünf Jahren annähernd vollständig verfügbar sind. Die ausgewiesenen Quoten für die Jahrgänge bis 2000 wurden nach diesem Verfahren berechnet. Da im Zähler der Quotenformel (Studienanfänger des Jahrgangs) auch Studienanfänger ohne formale Studienberechtigung enthalten sind, kann es in Einzelfällen zu leichten Überschätzungen der Quote kommen, insbesondere in kleinen Ländern. Verzerrungen sind in Berlin zudem durch Studienberechtigungen aus der DDR möglich.

Das HIS-Verfahren zur Berechnung einer Bruttostudierquote (ohne Studierende an Verwaltungsfachhochschulen) hingegen beruht auf schriftlichen Befragungen von Studienberechtigten sechs Monate sowie dreieinhalb Jahre nach Schulabschluss. Es handelt sich somit um ein Verfahren, das empirische wie prognostische Komponenten enthält. Mit ihm kann eine Minimal- oder Kernquote (Studium bereits aufgenommen oder sicher geplant) und eine Maximalquote (Kernquote plus Studium wahrscheinlich) der Studienaufnahme berechnet werden.

Bildungsherkunft

Zur Bestimmung der Bildungsherkunft werden Studienberechtigte aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt, von den übrigen Studienberechtigten unterschieden.

Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Hochschulen

Trotz rückläufiger oder stagnierender Studierneigung sind die Studienanfängerzahlen und die Studienanfängerquote^M in Deutschland im langfristigen Zeitvergleich nahezu kontinuierlich gestiegen. Diese Entwicklung ist auf das Wachstum der Studienberechtigtenzahlen und der Studienberechtigtenquote zurückzuführen. Die für die Vergangenheit erwartete Entlastung der Hochschulen vom Nachfragedruck ist ausgeblieben. Von den Studienanfängerzahlen hängt es – zusammen mit dem Studienerfolg und der Erwerbsquote – ab, wie viele Hochschulabsolventinnen und -absolventen letztlich dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen.

Die Studienanfängerzahlen wiederum hängen insbesondere von demographischen Entwicklungen, Veränderungen in der Bildungsbeteiligung sowie der Nachfrage aus dem Ausland ab. In den letzten zehn Jahren war die Entwicklung der Bildungsbeteiligung für den Anstieg der Nachfrage nach Hochschulbildung von größerer Bedeutung als die demographische Komponente. Über einen längeren Zeitraum zeigt die Studienanfängerquote^M den tatsächlichen Wandel im Bildungsverhalten der jungen Generationen, in den Bildungsentscheidungen der Studienberechtigten und ihrer Eltern am deutlichsten. Bei Differenzierung der Studienanfänger nach Fachzugehörigkeit fällt auf, dass die einzelnen Studienfächer – im Folgenden auf der Ebene der Fächergruppen^M zusammengefasst – an der generellen Entwicklung der Studiennachfrage sehr unterschiedlich teilhaben.

Zahl der Studienanfänger und Studienanfängerquote

Die langfristige Entwicklung der Studienanfängerzahlen seit 1975 (**Tab. F2-1A**) zeigt ein in verschiedenen Schüben verlaufendes – also diskontinuierliches – Wachstum. Auf Stagnationsphasen folgen in der Regel stark expansive Phasen. Zwischen 1998 und 2004 ist die Studiennachfrage massiv von 272.000 auf 359.000 Studienanfängerinnen und -anfänger im Erststudium angewachsen. Ob der leichte Rückgang im Jahre 2004 eine langfristige Trendumkehr oder eine kurzfristige Unterbrechung anzeigt, kann gegenwärtig noch nicht beurteilt werden.

Das Wachstum der Studiennachfrage wird in erster Linie von dem Anstieg in der Bildungsbeteiligung hervorgerufen. So hat sich die Studienanfängerquote von 1980 bis 2003 beinahe verdoppelt (**Abb. F2-1**). Ihr Rückgang in der ersten Hälfte der 1990er Jahre (**Tab. F2-1A**) ist auf die damals noch deutlich niedrigere Bildungsbeteiligung in den neuen Ländern zurückzuführen, die sich inzwischen weitgehend angeglichen hat. Aus strukturellen Gründen sind die deutschen Studienanfängerquoten nur bedingt international vergleichbar. So gibt es zwischen den nationalen Bildungssystemen Unterschiede in der Zuordnung von Ausbildungsgängen. Auch wenn man diese Unterschiede berücksichtigt, bleibt im internationalen Vergleich eine Differenz zwischen den Studienanfängerquoten in Deutschland und in anderen Industriestaaten (**Tab. F2-4A**).

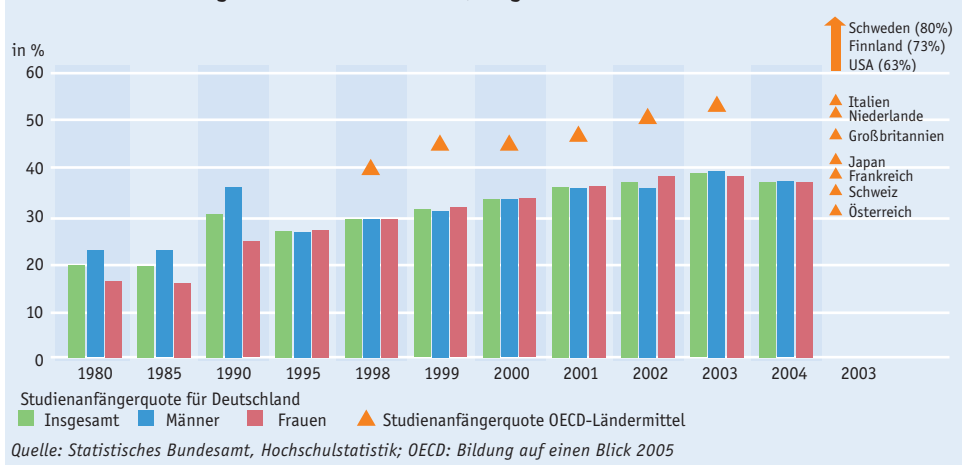
Die Differenzierung der Studienanfängerinnen und -anfänger nach dem angestrebten Abschluss (**Tab. F2-8web**) spiegelt die zunehmende Bedeutung der neuen Abschlüsse wider, insbesondere des Bachelors als neuen, ersten berufsqualifizierenden Abschlusses, sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen. Aufgrund des bislang geringen Angebots bewegen sich die neuen Abschlüsse im Vergleich zu den herkömmlichen allerdings noch auf einem recht niedrigen Niveau.

Starkes Wachstum der Studienanfängerzahlen

Studienanfängerquote seit 1980 annähernd verdoppelt

Noch wenige Studienanfängerinnen und -anfänger in den Bachelorstudiengängen

Abb. F2-1: Studienanfängerquote 1980 bis 2004, für 2003 im Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten, insgesamt und nach Geschlecht



Zusammengenommen haben sich 2004 etwa 12% der Neuimmatrikulierten für einen Bachelorstudiengang an einer Universität oder Fachhochschule eingeschrieben. Mit der absehbaren Durchsetzung der neuen gestuften Studienstruktur wird dieser Anteil in den nächsten Jahren stark zunehmen.

Ein Drittel der Studienanfänger geht an die Fachhochschule

Der Anteil der Fachhochschulen am Gesamtaufkommen der Studienanfängerinnen und -anfänger hat sich im Zeitverlauf vergrößert und beträgt im Jahr 2004 etwa ein Drittel (**Tab. F2-1A**). Er liegt aber noch weit unter den politischen Zielmarken, die lange Zeit angestrebt wurden.

Anteil ausländischer Studienanfängerinnen und -anfänger

Fast ein Fünftel der Studienanfänger mit ausländischer Staatsangehörigkeit

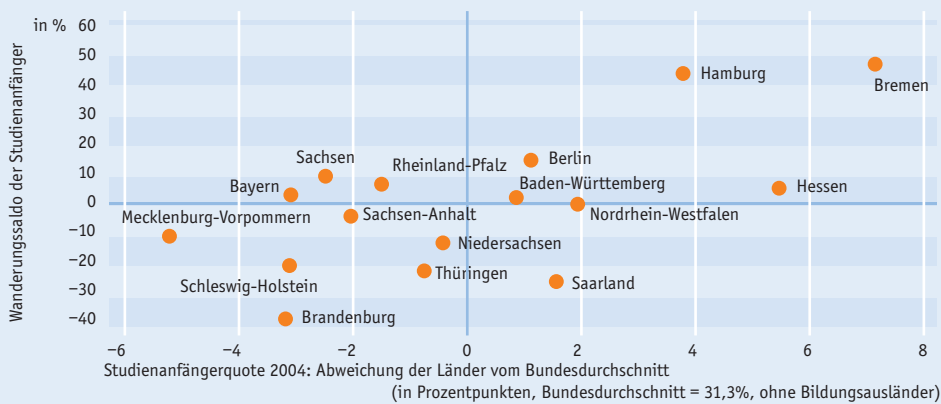
Der Anteil der ausländischen Studienanfängerinnen und -anfänger hat sich von 15% (1997) auf 19% (2004) erhöht. Weitaus die meisten sind Bildungsausländer, d.h. Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Studienberechtigung im Ausland erworben haben (**Tab. F2-3A**). Ohne diesen hohen Anteil der Bildungsausländer hätte die Studienanfängerquote 2004 um etwa sechs Prozentpunkte niedriger gelegen. Deutschland ist, relativ gesehen, weltweit – nach Australien, aber weit vor den USA – eines der führenden Zielländer für ausländische Studieninteressenten.

Der Anteil der Bildungsinländer – Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Studienberechtigung im deutschen Schulsystem erworben haben – liegt in den letzten Jahren bei ungefähr 3%, also erheblich unter dem entsprechenden Bevölkerungsanteil. Damit wird das Potenzial der Bildungsinländer nur in geringem Umfang ausgeschöpft.

Unterschiede zwischen den Ländern

Beträchtliche Unterschiede zeigen sich bei der Studienanfängerquote nach Ländern ^M (**Abb. F2-2**, horizontale Achse). Vor allem bei den Studienberechtigten aus den Stadtstaaten, aus Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie aus Baden-Württemberg und dem Saarland nimmt ein überdurchschnittlich hoher Anteil junger Menschen ein Studium auf. Demgegenüber liegt die Studienanfängerquote in wenig urbanisierten Flächenstaaten, vor allem in den neuen Ländern, unter dem Durchschnitt. Der trotz hoher Studierbereitschaft unterdurchschnittliche Wert für Bayern kann mit der relativ niedrigen Studienberechtigtenquote in diesem Land erklärt werden.

Abb. F2-2: Studienanfängerquote 2004 nach Ländern und Saldo der Zu- und Abwanderung von Studienanfängerinnen und -anfängern* (in %)



* Zahl der Studienanfänger aus dem jeweiligen Land bezogen auf die Studienanfänger im Land.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Die Exzellenz- und Qualitätsdebatte ebenso wie die geplante Einführung von Studiengebühren werden nicht ohne Einfluss auf die Wanderungsbewegungen zwischen den Ländern bleiben. Denn Studienberechtigte nehmen nicht nur in dem Land ihr Studium auf, in dem sie die Hochschulreife erworben haben (Tab. F2-5web). Diese Wanderungen hängen auch mit dem regionalen Studienangebot zusammen. Unter den Studienanfängern eines Landes sind daher auch Studienberechtigte aus anderen Ländern erfasst. Den Ländersaldo der studentischen Wanderungsbewegungen zeigt ebenfalls Abb. F2-2 (vertikale Achse). Die drei Stadtstaaten verzeichnen die höchsten Wanderungsgewinne. Die meisten westdeutschen Flächenländer sowie Sachsen weisen bei sehr unterschiedlichen Studienanfängerquoten eine ausgeglichene bis leicht positive Bilanz auf. Die übrigen Flächenländer verlieren mehr Studienanfängerinnen und -anfänger, als sie durch Zuwanderung hinzugewinnen. Auch das Saarland hat einen negativen Wanderungssaldo. Für Brandenburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein dürfte die Abwanderung nach Bremen, Hamburg und Berlin bedeutend sein.

Zuwanderung von Studienanfängerinnen und -anfängern in die Stadtstaaten

F
2

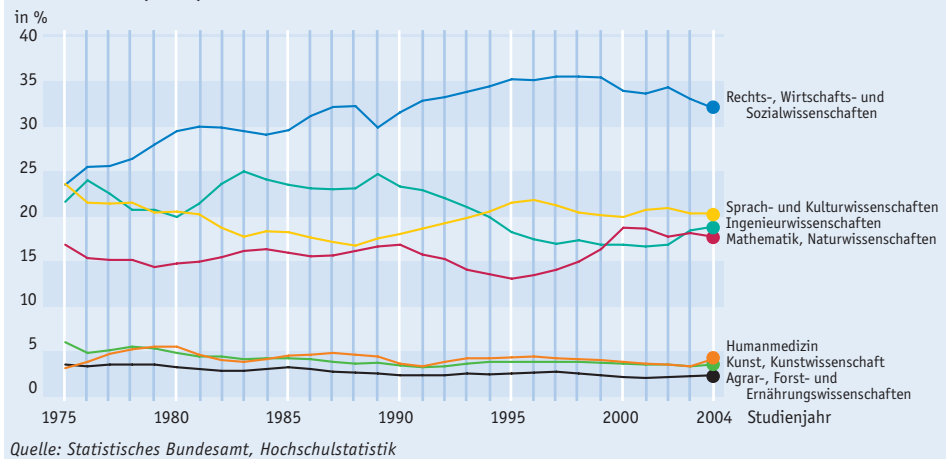
Verteilung der Studienanfänger nach Fächergruppen ^M

Die Wahl des Studienfachs ist eine Frage von hoher arbeitsmarktpolitischer Bedeutung. Seit 1975 hat sich die Fächerwahl der Studienanfängerinnen und -anfänger deutlich verändert (Abb. F2-3 und Tab. F2-6web). Am stärksten betroffen sind die beiden Fächergruppen Ingenieurwissenschaften sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Während letztere stark hinzugewonnen hat (hier vor allem die Wirtschaftswissenschaften, Tab. F2-2A), zeigt sich bei den Ingenieurwissenschaften ein unterschiedliches Muster: Zwischen 1983 und 1989 hat sich noch ungefähr ein Viertel der Neumatrikulierten für ein ingenieurwissenschaftliches Fach entschieden. In den 1990er Jahren ist dann die Studiennachfrage in dieser Fächergruppe sowohl absolut als auch relativ stark zurückgegangen. In den letzten Jahren haben die Ingenieurwissenschaften vom Anstieg der Studiennachfrage nur unterdurchschnittlich profitiert. Auch in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften ist die Nachfrage nach Studienplätzen in der ersten Hälfte der 1990er Jahre insgesamt zurückgegangen; der Wiederanstieg der Studienanfängerzahlen in den 1990er Jahren ist im Wesentlichen auf den Boom der Informatik zurückzuführen, der sich teilweise aus den Ingenieurwissenschaften speiste. Nach ihrem starken Einbruch in der ersten Hälfte der 1990er Jahre haben sich Mathematik/Natur- und Ingenieurwissenschaften zusammen in

Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gewinnen Anteile

Zyklischer Verlauf in den Ingenieurwissenschaften

Abb. F2-3: Studienanfängerinnen und Studienanfänger 1975 bis 2004 nach Fächergruppen (in %)



den letzten Jahren wieder konsolidiert. Nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der einzelnen Fächergruppen zeigen sich zum Teil deutliche Verschiebungen in den Präferenzen der Studienanfängerinnen und -anfänger (Tab. F2-2A).

Beteiligung der Frauen an der Studiennachfrage

Steigender Anteil von Studienanfängerinnen

Zu dem starken Wachstum der Studiennachfrage hat, insbesondere in den 1990er Jahren, die deutlich höhere Beteiligung der jungen Frauen beigetragen. Ihre Beteiligungsquote unterscheidet sich seit Mitte der 1990er Jahre nur wenig von der der jungen Männer (Abb. F2-1 und Tab. F2-1A). An den Universitäten liegt der Frauenanteil seit einigen Jahren stabil über 50%, an den Fachhochschulen schwankt er um die 40%. Ursächlich hierfür sind vor allem die nach wie vor ausgeprägten Unterschiede auf der Ebene der Studienfächer, vor allem das starke Gewicht der Ingenieurwissenschaften an den Fachhochschulen (Abb. F2-4 und Tab. F2-7web).

Medizin wird Frauenfach; Ingenieurwissenschaften bleiben Männerfach

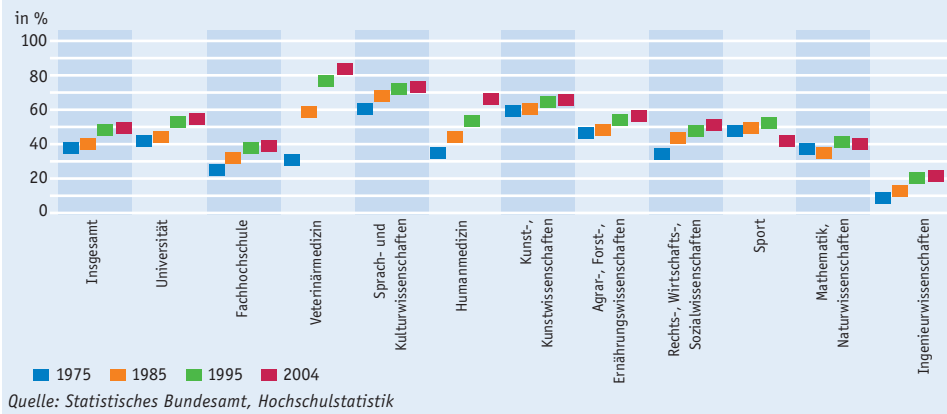
Bemerkenswert ist der kontinuierliche Feminisierungsprozess in der Medizin und in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. In den letzten 30 Jahren ist hier der Anteil der Frauen von ungefähr einem Drittel auf zwei Drittel (Medizin) bzw. mehr als die Hälfte (Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) angestiegen. Anders stellt sich die Situation in den Ingenieurwissenschaften dar. Zwar hat sich auch hier der Frauenanteil im Zeitverlauf beinahe verdreifacht; er ist aber nicht wesentlich über 20% hinausgekommen. Mit gleichbleibend etwa 40% hat sich der Frauenanteil in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften am wenigsten verändert.

Künftige Entwicklung der Studiennachfrage

Weiterhin hohe Zahl von Studienanfängerinnen und -anfänger zu erwarten

Nach der Projektion der Kultusministerkonferenz (KMK) ist in Deutschland im Jahr 2020 mit Anfängerzahlen in einem Korridor zu rechnen, der ungefähr dem jetzigen Niveau der Anfängerzahlen entspricht. In Abhängigkeit vom Zeitpunkt der in den einzelnen Ländern eingeleiteten Verkürzung der gymnasialen Schulzeit kann die Studienplatznachfrage vor allem von 2011 bis 2013 sogar deutlich oberhalb des in den letzten Jahren erreichten Höchststandes liegen. Die wichtigsten Gründe für dieses Szenario liegen – über die Frage der Schulzeit hinaus – darin, dass die Altersjahrgänge, die bis 2020 ins Studieralter hineinwachsen, bundesweit nur wenig abnehmen und die Studienberechtigtenquote voraussichtlich weiter zunehmen wird.

Abb. F2-4: Anteil der Studienanfängerinnen und Fächergruppen nach Jahren (in %)



Sollten die Prämissen und Szenarien der KMK-Projektion eintreffen (z.B. die hohe Übergangsquote), dann würden die Kapazitäten der Hochschulen in den nächsten Jahren weiterhin in hohem bzw. sogar noch in steigendem Maße in Anspruch genommen. Ein massiver Rückgang der Studienanfängerzahlen ist aus demographischen Gründen frühestens in der Zeit nach 2020/25 zu erwarten, wenn die Kinder der geburten schwachen Jahrgänge (nach 1970) in das Studieralter kommen. Die Entwicklung wird voraussichtlich zwischen Ost- und Westdeutschland unterschiedlich verlaufen. In den neuen Ländern ist bereits etwa nach dem Jahr 2008 mit einem drastischen Rückgang in der Studiennachfrage zu rechnen, der durch andere Faktoren (z.B. zunehmende West-Ost-Mobilität) nur teilweise zu kompensieren ist. In Westdeutschland ist dagegen ein starker Anstieg zu erwarten.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist unklar, welche Auswirkungen die hochschulpolitischen Maßnahmen, die derzeit intensiv diskutiert werden, auf die Entwicklung der Studierbereitschaft und der Studiennachfrage haben werden – z.B. die beabsichtigte Einführung von Studiengebühren in einigen Ländern, eine eventuelle Neuregelung der Studienförderung, die Studienstrukturreform sowie neue Formen der Hochschulzulassung.

Deutliche Ost-West-Unterschiede

M Methodische Erläuterungen

Studienanfängerquote

Die Studienanfängerquote gibt Auskunft über den Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester (also nur Studierende im Erststudium) an der Bevölkerung des entsprechenden Alters (und ist nicht deckungsgleich mit dem Indikator Bildungsbeteiligung der Bevölkerung nach Alter; vgl. Kapitel B2); die Kennziffer veranschaulicht den Wandel der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich.

Die Studienanfängerquote wird berechnet als Zahl der Studienanfänger eines Altersjahrgangs dividiert durch die Bevölkerung in diesem Altersjahrgang mit anschließender Aufsummierung der Anteilswerte für alle Altersjahrgänge, aus denen die Studienanfänger eines Studienjahres kommen. Diese Berechnungsmethode wird auch als Quotensummen- oder OECD-Verfahren bezeichnet und liegt nationalen wie internationalen Statistiken zugrunde. Die wichtigsten Abweichungen zwischen nationalen und internationalen Berechnungen betreffen den Einbezug der Verwaltungsfachhochschulen (für Deutschland berücksichtigt) sowie die Abgrenzung des Studienjahres (Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester).

Fächergruppen

Die Systematik des Statistischen Bundesamtes unterscheidet neun Fächergruppen: (1) Sprach- u. Kulturwissenschaften, (2) Sport, (3) Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften, (4) Mathematik, Naturwissenschaften, (5) Humanmedizin, (6) Veterinärmedizin, (7) Agrar-, Forst- u. Ernährungswissenschaften, (8) Ingenieurwissenschaften sowie (9) Kunst, Kunstwissenschaft.

Studienanfängerquote nach Ländern

Diese Quote wurde entsprechend der Vorgehensweise der OECD berechnet und ist auf das Land des Erwerbs der Hochschulreife bezogen. Unabhängig vom Land der Studienaufnahme gibt sie also Auskunft darüber, welcher Anteil der Studienberechtigten eines Landes, bezogen auf die Bevölkerung des entsprechenden Alters in diesem Land, ein Studium aufnimmt (ohne Verwaltungsfachhochschulen). In dieser Quote sind Studienanfänger mit ausländischer Hochschulreife nicht enthalten. Die errechnete Quote ist deshalb niedriger als die insgesamt berechnete Studienanfängerquote. Als Studienjahr gilt hier, in Übereinstimmung mit dem OECD-Standard, Sommer- plus vorhergehendes Wintersemester.

Studieneffektivität: Dauer und Abbruch des Studiums

Studiendauer und Studienabbruch sind wichtige Kennziffern zur Beurteilung der Effektivität des Hochschulsystems. Zu den internationalen Auffälligkeiten des deutschen Studiensystems zählen die vergleichsweise langen Regelstudienzeiten, die zudem nicht selten in mehr oder minder großem Umfang überschritten werden. Weitere wichtige Bezugsgrößen für die Einschätzung der Studieneffektivität sind die im Studium erworbenen Kompetenzen und eine erfolgreiche Einmündung der Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt; aufgrund der unzureichenden Datenbasis sind gegenwärtig hierzu nur teilweise belastbare Aussagen möglich.

Gesamtstudiendauer ^M

Regelstudienzeit an Universitäten meist überschritten

Die Gesamtstudiendauer informiert darüber, nach wie vielen Semestern die Absolventinnen und Absolventen mit ihrem Erstabschluss das Hochschulsystem verlassen. Eingeschlossen sind auch Semester, die nicht im Fach des Abschlusses studiert wurden. Diese insgesamt an einer deutschen Hochschule verbrachte Zeit variiert je nach Art des erworbenen Abschlusses (Abb. F3-1). In der größten Gruppe, bei den Diplomen (Universität) und verwandten Abschlüssen ^M, haben im Abschlussjahr 2004 50% der Absolventen zwischen 10,4 und 14,6 Semester studiert ^M. Nur ein kleiner Teil schloss innerhalb der Regelstudienzeit von meist neun Semester ab.

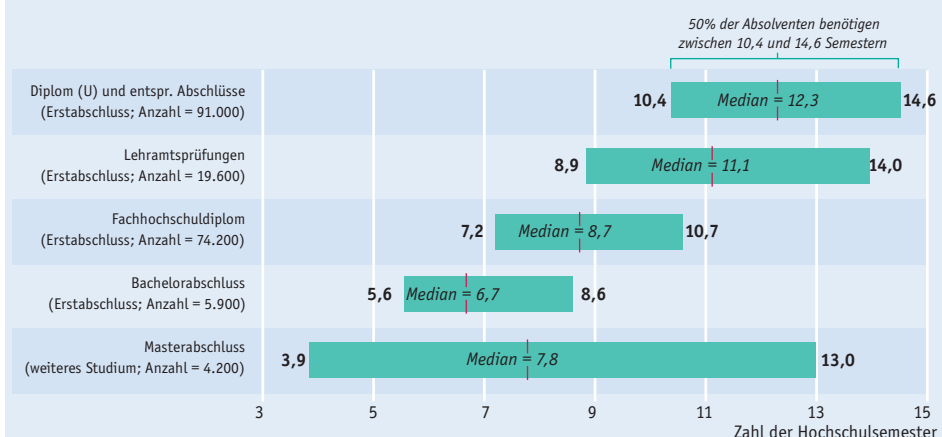
Kürzere Studiendauer an Fachhochschulen

An den Fachhochschulen mit ihrem stärker strukturierten Studienprogramm entspricht die tatsächliche Studiendauer in höherem Maße der Regelstudienzeit (in Diplomstudiengängen meist acht Semester inklusive der Praxisphasen).

Erste Bachelorabsolventen mit kurzer Studiendauer

Bei den Bachelorabschlüssen ergibt sich bislang eine deutlich kürzere Studiendauer. Die Hälfte schafft den Abschluss im Laufe des siebten Semesters. Da die Bachelorstudiengänge relativ neu sind, kann allerdings aus diesem Befund noch nicht geschlossen werden, in welchem Umfang sie tatsächlich langfristig zur Verkürzung der Studienzeiten beitragen, zumal auch nach Erfahrungen aus anderen Staaten die Einführung des gestuften Studiensystems nicht zwangsläufig zu kürzeren Studien-

Abb. F3-1: Gesamtstudiendauer 2004 nach Art des erworbenen Abschlusses (in Hochschulsesemestern; unteres und oberes Quartil, Median)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

zeiten führt.¹ Die große Bandbreite in der Studiendauer bei den Masterstudiengängen (Tab. F3-5web) hängt mit den unterschiedlichen Typen von Studiengängen und den jeweiligen Zielgruppen zusammen (Tab. F3-4web).

Die Entwicklung der Studiendauer ist seit 1995 an den Universitäten zunächst durch einen Anstieg, seit einigen Jahren wieder von einem leichten Rückgang gekennzeichnet. Zwischen 2000 und 2004 hat sich die Gesamtstudiendauer bei den Diplomen (Universität) und verwandten Abschlüssen verringert, an den Fachhochschulen ist die Entwicklung tendenziell stabil (Tab. F3-5web).

Studiendauer an Universitäten zwischen 2000 und 2004 leicht rückläufig

Studiendauer in ausgewählten Studienfächern

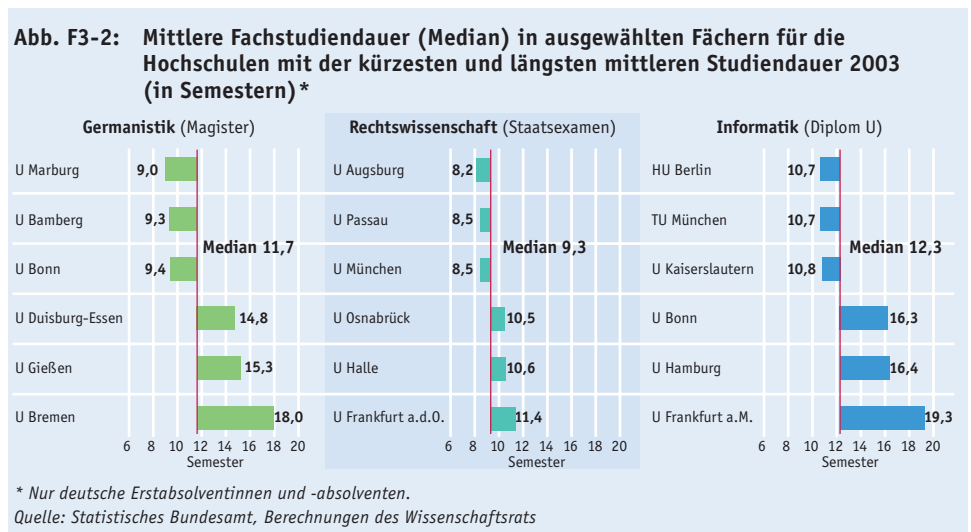
Die Fachstudiendauer ^M schwankt erheblich (Tab. F3-1A). Vergleichsweise kurz ist die Fachstudiendauer bis zum ersten Staatsexamen in der Rechtswissenschaft und der Pharmazie. Mit fast 13 Semestern befindet sich die Humanmedizin am anderen Ende der Bandbreite, liegt aber nur wenig über der Regelstudienzeit von 12 Semestern. Auffallend ist die große Streuung bei den ingenieurwissenschaftlichen Fächern und der Informatik an Universitäten: Hier liegen zwischen dem schnellsten und dem langsamsten Viertel der Studierenden mehr als vier Semester.

Kurze Studiendauer in der Rechtswissenschaft, große Bandbreite in den Ingenieurwissenschaften

Ein Vergleich zwischen den Ländern zeigt teilweise deutliche Unterschiede (Tab. F3-6web). Bayern und Sachsen weisen für alle ausgewiesenen Fächer an Universitäten sowohl 1999 als auch 2003 eine unterdurchschnittliche Studiendauer auf. Die unterschiedlichen Studienzeiten lassen kein einheitliches Muster erkennen (Abb. F3-2): Nicht nur variiert die Studiendauer innerhalb eines Studiengangs erheblich zwischen den Hochschulen, sondern auch innerhalb der Länder. Auch innerhalb der einzelnen Hochschulen treten deutliche Differenzen auf. Dieses bunte Erscheinungsbild legt es nahe, die Ursachen für überdurchschnittliche Studiendauer vor allem auf der lokalen Ebene der einzelnen Studiengänge zu suchen.

Studienabbruchquoten ^M

Die hohe Fluktuation von Studierenden zwischen Studiengängen und Hochschulen darf nicht mit einem Abbruch des Studiums gleichgesetzt werden. Ein Teil dieser Mo-



¹ Heublein, U.; Schwarzenberger, A. (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – Ein internationaler Vergleich, HIS-Kurzinformation A2/2005.

Etwa ein Viertel der Studienanfänger bricht das Universitätsstudium ab

bilität (z.B. durch Hochschulwechsel) ist kein Effektivitätsproblem. Ein Abbruch liegt erst vor, wenn das Hochschulsystem auf Dauer ohne Abschluss verlassen wird.

Bezogen auf die Absolventinnen und Absolventen des Jahrgangs 2004 beträgt die Studienabbruchquote 24% an Universitäten und 17% an Fachhochschulen (Tab. F3-2A). Gegenüber dem Vergleichsjahrgang 2002 ist die Quote gesunken. Männer brechen häufiger ab als Frauen. Mit mehr als 30% verzeichnen an den Universitäten die Studienbereiche **M** Sprach- und Kulturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Informatik sowie einige Ingenieurwissenschaften besonders hohe Quoten. Ein ähnliches Bild bieten die Fachhochschulen in den Bereichen Informatik und Elektrotechnik.

Fachwechsel führen oft in benachbarte Fächer

Etwa 20% der Studienanfängerinnen und -anfänger wechseln im Laufe des Studiums das Fach oder streben einen anderen als den ursprünglich gewählten Abschluss an.² Ein großer Teil der Fachwechsel findet jedoch innerhalb der Fächergruppe statt. Vor allem die Studierenden der Ingenieur- und Naturwissenschaften entscheiden sich nur sehr selten für einen gänzlich fachfremden Bereich.

Hauptgründe des Studienabbruchs: fehlende Motivation, finanzielle Probleme, berufliche Neuorientierung

Berufliche Neuorientierung sowie finanzielle Probleme, an Universitäten auch mangelnde Studienmotivation und -identifikation, sind die entscheidenden Motive für einen Studienabbruch (Abb. F3-3). Weitere Bedingungen wirken auf diese Entscheidung verstärkend ein: die Notwendigkeit zu umfangreicher Erwerbstätigkeit während des Studiums, schulische Defizite und dadurch hervorgerufene Studienprobleme sowie falsche Erwartungen an das Studium. Das Zusammentreffen dieser Faktoren erhöht das Risiko des Studienabbruchs. Berufliche Neuorientierung zeigt im Übrigen, dass Studienabbruch auch zur Klärung beruflicher Perspektiven beitragen kann.

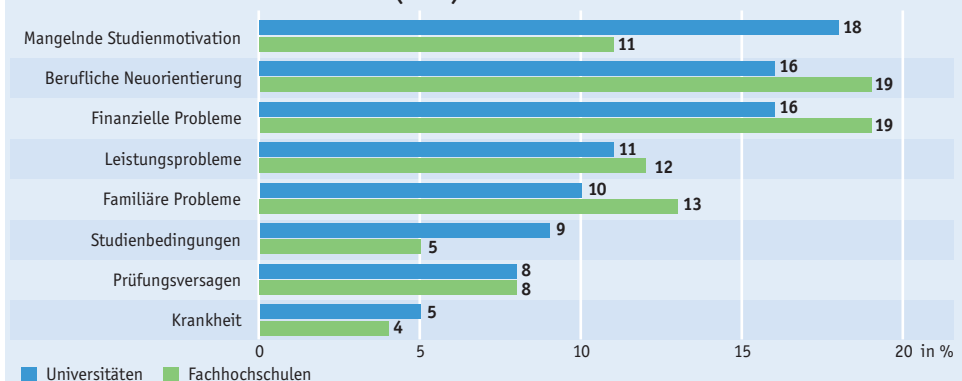
Deutschland beim Studienabbruch international im Mittelfeld

Im internationalen Vergleich liegen die deutschen Studienabbruchquoten im Mittelfeld (Tab. F3-3A). Deutlich höhere Abbruchquoten weisen Frankreich, Italien oder Schweden aus. Sehr niedrige Quoten haben Japan und Großbritannien. Allerdings gibt es zwischen den Vergleichsstaaten Unterschiede im Berechnungsverfahren.

Ursachen und Maßnahmen

Lange Studienzeiten und eine hohe Studienabbruchquote beeinträchtigen die Effektivität der Hochschulausbildung. Sie bedeuten neben individuellen Enttäuschungen auch die nicht effiziente Nutzung von Ressourcen und wirken dem Ziel, die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu steigern, entgegen. Der Bachelor

Abb. F3-3: Entscheidende Motive für den Studienabbruch des Studienjahres 2000/01 nach Art der Hochschule (in %)



Quelle: HIS-Studienabbrecherbefragung (n = 2.802)

² Isserstedt, W. u. a. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, Berlin, S. 71 ff.

bietet einen Abschluss nach kürzerer Studienzeit und könnte dazu beitragen, die Abbruchquote zu vermindern. Wie sich die Einführung des gestuften Studiensystems auf die tatsächliche Studiendauer auswirken wird, lässt sich gegenwärtig noch nicht abschätzen.

Nicht alle Bedingungen, die sich studienzeitverlängernd auswirken, hängen mit der Organisation des Studiums zusammen. Die Verkürzung der Regelstudienzeiten bis zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss kann zwar zu einer Reduktion der tatsächlichen Studiendauer führen; diese kann dann aber immer noch oberhalb der normierten Studienzeiten liegen. Die mit der Studienreform verbundene Zielsetzung, Studiengänge besser zu strukturieren und dadurch deren „Studierbarkeit“ zu erhöhen, könnte eine Annäherung der faktischen an die Regelstudienzeit zur Folge haben. Schließlich ist auch die Übergangsquote in das Masterstudium zu berücksichtigen, da sich die Regelstudienzeit für beide Studiensequenzen zusammen nicht verkürzt.

Studiendauer und Häufigkeit des Studienabbruchs lassen sich nur dann nachhaltig reduzieren, wenn man den Ursachen dieser Fehlentwicklungen Rechnung trägt. Neben der Studienorganisation und der Studienfinanzierung sind hier drei Faktoren in den Blick zu nehmen: (1) Die Qualität der schulischen Vorbildung und die „Passfähigkeit“ von Schule und Hochschule, die z. B. durch hochschuleigene Auswahlverfahren verbessert werden könnte, (2) der Ausbau beratender Angebote bereits vor der Studienaufnahme, aber auch während des Studiums sowie (3) der Ausbau von Angeboten für Teilzeitstudierende. Im internationalen Vergleich gibt es in Deutschland einen auffälligen Mangel an Teilzeitstudiengängen, während ein beträchtlicher Teil der Studierenden aus unterschiedlichen Gründen de facto ein Teilzeitstudium praktiziert.

Ursachen in den Blick nehmen: Übergang zur Hochschule und Studienberatung verbessern, Teilzeitstudium ermöglichen

M Methodische Erläuterungen

Gesamtstudiendauer

Die Gesamtstudiendauer umfasst alle an einer deutschen Hochschule verbrachten Semester (Hochschulsemester). Auch Semester, die durch einen eventuellen Fachwechsel verloren wurden, zählen hierzu. Die Daten zur Gesamtstudiendauer weisen in länger zurückliegenden Jahren einen erheblichen Anteil an fehlenden Angaben auf, da bei bis zu 30% eines Absolventenjahrgangs die Zahl der Hochschulsemester nicht bekannt ist. Für 2003 gibt es nur noch 7% fehlende Angaben.

Diplom (U) und verwandte Abschlüsse

Hierunter fallen neben dem Diplom an Universitäten auch die Magisterabschlüsse sowie die Staatsexamina ohne die Lehramtsprüfungen. Letztere werden gesondert ausgewiesen.

Median und Quartile als Maße der Studiendauer

Die Studiendauer wird in Quartilen und dem Median angegeben. Der Median bezeichnet den Schwellenwert, bis zu dem 50% der Absolventen ihr Studium beendet haben. Das untere Quartil gibt den Wert an, unterhalb dessen die schnellsten 25% der Absolventen, das obere Quartil den Wert, über dem die 25% mit der längsten Studiendauer liegen. Die Verwendung von Median bzw. Quartilen verhindert, dass sehr lange oder kurze Studienzeiten den mittleren Wert stark verzerren.

Fachstudiendauer

Die Fachstudiendauer umfasst alle im Fach des Abschlusses studierten Semester (Fachsemester) einschließlich eventuell anerkannter Semester aus einem anderen Studienfach.

Studienabbruchquote

Die Studienabbruchquote gibt an, wie hoch der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger ist, die überhaupt kein Studium abschließen. Fach- und Hochschulwechsel gehen dabei nicht in die Studienabbruchquote ein. Die Studienabbruchquote nach dem HIS-Verfahren wird berechnet, indem von einem Absolventenjahrgang auf die zugehörigen Studienanfänger geschlossen wird. Dabei werden nur deutsche Studienanfänger berücksichtigt. Aus dem Verhältnis von Absolventen und korrespondierenden Studienanfängern ergibt sich die Studienabbruchquote (vgl. zum Verfahren ausführlich www.his.de/pdf/Kia/kia200501.pdf). Das OECD-Verfahren setzt Absolventen mit Studienanfängern des typischen Studienanfängerjahrgangs ins Verhältnis.

Studienfächer, Studienbereiche und Fächergruppen

Studienfächer werden gemäß der amtlichen Systematik zu einem von etwa 60 Studienbereichen zusammengefasst. So gehören z. B. die Studienfächer Mathematik, Statistik, Technomathematik und Wirtschaftsmathematik zum Studienbereich Mathematik und dieser wiederum zur Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften.

Hochschulabsolventinnen und -absolventen

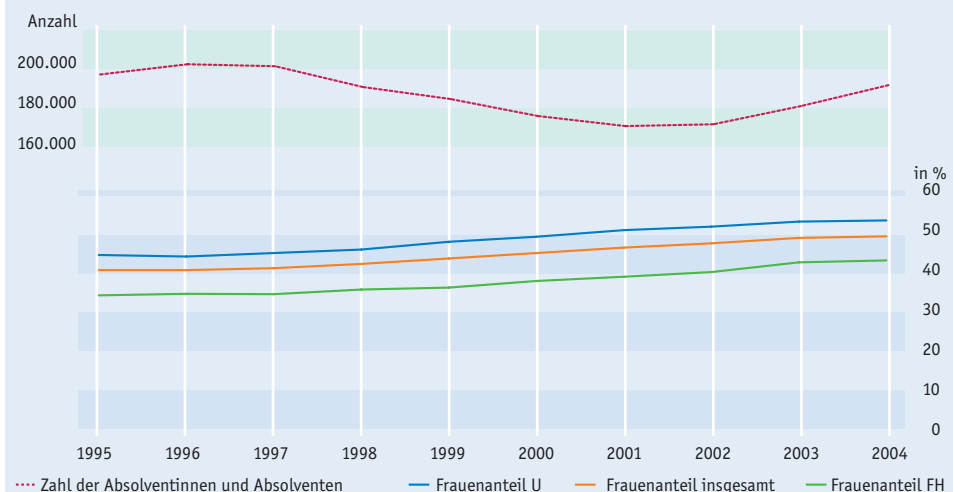
Das Angebot an Absolventinnen und Absolventen, das die Hochschulen zur Verfügung stellen, ist nicht nur mit Blick auf die generelle Nachfrage des Arbeitsmarktes nach hoch qualifizierten Fachkräften von Bedeutung, sondern auch für den Eigenbedarf der Hochschulen an wissenschaftlichem Nachwuchs (z. B. für die Forschung). Die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen hat sich in Deutschland in den letzten zehn Jahren nicht erhöht. Dass sie nicht noch niedriger ausfällt, ist vor allem auf den stark gestiegenen Anteil der Frauen zurückzuführen. Auch wenn die individuellen Übergänge vom Studium in den Beruf schwieriger geworden sind, zeichnen sich die Beschäftigungsbedingungen und -perspektiven von Hochschulabsolventinnen und -absolventen entgegen manchen Unkenrufen („Generation Praktikum“, „Taxifahrer Dr. phil.“) keineswegs durch unterwertige Beschäftigung (Downgrading) oder erhöhte Beschäftigungslosigkeit aus (vgl. auch I2). Vielmehr findet die große Mehrzahl der Hochschulabsolventen nach einer fachspezifisch unterschiedlich verlaufenden Übergangsphase eine qualifizierte Erwerbstätigkeit. Eher stellt sich die Frage, ob das Angebot an Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt langfristig mit der Dynamik der qualifikationsspezifischen Bedarfs- und Beschäftigungsentwicklung Schritt hält.

Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen

2004 immer noch weniger Erstabschlüsse als 1995

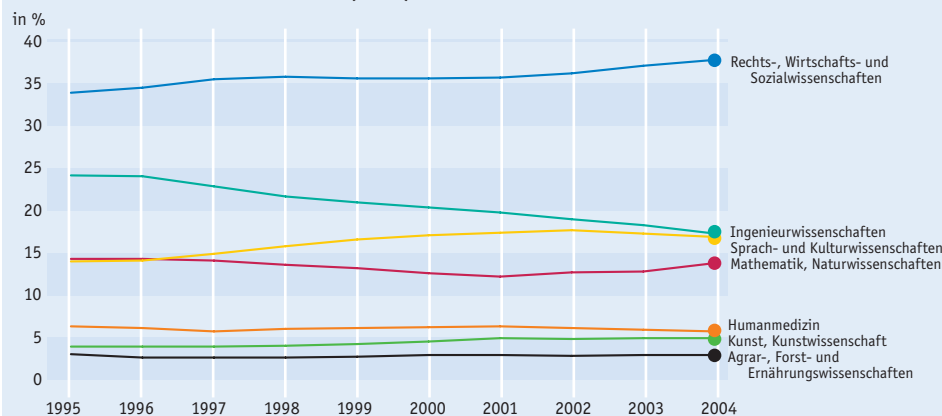
Die Zahl der Abschlüsse eines Erststudiums ^M erreichte mit ca. 172.000 im Jahr 2001 den tiefsten Stand der letzten zehn Jahre. Die massive Zurückhaltung bei der Entscheidung für ein Studium in der Mitte der 1990er Jahre (vgl. F1 und F2) findet hier ihren Niederschlag. Seit 2002 hat die Zahl der Erstabschlüsse in jedem Jahr um etwa 10.000 zugenommen, liegt aber auch im Jahre 2004 mit ca. 192.000 noch nicht wieder auf dem Niveau der 1990er Jahre (Abb. F4-1). Der Anteil der Bachelorabschlüsse fällt bislang noch sehr gering aus. Aus Fachhochschulen kommen 2004 fast 40% der Absolventen (Tab. F4-1A), fachspezifisch teilweise ein noch höherer Anteil (z. B. in den Ingenieurwissenschaften).

Abb. F4-1: Anzahl der Erstabsolventinnen und -absolventen sowie Anteil der Frauen 1995 bis 2004 (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Abb. F4-2: Absolventinnen und Absolventen eines Erststudiums 1995 bis 2004 nach Fächergruppen (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Bemerkenswert ist die steigende Zahl von Hochschulabsolventinnen (Tab. F4-1A). Während die Zahl der Männer mit einem ersten Hochschulabschluss zwischen 1995 und 2004 um 20.000 gesunken ist, stieg sie bei den Frauen um ca. 14.000 an. Seit 2003 liegt der Anteil der Frauen insgesamt bei etwa 50%. Von den Universitätsabschlüssen des Jahres 2004 entfielen 54% auf Frauen, von denen aus Fachhochschulen 44% (Abb. F4-1). Deutlich setzen sich die unterschiedlichen Studienfachpräferenzen bei den Absolventen fort (Tab. F4-2A). Männer wie Frauen schließen das Erststudium jeweils zu über einem Drittel am häufigsten in einer Rechts-, Wirtschafts- oder Sozialwissenschaft ab. Sprach- und Kulturwissenschaften absolvieren Frauen häufiger. Vor allem in den Ingenieur-, aber auch in den Naturwissenschaften sind Frauen seltener vertreten als Männer.

Insgesamt zeigt die Verteilung der Erstabschlüsse auf die Fächergruppen (Abb. F4-2, Tab F4-2A) die gleichen deutlichen Verschiebungen zwischen 1995 und 2004, die sich schon etwa fünf Jahre zuvor bei den Erstimmatrikulationen abzeichneten (vgl. F2). Auffällig ist die Abnahme des Anteils der Ingenieurwissenschaften von fast einem Viertel auf nur noch 17%. Zwar ist der Anteil der Naturwissenschaften nach 2001 leicht gestiegen, vor allem dank der Informatik; dies kann den Anteilsverlust der Ingenieurwissenschaften aber nicht ausgleichen. Die Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften verzeichnet (hier mit Ausnahme der Studienbereiche Rechts- bzw. Verwaltungswissenschaften) ebenso wie die Fächergruppe der Sprach- und Kulturwissenschaften starke Anteilsgewinne.

Seit 1997 hat sich zwar die Zahl der Bildungsinländer ^M mit einem Erstabschluss verdoppelt (Tab. F4-3A). Verglichen mit dem Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung (etwa 9%) liegt der Anteil der Bildungsinländer an den Erstabsolventinnen und -absolventen mit 2,4% allerdings auf einem sehr niedrigen Niveau. Ihre Fachwahl hat sich seit 1997 der der deutschen Erstabsolventen angeglichen: Stellten 1997 die Ingenieurwissenschaften mit fast einem Drittel noch den größten Anteil, so machten die Bildungsinländer im Jahr 2004 mit 36% am häufigsten in einer Rechts-, Wirtschafts- oder Sozialwissenschaft ihren Erstabschluss.

Stark angestiegen ist seit 1997 ebenfalls die Zahl der Erstabsolventinnen und -absolventen mit einer ausländischen Studienberechtigung (Bildungsausländer ^M); 4,3% der Erstabsolventen 2004 gehörten zu dieser Gruppe (Tab. F4-3A). Inzwischen werden auch hier die Ingenieurwissenschaften seltener als die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gewählt, wenngleich immer noch überdurchschnittlich viele Bildungsausländer in einer Ingenieurwissenschaft abschließen.

Frauen stellen 50% der Erstabsolventen

Gesunkener Anteil der Erstabsolventen in den Ingenieurwissenschaften

Unterdurchschnittlicher Anteil von Bildungsinländern

Starker Anstieg der Zahl der Bildungsausländer

Absolventenquote ^M nach Ländern und im internationalen Vergleich

Die Absolventenquote ist, den steigenden Studienanfängerquoten (vgl. **F2**) folgend, seit 1997 beinahe kontinuierlich auf inzwischen etwa ein Fünftel gestiegen (**Tab. F4-7web**). Besonders auffällig ist, dass die Quote der Frauen seit 2003 über der der Männer liegt, wenn auch nur geringfügig. Dazu haben der kontinuierlich gestiegene Frauenanteil unter den Studienberechtigten (vgl. **D1**) und – trotz etwas niedrigerer Studierbereitschaft der Frauen (vgl. **F1**) – der steigende Anteil von Studienanfängerinnen ebenso beigetragen wie ihre höhere Erfolgsquote im Studium (vgl. **F3**).

Absolventenquote deutlich unter der Studienanfängerquote

Die Absolventenquoten (**Tab. F4-7web**) liegen jedoch weit unter den Studienanfängerquoten (vgl. **F2**). Diese Diskrepanz spiegelt sich auch in der Kluft zwischen den Studienanfänger- und den Absolventenzahlen (**Abb. F4-3**) ^M, besonders an den Universitäten, wo die Zahl der Studienanfänger die der Absolventen zeitversetzt um 60.000 und mehr übersteigt.

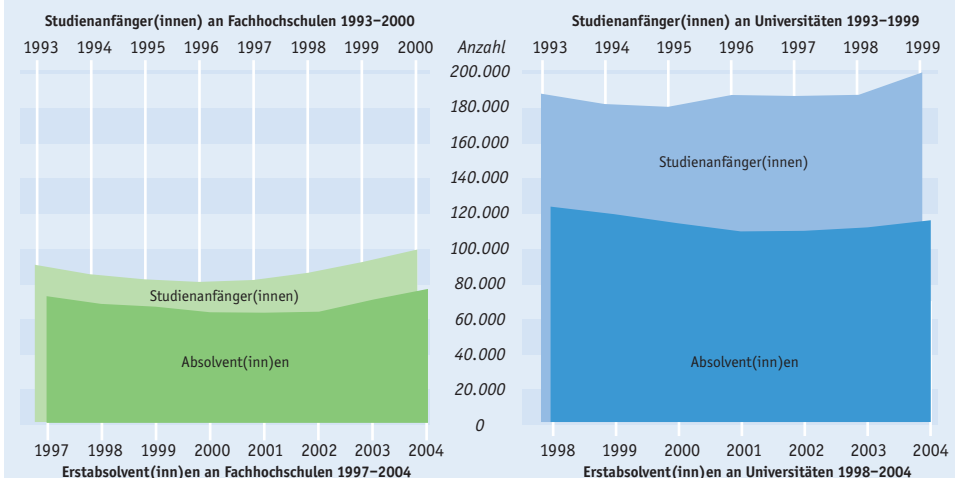
Die Absolventenquoten der Länder (**Tab. F4-7web**) unterscheiden sich sehr stark voneinander. Dies ist weniger auf die Erfolgsquoten als in erster Linie auf die regionale Verteilung der Hochschulen, das unterschiedliche Fächerspektrum sowie die studentischen Wanderungsbewegungen zurückzuführen. Die Stadtstaaten weisen die höchsten Absolventenquoten auf. Unter den Flächenländern liegen in Westdeutschland Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz mit einer Absolventenquote von 22% an der Spitze; Bayern, das Saarland sowie Schleswig-Holstein liegen hier unter dem Durchschnitt. Mit Ausnahme Sachsens haben die neuen Länder unterdurchschnittliche Absolventenquoten zwischen 14% und 17%.

Absolventenquote der Frauen in den neuen Ländern überdurchschnittlich hoch

Auch bei den geschlechtsspezifischen Absolventenquoten zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländern, die zum Teil auf die landesspezifische Fächerstruktur zurückzuführen sind. In den neuen Ländern liegt die Absolventenquote der Frauen bereits seit 1997 dauerhaft und teilweise deutlich über der der Männer. Der sehr hohe Abiturientinnenanteil in den neuen Ländern wirkt sich hier aus. Dagegen sind in Bayern und Baden-Württemberg auch in den Jahren 2003/04 die Absolventenquoten der Männer höher als die der Frauen.

Der internationale Vergleich zeigt, dass in vielen Staaten zwischen 2000 und 2003 ebenso wie in Deutschland die Absolventenquote zunimmt (**Tab. F4-5A**), Deutschland

Abb. F4-3: Vergleich der Zahl der Studienanfänger (1993 bis 2000) und Erstabsolventen (1997 bis 2004) im Zeitabstand von vier (Fachhochschule) bzw. fünf (Universität) Jahren



Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

jedoch einen unterdurchschnittlichen Wert aufweist. Hier sind allerdings die international unterschiedliche Organisation des Hochschulwesens und die unterschiedliche Verortung der Hochschulausbildung in den nationalen Bildungssystemen zu berücksichtigen.

Niedrige Absolventenquote im internationalen Vergleich

Promovierte Hochschulabsolventinnen und -absolventen sowie Promoviertenquote

Mit zeitlichem Abstand zum Erstabschluss variiert auch die Zahl der Promovierten (Tab. F4-2A). 2004 wurden in Deutschland 23.100 Promotionen abgeschlossen, davon mit über 7.400 die meisten in der Humanmedizin. In den forschungspolitisch relevanten Fächergruppen Ingenieur- und Naturwissenschaften ist die Zahl der promovierten Absolventinnen und Absolventen zwischen 2000 und 2004 überdurchschnittlich zurückgegangen.

Rückläufige Zahl der Promotionen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften

Die Promoviertenquote differiert zwischen den Ländern. Außer den Stadtstaaten, die aufgrund der Hochschulichte und der Zuwanderung von Studierenden eine überdurchschnittlich hohe Promoviertenquote aufweisen, fällt der mit 2,7% hohe Wert für Baden-Württemberg auf (Tab. F4-4A). Anders als bei den Erstabsolventen haben die Männer bei den Promoviertenquoten nach wie vor einen deutlichen Vorsprung. 2004 wurden nur 39% der Promotionen von Frauen abgeschlossen. Im internationalen Vergleich fällt Deutschland durch eine überdurchschnittlich hohe Promoviertenquote auf, die lediglich in Schweden und der Schweiz noch übertroffen wird (Tab. F4-5A).

International hohe Promoviertenquote in Deutschland

Berufseinmündung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen

Die Berufseinmündung der Hochschulabsolventinnen und -absolventen verläuft je nach fachlicher Zugehörigkeit und für jeden Absolventenjahrgang unterschiedlich. Hier spielt vor allem die wechselnde Wirtschaftslage auf den Teilarbeitsmärkten eine Rolle. Sie verlangt von den Absolventen ein fachspezifisch unterschiedlich flexibles Verhalten auf dem Arbeitsmarkt. Die Absolventinnen und Absolventen der Jahrgänge 1997 und 2001, vor allem in den Ingenieur- und Naturwissenschaften, haben bessere Bedingungen für ihre Einmündung in eine reguläre Erwerbstätigkeit vorgefunden als die des Jahres 1993.³

Berufseinmündung in den Fachrichtungen sehr unterschiedlich

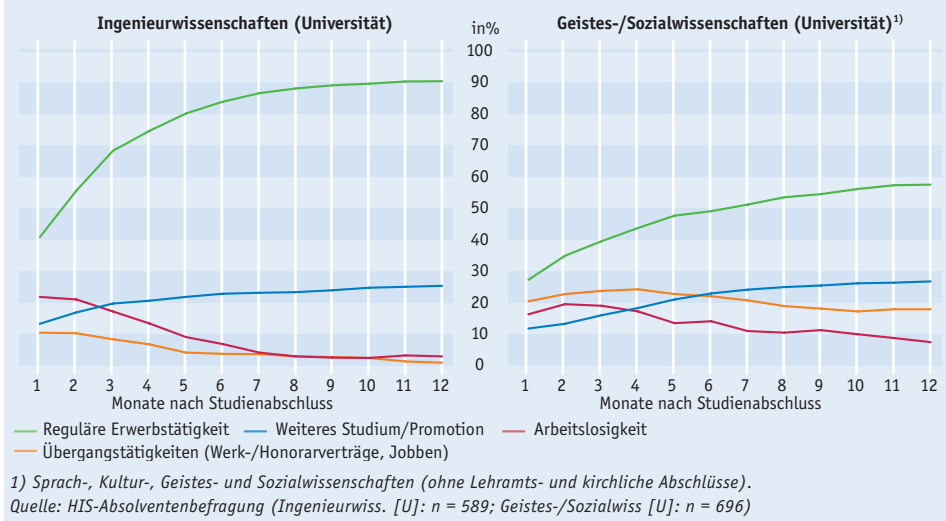
Für einige Fachrichtungen ist die Übernahme von fachnahen Werk- und Honoraraufträgen oder von Übergangsjobs zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit typisch für den Berufseinstieg. Die Beschäftigung in den ersten Monaten allein ist also nicht ausreichend, um die Berufseinmündung als längeren Prozess zu beurteilen. Arbeitslosigkeit in nennenswertem Umfang tritt jedoch kaum auf. Fünf Jahre nach dem Studienabschluss haben sich die unterschiedlichen Startvoraussetzungen zumeist nivelliert.

Der zeitliche Verlauf des Übergangs in den Beruf unterscheidet sich sehr stark zwischen den Fachrichtungen (Abb. F4-4). Während von den Absolventinnen und Absolventen eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums nach etwa einem Jahr gut 90% in eine reguläre Erwerbstätigkeit eingemündet sind, gelingt dies in den Geistes- und Sozialwissenschaften nicht einmal 60%.

Absolventinnen und Absolventen aus den Ingenieur- sowie Geistes- und Sozialwissenschaften nehmen etwa gleich häufig ein Promotionsvorhaben oder ein weiteres Studium auf. In den Geistes- und Sozialwissenschaften bildet dies nicht selten eine Alternative zur Erwerbstätigkeit, in den Ingenieurwissenschaften hingegen findet die

³ Vgl. Briedis, K.; Minks, K.-H. (2004): *Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Hannover.

Abb. F4-4: Beispielhafte Tätigkeitsverläufe beim Absolventenjahrgang 2001 in den ersten 12 Monaten nach dem Studienabschluss (in %)



wissenschaftliche Weiterqualifizierung zumeist im Rahmen einer Erwerbstätigkeit (Promotionsstelle) statt.

In den 1990er Jahren verlief die Berufseinmündung nach dem Studienabschluss in Deutschland, verglichen mit anderen europäischen Staaten, durchschnittlich erfolgreich. Reibungslos starteten skandinavische, aber auch britische Absolventen in den Beruf (**Tab. F4-6A**).

Angemessenheit der beruflichen Tätigkeiten

Die Angemessenheit der ausgeübten beruflichen Tätigkeit wird auf der Grundlage subjektiver Urteile der Absolventinnen und Absolventen erfasst und dargestellt. ^M Qualifikationen und Beschäftigungsmerkmale sind einander in vielen Fachrichtungen und Tätigkeitsfeldern weder vertikal noch horizontal eindeutig zugeordnet. Relativ klaren Tätigkeitsprofilen, etwa in der Medizin, stehen eher variierende Profile gegenüber, etwa in den Sozialwissenschaften.

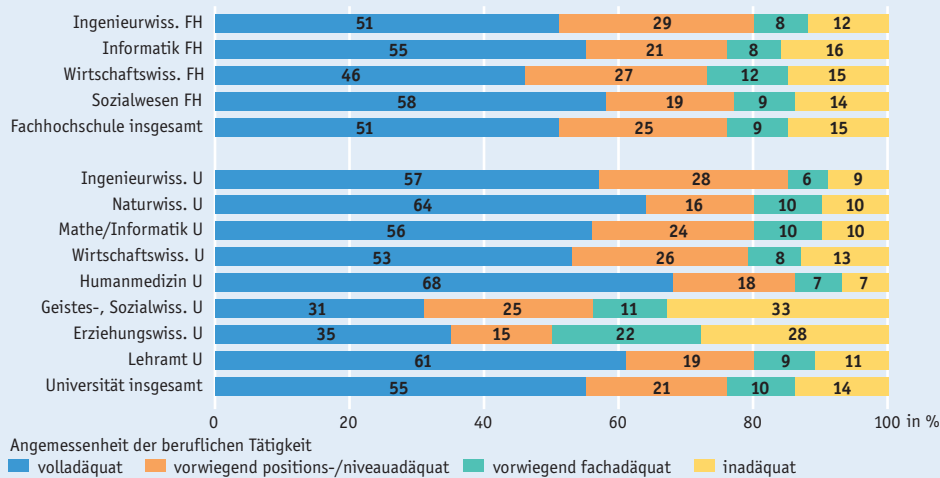
Ein bis eineinhalb Jahre nach dem Studienabschluss ist die erste Phase der beruflichen Einmündung abgeschlossen. Die subjektiven Einschätzungen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen deuten darauf hin, dass es zu dem von manchen befürchteten generellen Downgrading nicht kommt (vgl. **I2**). Für mehr als drei Viertel von ihnen ist der Hochschulabschluss eine zwingende oder faktisch benötigte Voraussetzung ihrer Erwerbstätigkeit (**Tab. F4-9web**). Bei vielen sind bereits zu diesem Zeitpunkt erste Anzeichen eines Aufstiegs erkennbar. So ist von den erwerbstätigen Absolventen in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik schon fast ein Fünftel in eine Leitungsposition gelangt (**Tab. F4-8web**). Nach fünf Berufsjahren ist der Anteil der Führungskräfte in den wirtschaftsnahen Fachrichtungen beim Absolventenjahrgang 1997 sogar auf 35% bis 45% gestiegen. Nochmals zurückgegangen ist in diesem Zeitraum der Anteil unterqualifiziert Beschäftigter, der nur noch in den Sprach-, Geistes- und Sozialwissenschaften überdurchschnittlich ausfällt.

Die Angemessenheit der ausgeübten Berufstätigkeit ^M weist darauf hin, ob und in welchem Maße die verfügbaren fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Fachkräfte mit Hochschulabschluss genutzt werden. Insgesamt sehen sich etwa drei Viertel der Absolventinnen und Absolventen als volladäquat oder vorwiegend posi-

Kaum Hinweise auf Downgrading in der Berufstätigkeit

Früher Einstieg in Führungspositionen

Abb. F4-5: Angemessenheit der ausgeübten Berufstätigkeit 12 bis 18 Monate nach dem Studienabschluss (Absolventenjahrgang 2001, in %)



tionsadäquat beschäftigt (Abb. F4-5, Tab. F4-10web). Dass sich davon ein Viertel (Fachhochschule) bzw. ein Fünftel (Universität) bereits nach etwa einem Jahr als vorwiegend positions- und/oder niveauadäquat (und nicht nur fachadäquat) beschäftigt einstuft, ist auf zusätzliche überfachliche Anforderungen z. B. in der Personalführung zurückzuführen. Nach den ersten fünf Jahren erhöht sich dieser Anteil sogar auf fast ein Drittel. Im Durchschnitt sehen sich nur 14% bzw. 15% als nicht adäquat beschäftigt; nur die Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler kommen auf deutlich höhere Werte.

Die meisten Absolventen sind angemessen beschäftigt

Zukunft der Akademikerbeschäftigung

Voraussichtlich wird die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den nächsten Jahren ansteigen, wenn die starken Studienanfängerjahrgänge aus den Jahren 1998 bis 2003 die Hochschulen verlassen. Zurzeit ist aber nicht erkennbar, dass die Absolventenzahlen in den für die technologische Entwicklung der Bundesrepublik besonders wichtigen Disziplinen der Ingenieur- und Naturwissenschaften in den nächsten Jahren deutlich zunehmen werden. Hier könnten sich in manchen Tätigkeitsfeldern massive Engpässe ergeben. Die im internationalen Vergleich sehr niedrige deutsche Absolventenquote ist nicht nur das Resultat einer zu niedrigen Studiennachfrage (vgl. F1), sondern auch einer zu geringen Erfolgsquote des Hochschulstudiums (vgl. F3).

Der Anteil der Hochschulabsolventinnen wird voraussichtlich weiter ansteigen. Wenn das Arbeitskräfteangebot im akademischen Bereich immer mehr „feminisiert“ wird, gilt es hier in besonderer Weise, geschlechtsspezifische Formen von Arbeitsteilung zu korrigieren und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern. Wenn es den meisten Ingenieur- und einem Teil der Naturwissenschaften nicht gelingt, sich in stärkerem Umfang für Frauen zu öffnen, wird sich der Nachwuchsmangel in diesen Bereichen eher verschärfen.

Für den weitaus größten Teil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen gestaltet sich der Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt weitgehend friktionslos. Die Frage der beruflichen und fachlichen Flexibilität wird jedoch in vielen Fachrichtungen wichtiger werden. Die Einführung des gestuften Studiensystems wird auch

Anstieg der Absolventenzahlen könnte, vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, zu gering ausfallen

Allmähliche Feminisierung des „Humanvermögens“?

Bachelorabschluss darf nicht zur Sackgasse werden

Konsequenzen für die Übergänge in den Beruf haben. Noch ist nicht absehbar, welche Akzeptanz der Bachelorabschluss am Arbeitsmarkt finden wird, ob der berufliche Einsatz von jungen Akademikerinnen und Akademikern im Sinne der angestrebten „employability“ dadurch gestärkt wird oder ob sich hier eher Tendenzen einer Dequalifizierung und Deprofessionalisierung ergeben.

Auch die Möglichkeiten des Übergangs vom Bachelor- in ein Masterstudium werden eine wichtige Rolle spielen. Nach Befragungen von Studienberechtigten begründet neben der Internationalisierung vor allem die Möglichkeit des Weiterstudierens die Akzeptanz des Bachelors. Umso wichtiger wird es sein, die weiterbildenden Studiengänge so auszubauen und zu organisieren, dass das Bachelorstudium nicht zur Sackgasse wird.

Für die künftigen Beschäftigungschancen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind vor allem zwei Faktoren von Bedeutung: der demographische Wandel sowie der anhaltende sozioökonomische Strukturwandel, der durch steigende Wissensintensität gesellschaftlicher Arbeit, durch die Tertiarisierung der Wertschöpfung und der Beschäftigung zu höheren Qualifikationsanforderungen führt. Modellrechnungen und Projektionen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung deuten darauf hin, dass es in 10 bis 15 Jahren zu einem Fachkräftemangel in bestimmten Fachrichtungen akademischer Qualifikationen kommen könnte.⁴ Nicht zuletzt dürften davon auch die Forschungskapazitäten der deutschen Hochschulen und der außeruniversitären Forschung betroffen sein.

M Methodische Erläuterungen

Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen

Zu beachten ist die Unterscheidung zwischen Erst- und Folgestudium bzw. Promotion.

Bildungsinländer/Bildungsausländer

Ausländische Studienanfänger, Studierende bzw. Absolventen, die ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben, werden als Bildungsinländer bezeichnet. Davon zu unterscheiden sind Studierende mit im Ausland erworbener Studienberechtigung, die zum Studium nach Deutschland kommen (Bildungsausländer).

Absolventenquote

Die Absolventenquote gibt den Anteil der Absolventen eines Universitätsstudiums an den 26-Jährigen bzw. den eines Fachhochschulstudiums (ohne Verwaltungsfachhochschulen) an den 25-Jährigen dieses Jahres wieder (sog. Bruttoquote, vgl. die Anmerkungen zu **Tab. F4-5A**). Diese Vorgehensweise entspricht der bei der OECD verwendeten und ermöglicht so internationale Vergleichbarkeit.

Promoviertenquote

Die Promoviertenquote setzt sich zusammen aus den Anteilswerten der in einem Jahr Promovierten an der jeweiligen Altersgruppe. Der Anteil der 28-jährigen Promovierten an allen 28-Jährigen wird summiert mit dem Anteil der 29-jährigen Promovierten an allen 29-Jährigen usw. Dieses auch als Nettoquotenverfahren bezeichnete Vorgehen wird auch für die Berechnung der OECD-Kennzahlen verwendet.

Ergänzend zur Promoviertenstatistik wäre der Aufbau einer zuverlässigen Doktorandenstatistik erforderlich.

Vergleich der Studienanfänger- und Absolventenzahlen

Die Zahlen der Studienanfänger und Absolventen werden einander zeitversetzt um vier (Fachhochschule) bzw. fünf (Universität) Jahre gegenübergestellt. Nicht berücksichtigt ist dabei die individuell wie fachspezifisch unterschiedliche Studiendauer. Auch erfolgreich zu einem Abschluss führende Wechsel von der Universität zur Fachhochschule sind nicht eingeschlossen.

Angemessenheit der beruflichen Tätigkeiten (Selbsteinschätzung)

Tätigkeitsangemessenheit oder -adäquanz ist ein multidimensionales Konzept, das die fachliche Angemessenheit, die Angemessenheit der beruflichen Position sowie das Niveau der zu bewältigenden Arbeitsaufgaben gleichermaßen berücksichtigt. Die drei Dimensionen werden jeweils auf einer fünfstufigen Skala bewertet und zu vier Typen verdichtet: (1) Vollständig adäquat Beschäftigte sind in jeder Hinsicht angemessen beschäftigt, (2) inadäquat Beschäftigte in keiner der drei Dimensionen. Daneben gibt es die beiden Mischtypen: (3) vorwiegend positions- bzw. niveauadäquat Beschäftigte, die z. B. eine Leitungsposition wahrnehmen, deren Bezug zur fachlichen Qualifikation dadurch aber gelockert wurde sowie (4) vorwiegend fachadäquat Eingesetzte, deren fachliche Basis zwar gefragt ist, die aber ihrer Selbstwahrnehmung nach (noch) keine entsprechende Stellung in der Positionsrangfolge einnehmen.

Im Unterschied zur Adäquanzberechnung im Kapitel I werden hier andere Merkmale verwendet und nicht alle Erwerbstätigen, sondern nur ein einziger Absolventenjahrgang betrachtet.

⁴ Vgl. dazu aktuell den IAB-Kurzbericht Nr. 24/2005: Arbeitsmarktbilanz bis 2020. Besserung langfristig möglich.

Perspektiven

Der Wandel, der sich gegenwärtig im deutschen Hochschulsystem vollzieht, spiegelt sich in den hier dargestellten Indikatoren deutlich wider, auch wenn er mit langfristig ausgerichteten Indikatoren nur teilweise abzubilden ist. Erkennbar wird der Fortgang des Bologna-Prozesses in dem zwar noch geringen, aber stark steigenden Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger (und zeitlich versetzt auch der Absolventinnen und Absolventen) in den neuen Studiengängen. Der Anteil ausländischer Studierender als Gradmesser der Internationalisierung hat ebenfalls deutlich zugenommen. Der Indikator für die Studieneffektivität deutet darauf hin, dass es erste Anzeichen einer Verbesserung gibt.

In den Indikatoren treten einige eher latente quantitative Grundströmungen hervor, die sich weitgehend unabhängig von den Reformen im Hochschulsystem vollziehen, aber von erheblicher bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Relevanz sind. So zeigt die Entwicklung der Studiennachfrage in den letzten drei Jahrzehnten, dass dem ersten „Studierendenberg“ (bis etwa 1990), der primär von den geburtenstarken Jahrgängen hervorgerufen wurde, entgegen den ursprünglichen Erwartungen ein von 1996 bis 2003 anhaltender weiterer steiler Anstieg folgte. Hauptgrund hierfür ist die expansive Entwicklung der Bildungsbeteiligung (vgl. B2).

Gegenwärtig scheinen die Studienanfängerzahlen zu stagnieren. Unklar ist, ob dies auf eine angesichts der Unwägbarkeiten des Wandels (z.B. der Perspektiven, die mit den neuen Studiengängen verbunden sind) stagnierende Studierbereitschaft, auf ein rückläufiges Studienplatzangebot durch Ausweitung von Zulassungsbeschränkungen oder auf strukturelle Verschiebungen in der Zusammensetzung der Studienberechtigten zurückzuführen ist. Demographie, Bildungsbeteiligung und Schulreformen (insbesondere die Verkürzung der Schulzeit) können jedoch dazu führen, dass in den nächsten zehn Jahren ein noch höherer Studierendenberg vor den Hochschulen steht. Hier sind besondere Anstrengungen erforderlich, damit diese Entwicklung nicht negative Konsequenzen für die Qualität und Effektivität des Studi-

ums und die Forschungsstärke der Hochschulen hat. In welcher Weise diese Entwicklung zu einem wachsenden Angebot an qualitativ gut ausgebildeten Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt und für den Eigenbedarf des Wissenschaftssystems führt, hängt in hohem Maße von den politisch gestalteten Bedingungen innerhalb des Hochschulsystems ab. Das Ziel einer höheren Zahl von Hochschulabsolventen kann nur erreicht werden, wenn eine hohe Studiennachfrage tatsächlich in einen entsprechenden Studienerfolg einmündet. Eine größere Durchlässigkeit der Hochschule gegenüber qualifizierten Absolventen beruflicher Bildung, die im Augenblick nur einen sehr kleinen Anteil der Studierenden stellen, eine größere Ausschöpfung bislang unterrepräsentierter Gruppen (z.B. Migranten) sowie eine Intensivierung der weiterbildenden Aktivitäten der Hochschulen könnten dazu beitragen, die Qualifizierungsleistungen des Hochschulsystems zu verstärken. Chancen liegen auch darin, die Internationalisierung der Hochschulen fortzuführen.

Klar erkennbar ist, dass die Versorgung des Arbeitsmarktes mit akademischen Qualifikationen zukünftig in einem immer größeren Umfang von der Beteiligung der jungen Frauen abhängt. Während langfristig der Bedarf des Arbeitsmarktes an hoch qualifizierten Arbeitskräften eher zunimmt, stagnierte die Zahl der Hochschulabschlüsse in den letzten zehn Jahren. Dass sie nicht noch niedriger ausfiel, ist u.a. dem höheren Frauenanteil zuzuschreiben. Zwar wird die Zahl der Hochschulabsolventen in den nächsten Jahren ansteigen, es bleiben aber gravierende fachliche Ungleichgewichte. Insbesondere Fachrichtungen mit einem niedrigen Frauenanteil sind von diesem Expansionstrend weitgehend abgeschnitten, wie z.B. die Ingenieurwissenschaften. Nicht nur die Hochschulen, sondern vor allem Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem müssen sich darauf einstellen, dass die jungen Frauen in Zukunft einen immer größeren Teil des verfügbaren Arbeitskräfteangebots bilden. Damit wird die Frage nach dem Verhältnis bzw. der Vereinbarkeit von Familie und Studium bzw. Familie und Erwerbstätigkeit erheblich an Dringlichkeit gewinnen.

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter



Der steigende Stellenwert der Weiterbildung innerhalb des Bildungswesens wird in Politik und öffentlicher Meinung immer wieder betont. Die veränderte Bedeutung von Weiterbildung ist auf die beschleunigte Dynamik des wissenschaftlich-technischen und sozioökonomischen Wandels und die Alterung der Gesellschaft (als Resultat von steigender Lebenserwartung und rückläufiger Geburtenrate) zurückzuführen. Das schlägt sich nicht allein in der quantitativen Ausdehnung der Weiterbildungszeit nieder, sondern schließt auch qualitativ ein neues Verhältnis der Individuen zum Lernen als lebensbegleitender Tätigkeit in formalen und nonformalen sowie informellen Lernwelten ein.

Moderne Gesellschaften weisen sich dadurch aus, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht mehr nur das prägende Muster im Kindes- und Jugendalter sind, sondern inzwischen auch das Erwachsenenalter voll erfasst haben. Für die Individuen bedeutet das, sich auf veränderte Bedingungen einzustellen. Die Institutionen sind gehalten, ebenfalls auf veränderte Anforderungen zu reagieren und entsprechende Angebote und Kapazitäten bereitzustellen. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Schwerpunkte von besonderem Interesse:

- die Entwicklung von Weiterbildung und Lernaktivitäten unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen in ihren sozialen und kulturellen Umwelten;
- Weiterbildung im Zusammenhang vorgängiger (institutionell) vermittelter Bildungserfahrungen;
- schließlich die Entwicklung des institutionellen Rahmens und der Finanzierung von Weiterbildungsangeboten, wobei ein besonderes Augenmerk auf dem Zusammenhang mit dem Beschäftigungssystem liegt.

Unter sozialen, ökonomischen und gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten hat sich in allen entwickelten Gesellschaften immer wieder die Frage gestellt, ob die Weiterbildungsteilnahme mit der Erweiterung des Wissens der Individuen auch kompensatorische Effekte für versäumte Kompetenzerwerb in der Erstausbildung und im Jugendalter hat oder nur kumulativ im Sinne der Verstärkung früh erworbener Kompetenzen wirkt.

Der wissenschaftlich hinreichend gesicherte und von der Politik (z. B. der EU-Kommission) inzwischen aufgegriffene Sachverhalt, dass Bereitschaft und Kompetenzen für lebenslanges Lernen in erheblichem Maße auch von den Lernchancen abhängig sind, die den Individuen in der Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld geboten werden, lässt es als wichtig erscheinen, die Zusammenhänge zwischen Arbeits- sowie sozialen Kontextbedingungen und dem Lernverhalten zu klären und zu beobachten. Auch hier stellt sich die Frage, ob und wie weit die Umgebungseinflüsse verstärkend oder kompensierend wirken.

Die Indikatoren konzentrieren sich dementsprechend auf die Zusammenhänge zwischen individuellem Weiterbildungsverhalten (sowohl Teilnahme an Weiterbildung als auch informelle Lernaktivitäten von Erwachsenen) und vorgängigen Bildungsabschlüssen sowie sozioökonomischen Umfeldbedingungen, auf die Weiterbildungserträge und die Entwicklung institutioneller Weiterbildungsressourcen, insbesondere die Finanzierung. Von vornherein sei jedoch auf die besonders schwierige Datenlage zur Weiterbildung und zum informellen Lernen Erwachsener aufmerksam gemacht.

Teilnahme an Weiterbildung

Auf den ersten Blick erscheint die aktuelle Situation in der Weiterbildung von einem Widerspruch gekennzeichnet: Die breite öffentliche Rhetorik über die Bedeutung von lebenslangem Lernen für die persönliche Entfaltung, die Teilhabe am Erwerbsleben und die Sicherstellung der Humanressourcen in einer alternden Gesellschaft ist ungebrochen. Dagegen nimmt nach den Daten des Berichtssystems Weiterbildung die individuelle Teilnahme an Weiterbildung ^M seit 1997 ab.

Starker Anstieg der Teilnahme bis 1997, insbesondere der beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern

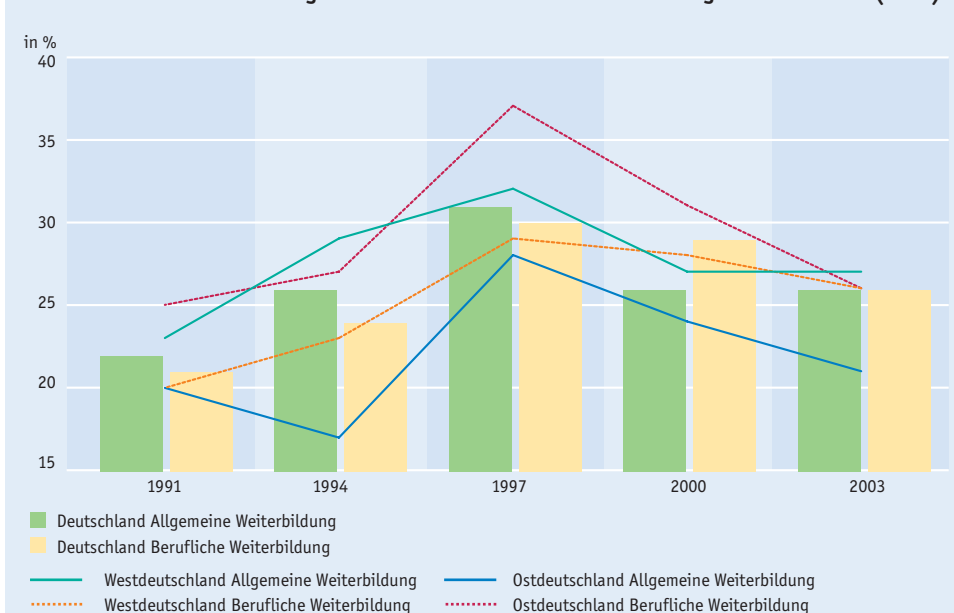
In der ersten Hälfte der 1990er Jahre zeigt sich ein bemerkenswerter Anstieg sowohl der allgemeinen als auch der beruflichen Weiterbildung im Bundesgebiet – mit deutlichen Differenzen zwischen alten und neuen Ländern (Abb. G1-1, Tab. G1-3web). Der Steigerung der Teilnehmerquoten im Bundesgebiet zwischen 1991 und 1997, von 22% auf 31% bei der allgemeinen und von 21% auf 30% bei der beruflichen Weiterbildung, liegen unterschiedliche Bewegungen in den beiden Regionen zugrunde. In den alten Ländern liegt in diesem Zeitraum die Kurve der allgemeinen Weiterbildung immer über derjenigen der beruflichen Weiterbildung, in den neuen Ländern ist es umgekehrt; hier dominiert die berufliche Weiterbildung, die auch auf einem deutlich höheren Niveau (25%) beginnt und einen stärkeren Anstieg verzeichnet als in Westdeutschland. Die Unterschiedlichkeit der Kurvenverläufe spiegelt den hohen Aufwand und die großen Anstrengungen für berufliche Weiterbildung wider, die im Osten den wirtschaftlichen Transformationsprozess zu einer Marktwirtschaft begleitet haben.

Weiterbildungsaktivitäten seit 1997 rückläufig

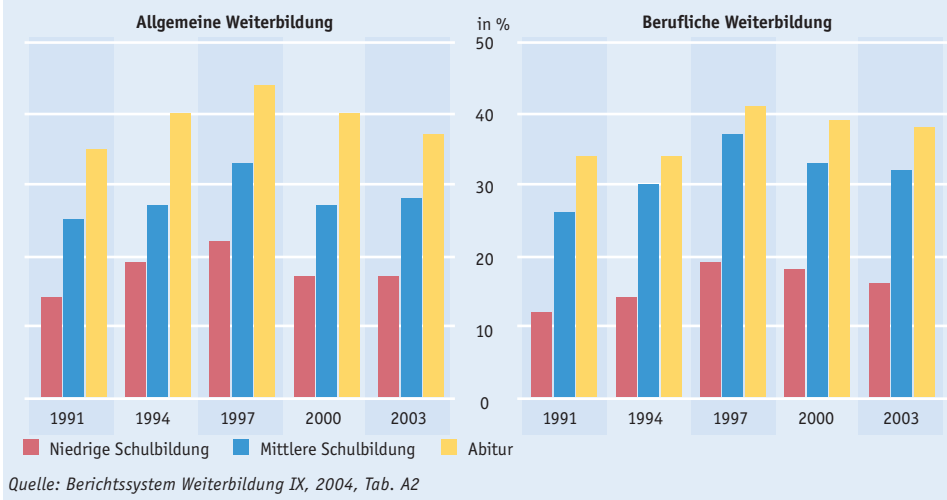
Vom Höhepunkt 1997 an fallen die Verlaufskurven im Bundesgebiet insgesamt wie auch in den beiden Landesteilen ab. Besonders krass ist der Rückgang bei der beruflichen Weiterbildung im Osten (von 37% auf 26%), sodass sich 2003 die Teilnehmerquoten bei der beruflichen Weiterbildung in West und Ost treffen (bei 26%).

Im gesamten Betrachtungszeitraum (1991 bis 2003) hat sich an den Abständen in der Weiterbildungsquote zwischen den unterschiedlichen Bildungsgruppen so gut wie nichts verändert. Zwar lässt sich im Zeitraum 1991 bis 1997 in allen Bildungsgruppen ein Anstieg der Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung (Abb. G1-2)

Abb. G1-1: Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2003 (in %)



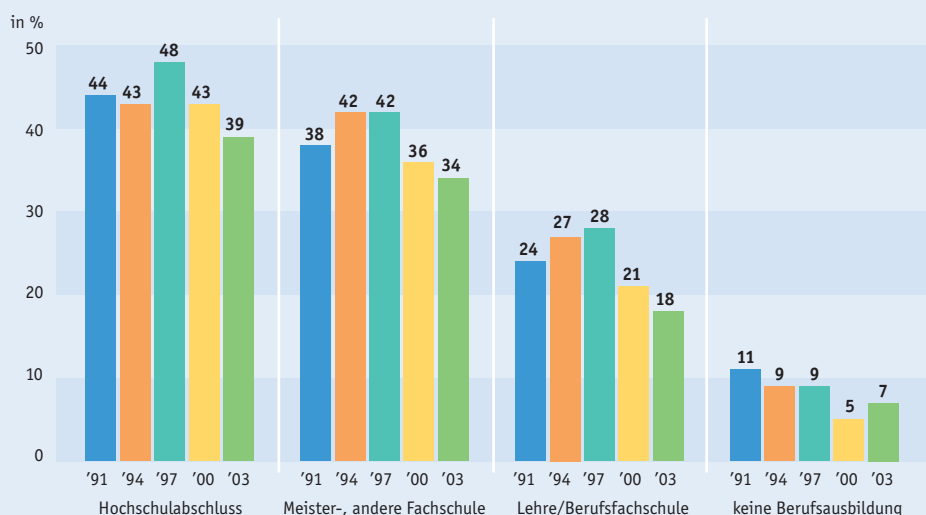
Quelle: Berichtssystem Weiterbildung IX, 2004, S. 16 und S. 22

Abb. G1-2: Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2003 nach Schulbildung (in %)


beobachten. Der Abstand, gemessen in Prozentpunkten, zwischen den Gruppen mit niedriger, mittlerer Schulbildung^M und Abitur verändert sich jedoch nur minimal, mit einer Ausnahme: In der beruflichen Weiterbildung nähert sich die Teilnahme der Personen mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen an. Das Gleiche gilt für die Abschwungphase 1997 bis 2003. Trotz des Rückgangs seit 1997 liegt das Teilnahmeniveau bei allen Bildungsgruppen 2003 noch geringfügig höher als 1991 (Tab. G1-1A).

Eine ähnliche Struktur der Verteilung im Zeitverlauf findet sich bei der Aufschlüsselung nach beruflichen Qualifikationen. Allerdings fallen hier die Unterschiede zwischen der untersten (ohne Berufsausbildung) und den oberen Qualifikationsgruppen noch deutlicher aus, während die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung zwischen den Gruppen mit Hochschulabschluss und denen mit Meister- oder anderem Fachschulabschluss relativ eng beieinander liegen (Abb. G1-3).

Polarisierung der beruflichen Weiterbildung zwischen höheren und mittleren/niedrigen Qualifikationen

Abb. G1-3: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2003 nach beruflicher Qualifikation (in %)


Das Matthäus-Prinzip durchzieht die Weiterbildung

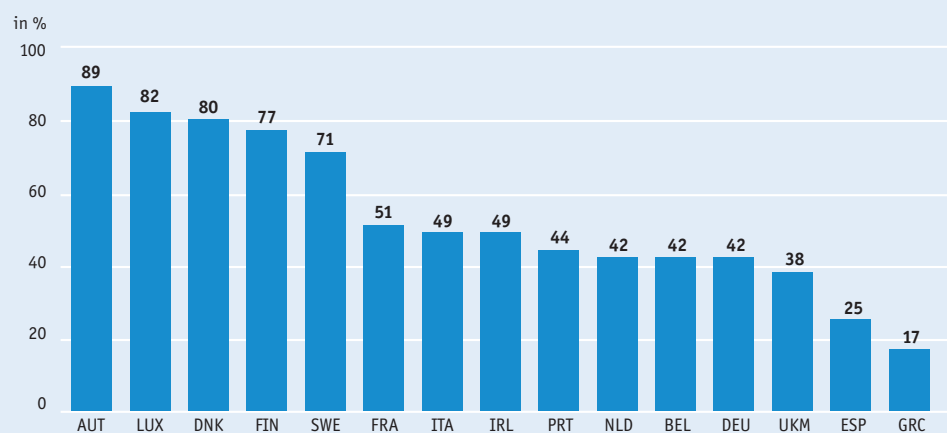
Die Prüfung weiterer Merkmale des sozioökonomischen Hintergrunds wie beruflicher Status bestätigt die bereits beschriebene Verteilungsstruktur in der Weiterbildungsteilnahme: Es sind die Gruppen der Beamten und Angestellten, welche die höchsten Teilnahmewerte aufweisen, während die Arbeiter insbesondere in der beruflichen Weiterbildung nicht einmal die Hälfte der Teilnahmequote der Beamten erreichen (Tab. G1-2A). Das Matthäus-Prinzip („Wer da hat, dem wird gegeben“) wirkt offensichtlich vor allem in der beruflichen Weiterbildung ungebrochen weiter.

Deutschland im unteren Bereich der Weiterbildungsaktivitäten

Deutschland im europäischen Vergleich

Eurostat hat in einem Zusatzmodul zur Arbeitskräfteerhebung 2003 die Lernaktivitäten in den letzten 12 Monaten bei den 25- bis 64-Jährigen nach den unterschiedlichen Formen erhoben. Betrachtet man nur die EU-15-Staaten, dann nehmen die deutschen Arbeitskräfte in den Lernaktivitäten insgesamt eher einen unteren Platz ein (42%), während die skandinavischen Staaten, Österreich und Luxemburg mit Teilnahmequoten bis über 80% die Spitze bilden (Abb. G1-4). Geschlechtsspezifische Differenzen tauchen nur bei wenigen Staaten auf.

Abb. G1-4: Teilnahmequote an allen Formen des Lernens im Erwachsenenalter in den EU-15-Staaten 2003 (in %)*



* Informelles Lernen in UKM nicht eingeschlossen.

Quelle: Eurostat Arbeitskräfteerhebung, Ad-hoc-Modul 2003 über lebenslanges Lernen

M Methodische Erläuterungen

Teilnahme an Weiterbildung

Teilnahme an Weiterbildung wird im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) über die Frage geklärt, ob sich Personen im letzten Jahr in einem oder mehreren der folgenden Sektoren an Weiterbildung beteiligt haben: berufliche Weiterbildung in Form von Lehrgängen/Kursen oder allgemeine Weiterbildung in Form von Lehrgängen/Kursen oder Vorträgen.

Das Zusatzmodul lebenslanges Lernen der Arbeitskräfteerhebung 2003 von Eurostat, das für den Vergleich der EU-15-Staaten herangezogen wurde, definiert formale Bildung als Teilnahme an allgemeiner oder beruflicher (Weiter-)Bildung im regulären Ausbildungssystem an Schulen und Hochschulen; nonformale Bildung als Teilnahme an organisierten Angeboten (Kursen, Seminaren u.a.) von Einrichtungen, die nicht dem formalen Bildungssystem zuzurechnen sind; informelles Lernen als selbstständiges Lernen aus Büchern und anderen gedruckten Unterlagen, internet- und computergestütztes Lernen, Lernen mit Hilfe von Bildungssendungen in Rundfunk und Fernsehen oder Besuch von Bibliotheken; vgl. Kailis, E.; Pilos, S. (2005): Lebenslanges Lernen in Europa. In: Eurostat, Statistik kurz gefasst, H. 8. Die Eurostat-Definition für lebenslanges Lernen ist mit anderen Definitionen von Weiterbildung nicht kompatibel; vor allem gilt dies für die Kategorie des informellen Lernens, die En-passant-Formen ausschließt. Deswegen sind die Daten auch mit anderen Erhebungen nicht genau vergleichbar.

Schulbildung

Die Kategorie niedrige Schulbildung fasst im Berichtssystem Weiterbildung in den alten Ländern die Personen mit und ohne Volks- oder Hauptschulabschluss, in den neuen Ländern ohne Abschluss, POS 8. Jahrgangsstufe oder Volksschulabschluss; die Kategorie mittlere Schulbildung die Personen mit mittlerer Reife bzw. POS 10. Jahrgangsstufe; die Kategorie Abitur Personen mit Abitur bzw. EOS 12. Jahrgangsstufe.

Finanzierung der Weiterbildung

Ausreichende Finanzmittel sind eine Voraussetzung für eine bessere Qualifizierung der Bevölkerung im Erwachsenenalter. Während Schulen und Hochschulen in erster Linie vom Staat finanziert werden, ist die Weiterbildung in wesentlichen Teilen marktwirtschaftlich organisiert. Genaue Informationen über das gesamte Finanzvolumen liegen aufgrund der Lücken in den Statistiken zur Weiterbildung nicht vor. Die Finanzierung der Weiterbildung wird daher exemplarisch für Teilbereiche analysiert. Die vorhandenen Informationen sind nicht überschneidungsfrei, wurden zum Teil auf der Basis von Erhebungen mit relativ geringem Stichprobenumfang ermittelt und weisen erhebliche Unterschiede bei der Abgrenzung der einzelnen Merkmale auf. Gleichwohl deuten die verschiedenen statistischen Erhebungen darauf hin, dass die institutionellen Mittel für die berufliche und allgemeine Weiterbildung in den letzten Jahren reduziert worden sind.

Ausgaben der Unternehmen für die betriebliche Weiterbildung^M

Öffentliche und private Arbeitgeber investieren beträchtliche Mittel in die Weiterbildung ihres Personals. Sie führen interne Weiterbildungsmaßnahmen durch, erstatten ihrem Personal ganz oder teilweise die Kosten für externe Lehrveranstaltungen und zahlen währenddessen vielfach Löhne und Gehälter fort.

Schätzt man die Weiterbildungskosten auf Basis der Ergebnisse der zweiten europäischen Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (Continuing Vocational Training Survey, CVTS2), so beliefen sich die direkten Ausgaben der Unternehmen, privaten Organisationen ohne Erwerbszweck und Gebietskörperschaften im Jahr 1999 in Deutschland auf rund 9,4 Mrd. Euro. Die Ausgaben wurden im Rahmen der Arbeiten am Bildungsbudget fortgeschrieben und lagen 2003 bei 10,0 Mrd. Euro.

Die Aufwendungen je Mitarbeiter unterscheiden sich zwischen den Wirtschaftszweigen deutlich. Nach den letzten vorliegenden Daten (1999) wird am wenigsten im Bereich Gast-, Leder- und Baugewerbe, am meisten bei der Nachrichtenübermittlung und im Kredit- und Versicherungsgewerbe in die Weiterbildung der Mitarbeiter investiert (**Abb. G2-3A**). Großbetriebe sind tendenziell stärker in der betrieblichen Weiterbildung engagiert als Kleinbetriebe.

**Betriebliche Weiterbildungs-
ausgaben abhängig von
Wirtschaftszweig
und Unternehmens-
größe**

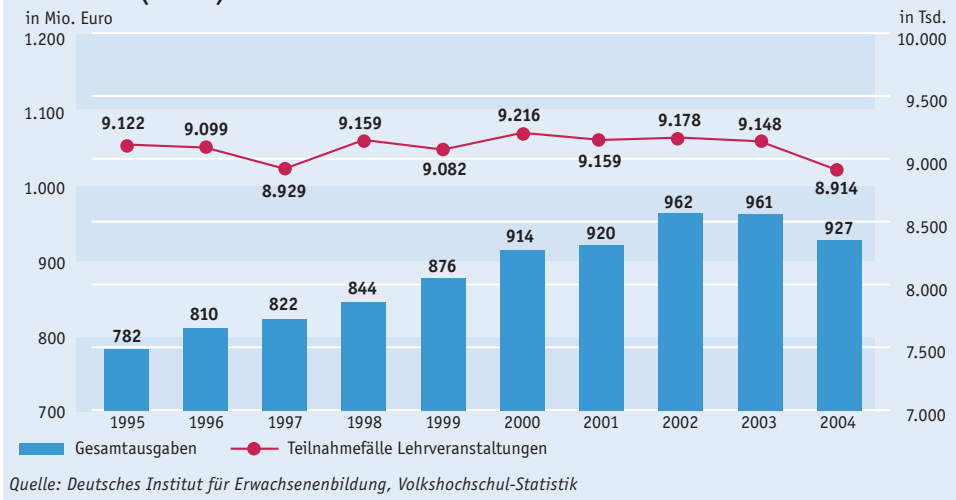
Ausgaben der Träger allgemeiner Weiterbildung^M

Die Volkshochschulen, die Weiterbildungsträger der katholischen und evangelischen Kirche sowie der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben gaben 2003 1,46 Mrd. Euro für die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen wie Kursen, Einzelveranstaltungen oder Studienfahrten aus. Davon entfielen fast zwei Drittel auf die Volkshochschulen.

Das Ausgabevolumen der Volkshochschulen ist seit 1995 zunächst kontinuierlich gestiegen, seit dem Jahr 2002 aber rückläufig (**Abb. G2-1, Tab. G2-1A**). Die Volkshochschulen finanzieren ihre Ausgaben mit Teilnehmerbeiträgen, Zuschüssen der Länder und Gemeinden sowie eingeworbenen Drittmitteln (z. B. der Bundesagentur für Arbeit). Bei den öffentlichen Zuschüssen ist seit 1995 ein Rückgang der Förderung durch die Länder zu beobachten, den eine steigende Förderung durch die Gemeinden weitgehend kompensieren konnte. 2004 wurden rund 43% der Gesamtausgaben durch Zuschüsse der Länder und der Gemeinden finanziert, 39% trugen die Teilnehmer über ihre Gebühren, und 18% wurden durch Drittmittel, wie die Förderungen nach dem SGB III

**Kein Zusammen-
hang zwischen
Ausgaben und
Teilnahmefällen**

Abb. G2-1: Ausgaben der Volkshochschulen und Teilnahmefälle an Lehrveranstaltungen (in Tsd.) 1995 bis 2004



und durch Bundes- und EU-Mittel, bestritten (Tab. G2-1A). Zwischen Teilnahmefällen und der Ausgabenentwicklung in der Weiterbildung ist kein Zusammenhang erkennbar.

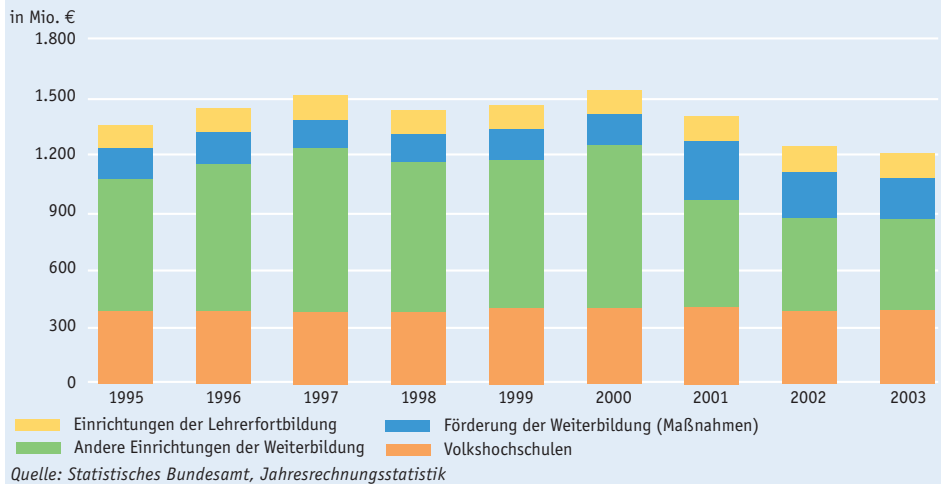
Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Weiterbildung^M

Bund, Länder und Gemeinden haben im Jahr 2003 1,2 Mrd. Euro für Weiterbildung ausgegeben, davon entfielen 387 Mio. Euro auf die Volkshochschulen und knapp 480 Mio. Euro auf andere Einrichtungen der Weiterbildung. Nach Angaben der Jahresrechnungsstatistik wurden den Einrichtungen der Lehrerfortbildung gut 130 Mio. Euro zur Verfügung gestellt. Mit 217 Mio. Euro wurden Weiterbildungsmaßnahmen sonstiger Art gefördert (z. B. die politische Bildung).

Rückgang der öffentlichen Ausgaben für Weiterbildung ab 2001

Die öffentlichen Ausgaben^M für Weiterbildung waren in den Jahren 2001 bis 2003 rückläufig (Abb. G2-2, Tab. G2-2A). Seit 2002 sind sie sogar unter das Niveau des Jahres 1995 zurückgefallen. Gegenüber dem Jahr 2000 sind die Ausgaben (Grundmittel) bis zum Jahr 2003 um 21% gesunken.

Abb. G2-2: Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Haushalte für Weiterbildung 1995 bis 2003 (in Mio. Euro)



Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit im Rahmen des SGB III^M

Seit 1995 hat die Bundesagentur für Arbeit ihre Ausgaben zur Förderung der beruflichen Weiterbildung deutlich zurückgefahren (**Tab. G2-3A**). Lagen sie im Jahr 1996 noch bei fast 8 Mrd. Euro, so wurden sie bis 2004 auf gut 3,6 Mrd. Euro reduziert. Dies spiegelt sich in deutlich geringeren Teilnehmerzahlen wider (vgl. **G4**). Die Unterhaltsgelder machten gegenüber den eigentlichen Maßnahmekosten im Beobachtungszeitraum ohne große Veränderungen rund 60% der Förderung aus.

Halbierung der SGB-III-Ausgaben seit 1995

Ausgaben der Weiterbildungsteilnehmer^M

Im Rahmen einer Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wurden für das Jahr 2002 Informationen zur Weiterbildung erfragt.¹ Als Ausgaben für berufliche Weiterbildung pro Teilnehmer wurden 502 Euro ermittelt. Nach Hochrechnung ergeben sich daraus insgesamt rund 13,8 Mrd. Euro Weiterbildungsausgaben für Deutschland, davon stellen 10,3 Mrd. Euro direkte Ausgaben dar.

10,3 Mrd. Euro direkte Ausgaben für die berufliche Weiterbildung

M Methodische Erläuterungen

Weiterbildungsausgaben

Jeder der betrachteten Statistiken liegt eine spezifische Definition der Ausgaben bzw. Kosten für Weiterbildung zugrunde.

Ausgaben der Unternehmen für betriebliche Weiterbildung

Erfasst werden die Kosten der internen und externen Weiterbildungskurse. Folgende Einzelkosten wurden in die Erhebung einbezogen: (a) Zahlungen und Gebühren an Weiterbildungsanbieter und externes Weiterbildungspersonal, (b) Reisekosten, Spesen und Tagelohn, (c) Personalaufwendungen für internes Weiterbildungspersonal, (d) Kosten für Räume und Ausstattung, (e) Beiträge an öffentliche oder andere Einrichtungen oder Fonds für die gemeinschaftliche Finanzierung von Weiterbildungsprogrammen, (f) Zuwendungen durch öffentliche oder andere Einrichtungen oder durch gemeinschaftliche Fonds, d. h. Subventionen für Kurse und Einnahmen für die Durchführung von Kursen. Die Gesamtkosten der Weiterbildungskurse sind definiert als die Summe der Einzelkosten unter (a) bis (e) abzüglich (f). Hinzu kommen die Personalausfallkosten (Arbeitskosten der Teilnehmer an Weiterbildungskursen).

Ausgaben der Träger allgemeiner Weiterbildung

Die Gesamtausgaben setzen sich zusammen aus Ausgaben für hauptberufliches Personal, nebenberufliche/ehrenamtliche Leitung, Honorare/Reisekosten für Kursleitung/Referenten, Werbung, Gebäude/Räume/Mieten/Nebenkosten, Mitarbeiterfortbildung, Lehr-/Lernmittel/Bibliothek, Geschäftsausgaben/Geräte, sonstige Ausgaben.

Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Weiterbildung

Die Ausgaben umfassen die Ausgaben des Bundes (ohne Bundesagentur für Arbeit), der Länder und der Gemeinden und sind entsprechend den Aufgabenbereichen der Haushaltssystematiken abgegrenzt. Als Grundmittel werden diejenigen Ausgaben der öffentlichen Haushalte bezeichnet, die den Einrichtungen oder Bereichen von ihrem Träger zur Verfügung gestellt werden.

Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit

Die Ausgaben der Bundesagentur umfassen die Zuschüsse an Träger von Bildungsmaßnahmen zu den Kosten der beruflichen Weiterbildung sowie die Zahlungen von Unterhaltsgeld und Teilunterhaltsgeld an Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen.

Ausgaben der Weiterbildungsteilnehmer

In die Erhebung des BIBB sind neben formalisierten Weiterbildungsarten auch arbeitsnahe Lernformen, selbst organisiertes Lernen sowie die Teilnahme an Kongressen, Tagungen und Fachmessen einbezogen, soweit diese im Zusammenhang mit einer derzeit ausgeübten oder einer zukünftigen beruflichen Tätigkeit standen. Die Ausgaben der Weiterbildungsteilnehmer setzen sich zusammen aus den direkten Kosten und den indirekten Kosten, jeweils nach Refinanzierung. Die direkten Kosten umfassen Teilnahmegebühren, Ausgaben für Lern- und Arbeitsmittel, Fahrtkosten, Ausgaben für auswärtige Unterkunft, auswärtige Mahlzeiten, Kinderbetreuung und sonstige Ausgaben (z. B. Prüfungsgebühren). Indirekte Kosten entstehen durch Einkommensverlust (durch Aufgabe der Erwerbstätigkeit, Verzicht auf Nebentätigkeit, Verzicht auf bezahlte Überstunden, Arbeitszeitreduzierung, unbezahlten Urlaub); Kosten des Freizeitverlusts sind nicht berücksichtigt. Die Refinanzierung direkter Kosten erfolgt durch das Arbeitsamt (nach SGB III), Meister-BAföG, Arbeitgeber oder sonstige Stellen; die Refinanzierung indirekter Kosten enthält Unterhaltsgeld nach SGB III, Unterhaltsbeitrag im Rahmen des Meister-BAföGs und Zuschuss zum Lebensunterhalt von sonstigen Stellen.

¹ Beicht, U.; Krekel, E.; Walden, G. (2006): *Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmer?* Bundesinstitut für Berufsbildung, *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 274.

Informelles Lernen Erwachsener

Erwachsene lernen nicht nur dann, wenn sie an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, die als systematisierte, von professionellen Lehrkräften angeleitete Lehr-Lern-Prozesse gestaltet sind. Sie lernen auch informell, wobei mit informellem Lernen ein breites Spektrum von Arten des Kompetenzerwerbs in der alltäglichen Umwelt erfasst wird. ^M Hier stellen sich zwei zentrale Fragen: Wie stellt sich die Teilhabe an informellen Weiterbildungsaktivitäten für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen dar? In welchem Verhältnis steht informelles Lernen zur Weiterbildung – eher substitutiv oder eher komplementär? Die Datenbasis zur Beantwortung beider Fragen ist schmal und bezieht sich zum großen Teil auf das Lernen im Kontext beruflicher Arbeit.

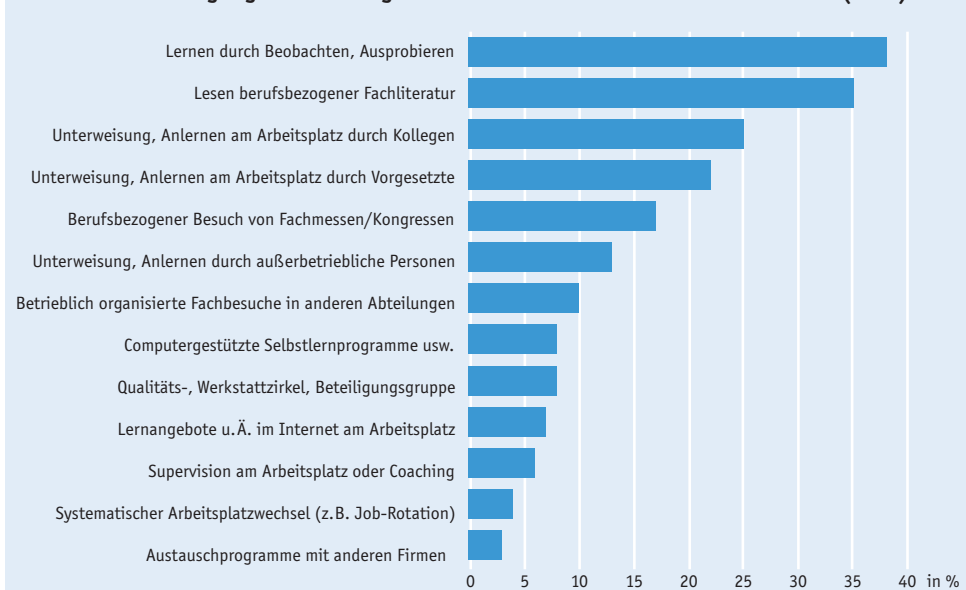
Vielfältige Formen informellen Lernens in der Arbeit

Niedrige Beteiligungsquoten bei eher aktiven informellen Lernformen

Bei arbeitsbezogenen Lernaktivitäten im Erwachsenenalter zeigt sich nach den Daten des Berichtssystems Weiterbildung (BSW-IX) ein breites Spektrum informeller Lernaktivitäten, mit deren Hilfe die Erwerbstätigen ihr berufliches Wissen erweitern können. Diese Aktivitäten sind in unterschiedlichem Ausmaß von Unternehmen organisiert bzw. von den Arbeitenden selbst gesteuert, ohne dass man den Grad von Fremd- bzw. Selbststeuerung für jede einzelne Lernart von vornherein bestimmen könnte. An ihrer Spitze stehen das einfache Lernen durch Beobachten und Ausprobieren, das kein hohes Maß individueller Planungs- und Durchführungsaktivität beinhaltet; ferner das Lesen von Fachliteratur und die Unterweisung und Anlernung durch Kollegen oder Vorgesetzte am Arbeitsplatz. Mit Ausnahme der Lektüre von Fachliteratur weisen die informellen Lernaktivitäten, die entweder eine stärkere betriebliche Organisationsleistung (betrieblich organisierte Fachbesuche, Qualitäts- oder Werkstattzirkel, Supervision u. a.) oder eine größere Eigenaktivität voraussetzen (Besuch von Fachmessen, computergestützte Selbstlernprogramme u. a.) eher niedrige Beteiligungsquoten auf (**Abb. G3-1, Tab. G3-1A**).

Die informellen Weiterbildungsformen sind in den letzten Jahren nicht expandiert (**Abb. G3-4A**); bei einzelnen ausgewählten Formen ist sogar eher eine Abnahme zu verzeichnen.

Abb. G3-1: Beteiligung Erwerbstätiger am informellen beruflichen Lernen 2003 (in %)



Quelle: Berichtssystem Weiterbildung IX, 2004

Auch wenn informelles Lernen die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden voraussetzt und zugleich stärkt, ist es kein allein vom Individuum bestimmter Prozess. Es findet auch immer in sozialen und institutionellen Kontexten statt, die den Individuen bessere oder schlechtere Chancen zur Entfaltung ihres Lerninteresses und ihrer Organisationsfähigkeit bieten. Insbesondere gilt das für die betriebliche Organisation von Arbeit bei arbeitsbezogenem Lernen.

Differenziert man die Beteiligung an informellen Lernaktivitäten nach Branchen, so zeigt sich der Zusammenhang zwischen individueller Lernaktivität und ökonomischen bzw. arbeitsorganisatorischen Kontextbedingungen. Die Unterschiede in den informellen Lernaktivitäten nach Branchen lassen sich in drei Cluster bündeln (**Abb. G3-2**):

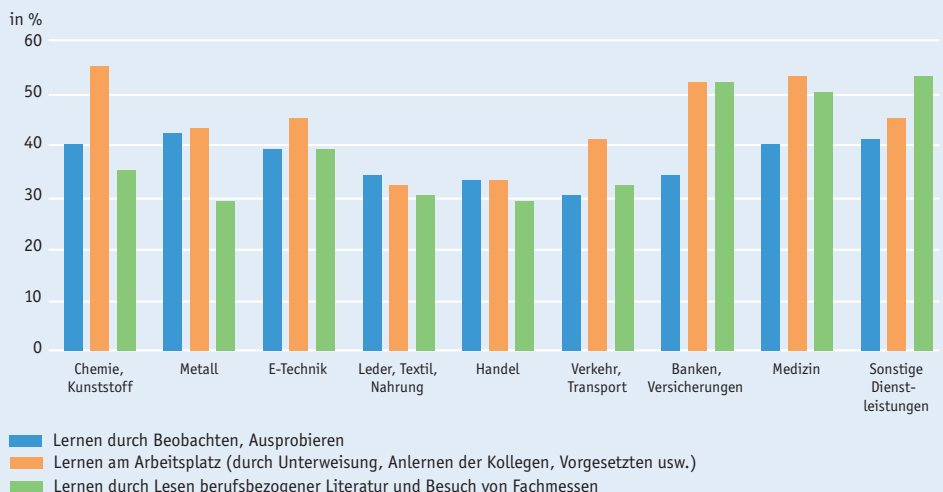
- Das erste Cluster umfasst die Branchen, die in allen arbeitsbezogenen Lernaktivitätsdimensionen unter dem Durchschnitt bleiben. Das heißt, dass wenig Möglichkeiten sowohl für Lernen durch Beobachten/Ausprobieren als auch für eher organisierte Formen geboten werden und die Beschäftigten wenig Anreize für selbstorganisiertes Lernen haben. Zu diesem Cluster gehören der Einzelhandel, das Verkehrs- und Transportgewerbe sowie das Leder-/Textil- und Nahrungsmittelhandwerk.
- Das zweite Cluster bilden Branchen, bei denen relativ günstige Bedingungen für das Lernen am Arbeitsplatz sowohl durch Beobachten/Ausprobieren als auch durch Unterweisung durch Kollegen und Vorgesetzte bestehen, aber offensichtlich wenig Anregung zum selbstgesteuerten Lernen geboten wird. Die klassischen Industriebranchen bilden das Gros dieses Clusters (**Abb. G3-2**).
- Ein drittes Cluster ist dadurch charakterisiert, dass die Beschäftigten insgesamt starke informelle Lernaktivitäten in der Arbeit entfalten, insbesondere solche, die Selbstorganisation (Lesen von Fachbüchern, Messebesuche) und gezielte Kooperation und Unterweisung am Arbeitsplatz voraussetzen. Banken und Versicherungen, Gesundheitsdienstleistungen und sonstige Dienstleistungen gehören zu diesem Cluster.

Neben der Branchenzugehörigkeit beeinflusst auch die Stellung im Beruf und der höchste erreichte Bildungsstand die Beteiligung an informellen Lernaktivitäten. Qualifizierte und leitende Angestellte nehmen ebenso wie Beamte häufiger als Arbeiter an informellem Lernen teil (**Tab. G3-2A**). Europaweit zeigt sich, dass die Arbeitskräfte mit einem hohen Bildungsabschluss häufiger Gelegenheiten dazu haben als Personen

Hohe Abhängigkeit informeller Lerngelegenheiten von sozialen Kontexten

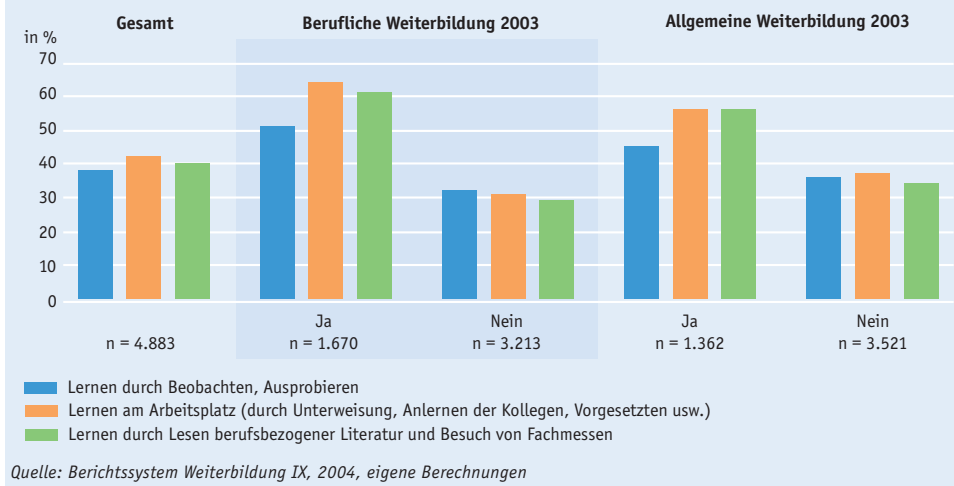
Drei Branchen-Cluster nach Maßgabe besserer oder weniger guter Lerngelegenheiten

Abb. G3-2: Informelle Lernaktivitäten 2003 nach Branchen (in %)



Quelle: Berichtssystem Weiterbildung IX, 2004, eigene Berechnungen

Abb. G3-3: Zusammenhang von Teilnahme an Weiterbildung und informellen Lernaktivitäten 2003 (in %)



mit niedrigem Bildungsstand (**Abb. G3-5A**). Beim informellem Lernen außerhalb der Arbeit bestätigte sich diese Relation (**Abb. G3-6A**).

Komplementarität von Weiterbildung und informellem Lernen

Die Zusammenhänge zwischen der Beteiligung an informellem Lernen und Arbeitssituation, Bildungs- und Berufsstatus sprechen dafür, dass informelles Lernen die Teilnahme an Weiterbildung nicht ersetzt, sondern eher ergänzt. Die Korrelation der Teilnahme an Weiterbildung mit informellen Lernaktivitäten weist die Komplementarität beider Lernformen deutlich aus. Diejenigen, die an Weiterbildung teilnehmen, weisen auch die höheren Werte bei informellen Lernaktivitäten auf (**Abb. G3-3**). Ob dabei die Teilnahme an Weiterbildung informelle Lernaktivitäten fördert oder ob umgekehrt Gelegenheitsstrukturen für informelles Lernen in der Arbeit Interesse für Weiterbildung freisetzen, muss vorerst offen bleiben.

M Methodische Erläuterungen

Informelles Lernen Erwachsener

Für das informelle Lernen Erwachsener existiert in der Weiterbildungsforschung keine einheitliche Begrifflichkeit. Der hier verwandte Begriff des informellen Lernens ist gegenüber Weiterbildung in institutionellen, pädagogisch organisierten Veranstaltungen abgegrenzt. Im vorliegenden Text wird das Verständnis von Weiterbildung und informellen Lernaktivitäten durch die verwendeten Datenquellen bestimmt:

Das Berichtssystem Weiterbildung IX, auf das hier beim informellen berufsbezogenen Lernen in Deutschland Bezug genommen wird, definiert informelles berufliches Lernen durch die Operationalisierung in den Merkmalen von Frage 31: Lernen durch Beobachten, Ausprobieren; Lesen berufsbezogener Fachliteratur; Unterweisung, Anlernen am Arbeitsplatz durch Kollegen; Unterweisung, Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte; Berufsbezogener Besuch von Fachmessen/Kongressen; Unterweisung, Anlernen durch außerbetriebliche Personen; Betrieblich organisierte Fachbesuche in anderen Abteilungen; Computergestützte Selbstlernprogramme usw.; Qualitäts-, Werkstattzirkel, Beteiligungsgruppe; Lernangebote u.Ä. im Internet am Arbeitsplatz; Supervision am Arbeitsplatz oder Coaching; Systemischer Arbeitsplatzwechsel (z. B. Job-Rotation); Austauschprogramme mit anderen Firmen (vgl. Berichtssystem Weiterbildung IX, 2004).

Arbeitsmarkterträge beruflicher Weiterbildung

Arbeitsmarkterträge beruflicher Weiterbildung sind schwer zu messen. Das heißt nicht, dass es sie nicht gibt. Aber die Heterogenität beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen und die Vielfalt von Gründen für individuelle berufliche Positionsveränderungen machen eine eindeutige Zuordnung von Weiterbildungsaktivitäten zu beruflichen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt kaum möglich. Die Messung von Effekten wird zusätzlich dadurch erschwert, dass unklar ist, in welchem Zeitraum man sie erwartet – ob unmittelbar nach Maßnahmen oder nach einem längeren Zeitraum, in dem erworbene berufliche Kompetenzen wirksam werden können.

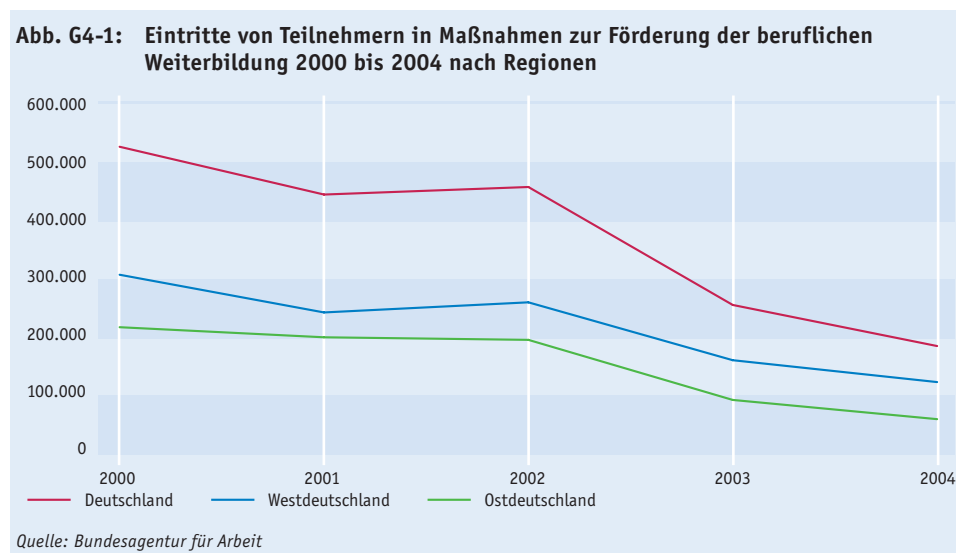
Effekte beruflicher Weiterbildung schwer abzuschätzen

Eine der wenigen belastbaren Datenquellen bilden die Eingliederungserhebungen der Bundesagentur für Arbeit (BA) bei Absolventen von Fördermaßnahmen zur beruflichen Weiterbildung der BA nach § 11 SGB III, auch wenn dies eine Einschränkung auf nur einen Weiterbildungstyp darstellt. Allerdings repräsentieren die BA-Maßnahmen den zurzeit wohl kostenaufwendigsten und quantitativ bedeutsamsten Typ institutionalisierter arbeitsmarktbezogener Weiterbildung (vgl. G2). Ihr Arbeitsmarktertrag wird nur an einem Merkmal, dem Erwerbsstatus nach Beendigung der Weiterbildungsmaßnahme, verdeutlicht.

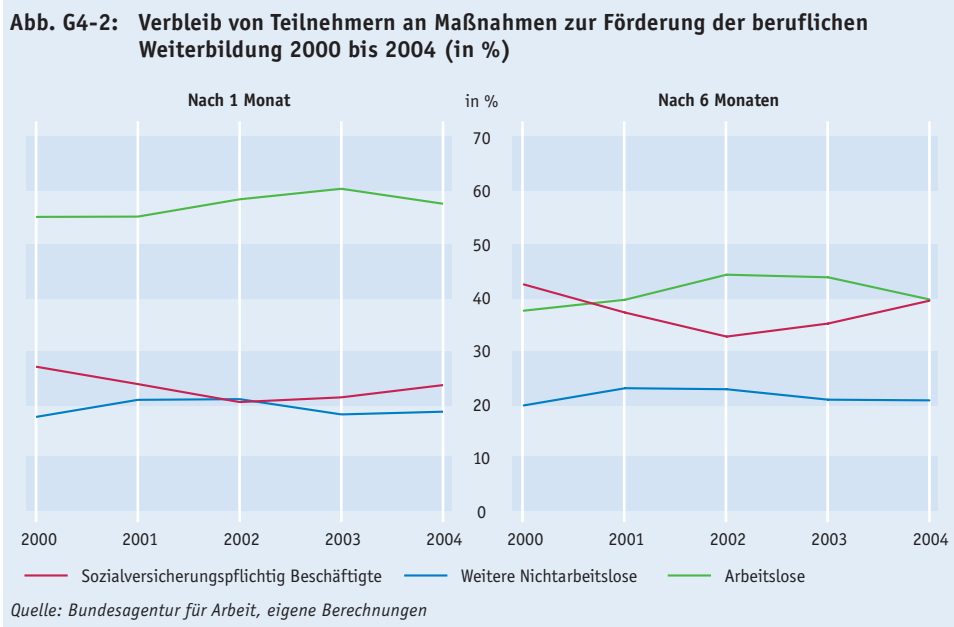
Die im Rahmen der aktiven Arbeitsförderungs politik durchgeführten Maßnahmen sollen nach § 77 SGB III vor allem dazu dienen, Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen wieder in Beschäftigung einzugliedern bzw. nicht arbeitslos werden zu lassen. Die ab 2000 eingeführten Maßnahmen zur Verschärfung der Zugangsbedingungen zur Weiterbildungsförderung (Job-AQTIV-Gesetz vom 1.1.2002, Hartz I vom 1.1.2003, Maßnahmezertifizierung-AZWW¹ vom 1.7.2004 u. a.) und die Politik der BA haben seit 2000 zu einem deutlichen Rückgang der Eintritte in Weiterbildungsmaßnahmen um insgesamt 65% geführt (Abb. G4-1, Tab. G4-1A).

Einschränkung der Weiterbildungsförderung seit 2000

Diese Einschränkung der Förderung hat in mehrfacher Hinsicht Selektionsprozesse nach sich gezogen. So verschieben sich die Anteile zwischen Männern und Frauen zu Ungunsten der Frauen (von 49% zu 44%), von den älteren zugunsten der jüngeren Arbeitnehmer (von 26% auf 32% bei den unter 30-Jährigen). Vor allem kommt es zu einer drastischen Umschichtung in der geplanten Maßnahmedauer von längeren zu kürzeren Maßnahmen (Tab. G4-1A). Auch wenn die Dauer einer Maßnahme noch



¹ Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWW vom 16.6.2004



nichts über ihre Qualität aussagt, kann man die starke Verschiebung zu „Kurzläufern“ insofern als Trend zu einer niedrigeren Maßnahmequalität interpretieren, als das Nachholen von Berufsabschlüssen oder das Erlernen eines neuen Berufs in sechs Monaten nur schwer möglich ist.

Beträchtliche Schwierigkeiten beim Übergang in den Arbeitsmarkt

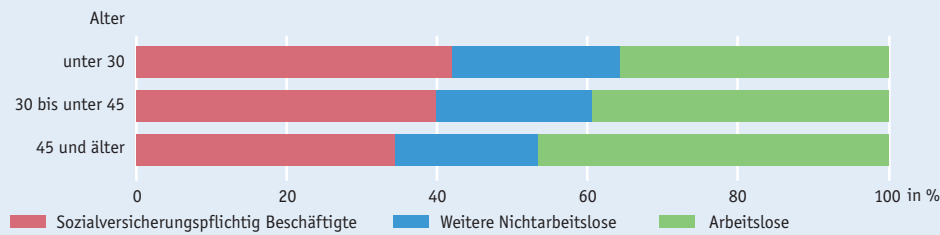
Der Erfolg der Weiterbildung bemisst sich am Beschäftigungsstatus der Teilnehmer nach Beendigung der Maßnahme. Diesen kann man an den Eingliederungsquoten^M der BA bis zu einem Zeitraum von sechs Monaten nach der Maßnahme ablesen. Für den Betrachtungszeitraum 2000 bis 2004 zeigt sich für beide Zeitintervalle eine in der Richtung ähnliche Verlaufskurve. Die Eingliederung in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung nach einem Monat sinkt bei relativ niedrigem Ausgangsniveau (25%) um 3,5 Prozentpunkte, während die Arbeitslosigkeit auf einem hohen Ausgangsniveau (55%) noch einmal leicht zunimmt (Abb. G4-2). Offensichtlich haben viele Absolventen der Fördermaßnahmen zur Fort- und Weiterbildung (FbW) mit beträchtlichen Übergangsschwierigkeiten zu kämpfen.

Dass es sich zum Teil, aber nicht ausschließlich um Übergangsarbeitslosigkeit handelt, wird an den Verbleibdaten nach sechs Monaten sichtbar. Der Anteil der Beschäftigten erhöht sich 2000 und auch 2004 gegenüber dem Einmonatszeitraum um gut 15 Prozentpunkte, während die Arbeitslosigkeitsquote um 18 Prozentpunkte zurückgeht. Für 2004 fällt die Beschäftigtenquote gegenüber 2000 auf 39,4%, steigt aber gegenüber 2002 um 7 Prozentpunkte an. Die Arbeitslosigkeitsquote, die 2002 auf 44% gestiegen war, fällt auf 39,7%, bleibt damit aber über dem Niveau von 2000 (37,6%). Gegenüber der individuellen „Eingliederungs- und Maßnahmeverbleibsprognose“ (Hartz I) von 70% bleibt die Arbeitsmarktrealität der Maßnahmeteilnehmer weit zurück (Tab. G4-2A).

Große Unterschiede nach Alter und Regionen

Die Gesamteingliederungsquote unterscheidet sich nach Altersgruppen: Arbeitskräfte unter 30 Jahren haben eine deutlich günstigere Chance, wieder in den Arbeitsmarkt integriert zu werden, als solche über 45 (Abb. G4-3). Die ungünstigste Situation unter den Weiterbildungsteilnehmern haben ältere Arbeitskräfte in den alten und neuen Ländern (Tab. G4-3A). Auch regionale Disparitäten sind nicht zu übersehen. Die zehn Arbeitsagenturbezirke mit den günstigsten und ungünstigsten Eingliederungsquoten trennen zwischen 15 und 20 Prozentpunkte (Tab. G4-4A).

Abb. G4-3: Verbleib von Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung nach 6 Monaten, 2004 nach Altersgruppen (in %)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

M Methodische Erläuterungen

Verbleibsstatus und Verbleibsquoten

Die Eingliederungsquote ist definiert als der Anteil sozialversicherungspflichtig Beschäftigter an allen recherchierbaren Austritten sechs Monate nach Beendigung der Teilnahme. Mit Arbeitslosigkeitsquote wird der Anteil der arbeitslos Gemeldeten bezeichnet. „Weitere Nichtarbeitslose“ beinhalten z. B. Beamte, Selbstständige, Personen in Ausbildung oder Nichterwerbspersonen.

Anmerkung zu der Datenquelle

Ausgewiesene Daten beziehen sich auf die Förderung nach § 77 SGB III mit Datenstand Februar 2006. Abweichend vom Betrachtungszeitraum in amtlichen Eingliederungsbilanzen (Juli bis Juni) sind Jahreszahlen (Januar bis Dezember) dargestellt. Die Verbleibsuntersuchung der BA enthält Angaben aus der Beschäftigten- und Arbeitslosenstatistik. Konflikte zwischen beiden Datenquellen (zugleich beschäftigt und arbeitslos gemeldet) wurden zugunsten der Angaben in der Beschäftigtenstatistik aufgelöst.

Perspektiven

Auffälligstes Resultat der Analyse der aktuellen Weiterbildungssituation ist die Abnahme der Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung sowie die Reduzierung der finanziellen Förderung durch die öffentlichen Haushalte und die Unternehmen. Beide Sachverhalte stehen in deutlichem Widerspruch zur nachhaltigen Betonung der Notwendigkeit von Weiterbildung in der politischen Programmatik, die ihren Ausdruck nicht zuletzt in dem zwischen Bund und Ländern einvernehmlichen Abschlussdokument des Forums Bildung 2001 gefunden hat.

Unter dem Gesichtspunkt, dass eine wesentliche Funktion insbesondere der beruflichen Weiterbildung die Erschließung neuer und die Stabilisierung alter Qualifikationspotenziale ist, hat sich in den letzten 15 Jahren in der Weiterbildungsbeteiligung bei den gering qualifizierten Personengruppen wenig getan. Dies bedeutet zugleich, dass sich auch an den sozial selektiven Wirkungen der Weiterbildungsteilnahme und den Abständen zwischen den eher gering und mittel oder hoch qualifizierten Beschäftigtengruppen kaum etwas verändert hat.

Was für die Weiterbildung insgesamt zu konstatieren ist, gewinnt bei den explizit arbeitsmarktbezogenen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) einen besonderen Akzent: Trotz einer beträchtlichen Konzentration der Mittel und trotz aller Reformen in den Kontrollinstrumenten der letzten Jahre sind die Effekte begrenzt und bleiben regionale und altersspezifische Disparitäten bestehen. Bei ihnen verdient die Vergrößerung des Abstands zwischen jüngeren (unter

30 Jahren) und älteren Beschäftigten (ab 45) in der Teilnahme an Maßnahmen besondere Aufmerksamkeit, passt sie doch schlecht zu den Bestrebungen in Politik und Wirtschaft, die Altersgrenze für Beschäftigung heraufzusetzen und angesichts der demographischen Entwicklung die Potenziale älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer intensiver zu nutzen. Diese Disparitäten bei der Eingliederungsquote begründen Zweifel, dass die berufliche Weiterbildungsförderung der BA ihr arbeitsmarktpolitisches Ziel, Problemgruppen zu integrieren, durchschlagend erreicht.

Die Hoffnung, dass durch informelle Lernprozesse Mängel in der Weiterbildung ausgeglichen werden könnten, bestätigte sich nicht, obwohl Zusammenhänge zwischen beiden Lernformen nicht zu übersehen sind. Diese deuten aber mehr auf wechselseitige Ergänzung als auf Ersetzung hin, was auch die Möglichkeit einschließt, dass gute Gelegenheiten zu informellem Lernen in der Arbeit und im sozialen Umfeld das Interesse an Weiterbildung wecken und stärken können. Die Zusammenhänge zwischen beiden Lernformen für neue Strategien zur Organisation lebenslangen Lernens fruchtbar zu machen erscheint als eine wichtige Perspektive.

Politisch nachdenklich stimmen sollte auch der Sachverhalt, dass Deutschland bei der Weiterbildungsbeteiligung (einschließlich informeller Lernaktivitäten) innerhalb der EU-15-Staaten eher am unteren Ende rangiert. Ob damit nicht auch die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit auf lange Sicht beeinträchtigt wird, ist eine offene Frage.

1. Die Bedeutung der Migration für das Bildungswesen

Die unterschiedlich begründeten und verlaufenden Wanderungsbewegungen aus anderen Staaten nach Deutschland (Arbeitsmigranten, Aussiedler, Asylbewerber u.a.) sowie die kulturelle und soziale Heterogenität der Zuwanderungspopulation bieten ein großes Entwicklungspotenzial für die deutsche Gesellschaft. Zugleich stellen sie aber seit langem das Bildungswesen auf allen seinen Stufen vor erhebliche Herausforderungen, die lange Zeit unterschätzt und deren Chancen nicht erkannt worden sind – z.B. Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität als Ressource für die zunehmenden internationalen Austauschbeziehungen. Es besteht Einvernehmen in Politik und Wissenschaft, dass dem Erziehungs-, Bildungs- und Qualifikationssystem eine Schlüsselfunktion für den langfristigen Erfolg der gesellschaftlichen Integration von Migranten(kindern) zukommt. Besonders angesichts der demographischen Entwicklung sind Förderung und (Aus-)Bildung junger Migrantinnen und Migranten – als Kinder der einzig wachsenden Bevölkerungsgruppe – für künftige Produktivität und gesellschaftlichen Wohlstand von großer Bedeutung.

Die Bildungseinrichtungen können diese Schlüsselfunktion nicht allein aus sich heraus erfüllen, sondern bedürfen dazu der Unterstützung aus dem sozialen und ökonomischen Umfeld und aus der Politik. Es geht also darum, das Spannungsverhältnis zwischen den Integrationsbemühungen der Erziehungs-, Bildungs- und Qualifizierungsinstitutionen, ihren internen Strukturen und Handlungsbedingungen und den außerhalb der Bildungsinstitutionen liegenden Umfeldbedingungen auszuleuchten. Zum anderen sollen Probleme und Lösungsperspektiven der Integration in und durch Bildung erörtert werden. Das Kapitel geht von einem Migrationsverständnis aus, das Zuwanderung gleichermaßen als Aufgabe und Chance für die deutsche Gesellschaft begreift.

Integration durch Bildung und Integration ins Bildungswesen hängen für Kinder und Jugendliche eng zusammen. Ziel der Integration durch Bildung ist, dass es Kindern von Zugewanderten im Laufe der Zeit gelingt, ähnliche Kompetenzen und Bildungsabschlüsse zu erreichen wie die übrige Gleichaltrigenbevölkerung. Trotz formaler Gleichstellung der Mehrzahl der Migrantinnen und Migranten mit Deutschen beim Zugang zu Bildungseinrichtungen besteht in der Realität jedoch ein beträchtliches Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft im Zugang zu höheren Bildungs- und Qualifizierungsgängen.

Zwar sind in den letzten 30 Jahren deutliche Verbesserungen in Bezug auf die erreichten Schul- und Ausbildungsabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verzeichnen. Dennoch sind die Unterschiede in den erreichten Bildungsabschlüssen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund kaum geringer

geworden. Zudem zeigen sich gravierende Probleme beim Kompetenzerwerb. Hierzu haben in jüngster Zeit die beiden PISA-Studien sowie die IGLU-Studie die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Diese Studien haben im Schulbereich erhebliche migrationsbedingte Disparitäten hinsichtlich der kognitiven Kompetenzen sowie der Übergangsempfehlungen und der besuchten Sekundarschulart aufgedeckt. Teilweise, aber keineswegs vollständig konnten diese Disparitäten durch die im Durchschnitt geringeren sozioökonomischen Ressourcen von Zuwandererfamilien erklärt werden. Hinzu kommen als weitere wichtige soziokulturelle Eigenschaften die Mängel in der Beherrschung der deutschen Sprache.

Bildungspraxis und Bildungspolitik bedürfen genauerer Informationen darüber, wie sich die mit dem Migrationsstatus verbundenen Probleme empirisch im Einzelnen auf den verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsstufen darstellen, wie sie sich nach Herkunftsgruppen, Regionen und Schularten unterscheiden und ob sie sich im Bildungsverlauf verstärken oder verringern.

Um diese Probleme zu beleuchten, werden vier zentrale Perspektiven verfolgt:

- In gesamtgesellschaftlicher Perspektive werden Umfang und Struktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund beschrieben, wobei verschiedene Kriterien – Staatsangehörigkeit, Generationenfolge, kultureller Hintergrund u.a.m. – kombiniert werden (**H2**).
- In einer individuellen Perspektive werden die Bildungsbeteiligung, die Bildungsverläufe sowie die herkunftsspezifischen Bedingungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund dargestellt (**H3**).
- In einer institutionellen Perspektive wird der Umgang des Bildungssystems mit Migration behandelt; hier werden Fördermaßnahmen und deren Nutzung thematisiert, es wird nach der Fairness bei Leistungsbewertungen und nach Effekten institutioneller Segregation gefragt (**H4**).
- In einer internationalen Vergleichsperspektive werden Unterschiede im Kompetenzerwerb vor dem Hintergrund der kulturellen (ethnischen) Zusammensetzung der Migrantenpopulation und des jeweiligen institutionellen Umgangs mit dem Migrationsphänomen herausgearbeitet (**H5**).

Während zur gesamtgesellschaftlichen und zur individuellen Perspektive breite, aussagefähige Daten vorliegen – nicht zuletzt durch spezifische Fragen zum Migrationshintergrund, die 2005 im Mikrozensus eingeführt wurden –, konzentrieren sich die Aussagen zur institutionellen Perspektive und zum Kompetenzerwerb weitgehend auf das allgemein bildende Schulwesen, ansatzweise auch den vorschulischen Bereich. Aus anderen Bereichen des Bildungssystems sind repräsentative Daten zur pädagogischen Alltagspraxis im Umgang mit Migration und differenzierte Angaben zu Lernergebnissen bislang kaum verfügbar.

2. Migration in Deutschland

2.1 Vom Ausländer- zum Migrationskonzept

Migration ist kein einheitlicher sozialer Sachverhalt, birgt vielmehr eine starke Heterogenität von Zuwanderungskonstellationen und kulturellen Identitäten in sich, die vor allem für die Bildungsintegration relevant sind. So macht es einen Unterschied, ob Kinder und Jugendliche als „Quereinsteiger“ oder als Angehörige der 2. Generation ins Bildungssystem kommen, ebenso in welchem Alter sie zugewandert sind. Aufgrund von Zu- und Abwanderungsprozessen verändert sich die Zusammensetzung der Bevölkerung Deutschlands ständig und damit verbunden auch die Population der Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden oder Studierenden. Die Migrationsprozesse betreffen somit nicht nur die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst, sondern auch die Struktur bzw. Zusammensetzung der jeweiligen Population, die eine deutsche Bildungseinrichtung besucht. Aus dieser Perspektive werden im Folgenden der Umfang und die Struktur der Migration dargestellt.

Die Zuwanderung in Deutschland wird gegenwärtig statistisch in einer neuen Form erfasst, die man als Wechsel von einem Ausländer- zu einem Migrationskonzept bezeichnen kann. Bis in die jüngste Vergangenheit wurde in der amtlichen Statistik die Zuwanderung über das an der Staatsangehörigkeit orientierte Ausländerkonzept erhoben. Spätestens seit den international vergleichenden Schulleistungsstudien IGLU und PISA hat sich auch in Deutschland die Erkenntnis durchgesetzt, dass mit dem Ausländerkonzept der Charakter und die Größenordnung der mit der Zuwanderung verbundenen Aufgaben für Bildungspolitik und pädagogische Praxis nicht angemessen abgebildet werden können. Zum einen werden damit Spätaussiedler, zum anderen eingebürgerte Personen mit eigener oder über die Eltern vermittelter Migrationserfahrung nicht erfasst. Letzteres ist insbesondere aufgrund der Gesetzesänderung zum 1.1.2000 relevant, da in Deutschland geborene Kinder die deutsche Staatsangehörigkeit nunmehr nach dem Ius-soli-Prinzip erwerben können, sofern ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat (§ 4 StAG).

Mit dem Mikrozensus 2005 liegen erstmals für die gesamte Bevölkerung Deutschlands repräsentative Daten zu folgenden Merkmalen vor:

- Staatsangehörigkeit,
- Geburtsort in Deutschland oder außerhalb,
- Zuzugsjahr,
- Einbürgerung,
- Staatsangehörigkeit, Einbürgerung und Geburtsort beider Eltern sowie
- für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die mit ihren Eltern in einem gemeinsamen Haushalt leben, analoge Angaben zu den Großeltern.¹

Mit dem Mikrozensus 2005 kann damit zum ersten Mal sowohl die Differenzierung der Zuwanderungskonstellationen nach der individuellen und familialen Migrationserfahrung (1. oder 2. bzw. 3. Generation) sowie dem rechtlichen Status (deutsch vs. nichtdeutsch) vorgenommen werden (**Tab. H2-1**). Diese beiden Kriterien sind für die Integration insofern von vorrangiger Bedeutung, als der Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit mit politischen Teilhaberechten eine höhere Stabilität auch im sozialen Status vermitteln kann und die Migrationserfahrung darüber

Starke Heterogenität von Migrationskonstellationen

Umbruch in der statistischen Erfassung der Zuwanderung ...

... durch den Mikrozensus 2005

¹ In diesem und im nächsten Abschnitt wird auf den Mikrozensus 2005 (MZ) zurückgegriffen, um die differenzierte Migrationstypologie durchzuhalten. Da in den Abschnitten H3 bis H5 die Mehrzahl der herangezogenen Daten nicht nach dem Klassifizierungsschema des MZ 05 erhoben oder kodiert ist, wird in den entsprechenden Abschnitten des Textes auf das jeweilige Erhebungskonzept hingewiesen.

Tab. H2-1: Definition und Struktur der Bevölkerung 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen

Bezeichnung des Migrationsstatus	Persönliche Zuwanderung	Merkmale der Eltern		Deutschland		Früheres Bundesgebiet	Neue Länder u. Berlin-Ost
		Zuwanderung	Staatsangehörigkeit	in Tsd.	in %		
Personen mit Migrationshintergrund				15.332	18,6	21,5	5,2
Ausländer				7.321	8,9	10,2	2,7
... der 1. Generation ¹⁾	Ja			5.571	6,8	7,7	2,4
... der 2. Generation	Nein	Ja		1.643	2,0	2,4	0,3
... der 3. Generation	Nein	Nein		107	0,1	0,2	–
Deutsche				8.012	9,7	11,3	2,5
... der 1. Generation				4.828	5,9	6,8	1,6
(Spät-)Aussiedler ²⁾	Ja		Deutsch	1.769	2,1	2,5	0,5
Eingebürgerte ²⁾	Ja		Nichtdeutsch oder eingebürgert	3.059	3,7	4,3	1,2
... der 2. Generation				3.184	3,9	4,5	0,9
(Spät-)Aussiedler	Nein	Ja (beide)	Deutsch	283	0,3	0,4	0,0
Eingebürgerte	Nein (selbst eingebürgert)			1.095	1,3	1,6	0,1
	Nein		Mind. ein Elternteil eingebürgert				
Deutsche nach Ius-soli-Regelung	Nein	Ja	Nichtdeutsch (beide)	278	0,3	0,4	0,1
Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund	Nein		1. Elternteil: Deutsch 2. Elternteil: mit Migrationshintergrund ³⁾	1.528	1,9	2,1	0,6
Personen ohne Migrationshintergrund	Nein	Nein	Deutsch	67.133	81,4	78,5	94,8
Bevölkerung insgesamt				82.465	100	100	100

1) Der 1. (Zuwanderungs-)Generation gehören alle jene Personen an, die selbst zugewandert sind; bei der 2. Generation sind die Personen nicht selbst, sondern nur deren Eltern zugewandert; in der 3. Generation sind weder die Personen selbst noch deren Eltern zugewandert, sondern Großeltern.

2) Als (Spät-)Aussiedler gelten in dieser Definition alle zugewanderten Deutschen. Es ist anzunehmen, dass einige der Befragten ihren Zuzug zugleich als Einbürgerung interpretieren und deshalb die Zahlen der (Spät-)Aussiedler unter-, der Eingebürgerten überschätzt sind.

3) Nichtdeutsch, zugewandert und/oder eingebürgert.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Migrationsanteil an der Gesamtbevölkerung fast ein Fünftel

Auskunft gibt, inwieweit der außerfamiliale soziale und kulturelle Kontext noch vom Herkunfts- oder schon vom Aufnahmeland geprägt worden ist. Im Vergleich zum (früheren) Ausländerkonzept ergeben sich durch das (neue) Migrationskonzept in der Statistik beträchtliche Änderungen bezüglich Umfang und Struktur der Migrationsbevölkerung. Nach dem Migrationskonzept beträgt 2005 der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung nicht ganz ein Fünftel (18,6%); das entspricht 15,3 Mio. Menschen. Er ist damit mehr als doppelt so hoch wie nach dem bisherigen Messverfahren mit Hilfe des Ausländerkonzepts (Tab. H2-1). Deutlich werden auch die extremen Unterschiede in den Anteilen zwischen alten und neuen Ländern.

Aufgrund der systematischen Untererfassung der Migrationspopulation durch die herkömmliche Messmethode sind in der Bildungspolitik sowohl die Größe als

auch die Qualität der Probleme unterschätzt worden. Das neue Erhebungskonzept eröffnet Chancen für eine realitätsangemessene politische Bearbeitung der Integrationsfragen. Für Bildungspolitik besonders relevant ist der Sachverhalt, dass mit 12,7% der Bevölkerung insgesamt mehr als zwei Drittel der Migrant*innenpopulation zur 1. Generation zählt (**Tab. H2-1**). Bei dem weit gefassten Migrationskonzept wird besonders eindrücklich deutlich, dass die Vielfalt der Migrationskonstellationen differenziertere bildungspolitische Antworten erfordert. Ohne einen solchen differenzierenden Blick gerät man leicht in Gefahr, die politische Herausforderung entweder zu überdramatisieren oder zu unspezifisch wahrzunehmen.

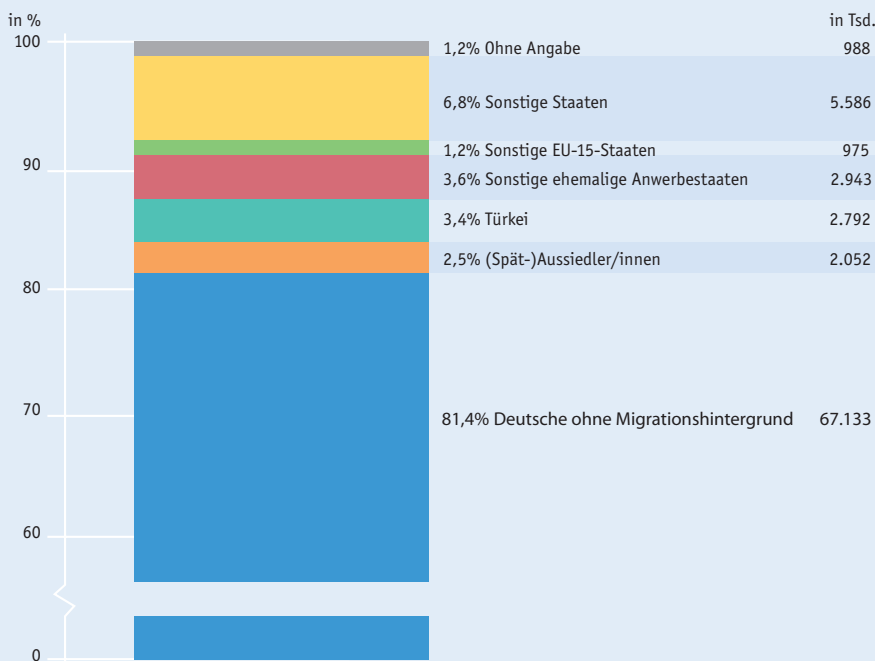
Neben rechtlichem Status und Migrationserfahrung verlangen die Herkunftsstaaten, die unterschiedliche kulturelle Traditionen repräsentieren, besondere Beachtung. Zur kulturellen Binnendifferenzierung der Migrationspopulation lassen sich fünf Herkunftskonstellationen² (**Abb. H2-1**) unterscheiden, die es erlauben, die „Gastarbeiter“ aus den früheren Anwerbestaaten, insbesondere aus der Türkei, und die Aussiedler als wichtigste Gruppen zu identifizieren:

- Türkei
- sonstige ehemalige Anwerbestaaten³
- sonstige EU-15-Staaten⁴
- sonstige Staaten
- (Spät-)Aussiedler

Je nach Thema sind – mit Ausnahme der Türkei – die Migrationskonstellationen weiter nach Herkunftsstaaten zu differenzieren, z.B. bei Bildungsaspirationen und -verhalten bestimmter nationaler Gruppen.

Fünf zentrale Herkunftskonstellationen

Abb. H2-1: Bevölkerung 2005 nach Migrationshintergrund und Herkunftsregionen



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

² Die Staatsangehörigkeit bezieht sich bei Ausländern und (Spät-)Aussiedlern auf die derzeitige Staatsangehörigkeit. Bei Eingebürgerten und Deutschen der 2. Generation mit Migrationshintergrund auf die eigene frühere Staatsangehörigkeit oder die der Eltern.

³ Bosnien und Herzegowina, Ehemaliges Jugoslawien, Griechenland, Italien, Kroatien, Portugal, Serbien und Montenegro, Slowenien, Spanien, Marokko. Ohne Tunesien und Mazedonien.

⁴ Zu den EU-15-Staaten gehören (außer Deutschland sowie den ehemaligen Anwerbestaaten Griechenland, Italien, Portugal und Spanien): Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Irland, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Schweden, Vereinigtes Königreich.

2.2 Umfang und Zusammensetzung der jungen Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Deutlich jüngere Migrantenpopulation

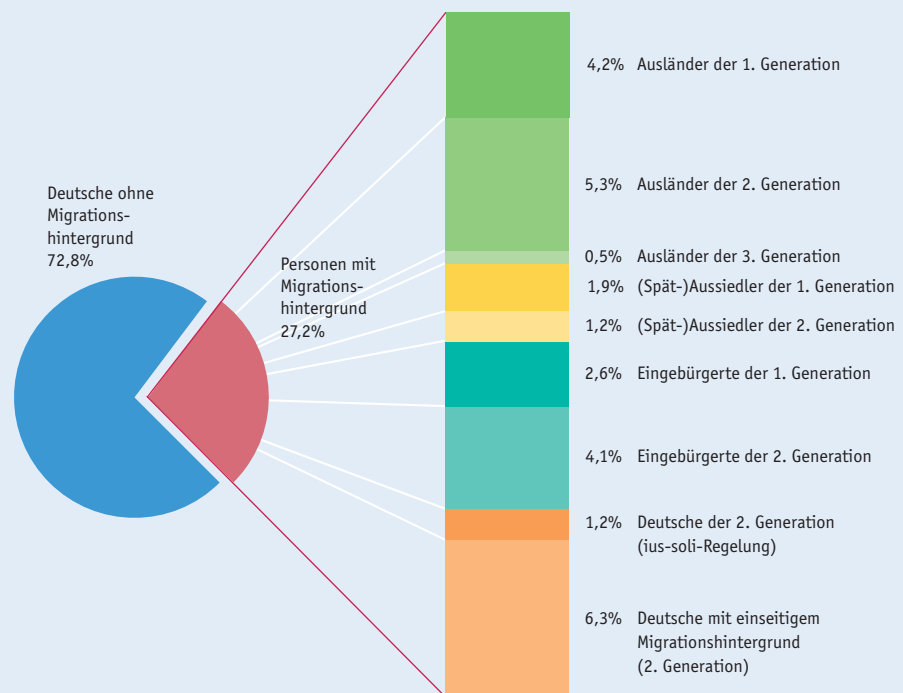
Für das Bildungssystem ist insbesondere die Altersgruppe der unter 25-Jährigen von Bedeutung. Mehr als ein Viertel (27,2%) – dies entspricht ca. 6 Mio. Personen – haben einen Migrationshintergrund (**Abb. H2-2**).

Heterogenität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Dieser hohe Anteil ist Ausdruck dafür, dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich jünger ist als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (**Abb. H2-1A**). Er macht damit zugleich die Größe und Wichtigkeit bildungspolitischer Integrationsförderung als Zukunftsinvestition deutlich. Die besondere Herausforderung für die Integration von Kindern und Jugendlichen ins Bildungswesen stellt die große Heterogenität der Migrationspopulation nach Status und Zeitpunkt der Zuwanderung sowie nach ethnischer Zugehörigkeit dar (**Abb. H2-2, Abb. H2-3**).

Innerhalb der jungen Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind die Ausländer (der 1., 2. und 3. Zuwanderergeneration) mit 10% die größte Migrantengruppe. Der Anteil von (Spät-)Aussiedlern beläuft sich auf 3,1%, während 6,7% der Kinder und Jugendlichen eingebürgert und 7,5% Deutsche der 2. Generation mit einem Elternteil mit Migrationshintergrund oder basierend auf Ius-soli-Regelungen sind. Dies bedeutet, dass jede bzw. jeder Zehnte der in Deutschland lebenden unter 25-Jährigen eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit hat, fast jede bzw. jeder Zwanzigste eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt und selbst zugewandert ist. Knapp die Hälfte der jungen Menschen mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit und ist nicht selbst zugewandert (**Abb. H2-1, Tab. H2-1A**).

Abb. H2-2: Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Die Altersstruktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zeigt, dass sich die Aufgabe der Integration der Migrantenkinder auf allen Bildungsstufen stellt. Im Jahr 2005 hatten jeweils mehr als 30 von 100 Kindern im Alter unter 6 Jahren einen Migrationshintergrund, in den nachfolgenden Altersgruppen (6 bis unter 10, 10 bis unter 16, 16 bis unter 25) waren es gleichfalls noch zwischen 24 und 29 von 100 Personen (**Abb. H2-3**). In den höheren Altersgruppen (insbesondere ab 45 Jahren) war der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund nur halb so groß.

Die Heterogenität der Kinder- und Jugendpopulation nach nationaler Herkunft ist beträchtlich. Differenziert nach aktueller oder früherer Staatsangehörigkeit (als Indikator für die Herkunftsregion), gibt es in allen Altersgruppen einen hohen Anteil an Migranten aus der Türkei, den ehemaligen Anwerbestaaten und europäischen Staaten, die nicht den EU-15-Staaten angehören. 6,9% der gesamten Altersgruppe von 0 bis unter sechs Jahren haben einen türkischen Migrationshintergrund, weitere 7,6% kommen aus anderen ehemaligen Anwerbestaaten oder einem europäischen Staat aus der Gruppe der EU-15-Staaten. Vergleichbare Größenverhältnisse gibt es bei den 6- bis unter 10-Jährigen und den 10- bis unter 16-Jährigen. (Spät-)Aussiedler stellen mit über 660.000 Personen (im Alter von 0 bis unter 25 Jahren) ebenfalls eine große Gruppe dar.

Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund verteilt sich auf die Länder sehr ungleich (**Abb. H2-4**), wobei die Migrantenanteile bei jungen Menschen höher sind als bei der Gesamtbevölkerung. Die Anteile an jungen Menschen mit Migrationshintergrund erreichen 2005 in Hamburg und Bremen 40%, in Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen noch über ein Drittel (**Tab. H2-2A**).

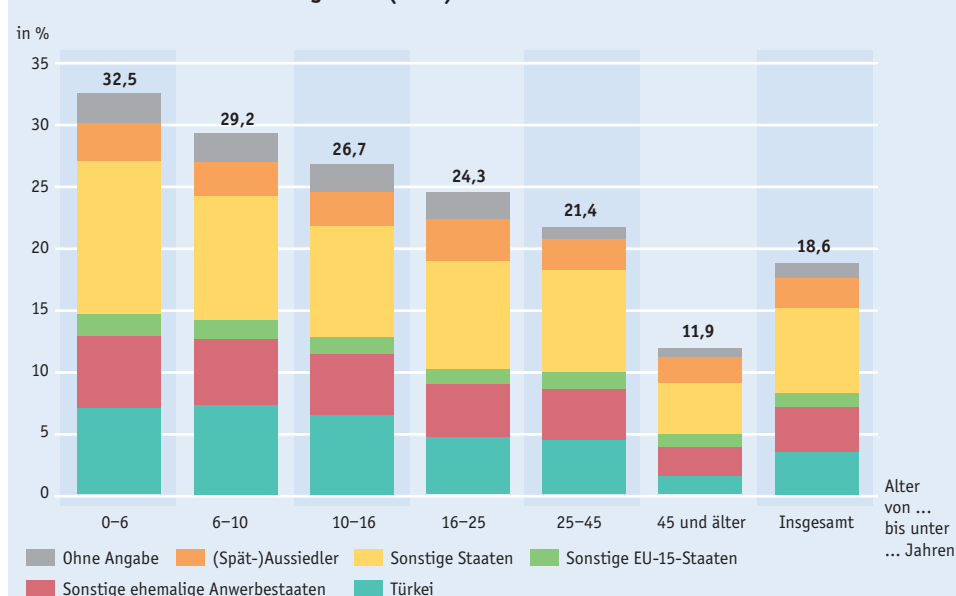
Gemessen am Ausländeranteil hat die Migration in den letzten zehn Jahren nicht zu-, sondern leicht abgenommen. Für die Betrachtung von Bildungs- und Lernprozessen ist es nicht nur wichtig zu wissen, wie viele Personen mit Migrationshintergrund Bildungseinrichtungen besuchen, sondern auch, wie viele Personen jährlich durch Zuwanderung Quereinstiege ins deutsche Bildungssystem zu bewältigen haben. Dies ist insbesondere für zusätzliche Integrations- und Fördermaßnahmen von Bedeutung.

Integrationsaufgabe stellt sich auf allen Bildungsstufen

Ungleiche Verteilung der Personen mit Migrationshintergrund auf die Länder

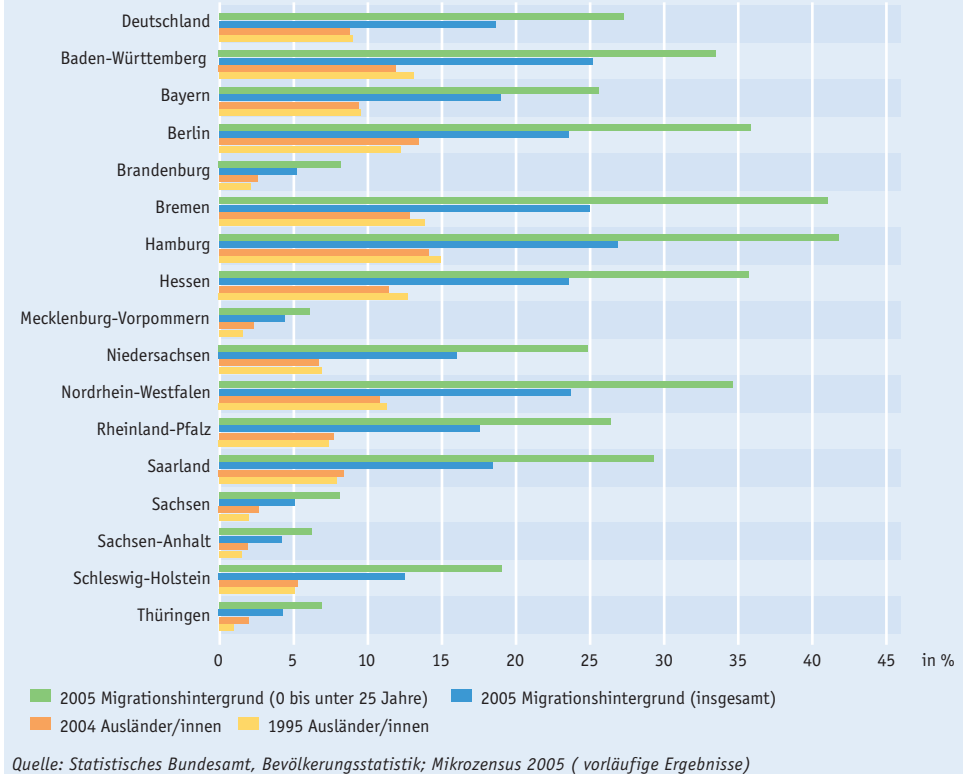
Integrationsangebote auf allen Stufen des Bildungssystems erforderlich

Abb. H2-3: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2005 nach Altersgruppen und Herkunftsregionen (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Abb. H2-4: Anteile der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2005 bzw. der Ausländerinnen und Ausländer 1995 und 2004 nach Ländern (in %)

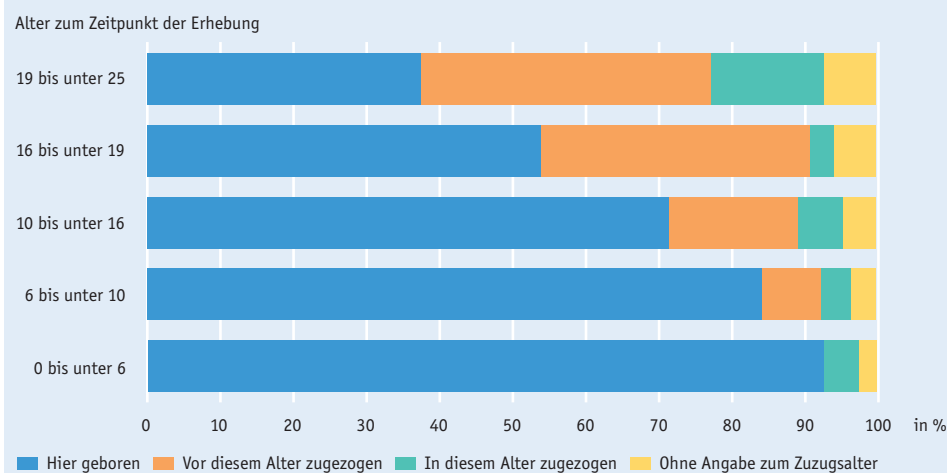


Von der jungen Bevölkerung mit Migrationshintergrund gehören knapp 1,9 Mio. Personen der so genannten 1. Zuwanderergeneration an, d. h. sie sind selbst zugewandert. Das entspricht einem Drittel der jungen Migrationsbevölkerung. Um annäherungsweise die Größenordnung abschätzen zu können, mit der die Bildungseinrichtungen mit „echten“ Quereinsteigern konfrontiert sind, stellt sich die Frage, wie viele in jeder Altersgruppe im Laufe der Zeit zugezogen sind.

Zwischen den Migrantengruppen gibt es deutliche Unterschiede darin, ob die Kinder und Jugendlichen eigene Zuwanderungserfahrungen haben oder nicht (**Tab. H2-1A**). Nur jede bzw. jeder Siebente mit türkischem Migrationshintergrund wurde im Ausland, der Großteil der jungen Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund jedoch in Deutschland geboren (87%). Der Anteil der 2. Generation ist bei anderen Migrantengruppen deutlich niedriger. Bei den jungen (Spät-)Aussiedlern wurden erst knapp zwei Fünftel in Deutschland geboren, bei den jungen Migranten aus anderen europäischen Staaten, die den EU-15-Staaten angehören, 82% und bei den Zuwanderern aus sonstigen Staaten der Welt 59%. Umgekehrt ist der Anteil der jungen Migranten (der 1. Generation), die erst nach Beginn der Schulpflicht ins deutsche Bildungssystem eingestiegen sind, bei den (Spät-)Aussiedlern und Personen aus sonstigen Staaten deutlich höher. Bei den (Spät-)Aussiedlern ist der hohe Anteil an im Ausland geborenen Kindern und Jugendlichen auf die Zuwanderungswelle Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre zurückzuführen; zukünftig wird sich der Anteil an Spätaussiedlern der 1. Generation wohl auf nahezu null reduzieren. Bei den anderen Migrantengruppen ist dies allerdings nicht zu erwarten. Insofern sind auch langfristig Integrationsangebote für Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem notwendig. Die anhaltende Notwendigkeit wird nicht zuletzt dadurch bekräftigt, dass

Unterschiedliche Zuwanderungs- erfahrungen bei Migrantengruppen

Abb. H2-5: Bevölkerung im Alter unter 25 Jahren mit Migrationshintergrund 2005 nach Zuwanderungszeitpunkt und Altersgruppen (in %)



es im Jahr 2004 insgesamt 780.175 Zuzüge aus dem Ausland gab, davon 279.661 von Personen im Alter unter 25 Jahren.

In allen Ländern gibt es einen erheblichen Anteil der 1. Zuwanderergeneration an den unter 25-Jährigen, in den alten Ländern ist der Anteil am höchsten in Niedersachsen (38%) und in Schleswig-Holstein (36%). Zudem gibt es in allen Ländern einen erheblichen Anteil an Migrantenjugendlichen, die erst während der Sekundarschulzeit und der beruflichen Ausbildung ins deutsche Bildungssystem einsteigen (Tab. H2-2A). Zudem weisen die sehr hohen Anteile an bereits in Deutschland geborenen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (die in den alten Ländern über zwei Drittel der jungen Migrantengeneration darstellen) auf eine vergleichsweise günstige Situation für Integrationsmaßnahmen bereits vor dem Schulbeginn hin. Dieser Tatsache wird in der derzeitigen bildungspolitischen Diskussion (endlich) vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt.

Aber auch die Zugewanderten der 1. Generation begründen einen differenzierten altersgemäßen Förderungsbedarf für ihre Integration. Den zeitnahen unmittelbaren Förderbedarf für aktuelle Quereinsteiger kann man am Anteil derjenigen ermessen, die im Alter ihrer Altersgruppe zugewandert sind. Dieser Anteil schwankt in den Altersgruppen bis zum 19. Lebensjahr zwischen 5% und 10%, je nachdem, wie viele Personen der Gruppe „ohne Angabe“ man zu den aktuell Zugewanderten rechnet. Bei der großen Zahl und dem hohen Anteil unter den 19- bis unter 25-Jährigen wird man zugewanderte Studierende in Rechnung stellen müssen (Abb. H2-5, Tab. H2-4web).

2.3 Bildungsstand der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Auch im Folgenden werden die Migranten nach dem Zeitpunkt der Zuwanderung (1. und 2./3. Generation) und der Herkunftsregion unterschieden. Migranten der 1. Generation (Zugewanderte) haben – abhängig vom Zuwanderungsalter – in der Regel ihre Bildung in ihrem Heimatland erfahren und abgeschlossen. Ein anderer Teil der Zugewanderten, insbesondere die Migranten der 2. und 3. Generation, haben deutsche Bildungseinrichtungen besucht und hier allgemeine und berufliche Bildungsabschlüsse erworben.

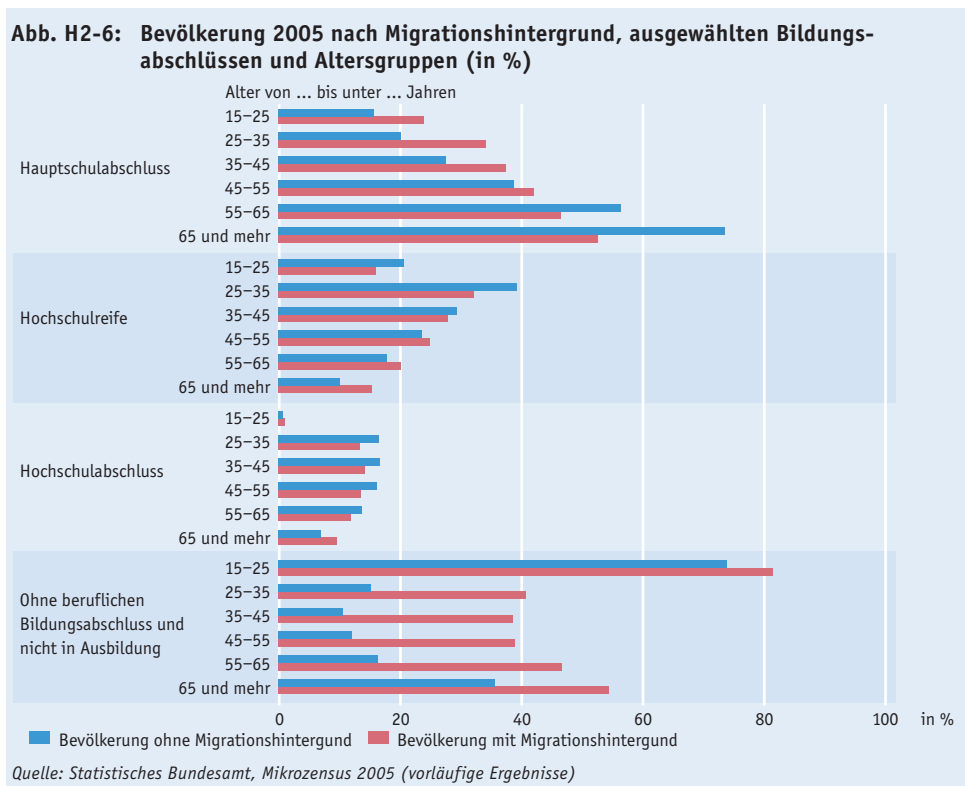
Relativ hoher Anteil an Quereinsteigern ins deutsche Bildungssystem in allen Ländern

**Große Unterschiede
im Bildungsstand
zwischen Personen
mit und ohne
Migrations-
hintergrund**

Wie zu erwarten, haben jüngere Personen (25 bis 45 Jahre) sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund einen deutlich besseren Bildungsstand als ältere (45 bis 65 Jahre), und in beiden Altersgruppen ist das Bildungsniveau in der einheimischen Bevölkerung höher als bei denjenigen mit Migrationshintergrund (**Abb. H2-6**). Besonders gravierend sind die Unterschiede zwischen der Population mit und ohne Migrationshintergrund in allen Altersgruppen bei den Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss⁵, geringer erscheinen die Unterschiede bei der Hochschulreife⁶ und dem Hochschulabschluss. Jedoch verdecken hier die Gesamtzahlen erhebliche Unterschiede bei den Herkunftsgruppen der Migranten. Sie werden im Folgenden noch bei der Betrachtung der jüngeren Altersgruppe deutlich (25 bis unter 35 Jahre), die sich teilweise noch in der Erstausbildung befinden oder sie gerade abgeschlossen haben.

Im Vergleich zu den Deutschen ohne Migrationshintergrund weisen die Migranten ein niedrigeres Bildungsniveau auf, sowohl bei den allgemeinen Schul- als auch bei den beruflichen Bildungsabschlüssen (**Tab. H2-3A**). Ein Teil der hohen Zahl von Personen im Alter von 25 bis unter 35 Jahren ohne beruflichen Bildungsabschluss besuchte zum Erhebungszeitpunkt noch eine berufliche Schule oder eine Hochschule. Bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund beträgt der Anteil der Personen ohne beruflichen Abschluss in dieser Altersgruppe 15%, bei den Personen mit Migrationshintergrund sind es 41%. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen fallen bei den Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund sehr ähnlich aus (**Abb. H2-7, Tab. H2-5web**). Allerdings weisen sie in den einzelnen Migrantengruppen unterschiedliche Ausprägungen auf.

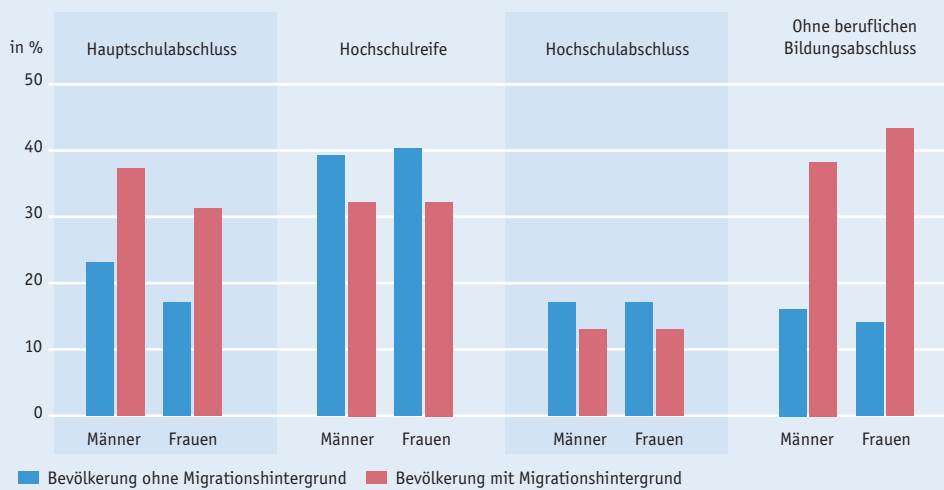
Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund verfügt die Gruppe der Ausländer tendenziell über das niedrigste, die „Sonstigen Deutschen mit Migrations-



⁵ Die 15- bis unter 25-Jährigen sind hier nicht zu berücksichtigen, da sie sich vielfach noch in Ausbildung befinden.

⁶ Es ist im Auge zu behalten, dass hierzu auch die Ausländer zählen, die zum Studieren nach Deutschland kommen.

Abb. H2-7: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund, ausgewählten Bildungsabschlüssen und Geschlecht (in %)

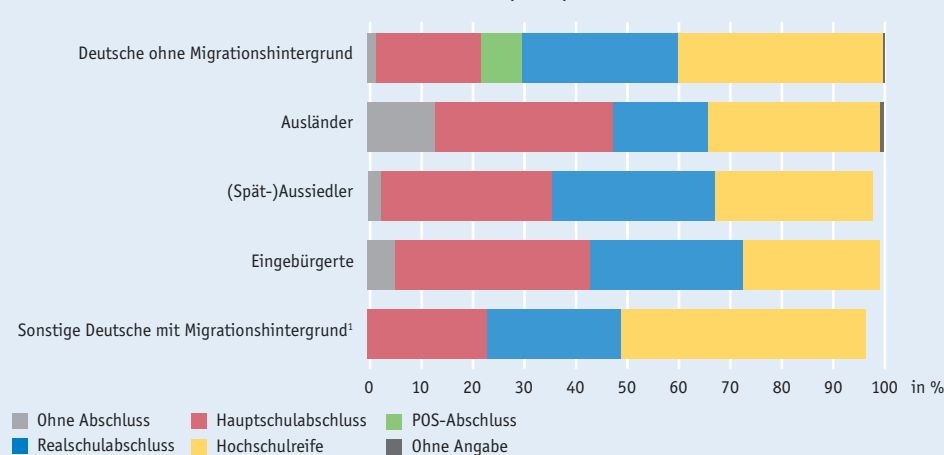


Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

hintergrund“ über das relativ höchste, die (Spät-)Aussiedler und die Eingebürgerten – mit einer gewissen internen Differenz – über ein mittleres Bildungsniveau (**Abb. H2-8a**). Diese Relation wiederholt sich tendenziell bei den beruflichen Bildungsabschlüssen, wobei allerdings die „Sonstigen Deutschen mit Migrationshintergrund“ und die (Spät-)Aussiedler/innen die höchsten Ausbildungsabschlüsse aufweisen (**Abb. H2-8b**).

Differenziert man bei Ausländern und Eingebürgerten weiter nach (früherer) Staatsangehörigkeit, so wird deutlich, dass die Migranten aus den ehemaligen Anwerbestaaten, insbesondere aus der Türkei, über das niedrigste Qualifikationsniveau verfügen (**Abb. H2-9**). Diese Migranten wurden früher angeworben, um in Deutschland gering qualifizierte Arbeiten auszuführen. Es fällt auf, dass Personen aus sonstigen Staaten bei der Hochschulreife und den Hochschulabschlüssen sogar besser abschneiden als Deutsche ohne Migrationshintergrund.

Abb. H2-8a: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren 2005 nach Migrationstypen und allgemeinen Schulabschlüssen (in %)*

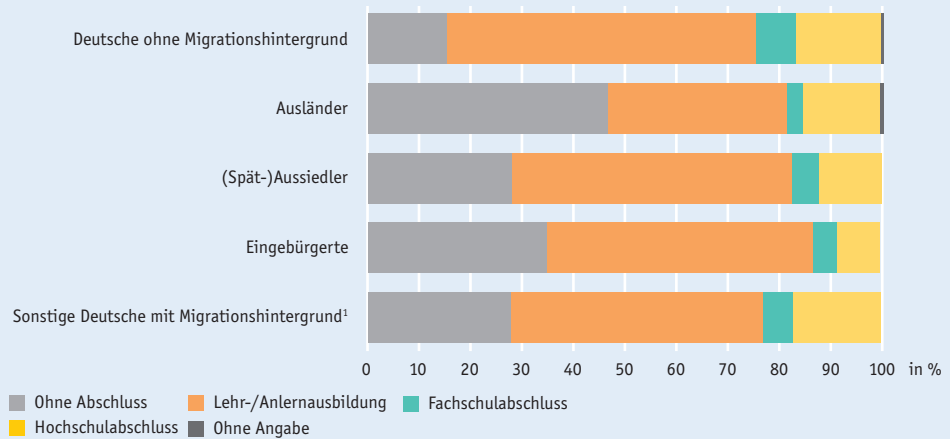


* Abweichungen von 100% ergeben sich durch zu geringe Besetzungszahlen für einige Abschlussarten sowie wenige Personen, die noch eine allgemein bildende Schule besuchen.

1) Deutsche nach Ius-soli-Regelung oder mit einseitigem Migrationshintergrund.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Abb. H2-8b: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren 2005 nach Migrationstypen und beruflichen Bildungsabschlüssen (in %) *



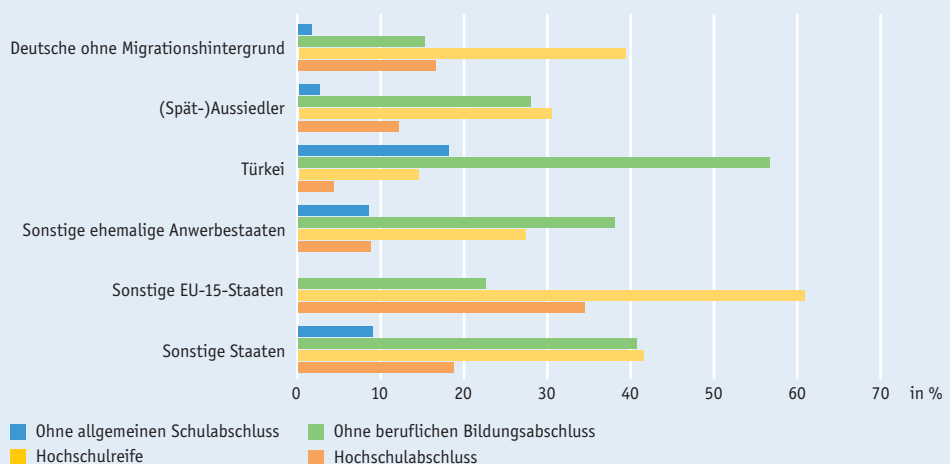
* Abweichungen von 100% ergeben sich durch zu geringe Besetzungszahlen für einige Abschlussarten.
 1) Deutsche nach Ius-soli-Regelung oder mit einseitigem Migrationshintergrund.
 Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Ein Drittel der Migranten der 2. und 3. Generation ohne beruflichen Abschluss

Migranten der 2. und 3. Generation sind in Deutschland aufgewachsen und haben hier ihre Bildungskarriere absolviert. Gleichwohl zeigt sich, dass das erreichte Bildungsniveau im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund sehr unterschiedlich ist. Auf der einen Seite haben die Migranten der 2. und 3. Generation etwa ebenso häufig die Hochschulreife erhalten wie Deutsche ohne Migrationshintergrund. Auf der anderen Seite ist der Anteil der 25- bis unter 65-jährigen Migranten der 2. und 3. Generation, die keinen beruflichen Abschluss erworben haben, mit 32% zwei Mal so hoch wie bei Deutschen ohne Migrationshintergrund (16%) (Tab. H2-5web). Dem deutschen Bildungssystem gelingt es also, die qualifizierten Migranten zu fördern, nicht jedoch die Bildungshemmnisse bei den Problemgruppen auszugleichen.

Die Entwicklung des Bildungsstandes der 2. und 3. Generation ist auch in den einzelnen Migrantengruppen unterschiedlich. Während bei Aussiedlern und Migranten aus den ehemaligen Anwerbestaaten in der 2. und 3. Generation der Anteil der Personen mit Hochschulreife deutlich höher ist als in der 1. Generation, ist der Anteil

Abb. H2-9: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund, Herkunftsregionen und ausgewählten Bildungsabschlüssen (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung bei Migranten aus sonstigen Staaten zurückgegangen. Er liegt aber immer noch deutlich über dem der deutschen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund.

Als Zwischenfazit lassen sich aus der Struktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund einige allgemeine Perspektiven für die Gestaltung von Bildungsprozessen gewinnen:

- Der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund (unter 25 Jahren), die das deutsche Bildungswesen durchlaufen, ist mit 27% mehr als doppelt so hoch, als bislang nach dem Ausländerkonzept ausgewiesen.
- Die Heterogenität der Migrationskonstellationen und die Unterschiede des erreichten Bildungsstandes der unterschiedlichen Herkunftsgruppen legen differenzierte bildungspolitische Strategien zur Integrationsförderung nahe.
- Dass mehr als zwei Drittel der Gesamtpopulation mit Migrationshintergrund und gut ein Drittel der unter 25-Jährigen der 1. Zuwanderergeneration angehören (Quereinsteiger), macht deutlich, dass sprachliche und kulturelle Förderung auf allen Stufen des Bildungssystems – vom Kindergarten über die Schule und Berufsbildung bis zur Weiterbildung – weiterhin einen zentralen Stellenwert hat, auch wenn der Förderbedarf für aktuelle Seiteneinsteiger überschaubar erscheint.
- Obgleich die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bereits von Geburt an in Deutschland aufgewachsen ist, scheint eine frühzeitige soziale Integration im Bildungswesen nur teilweise zu gelingen.
- Je besser die Integration bereits bei Kindern unter zehn Jahren gelingt, desto größere Chancen bieten sich für diese zur gleichberechtigten Bildungsbeteiligung und für die Gesellschaft, die Potenziale zu entwickeln und zu nutzen, welche die Migration eröffnet.

3. Bildungsbeteiligung und -verläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Da Längsschnittdaten fehlen, mit deren Hilfe sich Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen verfolgen lassen, sind Bildungsverhalten und Bildungsverläufe anhand von Querschnittsdaten zur Bildungsbeteiligung innerhalb einzelner Bildungsbereiche und zu den Übergängen zwischen ihnen zu rekonstruieren.

Als Übergänge stehen im Vordergrund:

- Übergang von der Familie in Kindertageseinrichtungen und Eintritt in die Grundschule
- Übergänge im allgemein bildenden Schulwesen
- Übergänge in die berufliche Ausbildung
- Übergänge in die Hochschule
- Einmündung in den Arbeitsmarkt

3.1 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und ihr Übergang in die Grundschule

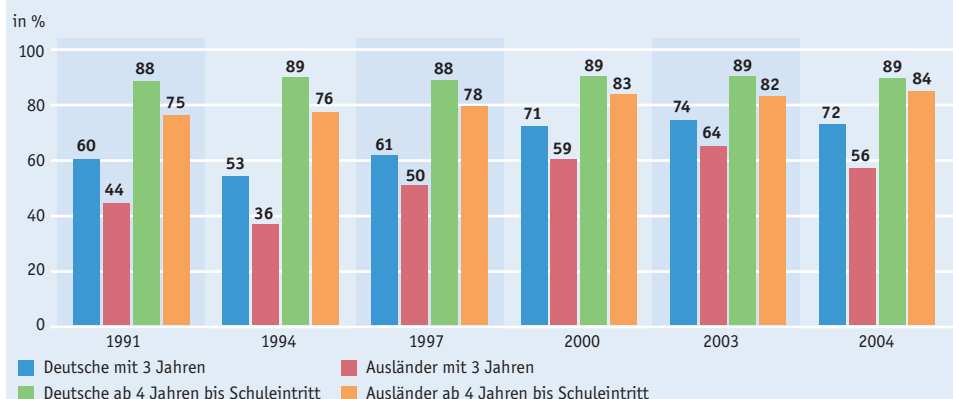
Auch bei Kindern mit Migrationshintergrund insgesamt hohe Nutzungsquoten

Der allgemeine Konsens in der Gesellschaft darüber, dass Kindertageseinrichtungen eine zentrale Rolle für den Integrationsprozess von jungen Familien mit Migrationshintergrund spielen, hat politischen Niederschlag im Tagesbetreuungsausbaugesetz von 2005 gefunden. Seit 2000 besuchen ausländische Kinder ab vier Jahren bis zum Schuleintritt zu über 80% Kindertageseinrichtungen. Damit nehmen sie dieses Angebot zwar nach wie vor etwas seltener in Anspruch als deutsche Kinder. Insgesamt hat sich ihre Beteiligungsquote zwischen 1991 und 2004 aber jener der deutschen Kinder zunehmend angenähert (**Abb. H3-1, Tab. H3-9web**).

Relativ geringe Besuchsquoten bei Eltern mit Migrationshintergrund und geringem Bildungsstand

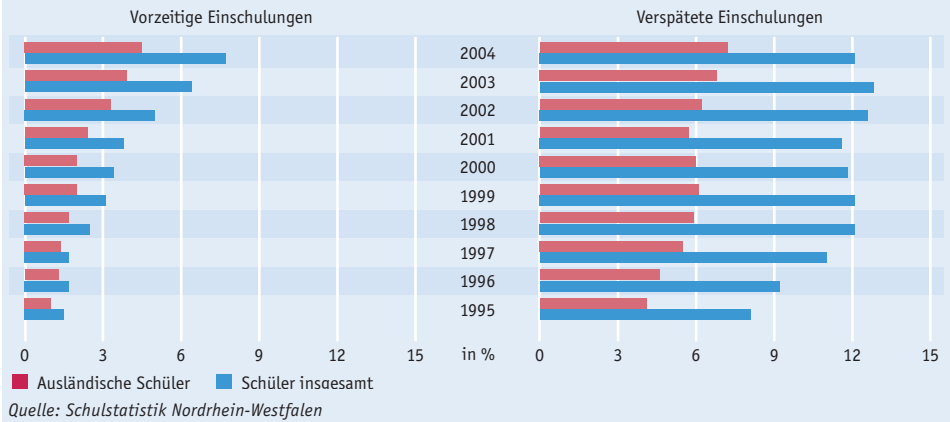
Die Herkunft aus diesem oder jenem Staat hat nach den Ergebnissen der DJI-Betreuungsstudie kaum Einfluss auf die Besuchsquoten der Kindergartenkinder. Ebenso wenig gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede (**Abb. H3-2A**). Bedeutsam ist hingegen der Bildungsabschluss der Eltern. Wenn sie höchstens einen Hauptschulabschluss haben, ist der Kindergartenbesuch – ähnlich wie bei deutschen Familien – um rund fünf Prozentpunkte niedriger als bei einem höheren Schulabschluss der Eltern (**Abb. H3-3A**).

Abb. H3-1: Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt durch Kinder mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit 1991–2004 (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus, diverse Jahrgänge, eigene Berechnungen

Abb. H3-2: Anteil vorzeitiger und verspäteter Einschulungen aller Schülerinnen und Schüler an allen Einschulungsentscheidungen in Nordrhein-Westfalen 1995–2004 nach Staatsangehörigkeit⁷ (in %)



Migrationsspezifische Daten zum Schuleintritt liegen kaum vor. Allerdings werden Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund an den Merkmalen vorzeitiger und verspäteter Einschulungen sichtbar. Diese Informationen werden jedoch in den Ländern – wenn überhaupt – unterschiedlich erhoben und erlauben keine bundesweite Darstellung. Am Beispiel der Daten über Einschulungsentscheidungen zwischen 1995 und 2004 in Nordrhein-Westfalen zeigt sich, dass die Zunahme vorzeitiger Einschulungen und die Abnahme von Zurückstellungen bei ausländischen Kindern parallel zur Entwicklung bei deutschen Kindern verläuft (vgl. C4), nur dass der Anteil vorzeitiger Einschulungen bei ausländischen Kindern um etwa ein Drittel geringer ausfällt und die Zurückstellungen etwa doppelt so hoch sind (Abb. H3-2, Tab. H3-10web).

Vorzeitige oder verspätete Einschulung: gleicher Trend, unterschiedliches Niveau

3.2 Übergänge im allgemein bildenden Schulwesen

Die PISA-Befunde⁸ zeigen: Während Schüler ohne Migrationshintergrund sowie Schüler aus der Herkunftsgruppe der sonstigen Staaten vor allem in Realschulen und am Gymnasium anzutreffen sind, besuchen Schüler mit mindestens einem Elternteil aus der Türkei, sonstigen Anwerbestaaten und der ehemaligen Sowjetunion vornehmlich Haupt- und Realschulen. Innerhalb der zuletzt genannten Herkunftsgruppen zeigen sich dabei erhebliche Differenzen: So ist fast jeder zweite türkische Schüler an einer Hauptschule und nur jeder achte am Gymnasium. Von den Schülern aus den sonstigen Anwerbestaaten ist ein Drittel an der Hauptschule und ein Viertel an einem Gymnasium (Tab. H3-1).

Die beschriebenen Unterschiede im Schulbesuch der 15-jährigen Schüler mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich bereits beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schulart feststellen (Tab. H3-1A). Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil sind unmittelbar nach der Übergangentscheidung häufiger an Hauptschulen anzutreffen als deutsche. Sie korrigieren auch ihre Übergangentscheidung später seltener durch Aufstiege. Aber selbst der Vergleich derje-

⁷ Der in Abb. H3-2 ausgewiesene Migrationshintergrund ist definiert als aktuelle oder frühere Staatsangehörigkeit der befragten Person oder ihres Partners oder ihrer Partnerin oder als Zuwanderung eines oder beider Elternteile nach Deutschland.

⁸ An dieser Stelle wurden PISA-2000-Daten verwendet, damit die nachfolgenden Aussagen zu Übergängen und Schulartwechseln daran anschließen können. Schulartspezifische Angaben zu Übergängen und Wechsels der 15-Jährigen wurden bei PISA 2003 nicht erfasst, sodass hierfür auf die PISA-2000-Daten zurückgegriffen werden musste, in denen Grundschulempfehlung, Schulbesuch in Jahrgangsstufe 5 und 7 sowie die zum Zeitpunkt der Befragung besuchte Schulart enthalten sind.

Tab. H3-1: Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregionen (in %)

Migrationshintergrund/ Herkunftsgruppe	15-Jährige nach Bildungsgang			
	HS	RS	IGS	GY
	in %			
Ohne Migrationshintergrund	16,6	38,6	11,6	33,2
Mit Migrationshintergrund insgesamt	31,8	29,7	14,0	24,6
davon:				
Türkei	48,3	22,1	17,0	12,5
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten	30,0	31,4	13,6	25,1
(Spät-)Aussiedler (ehem. Sowjetunion)	38,4	33,6	9,8	18,2
Sonstige Staaten	20,5	29,3	15,5	34,6

Quelle: PISA E 2000, eigene Berechnungen

Doppelt so viele Abstiege aus Realschulen bei Schülern mit Migra- tionshintergrund

nigen Schülerinnen und Schüler, die auf ein Gymnasium oder eine Realschule übergehen, zeigt unterschiedliche Verlaufsmuster (**Tab. H3-3A**). Von 100 Schülern ohne Migrationshintergrund, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergehen, verbleiben dort 83 bis zur 9. Jahrgangsstufe, während das bei 100 Schülern mit Migrationshintergrund nur für 77 der Fall ist. Noch größer sind die Unterschiede beim Besuch der Realschule. 84% der deutschen Realschüler verbleiben in diesem Bildungsgang, während nur 73% der Schüler aus Migrantenfamilien auch noch in Jahrgangsstufe 9 in dieser Schulart sind. Dabei steigen im Verlauf des Sekundarbereichs I bei Kindern mit Migrationshintergrund 20% in die Hauptschule ab, bei Schülern ohne Migrationshintergrund sind es nur 10%. Insgesamt haben Schüler mit Migrationshintergrund folglich nicht nur Schwierigkeiten, in höhere Schularten überzugehen, sondern sie haben darüber hinaus größere Probleme, sich dort zu halten.

Häufigere Verzögerungen in den Schullaufbah- nen der Migranten

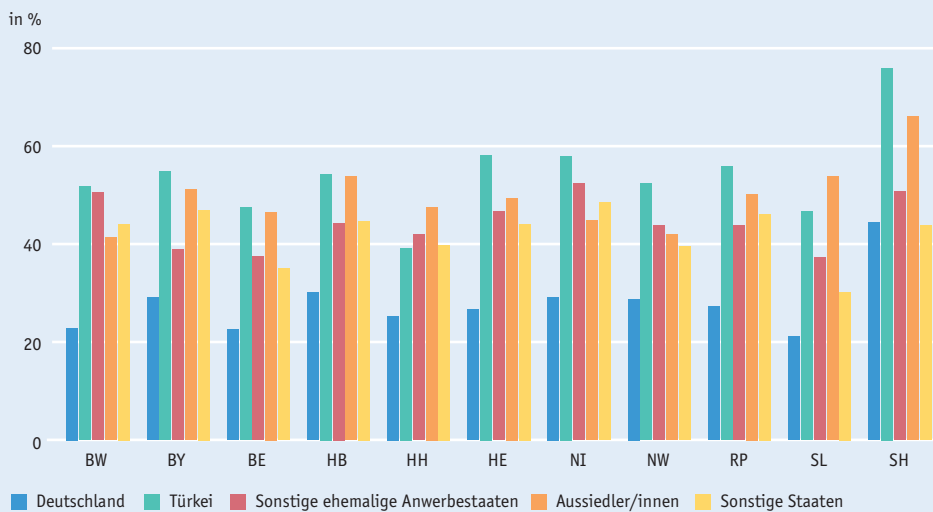
Zudem durchlaufen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund das Schulsystem aufgrund von Zurückstellungen und/oder Klassenwiederholungen mit deutlich größerer Verzögerung als deutsche Schüler. Analysen der Daten aus PISA 2000⁹ zeigen, dass die schulischen Misserfolgserlebnisse in Form von Klassenwiederholungen bei Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund in der Grundschule beginnen. In den Jahrgangsstufen 1 bis 3 ist das Wiederholungsrisiko von Kindern mit Migrationshintergrund viermal höher als das von Nichtmigranten. Diese herkunftsspezifischen Unterschiede schwächen sich nach der 6. Jahrgangsstufe ab. Allerdings ist zu beachten, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die inzwischen Sonderschulen besuchen, bei der Analyse der Wiederholungen nicht erfasst worden sind. Gerade in Sonderschulen ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund aber deutlich größer als im Durchschnitt der anderen Schularten im Sekundarbereich I.

Grundschulkin- der mit Migra- tions- hintergrund haben die höchsten Wiederholeranteile

In einigen Ländern ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, die eine verzögerte Schullaufbahn aufweisen, doppelt so hoch wie der von Kindern ohne Migrationshintergrund (**Abb. H3-4, Tab. H3-4A**).¹⁰ Die türkischen Kinder weisen hierbei die höchsten Anteile auf; auch bei den (Spät-)Aussiedlerkindern sowie denen aus den restlichen Anwerbestaaten finden sich relativ hohe Anteile.

⁹ Vgl. Krohne, J., Meier, U., Tillmann, K. J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3), S. 373 ff.

¹⁰ Die folgenden Betrachtungen zu verzögerten Schullaufbahnen können sich auf die aktuelleren PISA-2003-Daten stützen. Unter Schülern mit Migrationshintergrund wurden all jene subsummiert, die mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil haben. Dabei wurden für eine Differenzierung nach Herkunftsgruppen (Türkei, Aussiedler etc.) im innerdeutschen Vergleich nur Länder mit mindestens 10% Jugendlichen aus Migrantenfamilien berücksichtigt.

Abb. H3-4: Verzögerte Schullaufbahnen bei 15-Jährigen 2003 nach Ländern und Herkunftsregionen (in %)*

Quelle: PISA 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Die aufgezeigten Disparitäten in Bildungsbeteiligung und Übergangsverhalten der unterschiedlichen Herkunftsgruppen müssen auch vor dem Hintergrund länderspezifischer Unterschiede in der Bevölkerungsstruktur gesehen werden. Wie in **H2** bereits gezeigt wurde (**Abb. H2-4**), gibt es zum einen hinsichtlich der Höhe des Migrantenanteils an der gesamten Schülerpopulation Unterschiede. Es gibt sowohl Länder mit sehr vielen Schülern mit Migrationshintergrund in sämtlichen Schularten (insbesondere Bremen und Hamburg) als auch Länder mit eher geringen Anteilen (etwa Bayern, das Saarland und Schleswig-Holstein). Zum anderen variiert auch im Ländervergleich die Zusammensetzung dieser Schülerschaft nach Herkunftsgruppen erheblich (**Tab. H3-3A**).

Hintergrund dieser Unterschiede sind verschiedene Muster in der Einwanderung und in der Einwanderungspolitik, die von der Bildungspolitik nicht direkt beeinflussbar sind, das Schulwesen in den Ländern jedoch vor jeweils spezifische Herausforderungen stellen.

3.3 Übergänge in die Berufsausbildung

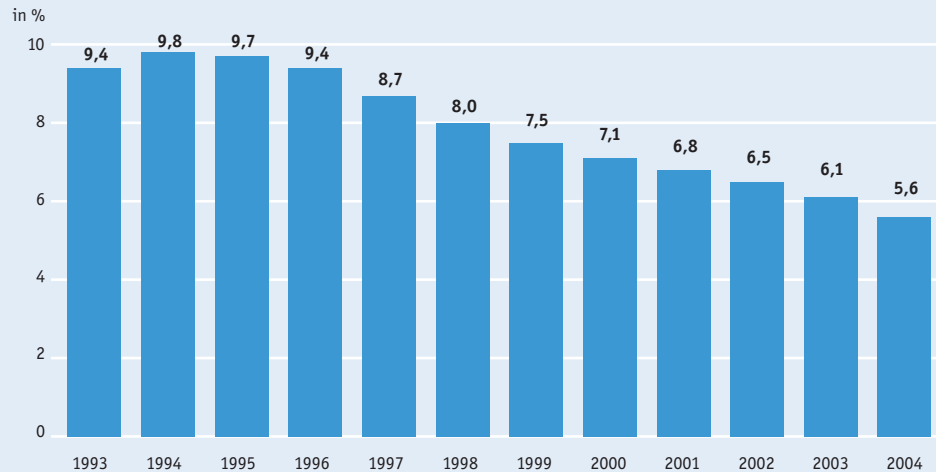
Sowohl die Daten der Berufsbildungsstatistik als auch einzelne Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Schwierigkeiten ausländischer Jugendlicher, einen Ausbildungsplatz im dualen Berufsausbildungssystem zu erhalten, deutlich größer sind als für deutsche Jugendliche (**Abb. H3-5**): Der Anteil der Ausländer an den Auszubildenden liegt deutlich unter ihrem Bevölkerungsanteil in der entsprechenden Altersgruppe. Zudem scheinen sich diese Schwierigkeiten im letzten Jahrzehnt noch einmal stark erhöht zu haben (**Tab. H3-4A**).

Anhand des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts (DJI) lassen sich die Bildungswege von Hauptschülern mit und ohne Migrationshintergrund vergleichend nachzeichnen (**Abb. H3-6**). Im Zeitraum von März 2004 bis November 2005 wurde der Verbleib der Jugendlichen, die 2004 das letzte Pflichtschuljahr einer Hauptschule absolviert haben, untersucht.

Hauptschüler mit und ohne Migrationshintergrund¹¹ sind von den allgemein zunehmenden Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung

Große länderspezifische Unterschiede im Migrantenanteil und in der Zusammensetzung nach Herkunftsgruppen

Erhöhte Schwierigkeiten beim Übergang in Berufsausbildung

Abb. H3-5: Ausländeranteil an Auszubildenden in Westdeutschland 1993 bis 2004

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik; Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung

Häufigere Fortführung des Bildungsweges in Schulen

(vgl. E1) in besonderer Weise betroffen, allerdings mit hohen gruppenspezifischen Differenzen. Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt: Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden sich im November 2004 deutlich häufiger in der Schule, um allgemein bildende Abschlüsse zu erwerben. Sie befinden sich zu diesem Zeitpunkt deutlich seltener in einer Berufsausbildung. Häufiger als bei Jugendlichen deutscher Herkunft ist ihre erste Station ein berufsvorbereitendes Angebot (BVJ oder BvB-Maßnahme). Die Tendenz zu einer häufigeren Fortführung des Bildungsweges in Schulen setzt sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund auch bis November 2005 fort. Der Anteil, der auch nach dem Schuljahr 2004/05 noch weiter zur Schule geht, ist in dieser Gruppe deutlich höher als bei Jugendlichen deutscher Herkunft. Höher sind in der Gruppe mit Migrationshintergrund auch die Anteile der Übergänge (zurück) in eine Schule für diejenigen, die sich im November 2004 noch in einer Berufsvorbereitung oder einer Berufsausbildung befanden. Im Ergebnis besuchen im November 2005, also rund 16 Monate nach Ende der Vollzeitschulpflicht, noch 34% der ehemaligen Hauptschüler mit Migrationshintergrund (aber nur 21% der Vergleichsgruppe) eine Schule. Dafür befinden sich zu diesem Zeitpunkt nur 37% in einer Berufsausbildung (aber 53% der Vergleichsgruppe).

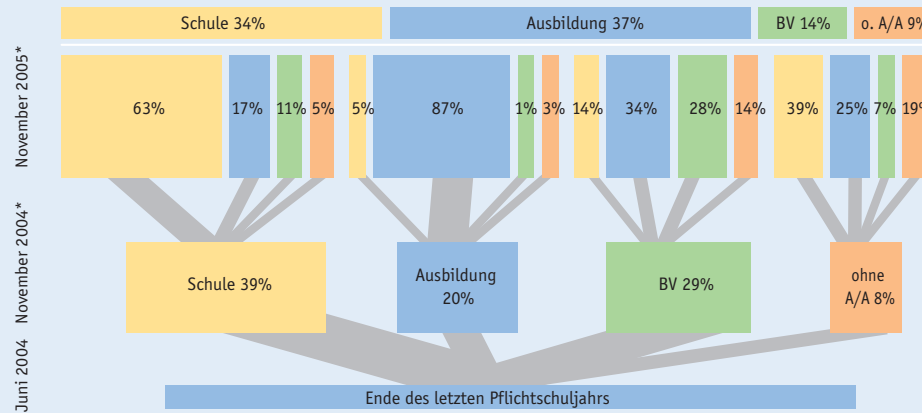
Begrenzte Differenzen nach Geschlecht, hohe nach Herkunftsregion

Die Übergangswege der ehemaligen Hauptschüler mit Migrationshintergrund unterscheiden sich nach den Merkmalen Geschlecht und nationale Herkunft. Die Geschlechterdifferenzen sind allerdings begrenzt: Mädchen planen am Ende ihrer Pflichtschulzeit häufiger als Jungen als nächsten Qualifizierungsschritt die Schule (35% zu 26%) und besuchen auch eineinhalb Jahre später häufiger als Jungen eine solche (38% zu 32%), während die Jungen sich zu diesem Zeitpunkt häufiger in Ausbildung befinden (38% zu 34%). Nach Herkunftsmerkmal weisen die Türken der 1. und 2. Generation die niedrigste Ausbildungsquote, (Spät-)Aussiedler die höchste auf (Tab.

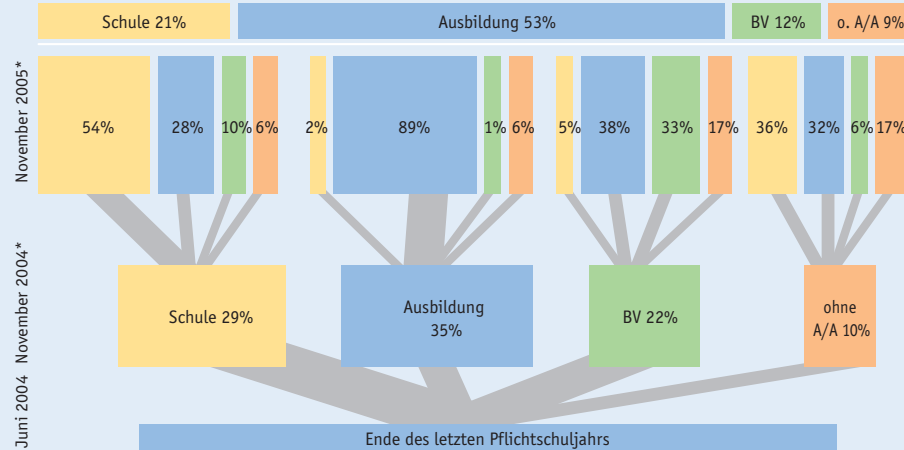
11 Im Folgenden werden Befunde zu Bildungs- und Ausbildungswegen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund dargestellt, die 2004 das letzte Pflichtschuljahr einer Hauptschule oder den Hauptschulzweig einer anderen Schulform absolviert haben und zwischen März 2004 und November 2005 an allen fünf Befragungswellen einer Längsschnittuntersuchung des DJI („DJI Übergangspanel“) teilgenommen haben. An der Basiserhebung im März 2004 nahmen 3.922 Jugendliche teil. Von diesen stammten 52,6% aus Zuwandererfamilien („mit Migrationshintergrund“), waren also entweder selbst nicht in Deutschland geboren oder hatten nicht (oder nicht ausschließlich) die deutsche Staatsangehörigkeit oder hatten mindestens einen Elternteil, der nicht in Deutschland geboren wurde. An allen fünf von März 2004 bis November 2005 durchgeführten Befragungswellen nahmen 1.616 Jugendliche teil, darunter 58,6% mit Migrationshintergrund. Eine Methodenanalyse zur Nichtbeteiligung an allen fünf Befragungen zeigte, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im geringeren Umfang zur Verweigerung in den Folgebefragungen neigten, so dass ihr Anteil an der Untersuchungspopulation mit steigender Zahl von Befragungswellen zunahm (Kuhnke, R.: Methodenanalyse zur Panelmortalität im Übergangspanel. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 25).

Abb. H3-6: Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschülern mit und ohne Migrationshintergrund (MH)

Bildungs- und Ausbildungswege Jugendlicher mit MH (N = 944)
Verteilung der Jugendlichen, November 2005 gesamt*



Bildungs- und Ausbildungswege Jugendlicher ohne MH (N = 672)
Verteilung der Jugendlichen, November 2005 gesamt*



* BV = Berufsvorbereitung, ohne A/A = ohne Arbeit/Ausbildung. Die Quersummen addieren sich nicht zu 100% auf, da einige mögliche Stationen (Wehr- und Zivildienst, freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr, Praktika, Auslandsaufenthalte) aufgrund von geringen Fallzahlen in der Auswertung nicht berücksichtigt wurden.

Quelle: DJI Übergangspanel

H3-5A). Offensichtlich gelingt auch die Integration der in Deutschland geborenen Türken ins Berufsausbildungssystem nicht.

Das Ausmaß der Chancengleichheit zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund¹² beim Zugang zur beruflichen Ausbildung lässt sich an der Hamburger Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME) ablesen, die einen gesamten Jahrgang bei Ausbildungsbeginn im Schuljahr 2002/2003 erfasst hat (13.048 Schülerinnen und Schüler).¹³ Obwohl die Untersuchung aus einem Stadtstaat stammt, repräsentieren ihre Ergebnisse allgemeine Tendenzen. Die ULME-Ergebnisse zeigen die unterschiedliche Repräsentanz der Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund in den beruflichen Schulformen (**Tab. H3-6A**). Sie machen auf zwei für die Berufsbildungspolitik wichtige Herausforderungen aufmerksam:

¹² Der Migrationsstatus ist über Staatsangehörigkeit und Umgangssprache in der Familie operationalisiert.

¹³ Lehmann, R. H. u.a. (2004): Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME I). Hamburg.

Niedriges allgemeines Fachleistungsniveau bei ausländischen Jugendlichen am Beginn der Ausbildung

• Von den Neuzugängen in die unterschiedlichen beruflichen Schulformen (teilqualifizierende und vollqualifizierende Berufsfachschule, Berufsschule) weisen die ausländischen Jugendlichen das niedrigste allgemeine Fachleistungsniveau am Beginn der Ausbildung auf, während die Unterschiede zwischen Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund nicht so gravierend sind. Bei den ausländischen Jugendlichen hatten vor allem die Schüler mit türkischer, iranischer und afghanischer Staatsangehörigkeit niedrige Werte, während Schüler aus der EU, Russland und Südostasien hohe Fachleistungen erbrachten. Zur Verbesserung der Ausbildungsvoraussetzungen scheint danach eine sehr gezielte adressatenspezifische Förderung von allgemeinen Fachkompetenzen erforderlich zu sein.¹⁴

Chancen deutscher Jugendlicher auf eine qualifizierte Berufsausbildung doppelt bzw. fünfmal so hoch

• Bei gleichem Niveau der allgemeinen Fachleistungen ist die Chance, eine vollqualifizierende Berufsfachschule oder Berufsschule zu besuchen, für deutsche Jugendliche ohne Migrationshintergrund mehr als doppelt so groß wie für ausländische Jugendliche; ohne Kontrolle der Fachleistung ist sie sogar mehr als fünfmal so hoch (Tab. H3-7A).

Die Hamburger Ergebnisse werden durch eine repräsentative Stichprobe der BA/BIBB-Bewerberbefragung aller 2004 bei der BA gemeldeten 740.000 Bewerber um eine Ausbildungsstelle in der Tendenz bestätigt.¹⁵

Bei Migranten deutlich bessere Schulleistungen für Erreichung einer Berufsausbildung erforderlich

Unabhängig davon, welche Unterschiede in individuellen Merkmalen man in Rechnung stellt, zeigt sich, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit zum Erreichen eines Ausbildungsplatzes bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich niedriger ist als bei Deutschen. Liegt die Einmündungswahrscheinlichkeit für die Bewerbergruppe insgesamt bei den deutschen Jugendlichen bei 40%, bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur bei 29%; bei einem mittleren Ausbildungsabschluss (bis hin zur Fachhochschulreife) steigt die Quote bei Deutschen auf 47%, bei Migranten nur auf 34%; bei guten oder sehr guten Mathematiknoten wächst die Einmündungsquote auf 64% bzw. 41%. Das heißt, dass sich die relativen Abstände vergrößern und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich bessere schulische Vorleistungen erbringen müssen als ihre deutschen Altersgenossen. Auch die regionalen Arbeitsmarktbedingungen weisen in die gleiche Richtung. Liegt die Arbeitslosenquote im Heimatort unter 9%, sind es bei den deutschen Jugendlichen 71%, bei denen aus Migrantenfamilien nur 44%, die eine betriebliche Lehre beginnen (Abb. H3-5A).

Die Schwierigkeiten und die ungleichen Chancen von jungen Migranten im Zugang zur beruflichen Ausbildung münden in niedrigen und im Zeitverlauf sinkenden Anteilen ausländischer Jugendlicher an der qualifizierten Berufsausbildung (Tab. H3-4A).

3.4 Übergänge in die Hochschule und Studienbeteiligung

Entscheidende Hürden liegen in der Schule: Die Bedeutung der Vorselektion

Die Übergänge von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund von der Schule in die Hochschule, für die keine bundesweit repräsentativen Daten vorliegen, sind in dem Kontext zu sehen, dass diese Jugendlichen unter der Gesamtheit der Studienberechtigten stark unterrepräsentiert sind. Die Selektion hat bereits in den vorgängigen Bildungsstufen stattgefunden. Vor diesem Hintergrund werden die Ergebnisse einer neuen Studie, in der erstmalig der Einfluss des Migrationsstatus auf die Übergangsquote in den Hochschulbereich untersucht wird, verständlich.¹⁶ Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Übergangsquote in den Hochschulbereich unter den Studienberechtigten mit Migrationshintergrund signifikant höher ist als

¹⁴ Vgl. Lehmann, R. H. (2004), a.a.O., S. 112.

¹⁵ Bei den Ergebnissen der Befragung muss beachtet werden, dass es sich nur um bei der BA gemeldete Bewerber handelt und diejenigen, die die Arbeitsagentur nicht einschalten, nicht berücksichtigt sind. Bezogen auf die gesamte im Übergangsprozess befindliche Jugendpopulation dürfte damit eine Verzerrung zu Ungunsten der Migranten einhergehen.

unter den Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund (Abb. H3-7). Differenziert man die Gruppe der Studienberechtigten mit Migrationsstatus nach der in der Familie gesprochenen Sprache, dann zeigen diejenigen, die zu Hause kein Deutsch sprechen, die höchste Studierneigung. Diese Gruppe ist aber zugleich die kleinste Gruppe unter allen Studienberechtigten. Auch in den anderen beiden Migrantengruppen liegt die Studierneigung höher als bei jenen ohne Migrationshintergrund.

Die Bildungsherkunft zeigt einen deutlichen Einfluss auf die Übergangsquote. In allen Migrantengruppen liegt die Übergangsquote bei denjenigen Studienberechtigten, die aus einem akademischen Elternhaus kommen, deutlich höher als unter denjenigen ohne akademischen Hintergrund. Die insgesamt höhere Studierbereitschaft der Migranten ist darauf zurückzuführen, dass sich hier diejenigen Studienberechtigten, die aus einer nichtakademisch vorgebildeten Familie kommen, deutlich studierfreudiger zeigen, als dies unter den Studienberechtigten ohne Migrationsstatus, aber gleicher Bildungsherkunft der Fall ist. Der Wille zum Bildungsaufstieg scheint in dieser stark vorgefilterten Gruppe besonders ausgeprägt: Wer es so weit geschafft hat, will dann auch studieren.

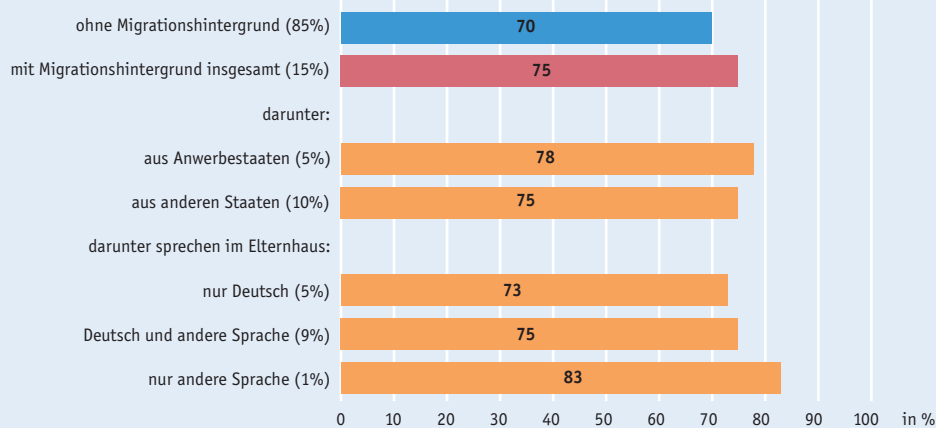
Soziale Struktur der Beteiligung von Migranten an Hochschulbildung

Aussagen über die soziale Struktur der Beteiligung an Hochschulbildung unter Studierenden mit Migrationshintergrund lassen sich nur für die Teilgruppe der Bildungsinländer treffen, d. h. für jene, die in Deutschland ihre Studienberechtigung erlangt haben. Bildungsinländer unter den Studierenden an deutschen Hochschulen sind alles andere als eine homogene Gruppe, und sie unterscheiden sich in vielen Merkmalen von den deutschen Studierenden.¹⁷ Der Frauenanteil unter den Bildungsinländern hat in den letzten Jahren ebenso wie der an den deutschen Studierenden kontinuierlich zugenommen, liegt aber noch ca. vier bis fünf Prozentpunkte unter dem Frauenanteil bei den deutschen Studierenden.

Übergangsquote bei Studienberechtigten mit Migrationshintergrund höher

Deutliche Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Bildungsinländer

Abb. H3-7: Übergangsquoten Studienberechtigter 2005 nach verschiedenen Gruppen* mit Migrationshintergrund (in %)**



* Die Größe der jeweiligen Gruppen in der Stichprobe ist in Klammern angegeben.

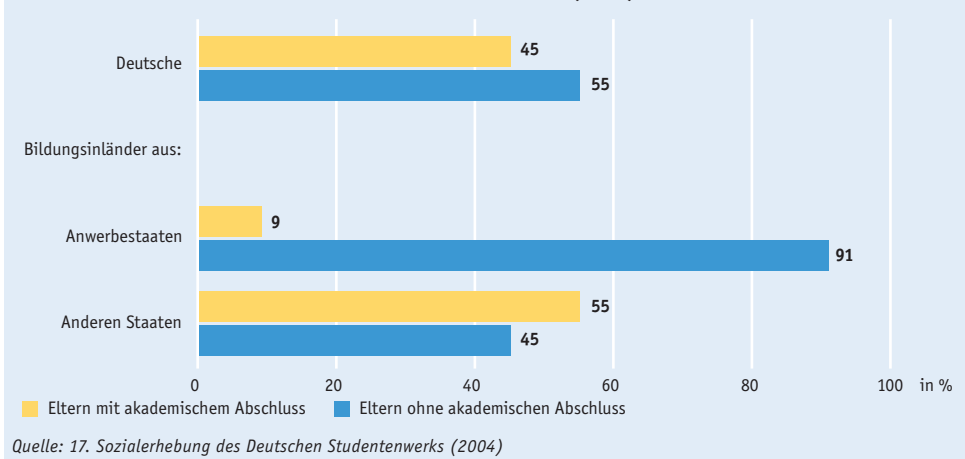
** Migrationshintergrund liegt in dieser Studie vor, wenn ein Studienberechtigter eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder in der Familie nicht (nur) Deutsch gesprochen wird.

Quelle: HIS Studienberechtigtenbefragung 2005

¹⁶ Heine, C., Spangenberg, H., Sommer, D. (2006): Studienberechtigte 2004. Unveröffentlichter HIS-Projektbericht. Hannover. Wie in anderen HIS-Untersuchungen üblich (vgl. F1), werden Übergangsquoten aus den Angaben von Studienberechtigten zu ihrer Studierneigung erschlossen.

¹⁷ Isserstedt, W. u. a. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin. Die Sozialerhebung differenziert bei der Nationalität der Bildungsinländer zwischen Anwerbestaaten und anderen Staaten.

Abb. H3-8: Beruflicher Abschluss der Eltern von Deutschen und Bildungsinländern aus Anwerbestaaten und anderen Staaten (in %)



Differenziert man innerhalb der Bildungsinländer nach solchen aus Anwerbestaaten und solchen aus sonstigen Staaten und stellt diese den deutschen Studierenden gegenüber, dann findet man fundamentale Unterschiede zwischen diesen Gruppen bei den Bildungsmerkmalen der Eltern. Es handelt sich hier offenkundig um drei sehr unterschiedliche Milieus. Während Studierende aus den „anderen Staaten“ überwiegend aus einem noch höheren Bildungs- und Sozialmilieu kommen, als dies schon bei den deutschen Studierenden der Fall ist, verhält sich dies bei den studierenden Bildungsinländern aus den Anwerbestaaten genau umgekehrt (**Abb. H3-8**).

Viele Unterschiede im Hochschulzugang oder im Studienverlauf, die sich entweder zwischen den Bildungsinländern und deutschen Studierenden oder zwischen Studierenden aus Anwerbestaaten und denen aus anderen Staaten beobachten lassen, hängen daher weniger mit der Nationalität als mit der ganz unterschiedlichen Bildungsherkunft zusammen. Zudem kommen Bildungsinländer häufiger mit der Fachhochschulreife zur Hochschule als ihre deutschen Kommilitonen. Das erklärt, neben den unterschiedlichen Fächerpräferenzen, warum sie deutlich häufiger an einer Fachhochschule immatrikuliert sind (31% der Bildungsinländer, 26% der Deutschen). Unter den Studierenden aus Anwerbestaaten sind es sogar 35%, die sich an einer Fachhochschule immatrikulieren. Hier bestätigt sich, dass das Studium an Fachhochschulen auch unter „Migrationsaspekten“ für die soziale Öffnung des Tertiärbereichs besonders wichtig ist.

3.5 Übergang ins Erwerbsleben

Ohne berufliche Integration ist auch eine gesellschaftliche Integration der Zuwanderungspopulation dauerhaft schwer vorstellbar. Der Weg ins Beschäftigungssystem ist im letzten Jahrzehnt schwieriger geworden – auch für die junge Generation ohne Migrationshintergrund (vgl. **E5**). Gleichwohl hatten junge Erwachsene mit Migrationshintergrund größere Übergangsschwierigkeiten zu bewältigen. Doch auch hier zeigen sich Unterschiede nach den verschiedenartigen Migrationskonstellationen. Diese Unterschiede werden im Ausbildungs- und Erwerbsstatus der 20- bis unter 26-Jährigen sichtbar (**Abb. H3-9, Tab. H3-8A**).

In dieser Altersgruppe ist unter den Deutschen ohne Migrationshintergrund ein höherer Anteil noch in Ausbildung¹⁸, aber auch der Anteil der bereits Beschäftigten ist unter ihnen höher als unter den gleichaltrigen Migranten. Umgekehrt sind junge

**Geringere
Integration von
Jugendlichen
mit Migrations-
hintergrund ins
Erwerbssystem**

Erwachsene dieses Alters mit Migrationshintergrund häufiger erwerbslos, und die mehr als doppelt so hohe Quote der Nichterwerbspersonen fällt besonders ins Auge.

Die größeren Schwierigkeiten, die zugewanderte junge Menschen im Vergleich zu ihren deutschen Altersgenossen beim Übergang ins Erwerbsleben haben, werden nicht zuletzt an den Unterschieden im Erwerbsstatus nach schulischem Vorbildungsniveau deutlich. In der Richtung zeitigt das Vorbildungsniveau ähnliche Differenzen im Erwerbsstatus bei den 20- bis unter 26-Jährigen ohne und mit Migrationshintergrund, d.h. je höher die Bildung, desto besser die Erwerbschancen. Gleichwohl haben Jugendliche mit Migrationshintergrund selbst bei gleichem Bildungsniveau im Durchschnitt schlechtere Chancen beim Übergang ins Erwerbsleben. Bei allen vier Bildungsniveaus – ohne Abschluss, mit Hauptschul-/Mittlerem Abschluss oder Hochschulreife – ist die Erwerbstätigkeitsquote der Jugendlichen mit Migrationshintergrund niedriger als ohne Migrationshintergrund (**Abb. H3-10**).

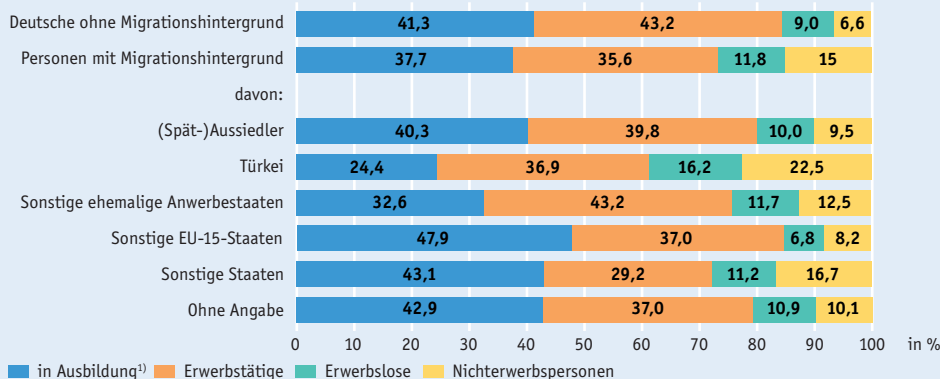
Bedingt scheint dies nicht vorrangig durch eine höhere Arbeitslosenquote als vielmehr durch eine deutlich geringere Erwerbstätigkeitsquote bei allen Qualifikationsgruppen. Die größte Differenz findet sich bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss, die Hälfte von ihnen mit Migrationshintergrund zählt zu den Nichterwerbspersonen (**Abb. H3-10**). Das heißt, das Erwerbspersonenpotenzial wird bei der jungen Population mit Migrationshintergrund bei weitem nicht ausgeschöpft.

Innerhalb der Personengruppe mit Migrationshintergrund lässt sich eine Polarisierung in den Übergangsschwierigkeiten nach Herkunftsgruppen beobachten (**Tab. H3-8A**). Zwei Fünftel der jungen Türken sind entweder erwerbslos (16%) oder Nichterwerbspersonen (23%), aber nur knapp ein Viertel (24%) befindet sich noch in Ausbildung und 37% in Beschäftigung. Demgegenüber absolviert fast die Hälfte der Jugendlichen aus den EU-15-Staaten noch eine Ausbildung, ebenfalls 37% sind erwerbstätig, und relativ wenige sind erwerbslos (7%). Zwischen diesen Polen bewegen sich die anderen Migrantengruppen, bei denen sich (Spät-)Aussiedler eher dem positiven, Jugendliche aus den sonstigen Staaten dem negativen Pol annähern. Ein überdurchschnittlich hoher Anteil der letztgenannten Gruppe ist erwerbslos oder steht nicht im Erwerbsleben, während weniger als ein Drittel (29%) einer Erwerbstätigkeit nachgeht. Es ist davon auszugehen, dass sich hier die starken Unterschiede

Geringere Erwerbstätigkeitsquote von jungen Migranten selbst bei gleichem Bildungsniveau

Starke Polarisierung innerhalb der Gruppen mit Migrationshintergrund

Abb. H3-9: Bevölkerung im Alter von 20 bis unter 26 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund, Herkunftsregionen* und Ausbildungs-/Erwerbsstatus



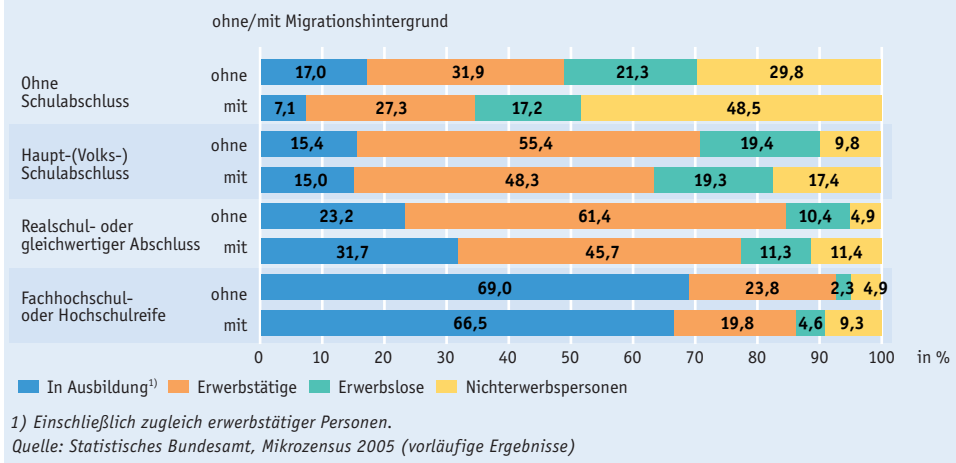
* Derzeitige oder frühere 1. Staatsangehörigkeit der Befragten oder der Eltern.

1) Einschließlich zugleich erwerbstätiger Personen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

18 Die Kategorie „in Ausbildung“ ist für diese Altersgruppe nicht ganz eindeutig. In der Mehrheit der Fälle wird es sich um eine qualifizierte Berufsausbildung auf der mittleren Ebene oder um ein (Fach-)Hochschulstudium handeln. Es ist aber nicht auszuschließen, dass sich ein Teil der Jugendlichen auch in Maßnahmen befindet, die zwischen allgemein bildenden Schulen und Berufsausbildung angesiedelt sind und die wir zum Übergangssystem rechnen (vgl. E1 und H3.3).

Abb. H3-10: Bevölkerung im Alter von 20 bis unter 26 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund, Ausbildungs-/Erwerbsstatus und allgemeinen Schulabschlüssen



im allgemeinen und im beruflichen Vorbildungsniveau zwischen den Jugendlichen der unterschiedlichen Migrationskonstellationen niederschlagen.

Unterschiede zwischen 1. und 2. Generation

Die Differenzen innerhalb der Migrantengruppen zwischen der 1. und der 2. Generation lassen sich als Unterschiede im Grad der beruflichen Integration interpretieren. Hierfür sprechen ebenso die höheren Anteile der 20- bis unter 26-Jährigen der 2. gegenüber der 1. Generation, die sich in Ausbildung und Erwerbstätigkeit befinden, wie auch der deutlich höhere Prozentsatz derjenigen in der 1. Generation, die (noch) nicht ins Erwerbssystem integriert sind (18,6% gegenüber 8,5%).

Geschlechtsspezifische Rollenmuster als Barriere für weibliche Erwerbsbeteiligung bei Migrantengruppen

Neben ethnischer Herkunft und Zuwanderungszeitpunkt sind auch geschlechter-spezifische Rollenmuster offensichtlich bedeutungsvoll für die berufliche Integration von Personen mit kulturell unterschiedlicher Herkunft (Tab. H3-8A). Der Einbezug von jungen Frauen der betrachteten Altersgruppe ins Erwerbssystem oder in Ausbildung ist sowohl im Durchschnitt aller Migrantengruppen als auch bei jeder einzelnen deutlich niedriger als bei den einheimischen Frauen. Liegt die Quote der Nichterwerbspersonen bei den deutschen Frauen ohne Migrationshintergrund bei unter 10%, so liegt sie im Durchschnitt der Frauen mit Migrationshintergrund bei 23%. Besonders hoch sind die weiblichen Nichterwerbspersonen bei den Türkinnen (37%) und den Migrantinnen aus den sonstigen Staaten (24%). Dass hier kulturell verankerte Rollenstereotype wirken, lässt sich daraus schließen, dass die Nichterwerbsquoten der Männer weit unter der Hälfte jener der Frauen liegen (Türken 6%, sonstige Staaten 9%).

Die Betrachtung des Übergangs von Ausbildung in Beschäftigung hat nicht allein Chancendifferenzen zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und zwischen den unterschiedlichen Herkunftsgruppen aufgedeckt. Sie hat auch zwei grundlegende Probleme jenseits des Arbeitsmarktes und der Ausbildungs- und Arbeitsmarktpolitik sichtbar werden lassen: zum einen ein fundamentales Bildungs- und Qualifizierungsproblem, das sich schwerpunktmäßig auf die Zugewanderten aus der Türkei und den sonstigen Staaten bezieht; zum anderen das kulturelle Problem der Erwerbsbeteiligung der Frauen. In Anbetracht der zentralen Rolle der Frauen in der Erziehung kann man dieses Problem für das Gelingen von Integration auch für die nachfolgende Generation auf längere Sicht nicht ernst genug nehmen.

4. Umgang des Bildungssystems mit Migration

Die Wege, auf denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund die Institutionen des Bildungswesens durchlaufen, unterliegen den Einflüssen des gesellschaftlichen Kontexts, des familiären Hintergrunds und der Folgen von Leistungsbewertung sowie Förderung und Auswahl in den Bildungseinrichtungen. Aus der Wechselwirkung dieser Faktoren resultieren letztlich die Chancen zum Erwerb von kognitiven Kompetenzen, aber auch von sozialen Orientierungen und Bildungsaspirationen (vgl. **D6, H5**).

Im Folgenden geht es um dieses Wechselverhältnis aus der Perspektive der Bildungsinstitutionen. Da eine umfassende Dokumentation zu Bewertungs- und Auswahlverfahren, zu Förderangeboten und zum Umgang mit migrationsspezifischen Problemen in Lehr-Lern-Prozessen gegenwärtig nicht möglich ist, beschränkt sich die Darstellung auf das allgemein bildende Schulwesen und – soweit hierzu Informationen vorliegen – den vorschulischen Bereich. Drei Fragen, zu denen ausreichende Daten vorliegen, werden exemplarisch erörtert:

- Welche Auswirkungen hat die Konzentration von Migranten in Schulen bestimmter Gebiete für die Schulen und die Lernergebnisse? (**4.1**)
- Beurteilen Lehrkräfte die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angemessen? Benachteiligen (oder bevorzugen) sie Migranten – bewusst oder unbewusst – bei der Notengebung oder bei der Übergangsempfehlung für weiterführende Schulen? (**4.2**)
- Ist das Personal in Schulen und Kindertagesstätten darauf vorbereitet, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund angemessen zu fördern? Welche Maßnahmen werden insbesondere ergriffen, um deren sprachliche Kompetenzen zu verbessern? (**4.3**)

4.1 Schulische Segregation in der Sekundarstufe I

Zu den relevanten, der bildungspolitischen Steuerung zugänglichen Kontextmerkmalen, die Effekte auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besitzen können, gehört die Zusammensetzung von Lerngruppen. Diese ist im gegliederten deutschen System der Sekundarstufen eng mit Merkmalen der Schulstruktur verbunden und geht mit hoher sozialer Selektivität einher. In der Sekundarstufe I gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der Schulart, der sozialen Herkunft der Schülerschaft und ihrer „ethnischen“ Zusammensetzung (hier verstanden als Migrantenanteil), der auch die erreichten Lernergebnisse mitbestimmt. Die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf die Schularten und Einzelschulen weist auf Tendenzen der Segregation¹⁹ hin.

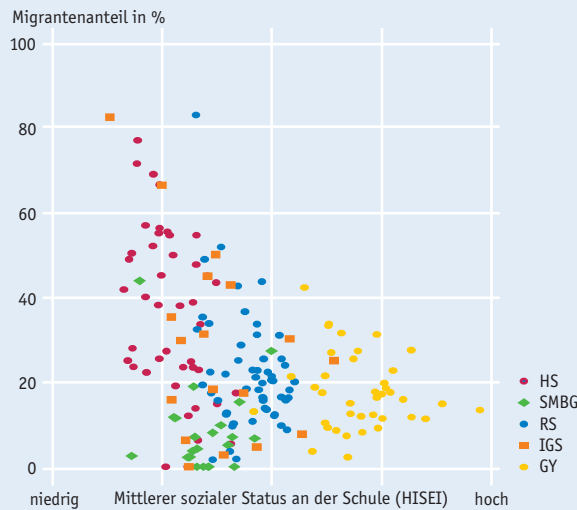
Ein hoher Migrantenanteil ist in der Regel verbunden mit einem Übergewicht von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus. Hier fallen dann verschiedene Problemlagen zusammen, ergänzen oder verstärken sich wechselseitig. Soziale Segregation und „ethnische“ Segregation sind in Deutschland eng aneinander gekoppelt und stellen eine wichtige Herausforderung für die Bildungspolitik dar (**Abb. H4-1**).

Zwei Typen von Schulen ragen heraus: zum einen (in der Abbildung rechts unten) Gymnasien mit hohem sozialen Status der Eltern und niedrigem Migrantenanteil, zum anderen (in der Abbildung links oben) Hauptschulen, vereinzelt auch Gesamt-

Segregation: Kombination von Migrationshintergrund und niedrigem sozialen Status als Herausforderung

¹⁹ Segregation liegt vor, wenn Personen mit einem bestimmten Sozialstatus oder Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen und/oder Wohnbezirken dauerhaft überdurchschnittlich häufig vertreten sind.

Abb. H4-1: Mittlerer sozialer Status der Herkunftsfamilien und Migrantenanteil an Schulen der Sekundarstufe I 2004 nach Schulart²⁰



Quelle: DESI 2004, eigene Berechnungen

Viele Hauptschulen mit hohem Migrationsanteil

schulen mit niedrigem sozialen Status und hohem Migrantenanteil. In Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen, kann – je nach Einzugsbereich – der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an 80% und mehr heranreichen, während er in Gymnasien durchweg unter 50% bleibt.

Insgesamt besuchen 11% aller Schüler der 9. Jahrgangsstufe eine Schule, in der Migranten (hier: Jugendliche mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil) in der Mehrheit sind (**Tab. H4-1A**). Von den Hauptschülern besuchen 28% eine Schule mit so hohem Migrantenanteil, von den Gymnasiasten nur 1%. Andererseits besuchen 79% der Gymnasiasten und lediglich 31% der Hauptschüler eine Schule, deren Migrantenanteil unter einem Viertel liegt.

Im Primarbereich verteilt sich die Schülerschaft ähnlich wie über alle Schularten hinweg im Sekundarbereich: 61% der Grundschüler besuchen Schulen mit einem Migrantenanteil unter einem Viertel, 29% finden sich in Schulen mit mittlerem Migrantenanteil (ein Viertel bis die Hälfte), und 10% besuchen Schulen mit einem hohen Anteil von Migranten (über die Hälfte).

Jeder vierte Migrant an einer Schule mit mindestens 50% Migrantenanteil

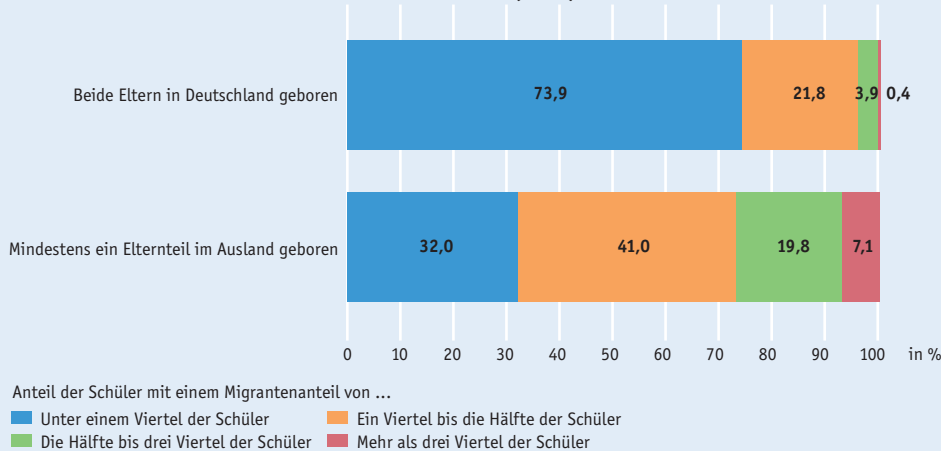
Betrachtet man diese Situation aus der Perspektive der Jugendlichen, deren Eltern zugewandert sind, so wird das Ausmaß der Segregation erst richtig deutlich (**Abb. H4-2, Tab. H4-5web**): Etwa jeder vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber nur jeder zwanzigste Jugendliche ohne Migrationshintergrund besucht eine Schule, in der Migranten die Mehrheit stellen.

Hoher Migrantenanteil bedeutet verstärkte soziale Abschottung

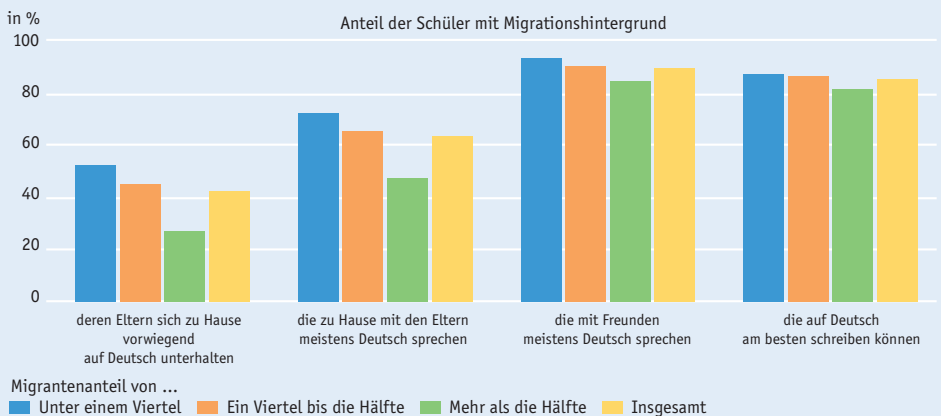
In den Schulen mit insgesamt hohem Migrantenanteil (mehr als der Hälfte) konzentrieren sich vor allem solche Jugendliche, die zu Hause kein Deutsch sprechen²¹ (**Abb. H4-3, Tab. H4-2A**). Jeder Sechste verwendet auch unter Freunden eher seine Herkunftssprache. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine Schule mit niedrigem Migrantenanteil (unter einem Viertel) besuchen, sprechen hingegen unter

²⁰ Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind in der Abbildung Kennwerte für 219 bundesweit repräsentative Schulen der Sekundarstufe I dargestellt, die an der DESI-Studie teilgenommen haben (Sozialer Status erfasst auf der Basis des HISEI, vgl. D4). Zahlenangaben im Text beziehen sich hingegen, soweit nicht anders angegeben, auf die umfangreichere Stichprobe von 1.478 Schulen, die 2003 an der PISA-E-Erhebung teilgenommen haben (Nachberechnungen des IPN). Beide Studien stimmen hinsichtlich der Kernbefunde überein.

²¹ Diese Details des Sprachgebrauchs können nur bei DESI dargestellt werden. Auswertungen zu PISA 2003 anhand des Merkmals „Sprachgebrauch zu Hause“ bestätigen den generellen Befund.

Abb. H4-2: Migrantenanteil in der besuchten Schule für Schüler der 9. Jahrgangsstufe mit und ohne Migrationshintergrund (in %)

Quelle: PISA E 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Abb. H4-3: Sprachpraxis von Schülern der 9. Jahrgangsstufe mit Migrationshintergrund und deren Eltern nach Migrantenteile an der besuchten Schule (in %)

Quelle: DESI 2004, eigene Berechnungen

Freunden und sogar mit den Eltern weit überwiegend Deutsch (93% bzw. 72%). Schulen mit sehr hohem Migrantenteile arbeiten offenbar in einem sozialen Umfeld, das insgesamt durch Abschottung sozialer und ethnischer Gruppen geprägt ist.

Zu vermuten ist, dass sich die ungleiche Verteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie aus Familien mit niedrigem Sozialstatus auf bestimmte Schularten und Schulen auch räumlich bemerkbar macht. Häufig handelt es sich um soziale Brennpunkte. Diese sozial-räumliche Segregation ist in Deutschland bislang weniger ausgeprägt als in vielen anderen Staaten, obwohl sie in Großstädten und Ballungszentren auch hierzulande vorkommt. Wo es eine Sprengelpflicht für den Besuch von Bildungseinrichtungen gibt (wie bei den für Grundschulen bestehenden Schulbezirken), spiegelt sich in den Schulen die soziale Zusammensetzung ihres Umfeldes. Am Beispiel Berlins wurde nachgewiesen, dass sozial-räumliche Segregation die Arbeit von Grundschulen einer deutschen Großstadt bis hin zu den erzielten Lernergebnissen beeinflussen kann.²² Wenn keine Bindung des Schulbesuchs an Schulbezirke

Sozial-räumliche Segregation als Problem

²² Ditton, H.; Krüskens, J. (2005): Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2. Schuljahr 2003/04. Berlin.

existiert, wie in der Regel bei den weiterführenden allgemein bildenden Schulen, schlagen lokale sozioökonomische und -kulturelle Bedingungen einschließlich des Ausländeranteils weniger bis gar nicht auf die Lernergebnisse durch.²³ In diesem Fall sind es die Präferenzen der Eltern bei der Schulwahl am Übergang zur Sekundarstufe, die eine dennoch feststellbare Segregation der Schulen erklären können. Neben Aspekten der Erreichbarkeit oder der Qualität der Bildungsangebote könnte auch die erwartete Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund, die sich im Urteil vieler Eltern negativ auf die Qualität der Schule auswirkt, ein wichtiges Entscheidungskriterium abgeben. Im Ergebnis verstärken sich die Unterschiede zwischen den Schularten und Schulen, die, beabsichtigt oder nicht, Schülerschaften mit unterschiedlichen kognitiven und sozialen Voraussetzungen aufweisen.

Sind die Vermutungen der Eltern berechtigt? Stellt ein besonders hoher Anteil von Migranten generell einen Belastungsfaktor dar? Wie folgender Befund aus PISA 2003²⁴ illustriert, ist das Lernklima in der Tat beeinträchtigt: Während die große Mehrheit der Schulleitungen von Hauptschulen berichtet, ihre Schülerinnen und Schüler arbeiteten „mit großem Engagement“, gilt dies bei Hauptschulen mit sehr hohem Migrantenanteil (> 75%) nur für eine Minderheit. Auswertungen der Lesetests bei PISA 2000 zeigen, dass in Hauptschulen mit höherem Anteil an Migranten auch die Leseleistungen niedriger liegen, vor allem dann, wenn viele Schülerinnen und Schüler in der Familie nicht deutsch sprechen.²⁵ Da an diesen Schulen zusätzliche Benachteiligungen durch den sozioökonomischen Status für alle Schüler bestehen, kann die schlechte Leseleistung nicht auf den Faktor Migration allein zurückgeführt werden. Die Verbindung verschiedener Faktoren, die Segregation verstärken bzw. mit ihr verbunden sind, macht es schwer, Effekte eines einzelnen Faktors wie des Migrantenanteils zu isolieren. Festzuhalten ist aber, dass etwa ein Fünftel der Hauptschulen in Deutschland in problematischen Lernkontexten arbeitet, die durch einen sehr hohen Migrantenanteil in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, geringen kognitiven Grundfähigkeiten, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gekennzeichnet sind. Über die ungünstigen individuellen Eingangsvoraussetzungen hinaus wirken sich solche Kontextbedingungen als zusätzliche Belastung aus.

Segregation kann eine Dynamik der weiteren Trennung von Bevölkerungsgruppen mit hohen materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen einerseits, solchen mit schwachen Ressourcen andererseits begünstigen und zu einer schwer auflösbaren Entgegensetzung von Privilegierung und Benachteiligung führen. Auch wenn die Ursache der Segregation nur teilweise in den Schulen selbst liegt, ist Bildungspolitik daher aufgerufen, zu überlegen, wie sie die Segregation verringern oder ihre negativen Folgen für Lernergebnisse kompensieren kann. Gefordert sind z.B. die kommunalen Schulträger, die über Ausstattung und Einzugsgebiete von Schulen entscheiden, aber auch die pädagogische Praxis an den Schulen.

Die Schulen reagieren bereits auf die unterschiedlichen Kontextbedingungen (**Tab. H4-3A**): An Schulen mit hohem Migrantenanteil wird fast immer Förderunterricht für Deutsch als Fremdsprache und auch muttersprachlicher Unterricht angeboten. Zusätzlich haben solche Schulen zumeist außerunterrichtliche Programme für soziale und sprachliche Integration entwickelt, kooperieren mit Kulturzentren und Vereinen, bieten Elternabende und Beratungsgespräche speziell für zugewanderte Familien an.

Geringere Leseleistung an Schulen mit hohem Migrationsanteil

Ein Fünftel der Hauptschulen in schwieriger Situation

Vielseitige Förderangebote an Schulen mit hohem Migrantenanteil

23 Baumert, J., Carstensen, C. H.; Siegle, T. (2005): Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. In: PISA-Konsortium Deutschland (2005): PISA 2003. Münster, S. 323 ff.

24 Die Befunde rekurrieren auf Nachberechnungen zu PISA E 2003 durch das IPN.

25 Vgl. Stanat, P. (im Druck): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: J. Baumert, P. Stanat; R. Watermann (im Druck): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden.

4.2 Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Die starke institutionelle Segregation in deutschen Sekundarschulen, in der Migrantanteil, sozialer Hintergrund der Schülerschaft und Schulart verbunden sind, könnte – so wird mitunter vermutet – zum Teil ein Effekt von Benotungs- und Auswahlentscheidungen der Lehrkräfte sein. Die Schulforschung hat hierzu in den vergangenen Jahren, vor allem im Rahmen großer Leistungsstudien wie PISA, differenzierte Erkenntnisse gewonnen. Inwieweit Kinder mit Migrationshintergrund bei der Benotung fair, d.h. leistungsgerecht, aber auch pädagogisch angemessen behandelt werden, lässt sich auf dieser Basis relativ sicher beurteilen.

Die Deutschnoten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund fallen in der 9. Jahrgangsstufe – über alle Schularten hinweg berechnet – mit einem Mittelwert von 3,2 etwas schlechter aus als der Notenmittelwert der übrigen Schüler, der bei 3,0 liegt. In den übrigen Fächern fällt die Differenz noch geringer aus. Und bei gleicher Fachleistung – gemessen an standardisierten Tests – erhalten die Schüler der beiden Gruppen dieselben Noten.²⁶ Die Schlussfolgerung lautet: Lehrkräfte in der Sekundarstufe I benoten die Leistung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Wesentlichen leistungsgerecht, also fair.

Dies scheint in der Grundschule anders zu sein. Dort sind es vor allem die Übergangsempfehlungen für weiterführende Schulen, die zu einer Benachteiligung von Migranten führen können, da sich mit der Wahl der Schulart unterschiedliche Bildungschancen verbinden. Aufgrund der deutlich migrationspezifischen Übergangsquoten (vgl. H3) wird immer wieder vermutet, dass Grundschullehrkräfte Migranten bei ihren Empfehlungen benachteiligen.

Welche Übergangsempfehlung gegeben wird, hängt nicht nur von der schulischen Leistung ab, sondern auch von der sozialen Herkunft. Selbst wenn man diese beiden Faktoren statistisch kontrolliert, ist die Chance auf eine Gymnasialempfehlung für Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, 1,66-mal höher als für Kinder, deren Eltern beide nicht aus Deutschland stammen (Tab. H4-4A). Weiter gehende Analysen aus IGLU und anderen Studien zeigen, dass diese migrationspezifische Benachteiligung schon in den Noten angelegt ist, die während der Grundschulzeit gegeben werden. Schüler mit Migrationshintergrund erhalten in der Grundschule bei derselben Leistung etwas schlechtere Noten als ihre Mitschüler; unterschiedliche Chancen für eine Gymnasialempfehlung sind die Folge.²⁷

Das große Interesse vieler Zuwanderer an möglichst guten Bildungschancen für ihre Kinder und die wiederholt nachgewiesene hohe Lernmotivation ihrer Kinder (vgl. H5) führen dazu, dass diese Elterngruppe eher bereit ist, auch gegen die Empfehlung der Lehrkraft eine weiterführende Schule zu wählen, soweit die Regelungen des Landes dies zulassen. Ohne diese Tendenz wäre der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in höher qualifizierenden weiterführenden Schulen noch geringer, als er jetzt ist (vgl. H3).

Ein besonderes Problem stellen die hohen Übergangsquoten von Migranten in Sonder- und Förderschulen dar. Es gibt Hinweise, dass diese Übergangsentscheidungen auch von spezifischen Interessen der beteiligten Bildungseinrichtungen mit

Faire Benotung von Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I ...

... schlechtere Benotung bei gleicher Leistung in der Grundschule

Bildungsinteresse der Eltern als korrigierender Einfluss

26 Klieme, E. (2003): Benotungsmaßstäbe an Schulen. In Döbert, H., von Kopp, B., Martini, R.; Weiß, M. (2003): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied, S. 195 ff.; DESI 2004, Nachberechnungen durch das DIPF.

27 Vgl. Bos, W. u.a. (2004): IGLU. Münster, S. 191–228; Ditton, H., Krüskens, J.; Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (2), S. 299. In Hamburg lag allerdings Mitte der 1990er Jahre der Leistungsstandard, den ausländische Kinder (ohne deutschen Pass) erreichen mussten, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, deutlich niedriger als bei deutschen Kindern. Lehmann und Mitarbeiter vermuteten, dass Lehrkräfte diesen Schülern angesichts erwarteter zukünftiger Integration einen gewissen Bonus gaben. Vgl. Lehmann, R. H., Peek, R.; Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernaussgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg.

beeinflusst werden, z.B. von der Über- oder Unterlast einer Grundschule oder dem Wunsch, einen Standort zu erhalten.²⁸

4.3 Fördermaßnahmen

Sprachliche Frühförderung im Elementarbereich

Sprachliche Frühförderung als zentrale Integrationsleistung der Kindertagesstätten

Viele Initiativen richten sich darauf, Kinder mit Migrationshintergrund bereits vor Eintritt in die Schule hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz im Deutschen zu fördern. Ausreichende Deutschkenntnisse gelten als Voraussetzung, damit Kinder dem Schulunterricht folgen können. Dementsprechend ist die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich als eine vordringliche Aufgabe verankert. Die Sprachförderung stellt einen wichtigen Teil der Integrationsleistung der Kindertagesstätten dar. Die konzeptionellen Schwerpunkte der sprachlichen Förderung variieren dabei von Land zu Land. Einerseits stehen Kommunikation und alltägliche Verständigung – unter Einschluss nonverbaler Elemente – im Vordergrund; andererseits wird ein Bezug zur kognitiven Entwicklung hergestellt und die mündliche Sprache durch Schrift, Texte und Medien erweitert. Methodisch spannt sich das Spektrum von einem ganzheitlichen Förderverständnis bis hin zu Übungen von sprachlichen Einzelaspekten. Speziell Kinder mit Migrationshintergrund können von sprachstrukturell organisierten Angeboten profitieren, die spielerisch zum Regelerwerb hinführen.

Manche Bildungspläne für den Elementarbereich nehmen auf die Mehrsprachigkeit von Kindern Bezug und streben die Förderung der Herkunftssprache wie des Deutschen an (siehe unten: bilinguale Erziehung).

Sprachstandsdiagnostik

Voraussetzung einer gezielten Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die Analyse ihrer spezifischen Stärken und Schwächen. Ein wichtiges Diagnoseinstrument, um einen eventuellen Förderbedarf zu erkennen, sind Sprachstandsfeststellungen beim Übergang in die Grundschule. In mehreren Ländern werden im letzten Kindergartenjahr oder bei der Schulanmeldung flächendeckend Sprachstandserhebungen mit unterschiedlichsten Instrumenten durchgeführt, an deren Ergebnissen verschiedene Fördermaßnahmen (auch speziell für Migrantenkinder) angeschlossen sind.

Die gängigen Verfahren zur Sprachstandserhebung und -dokumentation im Kindergartenalter sind teils als standardisierte Tests ausgelegt, teils als Instrumente einer groben, vorläufigen Risikoabschätzung („Screening“), teils als Beobachtungsverfahren. Die Instrumente sind in ihrer Aussagekraft und Objektivität von unterschiedlicher Güte. Bezüglich der Messqualität und der Prognosekraft bestehen häufig erhebliche Mängel. Viele Instrumente erfordern Expertenwissen für die Durchführung und Interpretation, das die Qualifikation von pädagogischen Fachkräften weit übersteigt. Auch Lehrkräfte in Deutschland besitzen – trotz vielfacher Anstrengungen zur Verankerung von interkultureller Bildung und Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerbildung – häufig zu wenig professionelles Wissen und Können für die Förderung von Migranten.

Schulpolitische Strategien und Programme

Grundsätzlich sind die Maßnahmen der Länder darauf ausgerichtet, die Segregation möglichst nicht weiter zu verstärken. Für die Aufnahme von Kindern und Jugend-

²⁸ Vgl. etwa Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen.

lichen, die neu nach Deutschland zuwandern, gibt es Vorbereitungsmaßnahmen, in denen sie üblicherweise zwischen sechs Monaten und zwei Jahren verbleiben können. Der Freistaat Sachsen beispielsweise hat, in Verbindung mit einem Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache, eine schrittweise Integration von Seiteneinsteigern in Regelklassen etabliert. Hier werden die Kinder oder Jugendlichen von dafür spezifisch qualifizierten Lehrkräften in ihrem Integrationsprozess begleitet; die Dauer wird individuell bestimmt, und zwar nach den Bedürfnissen, aber auch nach den Interessen der betroffenen Kinder oder Jugendlichen. Lediglich für Jugendliche, die kurz vor dem Ende der Schulpflicht zuwandern, sehen einige Länder spezifische Klassen vor. Zu den Fördermaßnahmen gehören in mehreren Ländern noch Angebote zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, die aber allmählich abgebaut werden. Die für diesen Unterricht zuvor aufgewendeten Mittel werden teilweise in Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache umgeleitet. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht wurde und wird in der Regel in den Sprachen der ehemaligen Anwerbestaaten der Bundesrepublik erteilt; angeboten und wahrgenommen wird er hauptsächlich in der Grundschule sowie in der Hauptschule.

Über sonstige Fördermaßnahmen, z.B. einen die Bildungsbiographie begleitenden Unterricht des Deutschen als Zweitsprache, gibt es bisher wenig Informationen. Zwar haben alle Länder Verwaltungsvorschriften für entsprechenden Förderunterricht erlassen; es sind aber z.B. keine Angaben über die Art der Verwendung der dafür bereitgestellten Mittel zu erhalten. Aus einzelnen Ländern ist bekannt, dass – im Zusammenhang mit der Etablierung neuer Steuerungsmodelle im Schulsystem – die Modalitäten verändert werden, auf deren Grundlage Schulen künftig Zuwendungen für die Förderung von Kindern oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhalten. So wird in Hamburg seit dem Jahr 2005 das prinzipielle Anrecht einer Schule auf zusätzliche Mittel für besondere Förderung nach einem Sozialindex bestimmt. Hier wie in anderen Ländern, z.B. Nordrhein-Westfalen, werden Mittel nicht mehr allein mit Bezug auf die Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder schulischem Förderbedarf, sondern auf der Grundlage eines Schulkonzepts in Verbindung mit Zielvereinbarungen zugewiesen.

Sprachförderung im internationalen Vergleich

Ein Blick auf andere Staaten mit vergleichbar hoher Zuwanderungsquote²⁹ zeigt: In den meisten Staaten werden noch während der Kindergartenzeit oder der Primarbildung gezielt Informationen über die Sprachfertigkeiten von Kindern aus zugewanderten Familien gesammelt, oftmals im Rahmen einer allgemeinen Beurteilung der Kinder. Sehr wenige Staaten bieten aber systematische, auf einem Curriculum basierende Sprachförderung im Elementarbereich an. Meist erfolgt der Unterricht sowohl im Primarbereich als auch im unteren Sekundarbereich in einer Regelklasse, wobei festgelegte Zeitabschnitte für Zusatzunterricht zur Entwicklung der Sprachkenntnisse vorgesehen sind (Konzept der sog. Immersion). Einige Staaten bieten vorbereitende Programme für neu immigrierte Kinder an; sie besuchen dann Kurse zur Förderung der Sprachkenntnisse, bevor sie in die Regelschule wechseln. Dies trifft aber eher auf den Sekundarbereich zu als auf den Primarbereich.

Einige Staaten haben explizite Curricula oder Rahmenrichtlinien für die Zweitsprachenförderung eingeführt. Sehr wenige Staaten bieten generell in der Schule Ergänzungsunterricht zur Förderung der Herkunftssprachen der Migrantenkinder an. Schulen mit hohem Migrantanteil werden aber durchweg zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Förderung der Zweitsprache Deutsch, aber Abbau beim muttersprachlichen Unterricht

International meist Regelunterricht mit begleitenden Angeboten für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

²⁹ Stanat, P.; Christensen, G. (2006): *Where immigrant students succeed. Paris, Kapitel 5.*

Wichtig scheint es, die Förderung nicht nur auf Kinder und Jugendliche zu beschränken. In vielen europäischen Staaten ist inzwischen für neu zugewanderte Erwachsene die Teilnahme an Sprachkursen obligatorisch (Dänemark, Niederlande seit den 1990er Jahren; Österreich, Deutschland und Norwegen seit ca. zwei Jahren); bei einer Nichtteilnahme können Sanktionen folgen.

Bilinguale Erziehung

Formen einer bilingualen Erziehung, d.h. Bildungsgänge, bei denen die Familiensprache zweisprachig aufwachsender Kinder systematisch berücksichtigt wird, sind in Deutschland, anders als in den USA, Kanada oder Australien, überaus selten. Die Vor- und Nachteile einer systematischen Förderung der Zweisprachigkeit werden gleichwohl seit Jahren heftig diskutiert.³⁰ Vergleichende Auswertungen von Studien zu diesem Thema zeigen: Die These, dass sich bilinguale Modelle uneingeschränkt positiv auf die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen oder Schülern mit Migrationshintergrund in der Zweitsprache auswirken, ist nicht eindeutig zu bestätigen.³¹ Negative Effekte bilingualer Schulmodelle lassen sich aber nicht nachweisen. Insofern hängt die Entscheidung für oder gegen eine systematische Förderung der Herkunftssprache davon ab, welchen Wert – jenseits des Kompetenzerwerbs in der Verkehrssprache Deutsch – man der Zusatzkompetenz, in der Herkunftssprache kommunizieren zu können, auf individueller oder gesellschaftlicher Ebene beimisst.

Die Zweisprachigkeit von Migranten steht in kulturell und sprachlich heterogenen Gesellschaften unter der Voraussetzung als Ressource zur Verfügung, dass die grundlegenden Kulturfähigkeiten in beiden Sprachen angeeignet werden können. Untersuchungsergebnisse aus den USA weisen darauf hin, dass eine solche balancierte Bilingualität bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus der 2. Generation mit Vorteilen verbunden ist.³² Die dort untersuchten Jugendlichen, die sowohl elaborierte herkunftssprachliche als auch gut ausgebaute zweisprachliche Kompetenzen besaßen, wiesen ein höheres Selbstwertgefühl sowie die besseren Bildungsergebnisse und beruflichen Aussichten auf als Jugendliche mit nur geringen Kenntnissen in der Herkunftssprache. Inwieweit diese Ergebnisse verallgemeinerbar und auf Deutschland übertragbar sind, ist gegenwärtig offen. In der deutschen DESI-Studie zeigte sich ein Transfereffekt, der es mehrsprachig Aufgewachsenen leichter macht, die Fremdsprache Englisch zu erlernen (vgl. H5).

Beteiligung an schulischen Fördermaßnahmen in Deutschland

Schulen im Sekundarbereich bieten bereits in beachtlichem Umfang Förderunterricht in Deutsch als Fremdsprache sowie muttersprachlichen Unterricht und allgemeinere Fördermaßnahmen an, vor allem in Schulen, die einen hohen Migrantenanteil aufweisen (Tab. H4-3A). Auch die Familien selbst organisieren Unterstützung in Form von Geschwisterhilfe und Nachhilfe. Die verschiedenen Maßnahmen haben allerdings eine sehr unterschiedliche Reichweite³³:

- Am Förderunterricht Deutsch nehmen 8% der Migranten teil; unter den türkischstämmigen Jugendlichen liegt der Anteil mit 13% noch höher.
- Unterricht in der Muttersprache erhalten 23%, vor allem Jugendliche aus anderen Anwerbestaaten als der Türkei (43%).

³⁰ Vgl. Reich, H. H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung/Ehlich, K. u.a. (2005): Anforderungen an Verfahren zur regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die individuelle und frühe Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/Berlin, S. 121 ff.

³¹ Vgl. Sohn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Berlin.

³² Vgl. Portes, A.; Rumbaut, R. G. (2001): Legacies. Berkeley.

³³ Eigene Berechnungen anhand von Daten der DESI-Studie.

Effekte bilingualer Förderung nicht eindeutig abschätzbar

Zweisprachigkeit als potenzielle Ressource

- Hausaufgabenhilfe bekommen 29% mehrmals im Monat, 8% sogar mehrmals pro Woche.
- Nachhilfeunterricht (mindestens einmal monatlich) nehmen 10% in Anspruch, von den türkischstämmigen Schülern sogar 16%.
- Die Hilfe durch Geschwister ist mit 34% am weitesten verbreitet, vornehmlich bei Türken (48%).

Besondere Erwartungen richten sich in Deutschland an die Förderung in Schulen mit Ganztagsangeboten. Eine aktuelle Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen zeigt, dass Ganztagsangebote eher an Grund- und weiterführenden Schulen mit höherem Migrantenanteil gemacht werden.³⁴ Die Schulen mit Ganztagsangeboten hatten in der 9. Jahrgangsstufe einen überdurchschnittlich hohen Migrantenanteil von 30,7%.

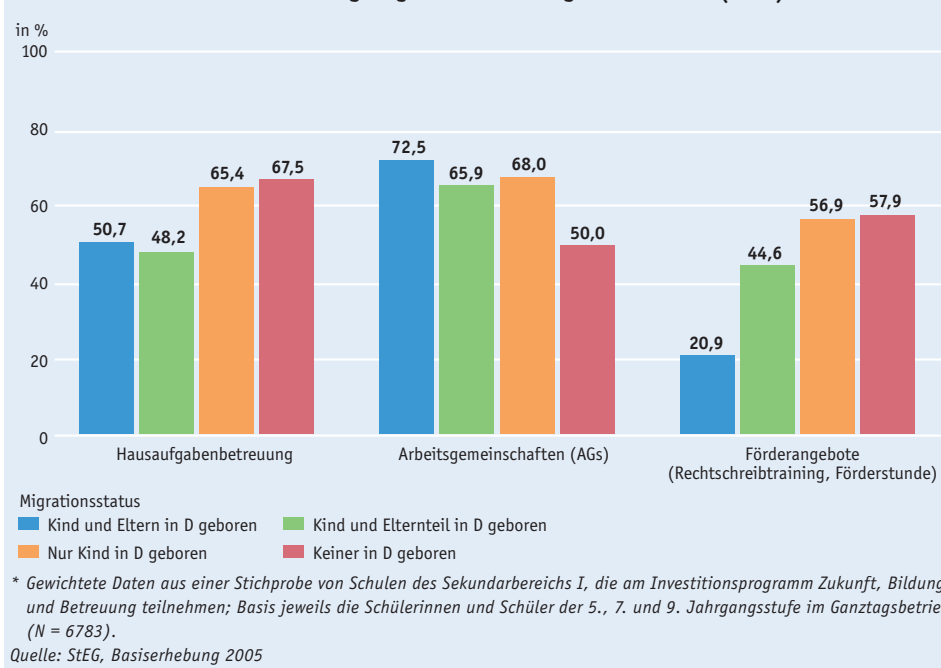
Innerhalb der offenen Ganztagschulen nehmen Migranten ebenso häufig an Angeboten teil wie Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Bemerkenswert ist jedoch das Profil der Angebote, das sie auswählen (**Abb. H4-4, Tab. H4-6web**): Bei der Hausaufgabenbetreuung wie auch bei fachbezogenen Förderangeboten sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund klar überrepräsentiert; dafür wählen sie seltener fächerübergreifende Arbeitsgemeinschaften. Offenbar erreichen Förderangebote an Ganztagschulen durchaus die Zielgruppe der Schüler mit Migrationshintergrund. Über die Wirkungen der Teilnahme an solchen Angeboten gibt es derzeit allerdings noch keine Ergebnisse.

Migranten nutzen fachbezogene Förderangebote in der Ganztagschule

Qualitätskriterien für Fördermaßnahmen

Die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern oder Jugendlichen, die mit zwei Sprachen aufwachsen, müssen über einen langen Zeitraum kontinuierlich und explizit im Bildungsprozess gefördert werden, damit Lernerfolge wirksam bleiben. Der Leistungsrückstand im Fach Deutsch wird verringert, wenn die Lehrkräfte sprachliche

Abb. H4-4: Teilnahme an Ganztagsangeboten nach Migrationsstatus (in %)*



³⁴ Vgl. Holtappels, H. G. u.a. (in Vorb.): *Ganztagschule in Deutschland*. München.

**Qualitätskriterien
für Fördermaß-
nahmen: Dauer,
Kontinuität,
koordinierte
Sprachförderung,
individuelle Förder-
planung und quali-
fiziertes Personal**

Basiskompetenzen wie richtiges Sprechen und Schreiben oder angemessene Wortwahl in den Vordergrund stellen.³⁵ Auch im Trainingsexperiment („Jacobs Sommercamp“) bestätigte sich die Bedeutung der sprachsystematischen Förderung.³⁶

Ein weiteres Qualitätskriterium für Fördermaßnahmen ist – dem Stand der Fachdiskussion zufolge – die Koordination der Sprachförderung zwischen den verschiedenen beteiligten Instanzen, nicht zuletzt an den Übergängen im Bildungssystem, als Grundlage für einen kumulativen Aufbau sprachlicher Fähigkeiten. Des Weiteren gehört dazu eine individuelle Förderplanung, gestützt auf entsprechende Diagnostik. Und schließlich ist anzunehmen, dass eine koordinierte Sprachförderung in den verschiedenen Unterrichtsfächern erforderlich ist, damit die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten in verschiedenen Themen- und Wissensbereichen ausbilden können. Natürlich muss für wirksame Fördermaßnahmen auch qualifiziertes pädagogisches Personal zur Verfügung stehen, sind Begleit- und Unterstützungssysteme für die Schulen und andere beteiligte Institutionen zu etablieren.

³⁵ Vgl. DESI Konsortium (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt a. M., S. 26.

³⁶ Vgl. Stanat, P.; Baumert, J.; Müller, A. G. (2005): *Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), S. 876–891.

5. Migration und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich

Deutschland ist das Land mit der stärksten Zuwanderung von Migranten in Europa. Wie gut es gelingt, die Zugewanderten ins Bildungswesen zu integrieren, ist für die weitere Entwicklung des Landes unter Gesichtspunkten von sozialer Kohärenz und ökonomischer Produktivität von hoher Bedeutung. Entsprechend dem in **H1** ausgeführten Verständnis ist ein zentrales Kriterium für gelungene Integration, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ähnliche Kompetenzen erwerben können wie die übrige gleichaltrige Bevölkerung.

Im vorliegenden Abschnitt soll die Einlösung dieses Kriteriums anhand von Daten aus den Schulleistungsstudien PISA und IGLU/PIRLS geprüft werden. Der Befund, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihren kognitiven Leistungen hinter Gleichaltrigen zurückbleiben, verweist darauf, dass Migration in Deutschland nach wie vor einen Risikofaktor darstellt (**5.2**). Dies gilt auch, wenn man den sozialen Status und andere Bedingungen in Rechnung stellt (**5.3**). Ein vollständigeres Bild, das auch mit Migration verbundene Ressourcen einschließt, lässt sich zeichnen, wenn man – entsprechend einem breiten, handlungsbezogenen Kompetenzbegriff – motivationale Orientierungen wie z. B. Bildungsaspiration und Einstellungen zur Schule berücksichtigt (**5.4**).

Chancen wie Risiken von Migration lassen sich am besten im internationalen Vergleich interpretieren. Der Vergleich Deutschlands mit anderen OECD-Staaten ist daher die Leitlinie der folgenden Darstellung. Hierbei gilt es allerdings in Rechnung zu stellen, dass sich die Migrantenpopulationen in den einbezogenen Staaten zum Teil ganz erheblich unterscheiden (**5.1**).

5.1 Unterschiede in der Zusammensetzung der Migrantenpopulationen und in der Politik der Staaten

Unter **H2** wurde die Migrantenpopulation in Deutschland hinsichtlich Umfang und Zusammensetzung beschrieben. Diese Angaben (**Tab. H2-1**) werden im Folgenden in einen internationalen Vergleich eingeordnet. Er umschließt jene 14 OECD-Staaten, die an PISA 2003 teilgenommen haben und über einen nennenswerten Anteil an Migranten verfügen bzw. von Schülern, die zu Hause nicht die jeweilige Testsprache sprechen (Quorum: jeweils 3%). Bezogen auf diese Staatengruppe hat die OECD unlängst vertiefende Auswertungen zum Migrationsthema herausgegeben, auf die sich die folgenden Darstellungen wesentlich stützen.³⁷ Als Migranten werden hier – enger als in **H2** – Schüler der 1. und 2. Zuwanderergeneration verstanden, deren Eltern beide nicht im Testland geboren wurden; alle anderen Schüler gelten als Nichtmigranten.

In diesem Rahmen können drei Gruppen von Staaten unterschieden werden:

- a) Klassische Einwanderungsstaaten: Drei dieser Staaten – Australien, Kanada und Neuseeland – weisen einen mit ca. 20% besonders hohen Anteil von Zugewanderten in der Gesamtbevölkerung auf; entsprechend hoch ist der Migrantenanteil unter den in PISA 2003 untersuchten 15-Jährigen (**Tab. H5-1A**). Diese drei Staaten verfolgen seit Jahren eine systematische, interessengeleitete Einwanderungspolitik, die darauf abzielt, Personen mit günstigen Bedingungen für eine Integration, wie z. B. mit einer qualifizierten Ausbildung und ausbaufähigen Sprachkenntnissen, bevorzugt

³⁷ Stanat, P.; Christensen, G. (2006), a.a.O.

aufzunehmen. Als Ergebnis dieser Einwanderungspolitik unterscheiden sich zugewanderte Jugendliche (Migranten der 1. Generation) hinsichtlich des sozialen Status nicht von Einheimischen (**Tab. H5-6web**). Angehörige der 2. Generation sprechen schon zu etwa 70% auch zu Hause vorwiegend Englisch (**Tab. H5-2A**). Die Eltern beider Gruppen bringen eine längere und in der Regel höherwertige Bildung mit als Zuwanderer in anderen Staaten, einige skandinavische ausgenommen (**Tab. H5-6web**). Die Vereinigten Staaten, ebenfalls ein klassisches Einwanderungsland, das aber eine eher familien- als arbeitsmarktorientierte Einwanderungspolitik verfolgt, weisen hingegen wie Deutschland diesen Daten zufolge einen Migrantenanteil von 12% bis 14% auf; dort wie hier wird die Landessprache auch in der 2. Generation nur von ca. 45% auch zu Hause benutzt.

- b) Ehemalige Kolonialmächte in Europa: Frankreich, die Niederlande und Belgien weisen lediglich einen Anteil an Zugewanderten von 10% auf.³⁸ Hier liegt der Anteil derjenigen, die in der 2. Generation die Landessprache sprechen, mit 60% bis 70% wiederum relativ hoch. Hinsichtlich des Migrantenanteils bei PISA, der bei 11% bis 14% liegt, sind die ehemaligen Kolonialstaaten aber vergleichbar mit der dritten Gruppe.
- c) Staaten mit Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg: Zu dieser Gruppe gehört auch Deutschland. Wie in Österreich und Schweden wurden hier in den PISA-Studien zwischen 11% und 14% Migranten ermittelt. Deutlich höher ist der Migrantenanteil in Luxemburg (32%) und der Schweiz (20%), die ebenfalls bevorzugte Zielstaaten von Arbeitsmigration sind, mit der Besonderheit, dass dort der Anteil neu Zugewandener besonders hoch ist und ein vergleichsweise großer Teil der Bevölkerung noch eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt (**Tab. H5-1A**). Insgesamt von Migration weniger betroffen sind hingegen die skandinavischen Staaten, mit Ausnahme Schwedens, das viele Asylsuchende aufgenommen hat. Unterschiedlich gut gelingt den Staaten mit Arbeitsmigration die sprachliche Integration (**Tab. H5-2A**). In der 2. Generation variiert der Anteil derjenigen Jugendlichen, die auch zu Hause die Landessprache sprechen, zwischen einem Drittel in Österreich und Luxemburg und immerhin zwei Dritteln in der Schweiz und Frankreich. Deutschland liegt hier mit 45% zwischen diesen Vergleichsstaaten, obwohl die selbst zugewanderten Jugendlichen (1. Generation) besonders oft, nämlich zu 51%, angeben, zu Hause bereits überwiegend Deutsch zu sprechen. Dies verweist auf eine Besonderheit der Migration in Deutschland, die bei allen nachfolgenden Interpretationen berücksichtigt werden muss: In der 1. Generation, d.h. unter den selbst zugewanderten Jugendlichen, sind Aussiedler überproportional vertreten, in der 2. Generation hingegen die Kinder von zugewanderten Türken. In allen Zielstaaten der Arbeitsmigration weisen die Eltern der als Migranten erfassten Jugendlichen eine kürzere Schulbesuchszeit und einen geringeren ökonomischen, sozialen und kulturellen Status auf als die Eltern von Nichtmigranten (**Tab. H5-6web**). Nirgendwo ist dieser Unterschied zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund aber so stark wie in Deutschland. Das besonders niedrige soziale und kulturelle Kapital, das Jugendlichen aus Familien von Zugewanderten mit auf den Weg gegeben wird, ist ein zentraler Faktor der Migrationsproblematik in Deutschland.

Festzuhalten ist, dass Migrantenkinder im Blick auf ihren soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergrund in den meisten hier untersuchten Staaten benachteiligt sind. Das gilt insbesondere für die Bundesrepublik Deutschland. Eine Ausnahme

In Deutschland:

in der 1. Generation
viele Aussiedler und
hoher Anteil mit
Familiensprache
Deutsch

in der 2. Generation
viele Türken sowie
schwächere sprach-
liche Integration

Deutlich niedrigerer
Bildungsgrad und
Status bei Migran-
ten in Deutschland

³⁸ Das Vereinigte Königreich bleibt hier unberücksichtigt, weil es die bei PISA 2003 geforderte Teilnahmequote nicht einhalten konnte.

bilden lediglich Australien, Kanada und Neuseeland. Dort wird die Einwanderung besonders stark gesteuert; dort – und in mehreren nordischen Staaten – sind aber auch seit langem systematische Maßnahmen zur sprachlichen Förderung eingeführt (vgl. H4). Einwanderungspolitik und Bildungspolitik dieser Staaten könnten sich auf die Integration von Migranten und letztlich auf die Kompetenzunterschiede zu Personen ohne Migrationshintergrund auswirken.

5.2 Deskriptive Befunde zu Migration und Leistung

Nach allen vorliegenden Befunden erzielen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei internationalen Vergleichsuntersuchungen wie PISA, TIMSS und PIRLS/IGLU im Durchschnitt signifikant niedrigere Testwerte als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Und häufig variieren die Leistungen bei den Personen mit Migrationshintergrund stärker als unter Nichtmigranten.

Im Grundschulbereich ist der Leistungsrückstand der Kinder mit Migrationshintergrund – gemessen an der Fähigkeit, deutschsprachige Texte zu lesen – vor allem in der 1. Generation beträchtlich (Abb. H5-1, Tab. H5-3A). Schülerinnen und Schüler in deutschen Grundschulen, die selbst im Ausland geboren und mit ihren Eltern eingewandert sind, zeigen sehr schwache Leseleistungen, und die Differenz zu den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund ist größer als in anderen Staaten. Für im Land geborene Kinder von Zugewanderten, d.h. für die 2. Generation, fällt der Leistungsrückstand in Deutschland wie in den meisten übrigen Staaten schwächer aus. In den englischsprachigen Staaten gelingt die Integration offenbar besonders schnell. Die 2. Generation verfügt dort über Lesekompetenzen, die jenen der Kinder ohne Migrationshintergrund ebenbürtig sind.

Im Sekundarbereich scheinen Australien, Kanada und Neuseeland – ausweislich der Ergebnisse aus PISA 2003 – das Problem sogar gelöst zu haben: Nichtmigranten und Migranten der 1. und der 2. Generation liegen hier etwa auf gleicher Leistungsstufe (Abb. H5-2, Tab. H5-4A). Das darf jedoch nicht allein als Effekt der schulischen Förderung interpretiert werden. Wie erwähnt, steuert die Einwanderungs- und Bildungspolitik dieser Staaten gezielt den Bildungsstand und die Sprachkenntnisse der Zuwandernden.

Migranten in der Grundschule deutlich im Rückstand

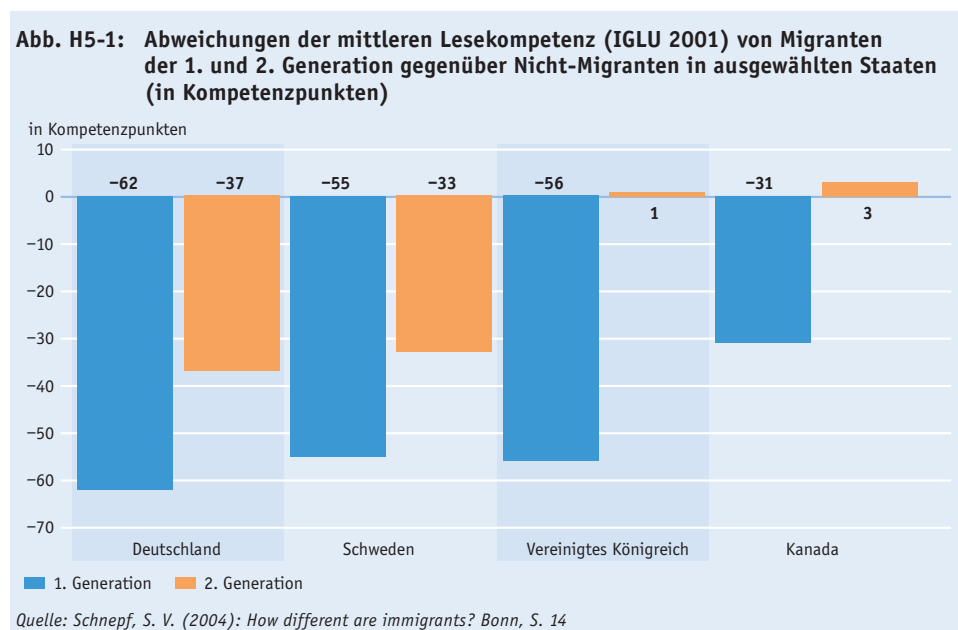
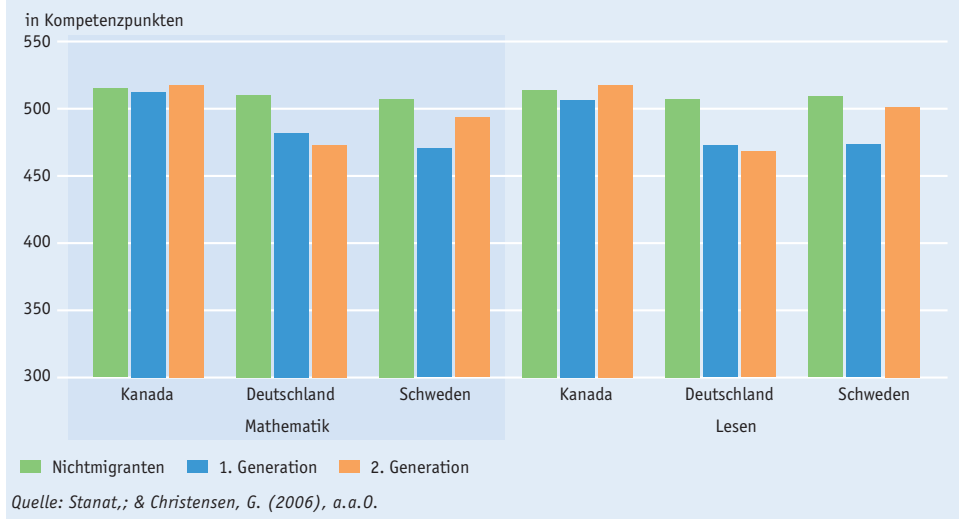


Abb. H5-2: Testleistungen Mathematik und Lesen bei 15-Jährigen (PISA 2003) nach Migrationsstatus in ausgewählten Staaten (in Kompetenzpunkten)



In den übrigen Staaten (**Tab. H5-4A**) fallen bei den in PISA 2003 untersuchten 15-Jährigen die Leistungen der 1. Generation meist schlechter aus als die der 2. Generation. Deutschland gehört hier zu den Ausnahmen, was durch die bereits erwähnte unterschiedliche Herkunft der Jugendlichen aus den beiden Zuwanderungsgenerationen erklärbar ist: Unter Jugendlichen der 1. Generation finden sich vergleichsweise viele Aussiedler, unter denen der 2. Generation hingegen mehr Jugendliche mit türkischer Herkunft.

In Deutschland, aber auch in Österreich, Belgien, Dänemark, Frankreich, den Niederlanden und der Schweiz erzielten Migranten aus der 1. und 2. Generation Testwerte, die im Durchschnitt mindestens eine Kompetenzstufe unter den Ergebnissen der Nichtmigranten liegen. Mit Ausnahme Frankreichs haben diese Staaten in den bei PISA erfassten Jahrgangsstufen stärker gegliederte Schulsysteme. Für die Leistungsbereiche Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Problemlösen ergeben sich vergleichbare Unterschiede.

Die Verteilungsbreite der Leistungen in PISA 2003 zeigt – dem OECD-Bericht zufolge –, dass die Disparitäten im unteren Leistungsbereich besonders stark ausgeprägt sind. Der Anteil der so genannten Risikogruppe, die höchstens Kompetenzstufe 1 im Lesen erreicht, beträgt in den meisten Staaten mindestens ein Viertel. In Deutschland liegt er mit 42% für die 1. Generation und 44% für die 2. Generation extrem hoch. Zum Vergleich: 14% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund gehören in Deutschland zu dieser Risikogruppe.

5.3 Erklärungsansätze

Eine Bilanz der internationalen Forschung zeigt, dass Kompetenzen in der Landes- und Unterrichtssprache der Schlüssel zu schulischen Leistungen, Bildungs- und Berufschancen und letztlich zur Integration von Migranten sind³⁹. Der Erwerb der Zweitsprache wird seinerseits durch Motivation, Fähigkeiten, Lerngelegenheiten und die subjektive Bewertung der Kosten des Lernens bestimmt. Empirisch werden neben dem

³⁹ Esser, H. (2006): *Migration, Sprache und Integration*. Berlin. (http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz_4.pdf).

Deutschland in PISA: 1. Generation erfolgreicher als 2. Generation

Risikogruppe mit unzureichender Lesekompetenz in Deutschland besonders groß

Mit Migrationshintergrund mehr als 40%, ohne Migrationshintergrund nur 14% Risikogruppe

sozialen Status das Einreisearchter und die Aufenthaltsdauer im Zielland, der Bildungsstand sowie die sprachlichen Kompetenzen (in der Landessprache) der Familie bzw. der Eltern als Einflussgrößen benannt, während sich eine große soziokulturelle Distanz zur Mehrheitsgesellschaft sowie ethnische Segregation hinderlich auswirken.

Zentrale Aspekte dieses Erklärungsmodells lassen sich mithilfe von PISA-Daten prüfen und belegen. So wird die Bedeutung der familiären Sprachpraxis für schulische Leistungen in folgenden Befunden sichtbar: Migranten der 1. und 2. Generation, die zu Hause nicht die Testsprache sprechen, haben im Schnitt in den OECD-Staaten einen Rückstand in Mathematik von 51 bzw. 54 Kompetenzpunkten im Vergleich zu Nichtmigranten. Diese Lücke reduziert sich auf 25 bzw. 29 Punkte, wenn die Testsprache zu Hause gesprochen wird. Ähnliches lässt sich für die Leseleistung zeigen: Hier betragen die Unterschiede 56 und 70 Punkte bzw. 20 und 28. Offensichtlich ist es von Vorteil, wenn die Landessprache zu Hause gesprochen wird.

Bereits in **H4** wurde anhand von PISA-Daten der Effekt starker ethnischer Segregation – vornehmlich in Hauptschulen – auf Schulkultur und Lernergebnisse erwähnt. Im internationalen Vergleich kann festgehalten werden, dass die von Migranten überwiegend besuchten Schulen in den untersuchten Staaten – außer in den Einwanderungsstaaten Australien, Kanada, Neuseeland und einigen der skandinavischen Staaten – eine ungünstigere ökonomische und soziale Zusammensetzung aufweisen. Hinsichtlich der personellen und materiellen Ressourcen der besuchten Schulen lassen sich jedoch keine Unterschiede zu Schulen nachweisen, an denen weniger Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. In mehreren westeuropäischen Staaten sind Schulen, die überwiegend von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht werden, besonders stark von Problemen des Schulklimas und mangelnder Disziplin betroffen. Es handelt sich hier um Belgien, Deutschland, Luxemburg, die Niederlande, Österreich und Schweden. Allerdings ist damit – wenn man den sozioökonomischen Status der Familien in Rechnung stellt – nicht unbedingt ein niedrigeres Leistungsniveau verbunden, wie beispielsweise Schweden und die Niederlande zeigen⁴⁰ (zur Situation in Deutschland vgl. **H4**).

Die Bedeutung der Herkunftskultur lässt sich exemplarisch in Staaten untersuchen, die relativ hohe Anteile an Migranten sowohl aus der Türkei als auch aus dem ehemaligen Jugoslawien haben (**Tab. H5-7web**). Unabhängig vom Aufenthaltsland liegen die mathematischen Kompetenzen beider Gruppen konsistent unter dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten, wobei Kinder und Jugendliche türkischer Herkunft durchweg niedrigere Leistungen zeigen als jene, deren Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien zugewandert sind.

In einem Gesamtmodell zur Erklärung von Mathematikleistungen (**Tab. H5-8web**) erweisen sich innerhalb Deutschlands neben dem beruflichen Status der Eltern die Sprachpraxis im Elternhaus, das Einwanderungsalter und das Bildungsniveau der Eltern als einflussreich. Deren Effekte sind deutlich größer als in den meisten anderen Staaten. Stellt man sie in Rechnung, bleibt ein (negativer) Einfluss des Migrationsstatus (2. Generation) zu beobachten, der ebenfalls im internationalen Vergleich besonders stark ist. Eine weitere Besonderheit der Migration in Deutschland ist es, dass die unmittelbar zugewanderten Jugendlichen (1. Generation), oftmals Aussiedler, im Mathematiktest – bei Kontrolle der genannten Einflussgrößen – nicht schlechter abschneiden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Das Erklärungsmodell belegt, dass gerade in Deutschland der sprachlichen Integration besondere Bedeutung zukommt und ein besonderes Augenmerk auf Jugendliche der 2. Generation gelegt werden muss, zu denen viele mit türkischem Migrationshintergrund gehören.

Fehlende Sprachpraxis in der Familie erklärt OECD-weit gut die Hälfte des Leistungsrückstands

Zentrale Einflussgrößen: Status der Eltern, Sprachpraxis der Familie, Einwanderungsalter, Bildungsniveau der Eltern

⁴⁰ Vgl. Schnepf (2004), a.a.O.

Relativer Vorteil für Mehrsprachige beim Erlernen der Fremdsprache Englisch

Beim Erlernen einer Fremdsprache können Schülerinnen und Schüler, die bereits Deutsch als zweite Sprache erworben haben, sogar im Vorteil sein. Unter Kontrolle von sozialer Herkunft, Geschlecht, Bildungsgang und kognitiven Fähigkeiten zeigt sich im Englischtest am Ende der 9. Jahrgangsstufe ein positiver Effekt für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache.⁴¹

5.4 Bildungsaspiration und schulbezogene Einstellungen

Kompetenzen beinhalten nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch Einstellungen und motivationale Orientierungen. Bei der Analyse der Selbsteinschätzung von verschiedenen Schülergruppen hinsichtlich dieser Faktoren zeigt sich über die Staaten hinweg ein relativ einheitliches Muster (**Abb. H5-3, Tab. H5-9web**).

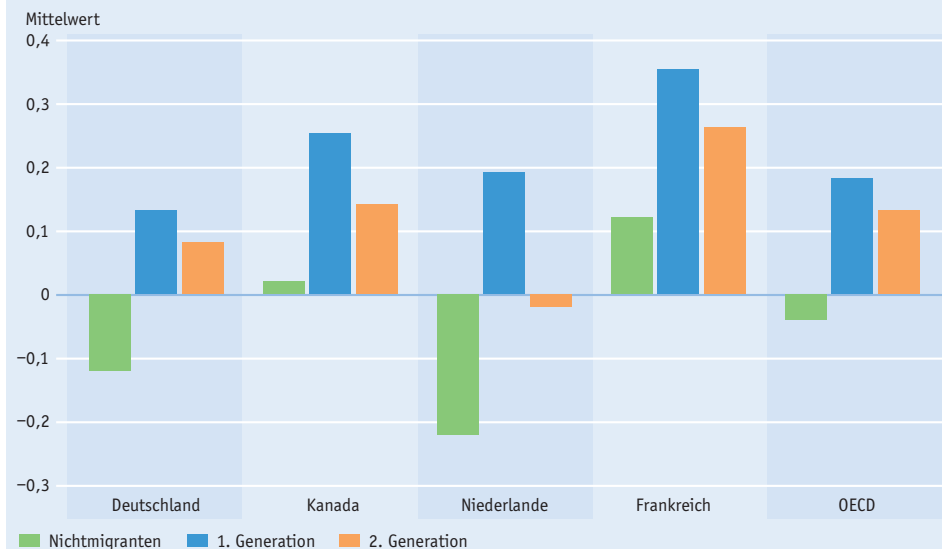
Obwohl ihre tatsächlichen Leistungen eher schlechter sind (**Tab. H5-4A**), zeigen sich die Jugendlichen aus Migrantenfamilien, vor allem in der 1. Generation, im gleichen Ausmaß wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler davon überzeugt, für Mathematik begabt zu sein, teilweise sogar noch stärker (Selbstkonzept in Mathematik). Jugendliche mit Migrationshintergrund haben in Deutschland wie in den meisten anderen Staaten eine größere Lernfreude im Fach Mathematik und sind stärker als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund davon überzeugt, dass sie ihre Bildungs- und Berufschancen über gute Mathematikleistungen verbessern können (instrumentelle Motivation); darüber hinaus sind sie generell der Schule gegenüber positiver eingestellt (**Abb. H5-3**).

Diese Befunde verweisen auf eine sehr wertvolle Ressource der Migranten: Sie sind – im Vergleich zu ihren Mitschülern – besonders motiviert und der Schule gegenüber aufgeschlossen. In Australien, Kanada und Neuseeland ist der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die glauben, einen Hochschulabschluss erreichen zu können, um bis zu 20 Prozentpunkte höher als bei Nichtmigranten (**Tab. H5-5A**).

Jugendliche mit Migrationshintergrund: positivere Einstellungen zur Schule und höhere Lernmotivation,

... aber niedrigere Bildungsaspirationen

Abb. H5-3: Einstellungen zur Schule von Nichtmigranten, Migranten der 1. und der 2. Generation in ausgewählten Staaten (Mittelwerte eines Index der Einstellung zur Schule)



Quelle: Stanat, P. & Christensen, G. (2006), a.a.O.

⁴¹ Vgl. DESI Konsortium (2006), a.a.O., S. 26.

Auch in den übrigen Staaten haben Migranten bei gleichen Mathematikleistungen und gleichem sozialen Status der Herkunftsfamilie höhere Bildungsaspirationen als Nichtmigranten. Dies gilt auch in Deutschland. Hier ist insgesamt die Erwartung, einen Hochschulabschluss erreichen zu können, unter 15-Jährigen besonders niedrig, vergleichbar nur mit der Schweiz. Berücksichtigt man allerdings den sozialen und den schulischen Hintergrund (Bildungsgang und Leistungen), so zeigen Migranten der 1. wie der 2. Generation auch in Deutschland höhere Bildungsaspirationen als Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Voraussetzungen, aber ohne Migrationshintergrund.

Die im Durchschnitt hohe Lernmotivation ist ein wichtiges Potenzial, an dem man pädagogisch ansetzen kann, wenn man Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund fördern und fordern will.

Zusammenfassung und Perspektiven

In diesem Kapitel kann zum ersten Mal der tatsächliche Umfang und die Heterogenität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund dargestellt werden. Die Basis dafür bildet der Mikrozensus (MZ) 2005, der über das Merkmal der Staatsangehörigkeit hinaus repräsentative Daten unter anderem zu Geburtsort in oder außerhalb Deutschlands, Zuzugsjahr und Einbürgerung bereitstellt. Damit ist eine Differenzierung der Zuwanderungskonstellationen nach der individuellen und familialen Migrationserfahrung (1. oder 2. Generation) und dem rechtlichen Status der Staatsangehörigkeit möglich. Nach der komplexen Definition des Migrationshintergrunds im MZ05 weist fast ein Fünftel der deutschen Bevölkerung (18,6%) individuelle oder familiale (mindestens ein Elternteil) Zuwanderungserfahrung auf. Die Population mit Migrationshintergrund ist somit fast doppelt so groß, wie nach der bisherigen Statistik mit Hilfe der Staatsangehörigkeit ausgewiesen wurde. Noch höher ist der Anteil bei den Kindern und Jugendlichen im besonders bildungsrelevanten Alter (unter 25 Jahre). Hier liegt er bei 27,2% der gleichaltrigen Bevölkerung. Mit anderen Worten: Mehr als jedes vierte Kind und jeder vierte Jugendliche in Deutschland hat einen Migrationshintergrund.

Die Zahlen des MZ05 werfen ein neues Licht auf die Größe und Differenziertheit der Herausforderungen, denen sich die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen bei ihrem Beitrag zur Integration der Migrantinnen und Migranten gegenübersehen. Insbesondere die Tatsache, dass mehr als zwei Drittel der Gesamtpopulation mit Migrationshintergrund und gut ein Drittel der unter 25-Jährigen der 1. Zuwanderergeneration angehören und somit Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem sind, macht deutlich: Sprachliche und kulturelle Förderung behält auf allen Stufen des Bildungssystems – vom Kindergarten über die Schule und Berufsausbildung bis zur Weiterbildung – einen zentralen Stellenwert.

Die Schwierigkeiten für das Bildungswesen, den Herausforderungen gerecht zu werden, kann ein Blick auf die Bildungsbeteiligung und -verläufe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verdeutlichen. Bei der Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen hat sich das Beteiligungsniveau für die Kinder ab dem vierten Lebensjahr mit und ohne Migrationshintergrund im letzten Jahrzehnt angenähert, auch wenn noch Unterschiede bei

einzelnen Gruppen bestehen bleiben. Beim Übergang in die Grundschule wachsen die Differenzen: Vorzeitige Einschulungen von ausländischen Kindern waren 2004 etwa halb so hoch, verspätete Einschulungen jedoch doppelt so hoch wie bei den Schülern insgesamt.

Im Sekundarbereich der allgemein bildenden Schulen zeigt sich eine deutliche Ungleichverteilung von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schularten. Eine genauere Analyse der Verläufe zeigt, dass Schüler mit Migrationshintergrund nicht nur mehr Schwierigkeiten haben, auf höhere Schularten zu gelangen, sondern auch größere Probleme, sich dort zu halten. Insbesondere 15-Jährige mit türkischem Hintergrund und Aussiedler besuchen noch am häufigsten eine Hauptschule, während der Schwerpunkt bei Kindern ohne Migrationshintergrund und aus sonstigen Staaten auf dem Realschul- und Gymnasiumsbesuch liegt. Die selektiven Mechanismen in den Schullaufbahnen wirken dahin, dass schließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund unter der Gesamtheit der Studienberechtigten stark unterrepräsentiert sind.

Besonders kritisch stellt sich der Weg der jungen Migrantinnen und Migranten ins Beschäftigungssystem dar, und zwar an beiden Schwellen: dem Übergang von der Schule in Ausbildung und aus der Ausbildung in die Erwerbsarbeit. Der Anteil der ausländischen Jugendlichen an der Gesamtheit der Auszubildenden im dualen System ist in den alten Ländern zwischen 1994 und 2004 zurückgegangen und liegt damit deutlich unter ihrem Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung. Ihr Weg in eine qualifizierte Ausbildung weist stärkere Hürden auf als der ihrer Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Problematisch erscheint vor allem der Sachverhalt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich bessere schulische Vorleistungen erbringen müssen als die Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund, um einen Ausbildungsplatz zu erreichen.

Bei den 20- bis unter 26-Jährigen weisen die jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund im Vergleich mit denen ohne Migrationshintergrund neben niedrigeren Ausbildungsquoten auch geringere Erwerbstätigkeitsquoten auf, zugleich jedoch höhere Anteile von Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen. Allerdings sind hier die starken Differenzen innerhalb der gesamten Migrantengruppen nach

Herkunftskonstellation zu betonen: Es sind vor allem die jungen Erwachsenen mit türkischem Hintergrund sowie aus den anderen ehemaligen Anwerbestaaten, die die stärksten Probleme im Übergang in die Erwerbstätigkeit haben. Dass bei diesen Gruppen besonders starke Anteile von weiblichen Nichterwerbspersonen anzutreffen sind, verweist darauf, dass bei der Integration neben den Arbeitsmarkt- und Ausbildungsproblemen auch ein grundlegendes kulturelles Problem, das der Erwerbsbeteiligung von Frauen, zu bewältigen ist.

Wie das Bildungssystem institutionell und pädagogisch mit Migration umgeht, lässt sich derzeit nur für allgemein bildende Schulen und Kindertageseinrichtungen dokumentieren. Nicht in den Schulen des Sekundarbereichs, wohl aber in Grundschulen gibt es Tendenzen zur Benachteiligung bei der Notenvergabe. Wahl- und Selektionsprozesse beim Übergang in die Schularten der Sekundarstufe I sowie bei Schulartwechseln führen im Verbund mit sozialräumlichen Unterschieden dazu, dass Schulen sehr unterschiedliche Anteile von Migranten aufweisen. Ein hoher, drei Viertel und mehr betragender Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedeutet eine starke Belastung. Betroffen sind etwa ein Fünftel der Hauptschulen in Deutschland, vor allem in städtischen Ballungsgebieten. Diese Probleme der sozialen, kulturellen und auch bildungsbezogenen Segregation stellen nicht erst aufgrund aktueller Konflikte eine zentrale Herausforderung der Bildungspolitik dar.

Allgemein bildende Schulen – vornehmlich Grundschulen, Haupt- und Gesamtschulen – wie auch Kindertageseinrichtungen reagieren auf den Bedarf mit vielfältigen Angeboten zur Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen. Bilinguale Förderkonzepte, bei denen auch die Herkunftssprache unterstützt wird, werden kontrovers diskutiert und eher zurückgefahren; Angebote an Ganztagschulen werden hingegen ausgebaut und von Migranten überproportional genutzt. Die meisten Länder haben flächendeckende Sprachstandserhebungen vor oder beim Schuleintritt eingeführt. An der Qualität der diagnostischen

Instrumente und der Qualifikation des pädagogischen Personals für individuelle Diagnostik und Förderung muss jedoch gearbeitet werden.

Gemessen an den Kompetenzen, die bei internationalen Schulstudien erfasst werden, gelingt es einigen Staaten (Australien, Kanada, Neuseeland), durch systematische Einwanderungs-, Integrations- und Bildungspolitik Kompetenzunterschiede schon für die 2. Generation auszugleichen. Unter den europäischen Staaten mit Arbeitsmigration ist Deutschland dasjenige Land, dessen Zuwanderer sich hinsichtlich Bildungshintergrund und sozialem Status am meisten von der übrigen Bevölkerung unterscheiden. Eine Besonderheit ist auch, dass die 1. Generation, mit relativ vielen Aussiedlern, bei Kompetenzmessungen in Sekundarschulen besser dasteht als die 2. Generation, in der Jugendliche mit türkischem Hintergrund stärker vertreten sind. Einflussfaktoren, von denen die Schulleistung der Migranten abhängen, sind – in Deutschland noch stärker als in anderen Staaten – die Sprachpraxis im Elternhaus, das Einwanderungsalter und das Bildungsniveau der Eltern. Insgesamt zeigt PISA den Handlungsbedarf eindringlich auf: Über 40% der Jugendlichen beider Zuwanderergenerationen, aber nur 14 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gehören zur so genannten Risikogruppe mit geringer Lesekompetenz.

Umso bedauerlicher ist es, dass kaum verlässliche Daten vorliegen, die etwas darüber sagen, welche Art von Förderung bei welchen Personen welche Wirkung entfaltet. Nach mehreren Jahrzehnten Diskussion über Migration und Bildung in Deutschland lassen sich die Defizite – unter Rückgriff auf neue Daten des Mikrozensus und internationale Schulleistungsstudien – schärfer benennen als je zuvor. Die Probleme von Zugewanderten und ihren Kindern beim Durchgang durch das deutsche Bildungssystem und beim Übergang in das Beschäftigungssystem sind unübersehbar; sie verlangen nach stärkeren und systematischeren Anstrengungen. Umso gravierender ist der Mangel an Wissen über erfolgreiche institutionelle und pädagogische Strategien.

Wirkungen und Erträge von Bildung



Der oft zitierte Satz, man lerne nicht für die Schule, sondern für das Leben, lenkt den Blick auf die Erträge, die mit Bildung im Lebensverlauf verbunden sind. Mit der Frage, welche Erträge der Einzelne oder die Gesellschaft von Bildungsinvestitionen erwarten können, wird ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Bildung und ihren Wirkungen im Lebensverlauf hergestellt. Die Wirkungen von Bildung sind auch zur Legitimation der dem Bildungssystem zugewiesenen Ressourcen angesichts verschärfter Konflikte um die Verteilung staatlicher Mittel bedeutsam. Bildungserträge geben Auskunft darüber, in welchem Maße es gelingt, die drei grundlegenden Ziele von Bildung zu erreichen: den Erwerb individueller Regulationsfähigkeit, die Ausbildung der Humanressourcen und des erforderlichen Arbeitskräftepotenzials sowie die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und von Chancengerechtigkeit.

Aus einer individuellen Perspektive gilt das Interesse der Frage, wie sich unterschiedliche Bildungsabschlüsse auf den beruflichen Erfolg (z. B. das Einkommen oder das Arbeitslosigkeitsrisiko) und auf die allgemeine Lebensqualität (z. B. die politische Teilhabe) auswirken. Erträge ergeben sich aber auch aus der Bedeutung von Bildung als „Kollektivgut“. So fallen Bildungserträge bei „Dritten“ (z. B. einem Unternehmen) oder der Gesellschaft als Ganzer an. Diese werden als externe Erträge bezeichnet. Insbesondere die Bedeutung von Bildung für das Wirtschaftswachstum steht hier oft im Mittelpunkt.

Der Begriff der Erträge ist positiv besetzt und soll zeigen, dass sich Bildungsanstrengungen individuell und gesellschaftlich lohnen. Nicht immer können sich jedoch die positiven Wirkungen von Bildung entfalten. Zwei Aspekte sind hier zu unterscheiden. Zum einen kann Bildung mit unerwünschten Nebenfolgen einhergehen. Hier wird oft auf die Zunahme unterwertiger Beschäftigung, steigende Abwanderung in andere Staaten („brain drain“) oder zunehmende Kinderlosigkeit von Frauen mit qualifizierten

Abschlüssen hingewiesen. Problematischer noch sind – zum anderen – die Auswirkungen, die mit Bildungsdefiziten einhergehen und gerade bei steigenden Qualifikationsanforderungen zu lebenslanger gesellschaftlicher Benachteiligung führen. Das vorliegende Kapitel berücksichtigt neben den positiven Erträgen von Bildung auch diese beiden Aspekte.

Zwar stehen die Wirkungen außerhalb des Bildungssystems im Vordergrund. Effekte von Bildung zeigen sich aber auch innerhalb des Bildungssystems. Während sich Bildungsbiographien traditionell durch eine relativ feste Anordnung von Übergängen, Lernsequenzen und Lernorten auszeichneten, weisen sie heute vielfältige Optionen, Alternativen und Kombinationen auf. Welche Erträge Bildung hat, hängt in vielen Fällen nicht mehr allein vom ersten Schul- oder Ausbildungsabschluss ab. Vielmehr lassen sich neue Strategien der Bildungskumulation und unkonventionelle Bildungsbiographien beobachten. Eine Folge davon ist, dass die Erträge von Bildung noch stärker zwischen eher bildungsfernen und bildungsaktiven Gruppen differieren.

Die Erträge von Bildung werden oft auf monetäre Erträge begrenzt. Entsprechend der OECD-Definition sollen aber auch die eher qualitativen, nicht monetären Wirkungen (z. B. auf Lebensführung und Gesundheit) berücksichtigt werden. Diese können wiederum indirekte monetäre Folgen (z. B. geringere Gesundheitskosten) haben. Die Ausführungen in diesem Kapitel basieren auf einem solchen breiten Verständnis von Erträgen. Die empirische Evidenz hinsichtlich der Wirkungen von Bildung ist bei vielen Aussagen uneindeutig, manchmal sogar widersprüchlich. Auch lassen sich Effekte oft nicht kausal unmittelbar bestimmten Bildungsaktivitäten zuordnen. In der Regel sind nicht nur mehrere aufeinander folgende Bildungseinrichtungen, sondern auch andere Lernkontexte (z. B. die Familie) und informelle Lernprozesse an einem Lernergebnis beteiligt.

Bildung, Erwerbstätigkeit, Einkommen

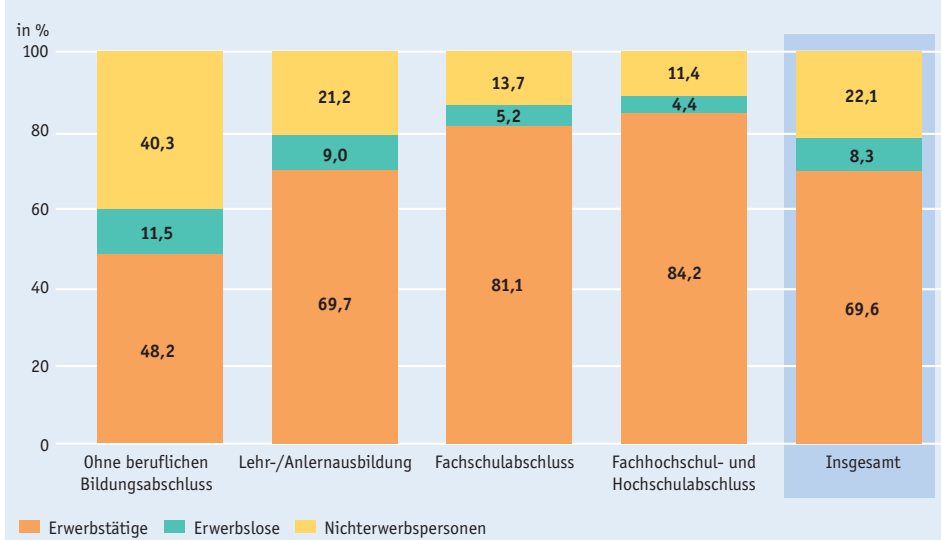
Zu den empirisch am besten dokumentierten Sachverhalten zählt, dass sich vermehrte Bildungsanstrengungen für den Einzelnen vor allem im Berufsleben in vielfältiger Weise auszahlen. Formal besser Qualifizierte erreichen bei allen gängigen beruflichen Erfolgsindikatoren (Erwerbsbeteiligung, Einkommen, Arbeitslosigkeitsrisiko) günstigere Werte als geringer Qualifizierte. Renditeberechnungen weisen individuelle Bildungsaufwendungen stets als vorteilhafte Investition aus.¹ Mit steigendem Ausbildungsniveau erweitern sich berufliche Wahlmöglichkeiten, und die Chance steigt, in Berufen mit günstigeren Arbeitsbedingungen, größerer Autonomie und höherem Prestige tätig zu werden. Diese Vorteile können jedoch bei zunehmendem Wettbewerb besser Qualifizierter um knappe attraktive Berufspositionen geringer werden und zu einer ausbildungsinadäquaten Beschäftigung führen.

Qualifikationsspezifische Erwerbschancen^M

Bildung bestimmt Erwerbsbereitschaft und Erwerbschancen

Das erreichte Bildungsniveau beeinflusst die Chance, einen Arbeitsplatz zu finden, das Risiko, arbeitslos zu werden, sowie die Erwerbsbereitschaft. Betrachtet man die 25- bis unter 65-Jährigen insgesamt (**Abb. I1-1**), so waren im Jahr 2004 knapp 70% von ihnen erwerbstätig, gut 8% erwerbslos und 22% Nichterwerbspersonen. Der Anteil der Erwerbstätigen variiert mit dem beruflichen Bildungsabschluss. Personen ohne Abschluss sind deutlich seltener als Akademikerinnen und Akademiker erwerbstätig. Die Erwerbslosen- und die Nichterwerbsquoten verändern sich spiegelbildlich zur Erwerbstätigenquote. Personen ohne beruflichen Abschluss weisen die höchste Nichterwerbs- und Erwerbslosenquote auf, solche mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss die niedrigste. Dieses Muster findet sich international in allen betrachteten Vergleichsstaaten (**Tab. I1-3A**).

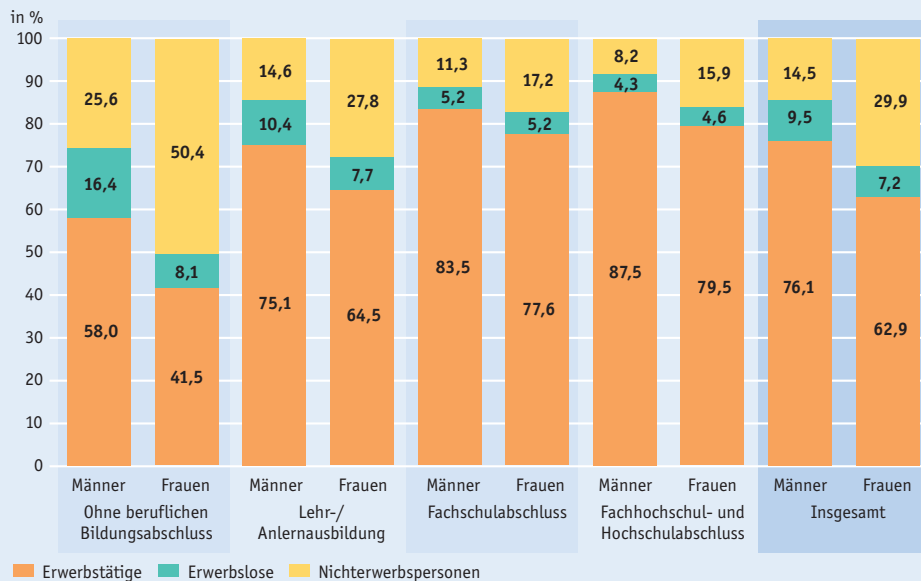
Abb. I1-1: Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen an den 25- bis unter 65-Jährigen 2004 nach beruflichem Bildungsabschluss (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

¹ Vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2004): Jahresgutachten 2004/05. Wiesbaden.

Abb. I1-2: Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen an den 25- bis unter 65-Jährigen 2004 nach beruflichen Bildungsabschlüssen und Geschlecht (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

In einer differenzierten Betrachtung nach Alter und erworbenen Bildungsabschlüssen zeigt sich für die einzelnen Bildungsgruppen grundsätzlich ein ähnliches Muster in der Erwerbsbeteiligung (**Tab. I1-1A**). Die Nichterwerbsquoten der 55- bis unter 65-Jährigen sind umso höher, je geringer das Niveau der beruflichen Bildung ist.

Die Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen nach beruflichem Bildungsabschluss unterscheidet sich sowohl im Niveau als auch in der Struktur (**Abb. I1-2**, **Tab. I1-8web**). Bei den Frauen fallen die qualifikationsspezifischen Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung deutlicher aus als bei den Männern. Frauen sind in allen Bildungsgruppen seltener erwerbstätig als Männer. Der Anteil der Nichterwerbspersonen bei den Frauen ist bei fast allen Bildungsgruppen rund doppelt so hoch wie bei den Männern.

Die Differenzierung der qualifikationsspezifischen Erwerbssituation nach Ländern (**Tab. I1-2A**) zeigt, dass die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen stärker als bei den anderen Qualifikationsgruppen von dem Land abhängen, in dem sie wohnen. Der Anteil der Erwerbstätigen schwankt bei der Gruppe ohne beruflichen Abschluss um bis zu 24 Prozentpunkte zwischen den Ländern, bei Personen mit Hochschulabschluss nur noch um rund sieben Prozentpunkte. Auch die qualifikationsspezifischen Erwerbslosenquoten differieren zwischen den Ländern. Insgesamt lassen sich berufliche Bildungsabschlüsse in den neuen Ländern auf dem Arbeitsmarkt schwieriger verwerten als in den alten Ländern.

Die Entwicklung der nach Bildungsstand differenzierten Erwerbssituation im Zeitraum 1991 bis 2004 (**Tab. I1-4A**) ist für die höheren Qualifikationsgruppen von einer eher geringen Dynamik gekennzeichnet. Auffallend sind im Geschlechtervergleich einige gegenläufige Entwicklungen: Während bei Männern der mittleren und insbesondere der unteren Qualifikationsgruppe die Erwerbsbeteiligung zurückgegangen ist, haben Frauen mit gleicher Qualifikation einen Anteilszuwachs zu verzeichnen. Die verstärkte Bereitstellung- und Nutzung- von Möglichkeiten der Teilzeitbeschäftigung dürfte dabei eine Rolle spielen.

Frauen doppelt so häufig nicht Erwerbspersonen

Erwerbschancen Geringqualifizierter regional verschieden

Uneinheitliche Entwicklung der Erwerbssituation nach Bildungsstand

Bildung und Einkommen

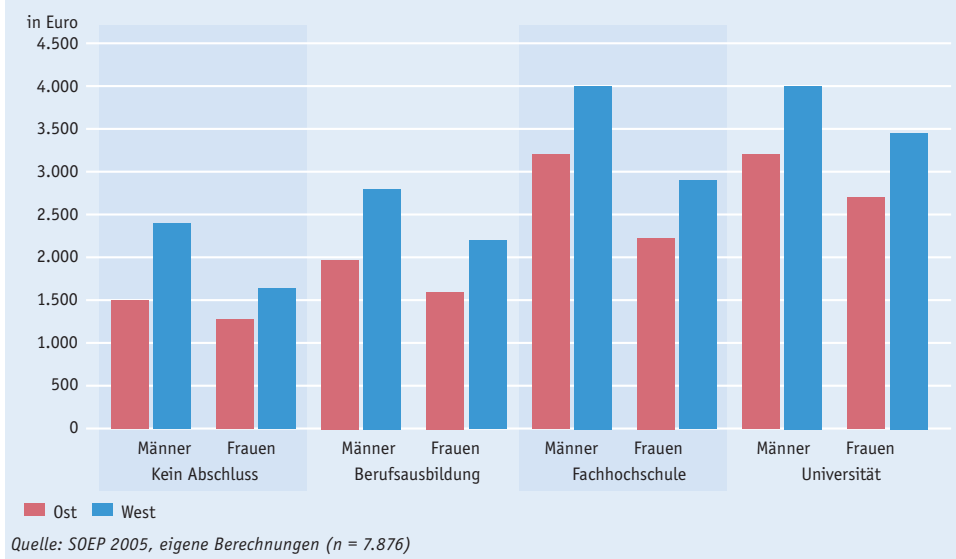
Im Durchschnitt erzielen formal besser Ausgebildete ein höheres Erwerbseinkommen als weniger qualifizierte Arbeitskräfte. Dieser Befund ist weltweit feststellbar. Der Einkommensvorsprung z. B. mit einem Hochschulabschluss gegenüber einem Abschluss der Sekundarstufe II beträgt in den meisten OECD-Staaten mindestens 50%². Solche qualifikationsspezifischen Einkommensunterschiede^M sind ein wichtiger Maßstab des für die Einzelnen bestehenden finanziellen Anreizes, in Bildung zu investieren. Zugleich weisen sie auf mögliche Ungleichgewichte bei einzelnen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt hin. Allerdings hängen Einkommensunterschiede nicht nur mit dem Bildungsstand und den dahinter stehenden Produktivitätsunterschieden, sondern mit einer Reihe weiterer Faktoren zusammen: etwa Merkmalen der sozialen Herkunft, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Wohnort, Branche, Unternehmensgröße, allgemeiner Beschäftigungslage.

Mit dem Qualifikationsniveau steigt auch das Einkommen

Der Blick auf die Situation in Deutschland 2004 vermittelt folgendes Bild (Tab. I1-5A): Bezogen auf das mittlere Brutto-Monatseinkommen von Vollzeitbeschäftigten mit abgeschlossener Berufsausbildung im Alter zwischen 17 und 65 Jahren (= 100) beziehen Arbeitnehmer mit Fachhochschulabschluss ein um 39% und solche mit Universitätsabschluss ein um 51% höheres Einkommen. Beschäftigte ohne abgeschlossene Berufsausbildung weisen dagegen ein um 18% niedrigeres Einkommen auf. Diese qualifikationsspezifischen Einkommensdifferenzen zeigen sich auch im Ost-West-Vergleich sowie nach Geschlecht, mit den bekannten Unterschieden im Einkommensniveau (Abb. I1-3). Im Vergleich der beiden Zeitpunkte 1994 und 2004 wird deutlich, dass sich – korrespondierend mit dem Anstieg unterwertiger Beschäftigung – die relative Einkommensposition der akademisch Ausgebildeten verschlechtert hat. Vergrößert hat sich die Einkommensdistanz für die Gruppe ohne abgeschlossene Berufsausbildung (Tab. I1-5A).

Eine differenziertere Betrachtung der Gruppe der Vollzeitbeschäftigten mit akademischer Ausbildung im Alter von 25 bis 35 Jahren zeigt nur geringe Einkom-

Abb. I1-3: Mittleres Brutto-Monatseinkommen (Median) nach Qualifikationsstufen für vollzeitbeschäftigte Männer und Frauen im Alter von 17 bis 65 Jahren in Ost- und Westdeutschland 2004 (in Euro)



² Vgl. OECD (2005): *Bildung auf einen Blick*. Paris, S. 146.

menseffekte einer dem Studium vorgeschalteten Berufsausbildung. Während sich 1984 und 1994 eine Berufsausbildung vor dem Studium in einem rund 4% höheren Einkommen niederschlug, weisen Erwerbstätige mit Mehrfachqualifikation im Jahr 2004 keine höhere Einkommensprämie mehr auf (Tab. I1-6A). Offen bleibt, welche anderen Vorteile mit einer Doppelqualifikation möglicherweise verbunden sind.

Mehrfachqualifikation bringt kaum noch Einkommensvorteile

Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung

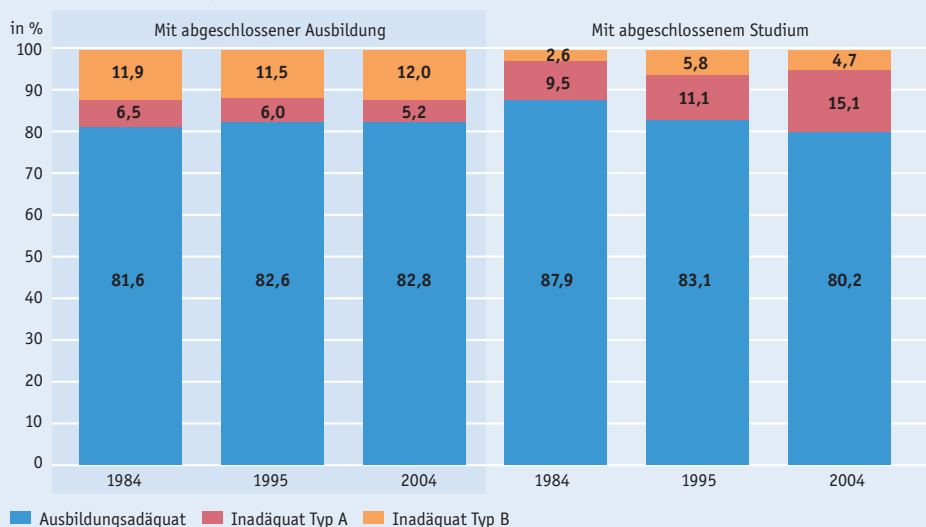
Die Frage, ob die in Bildungsprozessen erworbenen Qualifikationen im Erwerbsleben auch ausbildungsadäquat eingesetzt werden, wird schon seit längerem intensiv diskutiert. In der Öffentlichkeit wird häufig die Vermutung einer zunehmenden Überqualifikation geäußert, die Verdrängungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt und unterwertige Beschäftigung zur Folge habe. Um sich über solche Effekte ein umfassendes Bild verschaffen zu können, reicht es nicht aus, nur die Situation von Absolventinnen und Absolventen mit hohen Bildungsabschlüssen in den Blick zu nehmen; auch diejenigen mit nichtakademischen Ausbildungswegen sehen sich dem Risiko inadäquater Beschäftigung ausgesetzt. Unterwertige Beschäftigung ist zudem für den Einzelnen mit nicht unerheblichen Verdiensteinbußen verbunden.

Unterwertige Beschäftigung als negativer Effekt der Bildungsexpansion?

Zur Ausbildungsadäquanz^M der Beschäftigung liegen für mehrere Beobachtungsjahre Analysen des Sozio-Oekonomischen Panels (SOEP) vor, die für diesen Bericht aktualisiert wurden. Deutlich wird zunächst (Abb. I1-4, Tab. I1-7A), dass unterwertige Beschäftigung keineswegs ein auf die Gruppe der Hochqualifizierten beschränktes Phänomen darstellt. 2004 waren in Deutschland knapp 20% der Erwerbstätigen mit Universitäts- oder Fachhochschulabschluss ihrer Einschätzung nach unterhalb ihres Qualifikationsniveaus eingesetzt, der weit überwiegende Teil davon (über 75%) mit leichten bis mittleren Qualifikationsverlusten (Typ A). Dabei ist von großen Unterschieden in den Fachrichtungen auszugehen (vgl. F4). Erwerbstätige mit abgeschlossener Berufsausbildung sind insgesamt etwas weniger unterwertig beschäftigt (17,2%); deutlich höher ist allerdings der Anteil derer, die erhebliche Qualifikationsverluste (Typ B) in Kauf nehmen müssen.

Ein Fünftel der Hochschulabsolventinnen und -absolventen unterwertig beschäftigt

Abb. I1-4: Adäquanz der Beschäftigung^M 1984*, 1995 und 2004 nach Qualifikationsniveau (in %)



* 1984 Daten nur für Westdeutschland.

Quelle: SOEP 1984 (n = 3.863), 1995 (n = 4.453), 2004 (n = 8.854), eigene Berechnungen

Risiko unterwertiger Beschäftigung für westdeutsche Akademiker gestiegen

Im Vergleich der drei Beobachtungsjahre (1984, 1995, 2004) wird deutlich, dass sich das Risiko einer unterwertigen Beschäftigung für die beiden Qualifikationsgruppen und im Ost-West-Vergleich unterschiedlich entwickelt hat. Für westdeutsche Beschäftigte mit akademischer Qualifikation (insbesondere für Männer) ist das Risiko seit 1984 gestiegen (**Tab. I1-7A**). Der Anteil unterwertig Beschäftigter lag 2004 um acht Prozentpunkte über dem Wert von 1984. In dieser Entwicklung manifestieren sich Verdrängungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt ebenso wie die restriktivere Einstellungspraxis im öffentlichen Dienst mit seiner hohen Kompatibilität von Arbeitsplatzanforderungen und formalem Qualifikationsniveau. Die auf längere Sicht erwartete Verknappung des akademischen Fachkräfteangebots könnte jedoch wieder zu einer Trendumkehr bei der Beschäftigungsinadäquanz führen.

Verringerung unterwertiger Beschäftigung in Ostdeutschland

In Ostdeutschland hat sich für akademisch Qualifizierte dagegen das Risiko inadäquater Beschäftigung beträchtlich verringert und liegt im Niveau mittlerweile sogar unter dem westdeutschen. Auch für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung ist die unterwertige Beschäftigung in Ostdeutschland zurückgegangen. Das günstigere Bild für die neuen Länder ist jedoch wegen des dort höheren Niveaus der Arbeitslosigkeit zu relativieren. Zu berücksichtigen sind zudem Entlastungseffekte auf dem ostdeutschen Arbeitsmarkt infolge des verstärkten Wechsels von Arbeitskräften in den Ruhestand im Zuge von Abwicklungen sowie der Abwanderung von Erwerbspersonen in die alten Länder.

Frauen häufiger unterwertig beschäftigt

Gravierend sind die nach wie vor bestehenden Geschlechterunterschiede (**Tab. I1-7A**). Sowohl in West- als auch in Ostdeutschland fällt für beide Qualifikationsniveaus der Anteil unterwertig beschäftigter Frauen höher aus. Ein wesentlicher Grund könnte darin liegen, dass sich Frauen häufiger für weniger marktgängige Ausbildungsberufe und Studienfachrichtungen entscheiden.

M Methodische Erläuterungen

Qualifikationsspezifische Erwerbschancen

Bezugsgröße der Quoten ist die Bevölkerung in der betrachteten Altersgruppe. Dadurch addieren sich die Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen zu 100%.

Die Erwerbslosenquote wird mit Bezug auf die Gesamtbevölkerung und nicht nur die Erwerbsbevölkerung berechnet. Personen wurden nach dem Konzept der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) als erwerbslos definiert.

Qualifikationsspezifisches Einkommen

Grundlage der Berechnungen bildeten die Angaben aus dem Sozio-Ökonomischen Panel. Die Analysen basieren auf den von Arbeitnehmern im Alter zwischen 17 und 65 Jahren angegebenen monatlichen Brutto-Einkommen, wobei nur Vollzeitbeschäftigte berücksichtigt wurden.

Berufsausbildung, Universitätsabsolventen und Hochschulabsolventen

Jeweils zusammengefasst wurden: duale Ausbildung, Berufsfachschule, Schulen des Gesundheitswesens, Fachschule, Beamtenausbildung sowie sonstige Ausbildung. Die Gruppe der Universitätsabsolventen umfasst Personen mit Abschluss einer Universität, Technischen Hochschule sowie ausländischer Universitäten. Wenn von Hochschulabsolventen die Rede ist, werden Fachhochschul- und Universitätsabsolventen gemeinsam betrachtet.

Die Querschnittsanalysen wurden mit den Standardhochrechnungsfaktoren gewichtet.

Ausbildungsinadäquanz (SOEP-Verfahren)

Die Ausbildungsinadäquanz wird anhand von Angaben der befragten Erwerbstätigen zum Ausbildungsabschluss, der Relevanz des beruflichen Bildungsabschlusses für den Arbeitsplatz sowie ihrer beruflichen Stellung ermittelt. Daraus werden drei Typen von Ausbildungsinadäquanz berechnet: adäquat beschäftigt, inadäquat beschäftigt mit leichten bis mittleren Qualifikationsverlusten (Typ A) und inadäquat beschäftigt mit hohen Qualifikationsverlusten (Typ B); vgl. Büchel, F.; Weißhuhn, G. (1997): Ausbildungsinadäquate Beschäftigung der Absolventen des Bildungssystems. Berlin.

Bildung, Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe

Auch außerhalb der Erwerbssphäre entfaltet Bildung Wirkungen, die für die individuelle Lebensführung und die gesellschaftliche Teilhabe bedeutsam sind. Individuelle Vorteile, die durch Bildung erzielt werden, gehen dabei oft mit gesellschaftlichen Erträgen einher. Andere Wirkungen weisen auf nicht intendierte Folgen von Bildung hin.

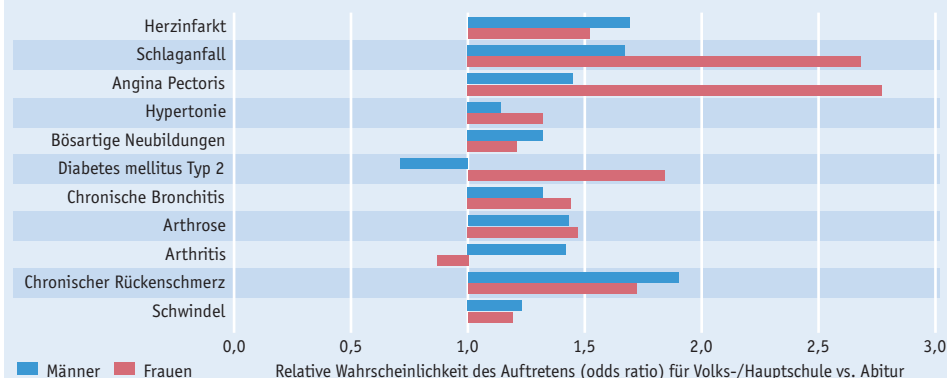
Bildung und Gesundheit

Die Zunahme der Lebenserwartung während der letzten 150 Jahre steht neben der Verbesserung der Gesundheitsversorgung und -vorsorge, dem Wandel der Arbeitsbedingungen und der wachsenden Wohlfahrt auch mit dem steigenden Bildungsniveau im Zusammenhang. Studien zeigen, dass – nicht nur in Deutschland – mit der Schulbildung die Lebenserwartung steigt³ und die Betroffenheit von Krankheit variiert. Viele Krankheiten treten bei Menschen mit Volks- oder Hauptschulabschluss häufiger auf als bei Abiturientinnen und Abiturienten (**Abb. I2-1**)^M.

Die Vermutung liegt nahe, dass sich hier vor allem sozioökonomische Unterschiede, die mit Bildung einhergehen, auswirken: höheres Einkommen, bessere Arbeitsbedingungen, weniger belastende Berufe oder geringere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit (vgl. **I1**). Multivariate Analysen zeigen aber, dass darüber hinaus ein eigenständiger Effekt der Bildung besteht.⁴ So korreliert der Bildungsstand mit der individuellen Bedeutung, die die Vorsorge für und Investitionen in die (gesundheitliche) Zukunft haben.⁵ Auch Einstellungen gegenüber der Gesundheit und das Gesundheitsverhalten unterscheiden sich nach dem Bildungsstand: Männer mit Abitur sind deutlich seltener starke Raucher als Männer mit einem Hauptschulabschluss, die auch nur halb so häufig sportlich aktiv sind (**Tab. I2-3web**).

Bildung wirkt auf Gesundheitsverhalten und Einstellungen zur Gesundheit

Abb. I2-1: Relative Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Krankheiten und Beschwerden bei Volks-/Hauptschulabsolventen gegenüber Abiturienten nach Geschlecht (odds ratios)*



* Die angegebenen Risiken sind für das Alter adjustiert.

Quelle: Robert-Koch-Institut, Telefonischer Gesundheitssurvey 2003 (n = 8.318), eigene Darstellung

³ Vgl. Mielck, A. (2000): Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Bern, S. 70 f. sowie Gärtner, K. (2002): Differentielle Sterblichkeit – Ergebnisse des Lebenserwartungssurveys. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 27, S. 185–211.

⁴ Für eine der wenigen multivariaten Analysen dazu vgl. Becker, R. (1998): Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, 27, S. 133–150.

⁵ Vgl. OECD (2005): Bildung auf einen Blick 2005. A.a.O., S. 170.

Der Bildungsstand beeinflusst, etwa durch unterschiedlich ausgeprägte Lesekompetenzen, in hohem Maße die jeweilige Gesundheitskompetenz.⁶ Das ist bei der Beschaffung, Bewertung und vor allem Umsetzung gesundheitsrelevanten Wissens bedeutsam. Neben der individuellen Gesundheit gibt es externe Erträge des Gesundheitsverhaltens. Wenn Krankheiten seltener auftreten, kommen geringere krankheitsbedingte Fehlzeiten am Arbeitsplatz den Unternehmen (ebenso wie den Kolleginnen und Kollegen) zugute. Ähnlich hat gesundheitsbewusstes Verhalten in der Schwangerschaft und bei der Erziehung von Kindern langfristig positive Folgen für die Gesellschaft und kann das Gesundheitssystem entlasten.

Demokratische Teilhabe

Teilnahme an Politik und Interessenvertretung steigt mit dem Bildungsniveau

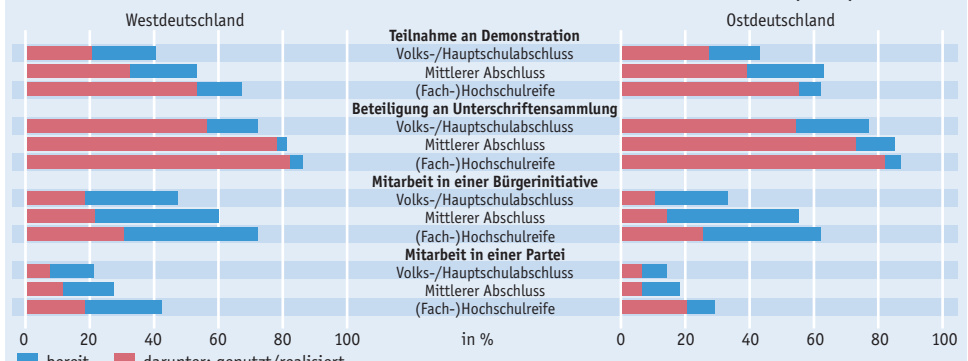
Unterschiede in der demokratischen Teilhabe nach dem Bildungsstatus kommen z.B. in der Wahlbeteiligung zum Ausdruck, die vor allem bei Personen mit niedrigen schulischen oder beruflichen Abschlüssen überdurchschnittlich gering ist.⁷ Neben der Beteiligung an Wahlen bestehen weitere Formen der politischen Einflussnahme (Tab. I2-4web). Mit der Schulbildung wächst die Bereitschaft, sich über Wahlen hinaus aktiv an der Meinungsbildung und der Durchsetzung von Interessen zu beteiligen (Abb. I2-2). Besonders stark unterscheidet sich die Bereitschaft zur Mitarbeit in Bürgerinitiativen und Parteien nach dem Schulabschluss. Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der Bereitschaft zur Teilnahme an punktuellen, weniger dauerhaft verpflichtenden Formen. Die Höhe des Bildungsniveaus schlägt sich nicht nur in der grundsätzlichen Bereitschaft zum Engagement, sondern auch in der tatsächlichen Teilnahme und Realisierung nieder.

Mit solchen bildungsbezogenen Unterschieden in der politischen Teilhabe variieren allerdings auch die Chancen zur Artikulation und Durchsetzung von Interessen. Dies kann dann dazu beitragen, Ungleichheiten eher zu verfestigen.

Ehrenamtliches Engagement⁸

Ehrenamtliches Engagement ist ein weiteres Beispiel, wie individueller und gesellschaftlicher Ertrag korrespondieren. Es vermittelt individuelle Befriedigung mit der Erfüllung wichtiger gesellschaftlicher Aufgaben und Funktionen. Die durch Bildung erworbenen Kompetenzen legen eine wichtige Grundlage für ehrenamtliche Aktivitäten.

Abb. I2-2: In Frage kommende und bereits genutzte Formen der politischen Einflussnahme in West- und Ostdeutschland 2002 nach schulischem Abschluss (in %)



Quelle: ALLBUS 2002 (Westdeutschland n = 1.787, Ostdeutschland n = 750), eigene Berechnungen

6 Vgl. OECD (2005): Bildung auf einen Blick. A.a.O., S. 169.

7 Vgl. z.B. Hradil, S. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden, S. 471.

8 Anders als in D5 wird hier die Zeitbudgeterhebung zugrunde gelegt, weil sie sich besser zur Erfassung langfristiger Bildungserträge des freiwilligen Engagements bei Erwachsenen eignet.

Schon im Jugendalter nimmt freiwilliges Engagement mit dem Bildungsstatus zu (vgl. **D5**). Auch in der Bevölkerung generell steigt die Beteiligung an Ehrenämtern mit dem beruflichen Abschluss ebenso an wie der zeitliche Aufwand für ehrenamtliches Engagement (**Tab. I2-1A**). Personen mit einem Fachschul- oder Hochschulabschluss sind zu mehr als 50% ehrenamtlich aktiv. Bei Personen ohne Berufsabschluss liegt dieser Anteil bei etwa einem Drittel. Auch beim Ehrenamt zeigen sich insofern ambivalente Auswirkungen des Bildungsstatus, als mit ungleicher Teilhabe auch ungleiche Chancen der institutionellen Einflussnahme verbunden sind. So sind Personen mit Hochschulabschluss wesentlich häufiger im gesellschaftlich wichtigen Bereich der Politik engagiert.

Die verschiedenen Lebensphasen unterscheiden sich in der Beteiligung an ehrenamtlichen Aktivitäten zwar nicht sehr stark voneinander, die Unterschiede nach der Qualifikation bleiben aber erhalten (**Tab. I2-1A**). Je höher die Bildung, desto intensiver – auch zeitlich – engagieren sich die Menschen im Alter. Bildung stellt somit bis ins Alter hinein nicht nur ein wichtiges Element der Lebensführung dar, sondern auch eine wertvolle gesellschaftliche Ressource. Am häufigsten engagieren sich die Menschen im Freizeitbereich, in der Kirche, im Sport sowie im Bereich Kultur und Musik (**Abb. I2-3, Tab. I2-5web**).

Personen mit Hochschul-/Fachschulabschluss häufiger ehrenamtlich aktiv

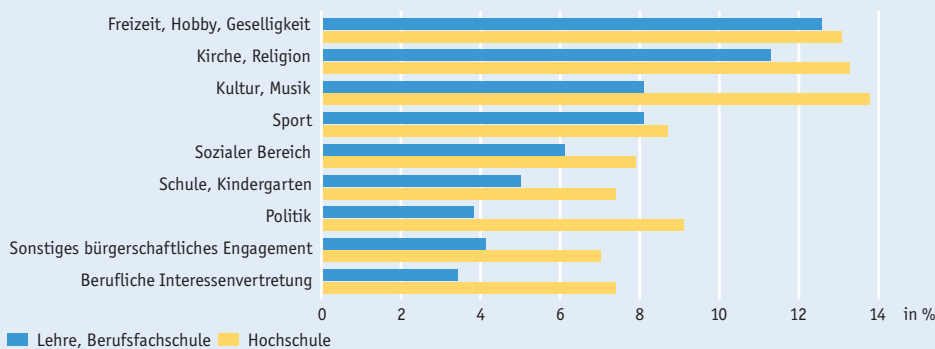
Freizeit, Kirche und Kultur als wichtigste Bereiche des Ehrenamts

Bildung und Kinderlosigkeit

Deutschland gehört zu den Staaten mit der geringsten Geburtenrate. Wieweit dazu auch der gestiegene Bildungsstand – im Sinne einer nicht intendierten Folge der Bildungsexpansion – beigetragen hat, wird in der Öffentlichkeit derzeit intensiv diskutiert. Insgesamt bleibt in Deutschland von den Frauen mit einem akademischen Abschluss inzwischen mehr als ein Drittel kinderlos.⁹ Betrachtet man nur die westdeutschen Frauen, so liegt der Anteil der Kinderlosen unter den Akademikerinnen **M** sogar bei ca. 37%. Von 1993 bis 2004 ist eine deutliche Zunahme dieses Anteils um etwa neun Prozentpunkte zu beobachten (**Abb. I2-4**). In den neuen Ländern ist Kinderlosigkeit zwar immer noch seltener als in Westdeutschland, nimmt aber ebenfalls deutlich zu. Dabei zeigen sich zunehmend auch Unterschiede nach der erworbenen Bildung (**Tab. I2-6web, Tab. I2-7web**). In anderen Industriestaaten mit höheren Geburtenraten, etwa in Frankreich oder den skandinavischen Staaten, zeigen sich ähnliche Trends, auch wenn die Unterschiede oft deutlich geringer ausfallen.¹⁰

Zunehmende Kinderlosigkeit von Akademikerinnen

Abb. I2-3: Ehrenamtliches Engagement in den am häufigsten genannten Bereichen 2001/02 nach beruflichen Abschlüssen* (in %)



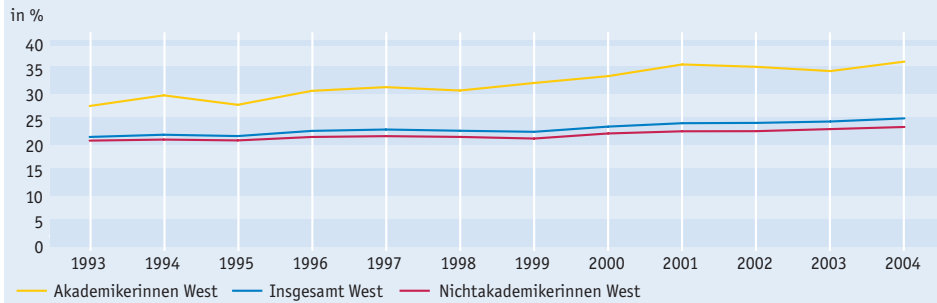
* Ohne Personen in Ausbildung und/oder unter 25 Jahren.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Zeitbudgeterhebung 2001/02 (n ≥ 8.014)

⁹ Je nach verwendeter Datenquelle und Altersabgrenzung fällt die Kinderlosenquote bei Akademikerinnen etwas unterschiedlich aus. Der hier angeführte Wert kann als Untergrenze gelten.

¹⁰ Vgl. Hoem, J. (2005): Why does Sweden have such high fertility? In: *Demographic Research*, 13, Article 22, S. 559–572.

Abb. I2-4: Anteil kinderloser Frauen der Altersgruppe 38 bis 43 Jahre 1993 bis 2004 aus Westdeutschland nach höchstem Bildungsabschluss (in %)



Quelle: Mikrozensus 1993-2004, gewichtet mit dem Haushalts- und Familienfaktor, Auswertungen des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung 2006

Vereinbarkeit von Beruf und Familie entscheidend

Auch wenn ein längerer Verbleib im Bildungssystem zu einem aufgeschobenen Kinderwunsch und einer anderen Abfolge biographischer Sequenzen führen kann, so wird Kinderlosigkeit natürlich nicht durch den Erwerb akademischer Bildung verursacht – und im Übrigen auch durch das Verhalten der Männer maßgeblich beeinflusst. Kinderlosigkeit spiegelt zuallererst die vorherrschenden Formen der Organisation qualifizierter Berufstätigkeit und geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung ebenso wie das verfügbare Betreuungsangebot wider. Gerade für hoch qualifizierte Frauen mit ausgeprägter Erwerbsneigung sind die Vereinbarkeit von beruflicher Tätigkeit und Familie sowie die partnerschaftliche Unterstützung bei der Entscheidung für Kinder bedeutsam. Auch unterscheiden sich die Lebensformen: Hoch qualifizierte Frauen leben häufiger allein oder unverheiratet mit einem Partner zusammen.

International kein Zusammenhang von Frauenerwerbsquote und Geburtenrate

International vergleichenden Studien zufolge hängen variierende Geburtenraten weder mit dem Wohlstandsniveau noch mit einer hohen Erwerbsquote von Frauen zusammen. Im Gegenteil: Gerade in Staaten mit hoher Erwerbsbeteiligung von Frauen liegt die Geburtenzahl oft hoch, während in einigen südeuropäischen Staaten niedrige Erwerbsquoten mit sehr geringen Geburtenraten einhergehen. Industriestaaten, die eine hohe Geburtenrate aufweisen, etwa Frankreich oder die skandinavischen Staaten, zeichnen sich durch familienpolitische Rahmenbedingungen aus, die umfassende Dienstleistungen für die Tagesbetreuung (vgl. C) mit eher kurzer Erwerbsunterbrechung bei finanziellem Ausgleich und einer Abkehr vom Modell der männlichen Ernährerfamilie verbinden.¹¹ Dadurch sinken die Risiken gerade für hoch qualifizierte Frauen, durch die Geburt eines Kindes berufliche Nachteile zu erleiden.

Familienpolitik als wichtige Einflussgröße

M Methodische Erläuterungen

Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Ereignissen (odds ratio)

Die Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Ereignisse eintreten, wird im Vergleich zu einer Referenzgruppe und unter Kontrolle anderer relevanter Einflussfaktoren bestimmt. So ist das Risiko, eine bestimmte Krankheit zu bekommen, für Menschen mit Volks- oder Hauptschulabschluss häufig höher als für Abiturienten. Dabei bedeutet ein Wert von 2, dass das Risiko doppelt so hoch ist.

Kinderlosigkeit

Die Kinderlosigkeit von Frauen kann aufgrund der Datenlage nur näherungsweise bestimmt werden. Im Mikrozensus, dessen Daten hier verwendet werden, kann Kinderlosigkeit nur über die Zugehörigkeit von unter 18-Jährigen zum Haushalt bestimmt werden, unabhängig von der Verwandtschaft zwischen den Personen. Im SOEP werden den befragten Frauen die eigenen Kinder zugeordnet. Vergleichende Untersuchungen haben ergeben, dass beide Datenquellen in etwa gleich hohe Kinderlosigkeitsquoten ergeben, wenn gleiche Altersgruppen betrachtet werden und die unterschiedliche Entwicklung in Ost- und Westdeutschland berücksichtigt wird; vgl. Scharein, M.; Unger, R. (2005): Kinderlosigkeit bei Akademikerinnen? Die Aussagekraft empirischer Daten zur Kinderlosigkeit bei Akademikerinnen. In: BiB-Mitteilungen, Heft 2/2005, S. 6–13.

¹¹ Vgl. Neyer, G. (2003): Family policies and low fertility in Western Europe. In: Journal of Population and Social Security, 1, Suppl., S. 46–93; Kröhnert, St.; Klingholz, R. (2005): Emanzipation oder Kindergeld? Der europäische Vergleich lehrt, was man für höhere Geburtenraten tun kann. In: Sozialer Fortschritt, 54, S. 280–290.

Bildung, Wirtschaftswachstum, soziale Erträge

Es besteht allgemein Konsens darüber, dass dem Bildungssektor eine Schlüsselfunktion für Wachstum und Wohlstand einer Gesellschaft zukommt. Die daraus vielfach abgeleitete Sonderstellung des Bildungswesens im gesamtstaatlichen Mittelverteilungsprozess wird jedoch angesichts der verschärften Verteilungskämpfe nicht mehr vorbehaltlos akzeptiert. Immer häufiger wird die Frage nach den zu erwartenden gesellschaftlichen Erträgen zusätzlicher Ressourcenzuweisungen gestellt. Vor diesem Hintergrund ist ein steigendes Interesse an einem empirischen Nachweis solcher Erträge zu verzeichnen. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei dem Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand einer Gesellschaft und ihrer wirtschaftlichen Leistungskraft. In Deutschland hat dazu sicherlich das Zusammentreffen von anhaltender Wachstumsschwäche und „PISA-Schock“ beigetragen. Viele sehen darin keine zufällige Koinzidenz.

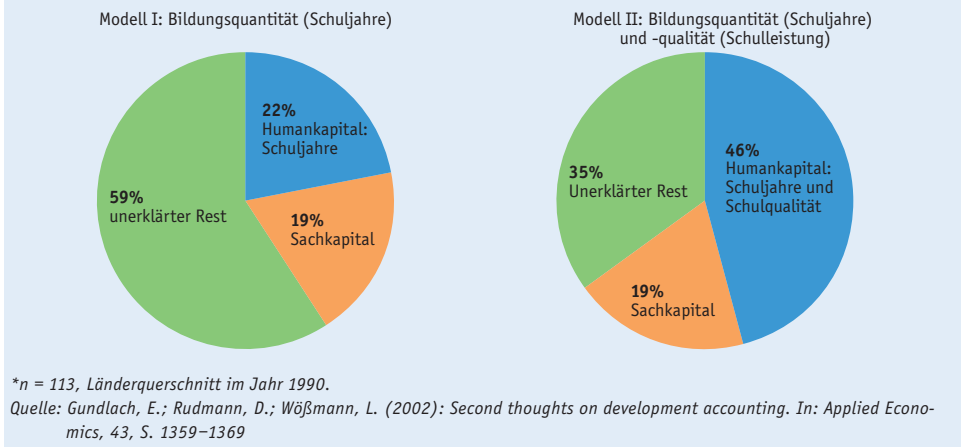
Beim Blick in die umfangreiche Forschungsliteratur sieht man sich mit einer höchst widersprüchlichen Befundlage konfrontiert. Noch 1998 stellte die OECD im Rückblick auf vier Jahrzehnte Wachstumsforschung in den Wirtschaftswissenschaften ernüchternd fest, dass diese mehr Theorien als allgemein akzeptierte Schlussfolgerungen hinsichtlich des Wachstumsbeitrags von Bildung hervorgebracht habe.¹² Dank theoretischer und methodischer Fortschritte sowie einer verbesserten Datenqualität vermittelt die neuere empirische Wachstumsforschung ein konsistenteres Bild des Wachstumsbeitrags des gesellschaftlichen Humankapitals. Beispielhaft sei die im Rahmen des Growth-Projekts der OECD 2003 entstandene Studie „The Sources of Economic Growth in OECD Countries“ angeführt. Für 21 Mitgliedstaaten wird darin der Einfluss von Änderungen bei wichtigen Wachstumsfaktoren auf die Entwicklung des Pro-Kopf-Sozialprodukts von Anfang der 1970er Jahre bis Ende der 1990er Jahre ermittelt. Eine Erhöhung der durchschnittlichen Ausbildungszeit der 25- bis unter 65-jährigen Bevölkerung um ein Jahr geht danach mit einem langfristigen Anstieg des Sozialprodukts pro Kopf zwischen 4% und 7% einher. Dieser für die Vergangenheit in der Phase der Bildungsexpansion ermittelte Wachstumseffekt kann allerdings nicht ohne weiteres in die Zukunft extrapoliert werden, denn: Mit zunehmender durchschnittlicher Verweildauer im formalen Bildungswesen fällt der Wachstumsbeitrag geringer aus. In der Bildungsökonomie gewinnen deshalb heute gegenüber der rein quantitativen Betrachtung (Bildungsjahre) zwei andere strategische Ansatzpunkte an Gewicht: die hinter dem formalen Bildungsstand stehenden Kompetenzen und eine andere Verteilung der Bildungszeiten im Zuge lebenslangen Lernens.

Die Steigerung der Produktivität der Erwerbsbevölkerung ist insgesamt der entscheidende Effekt der Bildung auf das Wirtschaftswachstum. Vertiefende Analysen der wichtigsten Wachstumsfaktoren verweisen darauf, dass in den meisten OECD-Staaten mindestens die Hälfte des Wirtschaftswachstums im letzten Jahrzehnt auf den Anstieg der Arbeitsproduktivität (gemessen am Bruttoinlandsprodukt je Beschäftigten) zurückzuführen ist. Der Qualifikation der Arbeitskräfte, ihrem Wissen, ihren Fähigkeiten und Kenntnissen, kommt dabei besondere Bedeutung zu. Hier setzen neuere Untersuchungen der empirischen Wachstumsforschung an, die sich vorliegende Testergebnisse aus internationalen Schulleistungstudien zunutze machen. So verwenden Hanushek und Kimko zur Erklärung internationaler Unterschiede in den Wachstumsraten zwischen 1960 und 1990 einen Indikator der Qualifikation der Arbeitskräfte, der aus mittleren Fachleistungen der Länder in Mathematik und

Volkswirtschaften wachsen auch durch Bildung

Widersprüchliche Befundlage zu Wachstum durch längere Ausbildungszeit

¹² OECD (1998): *Human capital investment*. Paris, S. 63.

Abb. I3-1: Determinanten internationaler Unterschiede im Sozialprodukt je Arbeitnehmerin und -nehmer*

Naturwissenschaften gebildet wurde, wie sie insbesondere aus den Studien der IEA verfügbar sind. Die so gemessene Qualität des Humankapitals erklärt einen beachtlichen Teil der Unterschiede in den Wachstumsraten.¹³ Unter Verwendung desselben Qualitätsindikators können Gundlach u.a. anhand einer Stichprobe von 113 Staaten zeigen, dass der Beitrag des Humankapitals zur Erklärung der Unterschiede im Sozialprodukt je Arbeitnehmer von 22% auf 46% steigt (**Abb. I3-1**).¹⁴

**Steigendes
Bildungsniveau
der Gesellschaft
auch indirekt
wachstumsrelevant**

Die Befunde der neueren Wachstumsforschung liefern zudem Anhaltspunkte dafür, dass die gesamtgesellschaftlichen Erträge von Bildungsinvestitionen den individuellen Investitionsertrag übersteigen, was auf die Existenz externer Erträge (vgl. Einleitung zu diesem Kapitel) hindeutet.¹⁵ Solche Erträge resultieren etwa daraus, dass die Verfügbarkeit qualifizierter Arbeitskräfte die Übernahme neuer Technologien und die Anpassung daran erleichtert, wovon wiederum zusätzliche Wachstumsimpulse ausgehen.¹⁶ Weitere indirekte Wachstumseffekte sind auch von anderen gesellschaftlichen Bildungserträgen zu erwarten. Langfristige positive Auswirkungen eines steigenden Bildungsniveaus der Gesellschaft auf den Gesundheitsstand, die politische Stabilität und die soziale Kohäsion sind hier ebenso zu nennen wie die Verringerung von Armut, Kriminalität und Umweltzerstörung.¹⁷ Eine grobe ökonomische Globalbewertung solcher Bildungseffekte ist verschiedentlich anhand eines Vergleichs von gesamtwirtschaftlichen und privaten Ertragsraten **M** vorgenommen worden.¹⁸ Insgesamt stützen die Ergebnisse der neueren Wachstumsforschung die These, dass Maßnahmen zur Verbesserung der Quantität und Qualität des Humankapitals ein zentraler Bestandteil einer jeden auf Wachstumsförderung gerichteten Politikstrategie sein sollten. Diese Forderung hat in die Lissabon-Strategie der EU Eingang gefunden, nach der Europa zur innovations- und wachstumsstärksten Region werden soll.

13 Hanushek, E. A.; Kimko, D. D. (2000): *Schooling, labor-force quality, and the growth of nations*. In: *American Economic Review*, 90, S. 1184–1208.

14 Für eine Unterstichprobe von 23 OECD-Staaten, die gezielt ausgewählt wurden, um den Wachstumseinfluss von Technologieunterschieden weitgehend auszuschalten, können Unterschiede im Bruttoinlandsprodukt pro Kopf sogar fast vollständig durch Humankapitalunterschiede erklärt werden; vgl. Gundlach, E.; Rudman, D.; Wößmann, L. (2002): *Second thoughts on development accounting*. In: *Applied Economics*, 43, S. 1359–1369.

15 Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2004), a.e.o.

16 Vgl. zum empirischen Nachweis solcher Effekte Ciccione, A.; Papaioannou, E. (2005): *Human capital, the structure of production and growth* (www.econ.upf.edu/crei/people/ciccione/papers.htm).

17 Solche Effekte lassen sich vielfach erst mit erheblicher Zeitverzögerung nachweisen; vgl. z.B. Mc Mahon, W. (1999): *Education and development. Measuring the social benefits*. Oxford.

18 Gundlach, E. (2005): *Mehr Wohlstand für alle durch ein besseres Bildungssystem: Bildungspolitik als Antwort auf Globalisierung*. Kiel.

Präzisere Hinweise auf den gesellschaftlichen Nettoertrag liefern vereinzelt vorgenommene Kosten-Nutzen-Rechnungen für konkrete Bildungsmaßnahmen. Hier sind vor allem verschiedene US-amerikanische Evaluationsstudien zu Interventionsmaßnahmen im Vorschulbereich für bestimmte Risikogruppen zu erwähnen.¹⁹ Die auf der Basis eines experimentellen Untersuchungsdesigns durchgeführten Panel-Studien identifizieren eine ganze Reihe individuell und gesellschaftlich bedeutsamer Erträge der Interventionsmaßnahmen, u.a. eine geringere Überweisung an Sonderschulen, weniger Klassenwiederholungen, mehr erfolgreiche Schulabschlüsse, höhere Erwerbseinkommen (mit entsprechend höheren Steuererträgen beim Staat) und eine geringere Kriminalität der Programmteilnehmer. Die Überführung der ermittelten Effekte in eine Kosten-Nutzen-Rechnung zeigt im Ergebnis stets einen substanziellen gesellschaftlichen Nettoertrag der Interventionsmaßnahmen in der Größenordnung des Zwei- bis Siebenfachen je eingesetzten US-Dollar. Solche Befunde liefern gewichtige Argumente für eine Politik der frühen Förderung benachteiligter Gruppen.

Positive Nettoerträge bei vorschulischer Bildung

M Methodische Erläuterungen

Ertragsraten

Ertragsraten sind ein Maß der z.B. mit einem Bildungsabschluss verbundenen langfristigen Einkommenserträge (Mehreinkommen im Vergleich zum nächstniedrigeren Bildungsabschluss) unter Berücksichtigung der damit verbundenen Kosten. Im Falle individueller Ertragsraten werden den von den Einzelnen zu tragenden Kosten die zu erwartenden Netto-Mehreinkommen gegenübergestellt, im Falle gesellschaftlicher Ertragsraten die gesamten gesellschaftlichen Kosten den Brutto-Mehreinkommen. Solche gesellschaftlichen Ertragsraten werden bisweilen auch anhand einer makroökonomischen Produktionsfunktion geschätzt. Die dabei im Vergleich zur konventionellen Investitionsrechnung vielfach gefundenen höheren Renditen verweisen auf die Existenz externer Erträge; vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2004): Jahresgutachten 2004/05.

¹⁹ Belfield, C. (2005): *The promise of early childhood education*. New York.

Differenzierung und Kumulation von Bildung im Lebenslauf

Bildungsverläufe mit vielen Übergängen

Die Vorstellung einer weitgehend einheitlichen Bildungsbiographie, die durch wenige, klar definierte Übergänge gekennzeichnet ist, entspricht der Bildungsrealität immer weniger. Das einfache Modell eines durch zwei oder drei Schwellen – Eintritt in die Schule, Übergang in die berufliche Bildung und danach ins Erwerbsleben – geprägten Bildungsverlaufs, das (zumindest für Männer) früher einmal galt, muss durch eine Vorstellung variabler Übergänge ersetzt werden, die eher einer „7-Schwellen-Gesellschaft“ (K.-U. Mayer) nahe kommen (und je nach Art der Systematisierung auch noch mehr Übergänge umfassen kann). Diese Vielfalt in den Bildungsverläufen wird erst sichtbar, wenn ein hinreichend langer Zeitraum überblickt wird, der mindestens bis zum Alter von 30 oder 35 Jahren reicht.

Chancen durch Kumulation und Nachholen

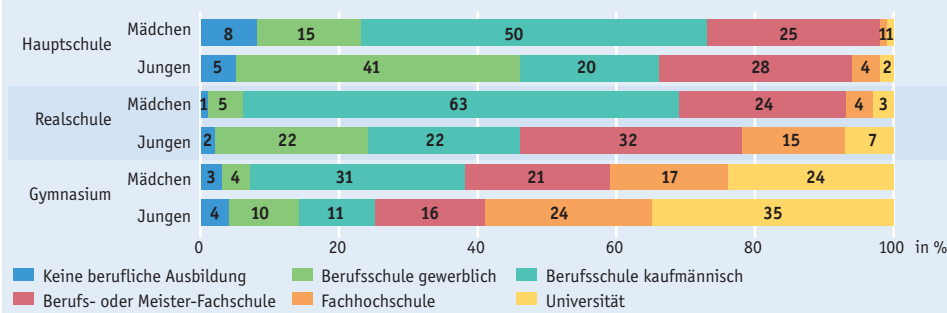
Die erste Bildungsphase dehnt sich zeitlich aus; der Übergang in das Erwerbsleben findet später statt. Die Entkopplung von Bildungsgängen und Abschlüssen (vgl. **D7**) deutet auf einen strukturellen Wandel durch größere institutionelle Vielfalt und Durchlässigkeit hin. Der Bildungsverlauf wird variantenreicher und flexibler. Er setzt sich aus immer mehr Episoden zusammen, in denen Abschlüsse nachgeholt und Kompetenzen kumuliert werden können. Das ermöglicht nicht nur den Ausgleich von Bildungsdefiziten oder die Korrektur früherer Entscheidungen, sondern auch die schrittweise Entfaltung eigener Interessen und Leistungspotenziale. Allerdings stehen solche Wege keineswegs allen offen, ihre Nutzung ist wiederum in hohem Maße an individuelle und strukturelle Voraussetzungen gebunden. Nicht selten führen solche kumulativen Verläufe auch in Warteschleifen, die eher der Überbrückung dienen (vgl. **E1**). Verlierer sind vor allem diejenigen, die keinen schulischen und/oder beruflichen Bildungsabschluss erwerben.

Verlängerung der Bildungszeit

Nicht nur im langfristigen historischen Vergleich, sondern auch für kürzere Zeitabschnitte lässt sich ein Trend zur Verlängerung von Bildungszeiten beobachten. So hat sich allein von 1998 bis 2004 die durchschnittliche weitere Bildungserwartung ^M 15-Jähriger in Deutschland um ein Jahr auf 7,8 Jahre erhöht. International ist das ein hoher Wert, der nur noch in Skandinavien sowie Frankreich erreicht wird (**Tab. I4-1A**). Allerdings sagen Bildungszeiten allein noch nichts über ihre substanzielle Nutzung und den Kompetenzerwerb aus. Neben der Verlängerung von Schulpflichtzeiten hat diese Entwicklung drei Ursachen: erstens die steigende Beteiligung an längeren Bildungsgängen (z.B. Gymnasium und Studium); zweitens potenzielle Ineffizienzen innerhalb des Bildungssystems – etwa Klassenwiederholungen (vgl. **D2**) oder lange Studienzeiten (vgl. **F3**); sowie drittens die auf Verbesserung der Arbeitsmarkt- und Bildungschancen zielende Ausweitung des Übergangssystems (vgl. **E1**). Gegensteuernde Maßnahmen wie die Verkürzung der Gymnasialzeit haben ihre Wirkung noch nicht entfaltet. Durch längere Bildungszeiten wird der Anteil an Erwerbszeiten im Lebensverlauf geringer, eine Entwicklung, die durch die relativ niedrige Erwerbsbeteiligung Älterer (vgl. **I1**) noch verstärkt wird.

Nachträglicher Erwerb von Abschlüssen

Die strukturelle Differenzierung des Bildungssystems zeigt sich darin, dass allgemein bildende Abschlüsse zunehmend, wenn auch in begrenztem Ausmaß, an beruflichen

Abb. I4-1: Berufsausbildungen 1966/67 geborener Schüler nach der in der 9. Jahrgangsstufe besuchten Schulart (bis zum 35. Lebensjahr)

Quelle: Helmut Fend, *Bildung als Ressource der Lebensbewältigung – Ergebnisse der Life-Studie* ^M (n = 1.527)

Schulen erworben werden (**Tab. I4-3web**). Gerade für Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen ist der nachträgliche Erwerb weiterer Abschlüsse ein Weg, um den mit einem Hauptschulabschluss verbundenen Benachteiligungen im Lebens- und Berufsverlauf zu entgehen (vgl. **E1**). Höherwertige Schulabschlüsse bis hin zur Hochschulreife können über vielfältige Wege erreicht werden (**Tab. I4-2A**). Im Jahr 2004 verfügten 3% der Personen zwischen 30 und 35 Jahren nicht über einen allgemein bildenden Schulabschluss (**Tab. B3-1A**). Als für diese Kohorte Mitte bis Ende der 1980er Jahre die Schulpflicht endete, wies die Schulstatistik noch einen Anteil von über 7% ohne Schulabschluss aus.²⁰ Offenbar hat etwa die Hälfte dieser Gruppe später noch einen Schulabschluss erwerben können.

Untersuchungen über individuelle Bildungsverläufe machen die Tendenz zur Entkopplung von Institution und Abschluss sichtbar (vgl. **D7**). Nach Ergebnissen der Life-Studie ^M kann mit der in der neunten Jahrgangsstufe besuchten Schulart nur teilweise vorhergesagt werden, welchen weiteren Werdegang die Schülerinnen und Schüler nehmen. So haben 30% der ehemaligen Hauptschülerinnen und -schüler mehr als einen Hauptschulabschluss erreicht, 30% der Realschülerinnen und -schüler sind über die mittlere Reife hinausgekommen, und 25% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben das Abitur doch nicht gemacht.

Verfügbare Optionen werden in einem durchaus bemerkenswerten Umfang genutzt. So erreichte etwa ein Viertel der ehemaligen Hauptschülerinnen und -schüler den Abschluss einer Berufsfach- oder Meisterschule, von den Jungen aus Realschulen etwa 20% einen Studienabschluss. Sehr heterogen verläuft die berufliche Bildung der Abiturientinnen und Abiturienten (**Abb. I4-1**). Hier wird eine weitere Entwicklung sichtbar: Die mit Schulabschlüssen verbundenen Berechtigungen werden nicht immer tatsächlich auch genutzt. Abschlüsse werden multifunktional, indem sie der Chancenoptimierung auch für andere, formal rangniedrigere Ausbildungswege dienen.

Nutzer der Vielfalt: Bildungskumulierer

Bildungsverläufe sind im Prinzip immer auf Kumulation angelegt. Zertifikate, etwa Schulabschlüsse, bilden die Voraussetzung für den Besuch weiterer Bildungsgänge, vor allem in der Berufsbildung.²¹ Nach der Deutschen Lebensverlaufsstudie ^M haben bis zum Alter von 35 Jahren etwa 40% der Befragten aus der Geburtskohorte 1964 eine Zweitausbildung ^M begonnen, 30% haben sogar mehr als eine Ausbildung beendet.

²⁰ BMBF (2005): *Grund- und Strukturdaten 2005*. Berlin, S. 84.

²¹ Vgl. Hillmert, S.; Jacob, M. (Hrsg.) (2004): *Qualifikationsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere*. In: Hillmert, S.; Mayer, K.-U.: *Geboren 1964 und 1971*. Wiesbaden, S. 65–89.

**Dynamik in den
Bildungsverläufen**

**Hoher Anteil von
Zweitausbildungen**

Aus dem Jahrgang 1971 hatten bis zum Alter von 27 Jahren 27% eine Zweitausbildung begonnen. Etwa 60% der Zweitausbildungen führen zu einer Höherqualifizierung. Seltener lassen sich Anhaltspunkte dafür finden, dass die Zweitausbildungen im Anschluss an eine Warteschleife erfolgten oder als Maßnahme zur Rückkehr in Bildung bzw. Beruf dienten. Neben Abiturienten, die nach einer Berufsausbildung noch ein Hochschulstudium anschließen, stellen diejenigen Studierenden eine besondere Gruppe von Bildungskumulierern dar, die auf dem Zweiten (Nachholen des Abiturs) oder Dritten (Zulassungsverfahren an Hochschulen) Bildungsweg zum Studium kommen. Bei ihnen verbindet sich ein hohes Maß an Bildungs- und Berufsmobilität mit hoher Weiterbildungsmotivation und beruflicher Einsatzbereitschaft. Ihr Anteil an den Studienanfängern lag 2004 bei weniger als 5% (vgl. F1).

Personen, die trotz langer Bildungsverläufe ohne Berufsabschluss bleiben

Das Verlassen der (Pflicht-)Schule ohne einen Abschluss (vgl. D7) bedeutet nicht automatisch das Ende der Bildungslaufbahn. Von denen, die ohne Abschluss die Schule verlassen haben, holten aus den Geburtsjahrgängen 1964 und 1971 noch 30% später einen Schulabschluss nach; von den 1940 und 1950 Geborenen waren es nur 3%.²² Etwa 40% derjenigen ohne Schulabschluss blieben auch ohne beruflichen Abschluss.²³ Letztlich ist aber ein Berufsabschluss für die späteren Berufs- und Lebenschancen noch wichtiger als der Schulabschluss (Tab. I4-4web). Besonders schlecht sind die Aussichten für jene, die ohne Schulabschluss in der beruflichen Bildung nur eine „Maßnahmen-Karriere“ (Solga) ohne späteren Berufsabschluss durchlaufen. Ihnen fehlen wichtige Voraussetzungen für eine stabile Erwerbsbiographie.

**Ausbildung für
Berufschancen
wichtiger als
Schulabschluss**

Der Anteil dieser Jugendlichen ohne beruflichen Abschluss ist seit den 1950er Jahren deutlich gesunken.²⁴ Zwar stammen die meisten von ihnen aus Hauptschulen, aber auch aus Gymnasien oder Realschulen. Von der Bildungsexpansion konnten sie nicht profitieren. Der gemeinsame Nenner der ausbildungslosen Jugendlichen ist ihre Herkunft aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Schichten. Hier kumuliert sich das Risiko der Ausbildungslosigkeit und der Bildungsarmut.

M Methodische Erläuterungen

Bildungserwartung

Dieser Wert summiert die Bildungsbeteiligung für einzelne Jahrgänge in der Altersgruppe der 15- bis 29-Jährigen auf. Erfasst wird die tatsächliche Bildungszeit, nicht die theoretisch zu erwartende Bildungsdauer bei reibungslosem Verlauf. Datenquelle sind Arbeitskräfteerhebungen.

LiFE-Studie

Die Studie untersucht den Werdegang einer Kohorte von 1966/67 geborenen Kindern. Dazu wurden von 1979 bis 1983 jährlich etwa 2.000 Kinder aus Frankfurt sowie zwei ländlichen Kreisen in Hessen von der 6. Jahrgangsstufe an befragt. 2002 wurden die damaligen Schüler noch einmal befragt, sodass über ihren Bildungsverlauf bis zum 35. Lebensjahr Informationen vorliegen. Aufgrund des Auswahlverfahrens der einbezogenen Regionen handelt es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe.

Deutsche Lebensverlaufsstudie (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin)

Für diese Studie wurden seit den 1980er Jahren mehrere Geburtskohorten, von den 1920er Jahren bis zum Geburtsjahrgang 1971 reichend, nach ihrem Lebens- und Bildungsverlauf befragt. Die beiden jüngsten in dieser Studie enthaltenen Jahrgänge, 1964 und 1971, wurden 1998/99 im Alter von 35 bzw. 27 Jahren befragt. Ihre Angaben liegen den hier verwendeten Auswertungen zugrunde; vgl. Hillmert, S.; Mayer, K.-U. (Hrsg.) (2004): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden.

Zweitausbildung

Als Zweitausbildung werden nur voll beruflich qualifizierende Ausbildungen gewertet, die nach einer abgeschlossenen ersten Ausbildung begonnen werden. Neben zweiten beruflichen Ausbildungen zählen dazu auch Aufstiegsfortbildungen wie Meister-, Techniker- oder Fachwirtschulausbildungen sowie das Studium an Hochschulen.

²² Solga, H. (2003): Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt, in: Cortina, K. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 729.

²³ Solga, H. (2004): Ausgrenzungserfahrungen trotz Integration – Die Übergangsbio grafien von Jugendlichen ohne Schulabschluss, in: Hillmert, S.; Mayer, K.-U. (Hrsg.) (2004), a.a.O., S. 39–63.

²⁴ Vgl. Wagner, S. (2005): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Aachen.

Zusammenfassung

Der Bericht „Bildung in Deutschland“ ist die erste umfassende empirische Bestandsaufnahme, die das deutsche Bildungswesen als Gesamtsystem beschreibt. Er steht am Anfang einer auf Dauer angelegten Berichterstattung, die im Abstand von jeweils zwei Jahren Informationen zu den verschiedenen Bereichen sowie zu übergreifenden Aspekten des Bildungswesens liefern soll – dies auf der Grundlage der amtlichen Statistik wie auch repräsentativer Survey- und Paneldaten. Eine Besonderheit des Berichts liegt darin, dass er sich im Wesentlichen auf eine Auswahl fort-schreibbarer Indikatoren stützt. Auf Wertungen und Empfehlungen wird bei diesen problemorientierten Analysen weitgehend verzichtet. Welche Schlussfolgerungen aus den präsentierten Befunden zu ziehen sind, bleibt in erster Linie den Leserinnen und Lesern vorbehalten.

Welches sind die wichtigsten Befunde des Berichts?

Er macht zunächst, in Kapitel A („Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen“), darauf aufmerksam, dass Bildungspolitik und Bildungspraxis in ein Bedingungsgefüge eingebunden sind, das sie selbst nicht beeinflussen können, das aber für die Funktionsfähigkeit des Bildungssystems wichtig ist. Diese Rahmenbedingungen sind in den letzten Jahrzehnten erheblich schwieriger geworden. Vor allem der demographische Wandel mit anhaltend niedrigen Geburtenzahlen und alternder Bevölkerung verlangt dem Bildungssystem erhebliche Anpassungsleistungen ab. Es kommt hinzu, dass sich das Wirtschaftswachstum in den letzten Jahrzehnten deutlich abgeschwächt hat und die öffentlichen Haushalte unter Spardruck geraten sind; davon dürfte auf Dauer auch der Bildungssektor nicht verschont bleiben.

Neuartige Herausforderungen für das Bildungswesen beruhen auf den aktuellen Internationalisierungs- und Globalisierungstrends. Die steigende Marktoffenheit der deutschen Wirtschaft und die zunehmende Internationalisierung der Arbeitsmärkte stellen die

Bildungseinrichtungen vor die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern sowie den Auszubildenden und Studierenden diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, die für ein selbstständiges Agieren in internationalen Austauschbeziehungen und auf internationalen Arbeitsmärkten nötig sind. Auch der Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft mit neuen Tätigkeits- und Kompetenzprofilen kann nicht ohne Konsequenzen für den Qualifizierungsauftrag der Bildungseinrichtungen bleiben.

Die Pluralisierung von Familien- und anderen Lebensformen – gekennzeichnet durch Sinken der Geschwisterzahl, wachsende Zahl Alleinerziehender, zunehmendes Alter bei der Erstelternschaft, steigende Erwerbstätigkeit von Müttern u. a. – hat Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Schule und Familie. Es zeichnet sich ab, dass die Bildungspolitik vor allem durch erweiterte Ganztagsangebote im Kindes- und Jugendalter Konsequenzen aus diesem Wandel ziehen muss.

Kapitel B („Grundinformationen zu Bildung in Deutschland“) greift drei, die Bildungsbereiche übergreifenden Indikatoren auf: Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung und Bildungsstand.

Der Anteil der Bildungsausgaben am BIP ist seit Jahren rückläufig. Gemessen an der Wirtschaftsleistung wendet Deutschland nach den von der OECD für 2002 vorgelegten Daten bei einem BIP-Anteil von 5,3% weniger für Bildungseinrichtungen auf als andere OECD-Mitgliedstaaten (OECD-Mittel: 5,7%). Je Bildungsteilnehmer sind die Ausgaben jedoch annähernd so hoch wie im OECD-Durchschnitt. Die einzelnen Bildungsbereiche werden sowohl im Vergleich mit anderen OECD-Staaten als auch im Ländervergleich sehr unterschiedlich mit Mitteln ausgestattet. Auffallend ist, dass die jährlichen Ausgaben je Auszubildenden im Rahmen der dualen Ausbildung 2003 etwa doppelt so hoch wie die Ausgaben der Hochschulen für die Lehre je Studierenden waren.

Im Jahr 2004 besuchten 17 Mio. Menschen Bildungseinrichtungen vom Elementarbereich bis zur Hochschule. Die Bildungsbeteiligung ist in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen, am stärksten im Elementar- und im Hochschulbereich; sie ist auch im OECD-Vergleich hoch. Wichtiger als die zunehmende Inanspruchnahme von Bildungseinrichtungen ist aber die Frage, ob die Menschen die Zeit, die sie der Bildung widmen, effizient nutzen. Verschiedene bildungspolitische Maßnahmen (z.B. Vorverlegung des Einschulungsalters, Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur, Verkürzung von Studienzeiten) werden voraussichtlich zu einer Verkürzung der Bildungszeiten beitragen.

Wie die Bildungsbeteiligung ist auch der an den Abschlüssen gemessene Bildungsstand der Bevölkerung während der letzten Jahrzehnte gestiegen: deutlich beim Realschulabschluss und bei der Hochschulreife, weniger deutlich bei den Hochschulabschlüssen. Vergleicht man die Gruppe der 60- bis unter 65-Jährigen mit der Gruppe der 30- bis unter 35-Jährigen, so haben die Jüngeren doppelt so häufig die Hochschulreife erworben. Demgegenüber hat der Hauptschulabschluss an Bedeutung verloren. Hervorzuheben sind die verstärkten Bildungsanstrengungen der Frauen mit der Folge, dass sich ihr Bildungsniveau dem der Männer angeglichen hat, teilweise sogar höher ist. Unterschiede im Bildungsstand zwischen Ost- und Westdeutschland sind bis heute unverkennbar: ein größerer Anteil der Bevölkerung mit beruflichem Abschluss in den neuen, ein größerer Anteil mit Hochschulreife in den alten Ländern. Die Quote der Bildungsteilnehmer, die in der Berufsbildung ohne Abschluss bleiben, stagniert seit 20 Jahren auf hohem Niveau.

Welche Ergebnisse liefern die Indikatoren zu den einzelnen Bildungsbereichen?

Die „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ (Kapitel C) gewinnt nicht zuletzt deshalb an Bedeutung, weil auf diese Weise gerade auch Kinder aus bildungsfernen Familien frühzeitig gefördert werden können. Dieses Angebot wird inzwischen von annähernd 90% der Kinder vor dem Schuleintritt genutzt. Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss gehen durchgängig etwas später und seltener in den Kindergarten als Kinder von Eltern mit höherer Bildung; etwas geringer ist auch der Kindergartenbesuch von ausländischen Kindern. Mit Blick auf die gesamte Versorgung und Nutzung auch bei jüngeren

Kindern gibt es noch große Unterschiede vor allem zwischen Ost- und Westdeutschland: Die Zahl der Kindergartenplätze ist in Westdeutschland vor allem auf Grund des Mitte der 1990er Jahre eingeräumten Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz erheblich gestiegen; doch ist die Versorgungsquote in den östlichen Flächenländern – vor allem mit Blick auf Ganztagsplätze – immer noch deutlich höher als im Westen.

Noch eklatanter ist der Unterschied beim Angebot an Plätzen im Krippenalter. In Ostdeutschland gibt es für gut ein Drittel dieser Kinder Plätze, im Westen reichte das Angebot 2002 lediglich für knapp 3%. Eine deutliche Differenz besteht auch zu Beginn des Kindergartenbesuchs: Trotz Rechtsanspruchs geht ein erheblicher Teil der Kinder im Westen erst im Alter von vier Jahren in den Kindergarten, während er im Osten bereits von 83% der Dreijährigen genutzt wird.

Die Qualität der Arbeit der Kindertageseinrichtungen hängt in hohem Maße von dem dort tätigen pädagogischen Personal ab. Es sind überwiegend an Fachschulen ausgebildete Erzieherinnen, die zusammen mit der nur kleinen Gruppe heilpädagogischer Fachkräfte mehr als zwei Drittel des pädagogischen Personals ausmachen. In den östlichen Flächenländern ist der Anteil der Erzieherinnen und Erzieher deutlich höher als im Westen. Im Vergleich zum Personal in anderen Bildungseinrichtungen fallen der ausgesprochen geringe Akademisierungsgrad, die zunehmende Teilzeitbeschäftigung und eine steigende Zahl befristeter Arbeitsverhältnisse auf.

Früher wurden Kinder nach den übereinstimmenden Regelungen der Länder vom sechsten Lebensjahr an schulpflichtig. Vorzeitige Einschulungen waren die Ausnahme; demgegenüber nahm die Zahl der Rückstellungen zu. Inzwischen hat sich der Trend umgekehrt: Erstmals seit dem Schuljahr 2002/03 gibt es mehr vorzeitige als verspätete Einschulungen; die Länder gehen im Übrigen schrittweise dazu über, den Beginn der Schulpflicht vorzulegen und zu flexibilisieren.

Zu Kapitel D („Allgemein bildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter“): Da das Schulwesen im Sekundarbereich I in verschiedene Schularten gegliedert ist, kommt insbesondere dem Übergang von der Grundschule in eine der weiterführenden Schularten des Sekundarbereichs I

große Bedeutung zu. Dieser Übergang ist eine entscheidende Gelenkstelle für Bildungskarrieren. Dabei zeigt sich, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten bei der Übergangsentscheidung trotz gleicher Schulleistung benachteiligt werden. Die Chance des Gymnasialbesuchs für Kinder aus Familien der höchsten Sozialschicht ist im Vergleich zu der von Kindern aus Facharbeiterfamilien mehr als viermal so hoch. Darüber hinaus gibt es auch Übergänge („Auf- und Abstiege“) zwischen den verschiedenen Schularten des Sekundarbereichs I. Während in den alten Ländern mehr Abstiege als Aufstiege zu verzeichnen sind, halten sich Aufwärts- und Abwärtswechsel in den neuen Ländern nahezu die Waage. Auch bei den Auf- und Abstiegen sind soziale Disparitäten zu beobachten: Schülerinnen und Schüler aus unteren Sozialschichten, vor allem solche mit Migrationshintergrund, haben es nicht nur schwerer, auf höher qualifizierende Schularten zu kommen; es gelingt ihnen auch seltener, sich dort zu halten.

Deutschland gehört im internationalen Vergleich zu den Staaten mit den höchsten Anteilen an Klassenwiederholungen. Abgesehen von den dadurch verursachten Kosten bestehen erhebliche Zweifel am Nutzen des Wiederholens. Nicht von ungefähr lassen inzwischen einige Länder die Nichtversetzung nur noch in Ausnahmefällen zu.

Im Mittelpunkt der aktuellen bildungspolitischen Debatten steht die Frage nach der Qualität von Schülerleistungen und damit nach der Qualität des Schulwesens insgesamt. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass der Anteil höher qualifizierender Abschlüsse zunimmt und dass es nach den Befunden der PISA-Studien zwischen 2000 und 2003 leichte Kompetenzzuwächse, vor allem in Mathematik, gegeben hat. Dessen ungeachtet hat sich aber an einem grundlegenden Problem kaum etwas geändert: dem nach wie vor hohen Anteil von Abgängern, die die Schule ohne Abschluss verlassen, sowie der Tatsache, dass ein erheblicher Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern auf einem sehr niedrigen Kompetenzniveau verbleibt. Dies ist eng mit sozialer Herkunft und Migrationshintergrund verbunden. Die bildungspolitischen Maßnahmen der Länder zielen nicht zuletzt darauf ab, die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien durch ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote der Schule gezielt zu fördern.

Die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist nicht auf den schulischen Raum und auf formelle Lernprozesse begrenzt. Dies wird u. a. am Beispiel der Computernutzung verdeutlicht. Insgesamt scheinen Aktivitäten in Freundeskreis und Familie sowie selbst gesteuerte informelle Lernprozesse in dieser Altersstufe eine größere Rolle zu spielen. Als für die Persönlichkeitsentwicklung förderlich kann dabei das freiwillige soziale Engagement in Vereinen, kirchlichen Einrichtungen, sozialen Diensten usw. gelten. Jugendliche sehen sich hier vor allem mit Anforderungen im Hinblick auf einen guten zwischenmenschlichen Umgang sowie auf das eigene Durchhaltevermögen konfrontiert und schätzen die durch die Tätigkeit bewirkten Lernerfolge für sich selbst vergleichsweise hoch ein. Ganztagschulen können diese und weitere Bildungspotenziale nutzen, indem sie zusätzlichen Raum zum Erwerb von Basiskompetenzen und Kulturtechniken schaffen, etwa durch eine Öffnung zu anderen Lernorten.

Zur „Beruflichen Ausbildung“ (Kapitel E): Es gelingt dem Berufsausbildungssystem unterhalb der Hochschulebene immer noch, der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen eine qualifizierte Berufsausbildung und der Wirtschaft ein großes Reservoir gut ausgebildeter Fachkräfte zu vermitteln. Aber die Schwierigkeiten, diesen „komparativen Vorteil“ der deutschen Wirtschaft zu sichern, sind im letzten Jahrzehnt deutlich gestiegen.

Auf besondere Schwierigkeiten stoßen die Jugendlichen beim Übergang zwischen allgemein bildendem Schulabschluss und Aufnahme einer qualifizierten Berufsausbildung. 40% der Jugendlichen, die neu in eine Berufsausbildung einsteigen wollen, halten sich zunächst in einem Übergangssystem auf. Dazu zählen berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr und solche Berufsfachschulen, die keine abgeschlossene Ausbildung, sondern berufliche Grundkenntnisse vermitteln und das Nachholen eines allgemein bildenden Abschlusses ermöglichen. Die Teilnehmerzahl des Übergangssystems hat sich im letzten Jahrzehnt um 44% auf fast eine halbe Mio. Jugendliche (2004) erhöht. Die Gefahr, dass hier wichtige Ressourcen von Jugendlichen und ein bedeutsames Arbeitskräftepotenzial für die Zukunft verspielt werden, ist nicht von der Hand zu weisen.

Die Schwierigkeiten beim Übergang in eine Berufsausbildung treffen am härtesten die Jugendlichen auf den untersten Bildungsstufen; aber auch jeder vierte Neuzugang mit Realschulabschluss beginnt seine Berufsausbildung im Übergangssystem. Das Ausmaß der sozialen Ungleichheit in der Berufsausbildung zeigt sich außerdem darin, dass Absolventinnen und Absolventen ohne Hauptschulabschluss kaum noch eine Ausbildungschance im dualen und überhaupt keine im Schulberufssystem haben. Von den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss befinden sich derzeit nicht einmal 10% im Schulberufs- und gerade zwei Fünftel noch im dualen System.

Im Bereich der dualen Berufsausbildung hat sich die Angebots-Nachfrage-Relation im letzten Jahrzehnt gravierend verschlechtert. Dies geht mit starken regionalen Disparitäten einher. Eine halbwegs ausgeglichene Relation weist 2004 gerade noch ein Drittel der 177 Arbeitsagentur-Bezirke aus.

Auch beim Übergang von der Berufsausbildung ins Beschäftigungssystem haben sich die Schwierigkeiten für die Jugendlichen verschärft. Mit einem erheblichen Gefälle zwischen alten und neuen Ländern hat sich die Quote der Übernahme von Ausbildungsabsolventen durch die Betriebe in den letzten fünf Jahren merklich verringert. Dem entspricht, dass in vielen Berufen die Arbeitslosenquote der Ausbildungsabsolventen weit über der allgemeinen Arbeitslosenquote liegt. Damit erhöht sich für die Jugendlichen auch hier die Unsicherheit bei ihrem Berufsstart.

Als Institutionen der Wissensproduktion und der Wissensdistribution gewinnen die Hochschulen (Kapitel 7) immer größere Bedeutung. Neben den geplanten und zum Teil schon eingeleiteten hochschulpolitischen Reformen ist die gegenwärtige Situation der deutschen Hochschulen vor allem durch die Auswirkungen der in den letzten zehn Jahren stark angestiegenen Studiennachfrage gekennzeichnet. Eine durchgreifende Entlastung der Hochschulen vom Nachfrageüberdruck ist ausgeblieben und zeichnet sich auch für die nächsten zehn bis 15 Jahre nicht ab. Der Spielraum für die Hochschulen, wichtige neue Aufgaben zu übernehmen (z.B. in der Weiterbildung), vorhandene Aufgaben besser zu erfüllen (z.B. in der Erstausbildung) oder durch Intensivierung der Forschung die Bedeutung Deutschlands als Wissenschafts- und Innovationsstandort nachhaltig zu stärken, bleibt dadurch eng.

Weil immer mehr junge Menschen eine Studienberechtigung erwerben, ist die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger trotz rückläufiger oder stagnierender Übergangsquoten von der Schule zur Hochschule im langfristigen Zeitvergleich gestiegen. Zum starken Wachstum der Studiennachfrage hat vor allem in den 1990er Jahren die deutlich höhere Beteiligung der Frauen beigetragen; an den Universitäten liegt der Frauenanteil inzwischen stabil bei über 50%, in den Fachhochschulen bei ca. 40%.

Im internationalen Vergleich sind die Studienzeiten in Deutschland ungewöhnlich lang, zumal die sog. Regelstudienzeiten zumeist deutlich überschritten werden. Das gilt vor allem für die universitären Studiengänge. Auffällig ist auch die hohe Zahl der Studienabbrecher. Bezogen auf die Absolventen des Jahrgangs 2004 beträgt ihr Anteil 24% an den Universitäten und 17% an den Fachhochschulen.

Zwar wird die Zahl der Hochschulabsolventen und -absolventinnen in den nächsten Jahren, wenn die starken Studienanfängerjahrgänge aus den Jahren 1998 bis 2003 die Hochschule verlassen, ansteigen. Doch dürfte sie in den für die technologische Entwicklung besonders wichtigen Disziplinen der Ingenieur- und Naturwissenschaften nur wenig zunehmen. Der Anteil der Frauen unter den Hochschulabsolventen, seit 2003 bei etwa 50%, wird voraussichtlich weiter ansteigen, auch deshalb, weil ihre Erfolgsquote im Studium höher ist. Von wenigen Studienbereichen bzw. Studienfächern abgesehen, haben die weitaus meisten Absolventen und Absolventinnen bislang keine Probleme, in eine ausbildungsadäquate Erwerbstätigkeit einzumünden.

Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem in Deutschland müssen sich jedoch darauf einstellen, dass die jungen Frauen in Zukunft einen zunehmend größeren Anteil des akademischen Humanpotenzials bilden werden. Wenn das volkswirtschaftlich verfügbare Arbeitsvermögen, insbesondere im Bereich hoch qualifizierter Arbeit, zukünftig mehr und mehr von den Frauen abhängt, sind damit sowohl im Blick auf die demographische Entwicklung wie auch das verfügbare Erwerbspotenzial tief greifende neue Herausforderungen sowohl für die Familienfreundlichkeit der Hochschule (bzw. des Studiums) als auch für die Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familientätigkeit verbunden.

Zu „Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter“ (Kapitel G): Im Kontrast zu der verbreiteten öffentlichen Rhetorik über die Wichtigkeit lebenslangen Lernens steht der Befund, dass die Weiterbildungsbeziehung der deutschen Bevölkerung seit 1997 merklich gesunken ist und die Weiterbildungsausgaben der öffentlichen Hand und der Privatunternehmen reduziert worden sind. Die öffentlichen Ausgaben fallen zwischen 2000 und 2003 um über 20%, von 1.546 Mio. Euro auf 1.214 Mio. Euro; sie liegen damit unter dem Stand von 1995. Noch stärker sinken die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit: von 6.808 Mio. Euro (2000) auf 3.616 Mio. Euro (2004).

Wenn man die Erschließung neuer Qualifikationspotenziale und die Kompensierung von früheren Bildungsdefiziten als eine wichtige Aufgabe der Weiterbildung ansieht, so hat sich in dieser Hinsicht im letzten Jahrzehnt wenig getan. Der Abstand in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen gering und höher qualifizierten Beschäftigtengruppen verringert sich im Wesentlichen nicht, und die Weiterbildungsteilnahme der ersten Gruppe verharrt auf einem niedrigen Niveau.

An den Fördermaßnahmen der Bundesagentur zeigt sich, dass positive Arbeitsmarkteffekte der institutionellen Weiterbildung begrenzt bleiben – und dies, obwohl die BA in den letzten Jahren ihre Mittel beträchtlich konzentriert und ihre Kontrollinstrumente reformiert hat. 2004 sind 40% der Teilnehmer an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung sechs Monate nach deren Ende noch arbeitslos. Besonders zu beachten ist auch der Sachverhalt, dass sich bei der Teilnahme an diesen Maßnahmen seit Inkrafttreten der Reformen der Abstand zwischen jüngeren (unter 30 Jahren) und älteren Erwerbspersonen zu Ungunsten der älteren vergrößert hat. Dies passt schlecht zu den Bestrebungen in Politik und Wirtschaft, angesichts der demographischen Entwicklung die Potenziale älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer länger und intensiver zu nutzen.

Nachdenklich stimmen sollte auch der Sachverhalt, dass Deutschland bei der Weiterbildungsbeteiligung innerhalb der EU-15-Staaten eher am unteren Ende rangiert.

Informellen Formen der Weiterbildung wird in Wissenschaft und Öffentlichkeit hohe Aufmerksamkeit gewidmet. Die Hoffnung, dass durch sie Mängel in

der formalisierten Weiterbildung ausgeglichen werden könnten, bestätigt sich allerdings nicht. Vielmehr stehen beide Formen des Lernens im Erwachsenenalter in einem Verhältnis wechselseitiger Ergänzung zueinander. Diesen Zusammenhang zwischen beiden Lernformen für neue Strategien zur Organisation lebenslangen Lernens fruchtbar zu machen, erscheint als eine wichtige Perspektive für die Weiterbildungspolitik.

Zum Schwerpunktthema „Migration“ (Kapitel H): In diesem Kapitel wird zum ersten Mal der tatsächliche Umfang und die Heterogenität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund dargestellt. Grundlage ist der Mikrozensus 2005, der nunmehr über das Kriterium der Staatsangehörigkeit hinaus eine Differenzierung der Zuwanderungskonstellationen aufgrund der individuellen und familialen Migrationserfahrung (1. oder 2. Generation) ermöglicht.

Demgemäß weist fast ein Fünftel der deutschen Bevölkerung individuelle oder familiale Zuwanderungserfahrung auf. Die Population mit Migrationshintergrund ist somit nahezu doppelt so groß wie die nach dem Kriterium der Staatsangehörigkeit ermittelte ausländische Bevölkerung. Noch höher ist der Anteil bei den Kindern und Jugendlichen im bildungsrelevanten Alter (unter 25 Jahre); er liegt bei 27% der gleichaltrigen Bevölkerung. Mit anderen Worten: Mehr als jedes vierte Kind und jeder vierte Jugendliche in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Insbesondere die Tatsache, dass mehr als zwei Drittel der Gesamtpopulation mit Migrationshintergrund und gut ein Drittel der unter 25-Jährigen der 1. Zuwanderergeneration angehören und somit Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem sind, macht deutlich, dass sprachliche und kulturelle Förderung auf allen Stufen des Bildungswesens – vom Kindergarten über die Schule und Berufsbildung bis zur Erwachsenenbildung – einen zentralen Stellenwert behält.

Die Herausforderungen der Zuwanderung für das Bildungswesen werden bei einem Blick auf Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erkennbar: Bei der Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen hat sich das Beteiligungsniveau für die Kinder ab dem dritten Lebensjahr mit und ohne Migrationshintergrund im letzten Jahrzehnt angenähert, wenn gleich noch Unterschiede bei einzelnen Gruppen be-

stehen bleiben. Beim Übergang in die Grundschule wachsen die Differenzen: Vorzeitige Einschulungen von ausländischen Kindern sind 2004 etwa halb so hoch, verspätete Einschulungen doppelt so hoch wie bei den Schülerinnen und Schülern insgesamt.

Im Sekundarbereich der allgemein bildenden Schulen zeigt sich eine deutliche Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schularten. Schüler mit Migrationshintergrund haben nicht nur mehr Schwierigkeiten, auf höher qualifizierende Schularten zu gelangen, sondern auch größere Probleme, dort zu verbleiben. Die selektiven Mechanismen in den Schullaufbahnen wirken dahin, dass schließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund unter der Gesamtheit der Studienberechtigten stark unterrepräsentiert sind.

Besonders kritisch stellt sich der Weg der jungen Migrantinnen und Migranten ins Beschäftigungssystem dar, und zwar an beiden Schwellen: dem Übergang von der Schule in die Ausbildung und dem Übergang von der Ausbildung in die Erwerbsarbeit. Der Weg ausländischer Jugendlicher in eine qualifizierte Ausbildung weist stärkere Hürden auf als der ihrer Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Besonders problematisch erscheint die Tatsache, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die einen Ausbildungsplatz erreichen wollen, im Durchschnitt deutlich bessere schulische Vorleistungen erbringen müssen als die Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund.

Bei den 20- bis unter 26-Jährigen weisen die jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denen ohne Migrationshintergrund sowohl die niedrigeren Ausbildungsquoten als auch geringere Erwerbstätigkeitsquoten, zugleich jedoch die höheren Anteile von Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen auf. Allerdings sind hier die starken Differenzen innerhalb der gesamten Migrantengruppe nach Herkunftskonstellation zu betonen: Es sind vor allem junge Erwachsene mit türkischem Hintergrund und aus anderen ehemaligen Anwerbestaaten, die die größten Probleme beim Übergang in die Erwerbstätigkeit haben. Dass bei diesen Gruppen besonders starke Anteile von weiblichen Nichterwerbspersonen anzutreffen sind, verweist darauf, dass bei der Integration neben den Arbeitsmarkt- und Ausbildungsproblemen auch ein grundlegendes kulturelles Problem, das der Erwerbsbeteiligung von Frauen, zu bewältigen ist.

Die Ungleichverteilung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die verschiedenen Schularten hat Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Lerngruppen. Es gibt einen Zusammenhang zwischen Schulart, sozialer Herkunft der Schülerschaft und ihrer ethnischen Zusammensetzung. Die Verteilung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Schularten und Einzelschulen weist auf Tendenzen der Segregation hin. Etwa jeder vierte Jugendliche mit, aber nur jeder zwanzigste ohne Migrationshintergrund besucht eine Schule, in der Migranten die Mehrheit stellen. In den Schulen mit hohem Migrantenanteil konzentrieren sich vor allem solche Jugendlichen, die zu Hause kein Deutsch sprechen und sich auch unter Freunden eher der Herkunftssprache bedienen. Demgegenüber sprechen Jugendliche mit Migrationshintergrund, die auf eine Schule mit niedrigem Migrantenanteil gehen, unter Freunden und sogar mit den Eltern überwiegend Deutsch. Festzuhalten ist, dass etwa ein Fünftel der Hauptschulen in sehr problematischen Lernkontexten arbeitet, die durch einen sehr hohen Migrantenanteil in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Jugendlichen, geringen kognitiven Grundfähigkeiten, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen verbunden sind. Die Frage, ob die starke institutionelle Segregation in weiterführenden Schulen (auch) auf Benotungs- und Auswahlentscheidungen der Lehrkräfte zurückzuführen ist, ist differenziert zu beantworten: Lehrkräfte in der Sekundarstufe I bewerten die Leistungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund leistungsgerecht. Bei den Übergangsempfehlungen der Grundschule für weiterführende Schulen zeigt sich hingegen, dass sie nicht nur von der schulischen Leistung, sondern auch von der sozialen Herkunft abhängen: Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren sind, haben – bei gleicher Lesekompetenz – eine 1,66-mal höhere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder, deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind.

Verschiedene Maßnahmen zielen darauf ab, Kinder mit Migrationshintergrund bereits vor Schuleintritt vor allem hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz systematisch zu fördern. Die Bildungspläne für den Elementarbereich messen der Unterstützung der sprachlichen Entwicklung vorrangige Bedeutung zu. Sprachfeststellungen im letzten Kindergartenjahr oder bei der Einschulung dienen dazu, die spezifischen Stärken und Schwächen der Kinder auf diesem Gebiet zu analysieren. Besondere Erwartungen

richten sich auf die Förderung von Migrantenkindern durch Schulen mit Ganztagsangeboten.

Gemessen an den Kompetenzen, die bei internationalen Schulstudien erfasst werden, gelingt es einigen wenigen Staaten (Australien, Kanada und Neuseeland), durch systematische Einwanderungs-, Integrations- und Bildungspolitik Kompetenzunterschiede schon für die zweite Generation auszugleichen. Unter den europäischen Staaten mit Arbeitsmigration ist Deutschland der Staat, dessen Zuwanderer sich hinsichtlich Bildungshintergrund und Status am meisten von der übrigen Bevölkerung unterscheiden. Eine Besonderheit besteht auch darin, dass die erste Generation, mit relativ vielen Aussiedlern, bei Kompetenzmessungen in Sekundarschulen besser abschneidet als die zweite Generation, in der Jugendliche mit türkischem Hintergrund stärker vertreten sind. Einflussfaktoren, von denen die Schulleistungen der Migrantinnen und Migranten abhängen, sind – in Deutschland noch stärker als in anderen Staaten – die Sprachpraxis im Elternhaus, das Einwanderungsalter und das Bildungsniveau der Eltern. Auch die Befunde der Schulleistungstudien verweisen eindringlich auf die Notwendigkeit einer systematischen Förderung, schwerpunktmäßig beim Spracherwerb im Deutschen für Personen mit türkischem Hintergrund. Umso bedauerlicher ist es, dass kaum verlässliche Daten vorliegen, die etwas darüber sagen, welche Art von Förderung bei welchen Personen welche Wirkung entfaltet.

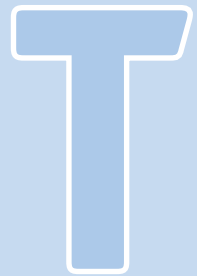
Das abschließende Kapitel I widmet sich beispielhaft den „Wirkungen und Erträgen von Bildung“. Die erreichte schulische und berufliche Bildung hat in vielen Lebensbereichen positive Wirkungen für die Individuen, aber auch für die Gesellschaft als Ganzes. Mit höheren Bildungsabschlüssen steigen die individuellen Chancen auf eine dauerhafte und angemessene berufliche Tätigkeit. Auch außerberuf-

lich lassen sich positive Wirkungen feststellen, etwa hinsichtlich der Gesundheit oder der Wahrnehmung der Möglichkeiten politischer Teilhabe. Diesen individuellen Chancen entsprechen Erträge für Unternehmen, Institutionen und die Gesellschaft. Ergebnisse der neueren ökonomischen Forschung zeigen, dass Bildungsinvestitionen nicht nur positiv auf Wachstum und Innovationsfähigkeit wirken, sondern sich auch sozialpolitisch auszahlen.

Die positiven Erträge von Bildung lassen sich allerdings nur dann realisieren, wenn es Möglichkeiten gibt, die im Bildungsverlauf erworbenen Kompetenzen tatsächlich auch zu nutzen. Von selbst stellen sich positive Bildungserträge nicht ein. Ein wesentliches Merkmal von Bildung ist die Langfristigkeit ihrer Wirkungen. Individuen können ihr Leben auf einer soliden Grundbildung aufbauen und von den vielfältigen Chancen zur Kumulation weiterer Bildung profitieren. Umgekehrt tragen sie aber auch lebenslang die Folgen von Bildungsdefiziten und Bildungsarmut. Damit wird die Gesellschaft insgesamt langfristig von den Ergebnissen der Bildungsanstrengungen vergangener Zeiten geprägt.

Welche Erträge oder Wirkungen Bildung langfristig im Lebensverlauf hat, hängt immer weniger allein vom ersten Schul- oder Ausbildungsabschluss ab, sondern zunehmend von der Wahrnehmung konsekutiver Bildungsangebote. Von dieser Öffnung des Bildungssystems profitieren aber nicht alle gleichermaßen. Mit derselben ausdifferenzierten Bildungslandschaft konfrontiert, polarisieren sich die Chancen zwischen erfolgreichen „Bildungskumulierern“ und weniger erfolgreichen, zum Teil scheiternden Ausbildungslosen. Wenn es nicht gelingt, die Nachteile eines niedrigeren Schulabschlusses zu korrigieren, verstärken sich die anfänglichen Unterschiede noch mehr. Es kommt deshalb wesentlich darauf an, den Anteil der Bildungsverlierer so gering wie möglich zu halten.

Tabellenanhang



Zeichenerklärung in den Tabellen

- = nichts vorhanden
- o = Zahlenwert größer als null, aber kleiner als die Hälfte der verwendeten Einheit
- / = keine Angaben, da Zahlenwert nicht sicher genug
- (n) = Aussagewert eingeschränkt, da die Stichprobe sehr klein ist
- = keine Daten verfügbar
- X = Kategorie nicht zutreffend

Abweichungen in den Summen erklären sich durch Runden der Zahlen.

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

Stufen der „International Standard Classification of Education“ (ISCED 97)	Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland („Bildungsprogramme“)
ISCED 0: Pre-Primary Education	Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergärten, Sonderschulen im Elementarbereich
ISCED 1: Primary Education	Grundschulen, Integrierte Gesamtschulen (Jg. 1–4), Freie Waldorfschulen (Jg. 1–4), Sonderschulen (Jg. 1–4)
ISCED 2: Lower Secondary Education	
2A Programme, die den Zugang zu 3A oder 3B ermöglichen – allgemein bildend	Hauptschulen, Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Realschulen, Sonderschulen (Jg. 5–10), Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Jg. 5–10), Gymnasien (Jg. 5–10), Integrierte Gesamtschulen (Jg. 5–10), Freie Waldorfschulen (Jg. 5–10), Abendhaupt-, Abendrealschulen, Berufsaufbauschulen
– berufsvorbereitend	Berufsvorbereitungsjahr
2B Programme, die den Zugang zu 3B ermöglichen	–
2C Programme, die nicht den Zugang zu 3 ermöglichen, sondern auf den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereiten	–
ISCED 3: Upper Secondary Education	
3A Programme, die den Zugang zu 5A ermöglichen – allgemein bildend	Gymnasien (Jg. 11–13), Integrierte Gesamtschulen (Jg. 11–13), Freie Waldorfschulen (Jg. 11–13), Sonderschulen (Jg. 11–13), Fachoberschulen (2-jährig), Fachgymnasien, Berufsfachschulen (– die eine Studienberechtigung vermitteln)
3B Programme, die den Zugang zu 5B ermöglichen – berufsbildend	Berufsgrundbildungsjahr, Berufsschulen (Duales System), Berufsfachschulen (– die einen Berufsabschluss vermitteln, – die berufliche Grundkenntnisse vermitteln), Schulen des Gesundheitswesens (1-jährig)
3C Programme, die nicht den Zugang zu 5 ermöglichen, sondern auf den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt, Stufe 3 oder 4 vorbereiten	Beamtenausbildung für den mittleren Dienst
ISCED 4: Post-Secondary Non Tertiary Education	
4A Programme, die den Zugang zu 5A ermöglichen	Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen (1-jährig), Berufs-/ Technische Oberschulen, Kombination aus einem allgemein bildenden Programm (ISCED 3 A) und einem berufsbildenden Programm (ISCED 3B)
4B Programme, die den Zugang zu 5B ermöglichen	Kombination aus zwei berufsbildenden Programmen in ISCED 3B
4C Programme, die nicht den Zugang zu 5 ermöglichen, sondern auf den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereiten	–
ISCED 5: First Stage of Tertiary Education	
5A	Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen, Gesamthochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen
5B	Fachschulen/Fachakademien (Bayern), Berufsakademien, Verwaltungsfachhochschulen, Schulen des Gesundheitswesens (2- bis 3-jährig)
ISCED 6: Second Stage of Tertiary Education	Promotionsstudium

Tab. A2-1A: Bruttoinlandsprodukt in jeweiligen Preisen absolut und je Einwohner 1992, 2003 und 2004 nach Ländern

Land	1992		2003		2004	
	BIP	BIP je Einwohner	BIP	BIP je Einwohner	BIP	BIP je Einwohner
	in jeweiligen Preisen					
	in Mio. Euro	in Euro	in Mio. Euro	in Euro	in Mio. Euro	in Euro
Deutschland	1.646.620	20.431	2.163.400	26.217	2.215.650	26.856
Baden-Württemberg	244.525	24.274	316.988	29.685	323.735	30.241
Bayern	279.601	23.946	384.375	31.004	397.441	31.976
Berlin	69.731	20.185	78.663	23.194	79.473	23.460
Brandenburg	24.518	9.638	47.266	18.348	48.526	18.888
Bremen	19.009	27.772	23.513	35.481	23.960	36.147
Hamburg	58.726	35.015	77.045	44.467	78.494	45.210
Hessen	150.281	25.566	192.587	31.621	195.992	32.186
Mecklenburg-Vorpommern	17.789	9.497	30.893	17.777	31.440	18.219
Niedersachsen	148.988	19.803	183.157	22.932	185.803	23.232
Nordrhein-Westfalen	388.189	22.069	469.672	25.985	482.009	26.671
Rheinland-Pfalz	76.279	19.801	93.902	23.147	96.256	23.715
Saarland	21.508	19.921	25.383	23.877	26.585	25.107
Sachsen	44.857	9.618	83.476	19.260	85.807	19.919
Sachsen-Anhalt	25.692	9.146	46.120	18.190	47.308	18.850
Schleswig-Holstein	53.745	20.188	67.012	23.773	68.192	24.131
Thüringen	23.182	9.083	43.347	18.194	44.631	18.876

Quelle: Statistisches Bundesamt, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen

Tab. A2-2A: Anteile öffentlicher Bildungsausgaben am Gesamtetat und am Bruttoinlandsprodukt 1992, 2003 und 2004 nach Ländern

Ebene	Bildungsausgaben			Anteile am Gesamtetat			Anteile am BIP		
	1992	2003	2004	1992	2003	2004	1992	2003	2004
	in Mio. Euro			in %					
Deutschland insgesamt	63.882	84.251	85.814	14,0	18,3	18,8	3,9	3,9	3,9
Bund	3.423	3.576	3.842	2,2	2,6	2,9	0,2	0,2	0,2
Länder zusammen	60.458	80.675	81.972	20,1	24,8	25,4	3,7	3,7	3,7
Westliche Flächenländer	44.527	60.511	61.602	20,8	25,7	26,4	3,3	3,5	3,5
Östliche Flächenländer	10.544	13.177	13.254	19,0	22,2	22,9	7,8	5,2	5,1
Stadtstaaten	5.388	6.987	7.115	17,1	22,5	22,8	3,7	3,9	3,9
Baden-Württemberg	7.515	10.565	10.851	20,9	26,8	27,9	3,1	3,3	3,4
Bayern	8.767	11.795	11.753	21,3	26,1	26,5	3,1	3,1	3,0
Berlin	3.330	4.099	4.129	17,3	21,7	22,1	4,8	5,2	5,2
Brandenburg	1.750	2.225	2.236	17,4	19,6	19,6	7,1	4,7	4,6
Bremen	598	753	771	16,2	20,0	20,2	3,1	3,2	3,2
Hamburg	1.460	2.135	2.215	17,0	25,2	25,5	2,5	2,8	2,8
Hessen	4.430	5.776	5.884	20,3	24,3	24,5	2,9	3,0	3,0
Mecklenburg-Vorpommern	1.366	1.760	1.740	19,0	22,9	22,7	7,7	5,7	5,5
Niedersachsen	5.775	7.486	7.655	21,8	26,2	27,1	3,9	4,1	4,1
Nordrhein-Westfalen	12.922	18.085	18.507	20,7	25,8	26,3	3,3	3,9	3,8
Rheinland-Pfalz	2.619	3.565	3.578	20,4	24,5	24,5	3,4	3,8	3,7
Saarland	722	910	921	18,5	23,9	25,8	3,4	3,6	3,5
Sachsen	2.972	4.203	4.159	17,0	22,9	23,9	6,6	5,0	4,8
Sachsen-Anhalt	2.363	2.693	2.858	21,1	22,5	24,3	9,2	5,8	6,0
Schleswig-Holstein	1.776	2.328	2.453	19,6	24,5	25,3	3,3	3,5	3,6
Thüringen	2.093	2.297	2.261	21,5	23,2	23,7	9,0	5,3	5,1

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berechnungen auf Basis der Jahresrechnungsstatistik (1992, 2003) und der Haushaltsansatzstatistik (2004); Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen

Tab. A3-1A: Einnahmen und Ausgaben der Länder und Gemeinden 2003

Land	Basisdaten					Kennzahlen					
	Steuer- einnahmen	Bereinigte Einnahmen	Zins- ausgaben	Bereinigte Ausgaben	Einwohner am 30.6.	Zins- ausgaben	Finanzierungssaldo		Steuer- einnahmen je Einwohner	Bereinigte Einnahmen je Einwohner	Bereinigte Ausgaben je Einwohner
	in Mio. Euro				in Tsd.	in % der Ausgaben	in Mio. Euro	in % der Ausgaben	in Euro		
Deutschland	208.827	320.148	25.817	358.920	82.520	7,2	38.772	10,8	2.531	3.880	4.349
Baden- Württemberg	29.995	42.213	2.264	44.593	10.678	5,1	2.380	5,3	2.809	3.953	4.176
Bayern	33.588	47.911	1.838	52.041	12.398	3,5	4.130	7,9	2.709	3.865	4.198
Berlin	7.711	16.522	2.254	20.889	3.392	10,8	4.367	20,9	2.274	4.872	6.159
Brandenburg	5.048	10.877	942	12.222	2.576	7,7	1.345	11,0	1.960	4.222	4.744
Bremen	1.870	3.472	488	4.277	663	11,4	805	18,8	2.822	5.239	6.454
Hamburg	7.146	9.246	998	10.594	1.733	9,4	1.348	12,7	4.124	5.336	6.115
Hessen	18.388	25.553	1.832	28.321	6.091	6,5	2.768	9,8	3.019	4.196	4.650
Mecklenburg- Vorpommern	3.417	7.688	595	8.671	1.738	6,9	983	11,3	1.966	4.424	4.990
Niedersachsen	17.964	27.688	2.812	31.948	7.987	8,8	4.260	13,3	2.249	3.467	4.000
Nordrhein- Westfalen	46.685	67.096	6.161	76.801	18.075	8,0	9.705	12,6	2.583	3.712	4.249
Rheinland- Pfalz	9.164	14.049	1.384	15.956	4.057	8,7	1.907	12,0	2.259	3.463	3.933
Saarland	2.432	3.925	455	4.443	1.063	10,2	518	11,7	2.288	3.692	4.179
Sachsen	8.867	19.754	889	20.309	4.334	4,4	555	2,7	2.046	4.558	4.686
Sachsen- Anhalt	4.978	11.407	1.058	12.776	2.535	8,3	1.369	10,7	1.963	4.499	5.039
Schleswig- Holstein	6.853	9.902	1.038	11.306	2.819	9,2	1.404	12,4	2.431	3.513	4.011
Thüringen	4.720	9.875	809	10.803	2.382	7,5	928	8,6	1.981	4.145	4.535

Quelle: Statistisches Bundesamt, Rechnungsergebnisse des öffentlichen Gesamthaushalts 2003

Tab. A3-2A: Zins- und Tilgungsausgaben der Gebietskörperschaften 1991 bis 2004 (in Mio. Euro)

Jahr	Zinsausgaben				Tilgungsausgaben			
	Insgesamt	davon			Insgesamt	davon		
		Bund	Länder	Gemeinden/ GV		Bund	Länder	Gemeinden/ GV
in Mio. Euro								
1992	40.549	22.407	13.087	5.055	75.683	50.227	20.848	4.608
1993	43.395	23.417	14.407	5.571	66.694	35.906	24.252	6.536
1994	48.015	27.127	15.218	5.670	80.535	45.551	28.507	6.477
1995	47.215	25.433	16.012	5.770	105.012	62.178	35.954	6.880
1996	48.743	26.026	16.864	5.853	99.299	56.939	34.771	7.589
1997 ¹⁾	50.892	27.308	17.904	5.680	141.878	96.578	37.001	8.299
1997 ¹⁾	50.814	27.308	17.902	5.604	141.700	96.578	37.001	8.121
1998	52.826	28.720	18.568	5.538	140.404	95.526	36.338	8.540
1999	65.344	41.087	19.018	5.239	158.325	117.951	31.966	8.408
2000	63.334	39.149	18.985	5.200	184.295	143.678	32.606	8.011
2001	62.372	37.627	19.507	5.238	181.468	140.235	33.219	8.014
2002	62.150	37.063	20.020	5.067	190.910	143.401	38.757	8.752
2003	62.311	36.875	20.541	4.895	211.614	153.680	48.312	9.622
2004	61.894	36.274	20.831	4.789	220.787	160.040	52.933	7.814

1) Ab dem Berichtsjahr 1998 ergab sich ein methodischer Bruch. In Anpassung an die Neubegrenzung des Staatssektors nach dem Europäischen System Volkswirtschaftlicher Gesamtrechnungen 1995 (ESVG95) zählen die Träger der Zusatzversorgung des Bundes, der Länder, der Gemeinden und Gemeindeverbände sowie die Krankenhäuser und Hochschulkliniken mit kaufmännischem Rechnungswesen ab 1998 nicht mehr zu den öffentlichen Haushalten, sondern zu den öffentlichen Unternehmen. Zu Vergleichszwecken sind die Daten des Jahres 1997 in alter, mit den Vorjahren vergleichbarer, und nach neuer Abgrenzung (ohne Träger der Zusatzversorgung und ohne Krankenhäuser und Hochschulkliniken mit kaufmännischem Rechnungswesen) dargestellt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Jahresrechnungsstatistik 1991 bis 2003; Kassenstatistik 2004

Tab. A3-3A: Anteil der Zins- und Versorgungsausgaben am Gesamthaushalt der Länder und Gemeinden in den Jahren 1992 und 2003

Land	1992						2003					
	Gesamtausgaben ¹⁾	Zinsausgaben ²⁾	Versorgungsausgaben ³⁾	Anteil der Zinsausgaben an den Gesamtausgaben	Anteil der Versorgungsausgaben an den Gesamtausgaben	Anteil der Zins- und Versorgungsausgaben an den Gesamtausgaben	Gesamtausgaben ¹⁾	Zinsausgaben ²⁾	Versorgungsausgaben ³⁾	Anteil der Zinsausgaben an den Gesamtausgaben	Anteil der Versorgungsausgaben an den Gesamtausgaben	Anteil der Zins- und Versorgungsausgaben an den Gesamtausgaben
	in Mio. Euro			in %			in Mio. Euro			in %		
Deutschland	303.661	18.829	15.003	6,20	4,94	11,14	358.920	25.817	23.888	7,19	6,66	13,85
Baden-Württemberg	42.111	2.079	2.050	4,94	4,87	9,81	44.593	2.264	3.418	5,08	7,67	12,74
Bayern	47.747	1.964	2.549	4,11	5,34	9,45	52.041	1.838	4.109	3,53	7,90	11,43
Berlin	21.776	677	906	3,11	4,16	7,27	20.889	2.254	1.312	10,79	6,28	17,07
Brandenburg	11.381	101	4	0,89	0,04	0,92	12.222	942	61	7,71	0,50	8,20
Bremen	4.128	574	225	13,91	5,45	19,36	4.277	488	368	11,41	8,62	20,03
Hamburg	9.809	748	720	7,63	7,34	14,97	10.594	998	946	9,42	8,93	18,35
Hessen	25.743	1.713	1.386	6,65	5,38	12,04	28.321	1.832	2.154	6,47	7,61	14,08
Mecklenburg-Vorpommern	8.212	64	104	0,78	1,27	2,04	8.671	595	47	6,86	0,54	7,41
Niedersachsen	29.777	2.270	1.559	7,62	5,24	12,86	31.948	2.812	2.514	8,80	7,87	16,67
Nordrhein-Westfalen	68.077	5.690	3.667	8,36	5,39	13,74	76.801	6.161	5.942	8,02	7,74	15,76
Rheinland-Pfalz	14.117	1.146	831	8,12	5,89	14,01	15.956	1.384	1.303	8,67	8,17	16,84
Saarland	4.400	611	279	13,89	6,34	20,23	4.443	455	449	10,24	10,10	20,34
Sachsen	19.668	103	117	0,52	0,59	1,12	20.309	889	134	4,38	0,66	5,04
Sachsen-Anhalt	12.300	93	2	0,75	0,02	0,77	12.776	1.058	125	8,28	0,98	9,26
Schleswig-Holstein	10.876	898	602	8,25	5,54	13,79	11.306	1.038	937	9,18	8,29	17,47
Thüringen	11.148	98	2	0,88	0,02	0,89	10.803	809	68	7,49	0,63	8,12

1) Bereinigte Ausgaben.

2) Zinsausgaben an öffentliche und andere Bereiche.

3) Versorgungsausgaben einschließlich Beihilfen für Versorgungsempfänger.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Rechnungsergebnisse des öffentlichen Gesamthaushalts

Tab. A4-1A: Rangfolge der führenden Export- und Importnationen im Welthandel 2004

Rang	Exporte				Rang	Importe			
	Staat	Wert	Anteil am Welt-handel	Verände-rung gegen-über 2003		Staat	Wert	Anteil am Welt-handel	Verände-rung gegen-über 2003
		in Mrd. US-\$	in %				in Mrd. US-\$	in %	
1	Deutschland	912,3	10,0	21	1	USA	1.525,5	16,1	17
2	USA	818,8	8,9	13	2	Deutschland	716,9	7,6	19
3	China	593,3	6,5	35	3	China	561,2	5,9	36
4	Japan	565,8	6,2	20	4	Frankreich	465,5	4,9	17
5	Frankreich	448,7	4,9	14	5	Ver. Königreich	463,5	4,9	18
6	Niederlande	358,2	3,9	21	6	Japan	454,5	4,8	19
7	Italien	349,2	3,8	17	7	Italien	351,0	3,7	18
8	Ver. Königreich	346,9	3,8	13	8	Niederlande	319,3	3,4	21
9	Kanada	316,5	3,5	16	9	Belgien	285,5	3,0	22
10	Belgien	306,5	3,3	20	10	Kanada	279,8	2,9	14
11	Hongkong (China) ¹⁾	265,5	2,9	16	11	Hongkong (China) ⁵⁾	272,9	2,9	17
12	Korea, Republik	253,8	2,8	31	12	Spanien	249,3	2,6	20
13	Mexiko	189,1	2,1	14	13	Korea, Republik	224,5	2,4	26
14	Russische Föd.	183,5	2,0	35	14	Mexiko	206,4	2,2	16
15	Taiwan	182,4	2,0	21	15	Taiwan	168,4	1,8	32
16	Singapur ²⁾	179,6	2,0	25	16	Singapur ⁶⁾	163,9	1,7	28
17	Spanien	178,6	2,0	14	17	Österreich	117,8	1,2	18
18	Malaysia	126,5	1,4	21	18	Schweiz	111,6	1,2	16
19	Saudi-Arabien ³⁾	126,2	1,4	35	19	Australien	109,4	1,2	23
20	Schweden	122,5	1,3	20	20	Malaysia	105,3	1,1	26
	Welt ⁴⁾	9.153,0	100,0	21		Welt ⁴⁾	9.495,0	100,0	21

1) Hongkong (China): Exporte von im Inland produzierten Gütern: 20,0 Mrd. US-\$, Re-Exporte importierter Güter: 245,6 Mrd. US-\$.

2) Singapur: Exporte von im Inland produzierten Gütern: 98,6 Mrd. US-\$, Re-Exporte importierter Güter: 81,0 Mrd. US-\$.

3) Vom Sekretariat der World Trade Organisation geschätzte Zahlen.

4) Angaben enthalten Re-Exporte importierter Güter oder Importe für den Re-Export in beträchtlichem Umfang.

5) Hongkong (China): Darunter Importe, die im Land verbleiben, in Höhe von 27,3 Mrd. US-\$.

6) Singapur: Darunter Importe, die im Land verbleiben, in Höhe von 82,8 Mrd. US-\$.

Quelle: World Trade Organisation, International Trade Statistics 2005, S. 21, Tabelle I.5

Tab. A4-2A: Marktoffenheit* der deutschen Wirtschaft im internationalen Vergleich (in %)

Staatengruppen Regionen Staaten	1995	2000	2001	2002	2003	2004
	Anteil des Außenhandels am Bruttonationaleinkommen in %					
OECD-Staaten	38,0	43,5	42,6	42,2	.	.
Nicht-OECD-Staaten mit hohem Einkommen	145,2	152,6	147,6	.	.	.
Staaten mit mittlerem Einkommen	53,1	62,2	61,5	65,2	69,0	73,7
Staaten mit niedrigem Einkommen	39,4	43,2	42,4	44,7	46,1	.
Am wenigsten entwickelte Staaten ¹⁾	55,4	55,1	56,1	54,9	55,6	57,9
Welt	43,7	50,3	49,3	49,6	52,3	.
Ostasien und Pazifik	67,1	73,3	69,8	71,9	79,1	87,6
Lateinamerika und Karibik	34,5	44,9	45,2	49,1	50,0	54,8
Mittlerer Osten und Nordafrika	59,5	58,8	55,9	60,7	62,4	.
Südasien	27,5	31,2	30,6	32,7	33,1	.
Subsaharisches Afrika	62,9	69,6	69,4	73,4	70,5	70,8
Welt	43,7	50,3	49,3	49,6	52,3	.
Deutschland	47,8	67,0	68,3	67,6	67,9	71,1
Frankreich	43,9	55,4	53,9	52,1	50,5	.
Italien	50,9	56,1	55,7	53,4	50,8	.
Vereinigtes Königreich	57,3	57,8	56,7	54,3	52,1	.
USA	23,6	25,9	23,9	23,2	.	.
Japan	16,7	19,9	19,8	20,8	21,6	.
Brasilien	17,5	23,5	28,5	30,0	30,3	40,0
China	46,5	49,7	49,3	55,2	66,3	76,1
Indien	23,5	28,8	27,7	31,1	31,3	.
Indonesien	55,6	76,5	74,1	59,5	55,8	59,9
Mexiko	60,9	65,6	58,6	56,5	58,4	63,2
Korea	59,0	78,8	73,4	69,0	73,4	.

* Marktoffenheit einer Volkswirtschaft ist definiert als Anteil des gesamten Außenhandels (Exporte + Importe) am Bruttonationaleinkommen.

1) Nach Klassifikation der Vereinten Nationen.

Quelle: Worldbank, World Development Indicators, CD-ROM and Database 2005; Statistisches Bundesamt, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen

Tab. A4-3A: Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland 1991 bis 2003 nach Altersgruppen

Jahr	Insgesamt	Davon Personen im Alter von ... bis unter ... Jahren				
		unter 18	18-25	25-40	40-65	65 und älter
Anzahl						
Zuzüge						
1991	1.182.927	273.997	244.815	421.629	207.015	35.471
1992	1.489.449	326.292	321.925	549.644	253.622	37.966
1993	1.268.004	264.767	266.855	472.953	225.842	37.587
1994	1.070.037	219.467	214.676	390.628	208.364	36.902
1995	1.096.048	222.080	223.318	400.098	214.674	35.878
1996	959.691	182.704	209.205	354.299	185.667	27.816
1997	840.633	148.479	189.530	311.197	165.989	25.438
1998	802.456	138.144	189.076	297.003	156.123	22.110
1999	874.023	157.617	199.870	319.317	172.642	24.577
2000	841.158	132.060	200.550	316.640	169.656	22.252
2001	879.217	135.459	216.331	332.626	172.827	21.974
2002	842.543	123.743	209.000	319.601	168.157	22.042
2003	768.975	104.400	190.257	296.038	157.930	20.350
2004	780.175	95.612	184.049	308.275	172.738	19.501
Fortzüge						
1991	582.240	92.098	105.419	234.615	131.098	19.010
1992	701.424	117.614	127.246	281.589	154.631	20.344
1993	796.859	116.463	147.831	336.427	177.622	18.516
1994	740.526	108.776	132.277	311.480	166.536	21.457
1995	698.113	95.878	119.218	295.688	165.405	21.924
1996	677.494	86.780	119.370	287.011	163.487	20.846
1997	746.969	105.582	125.848	315.369	177.117	23.053
1998	755.358	124.881	123.662	313.023	171.274	22.518
1999	672.048	93.872	119.778	280.443	157.267	20.688
2000	674.038	99.022	122.635	279.213	153.381	19.787
2001	606.494	69.298	112.109	255.780	149.535	19.772
2002	623.255	71.149	118.639	262.753	150.280	20.434
2003	626.330	69.693	117.438	265.365	152.925	20.909
2004	697.632	73.726	122.504	296.274	178.971	26.157
Wanderungssaldo						
1991	600.687	181.899	139.396	187.014	75.917	16.461
1992	788.025	208.678	194.679	268.055	98.991	17.622
1993	471.145	148.304	119.024	136.526	48.220	19.071
1994	329.511	110.691	82.399	79.148	41.828	15.445
1995	397.935	126.202	104.100	104.410	49.269	13.954
1996	282.197	95.924	89.835	67.288	22.180	6.970
1997	93.664	42.897	63.682	-4.172	-11.128	2.385
1998	47.098	13.263	65.414	-16.020	-15.151	-408
1999	201.975	63.745	80.092	38.874	15.375	3.889
2000	167.120	33.038	77.915	37.427	16.275	2.465
2001	272.723	66.161	104.222	76.846	23.292	2.202
2002	219.288	52.594	90.361	56.848	17.877	1.608
2003	142.645	34.707	72.819	30.673	5.005	-559
2004	82.543	21.886	61.545	12.001	-6.233	-6.656

Quelle: Statistisches Bundesamt, Wanderungsstatistik

Tab. A5-1A: Bruttowertschöpfung der deutschen Wirtschaft insgesamt und des Dienstleistungssektors 1970 bis 2004 (in Mrd. Euro)

Jahr	Bruttowertschöpfung insgesamt	Darunter Bruttowertschöpfung des Dienstleistungssektors	Anteil des Dienstleistungssektors an der gesamten Bruttowertschöpfung
	in Preisen von 1995		in %
	in Mrd. Euro		
Früheres Bundesgebiet			
1970	824	430	52
1971	847	450	53
1972	883	474	54
1973	925	496	54
1974	934	512	55
1975	920	520	57
1976	966	542	56
1977	997	564	57
1978	1.027	589	57
1979	1.072	615	57
1980	1.085	630	58
1981	1.089	644	59
1982	1.085	648	60
1983	1.100	661	60
1984	1.133	681	60
1985	1.162	701	60
1986	1.192	725	61
1987	1.209	747	62
1988	1.255	778	62
1989	1.309	809	62
1990	1.382	861	62
1991	1.453	919	63
Deutschland			
1992	1.635	1.057	65
1993	1.619	1.072	66
1994	1.655	1.092	66
1995	1.690	1.127	67
1996	1.710	1.158	68
1997	1.742	1.183	68
1998	1.783	1.217	68
1999	1.824	1.263	69
2000	1.887	1.310	69
2001	1.911	1.345	70
2002	1.916	1.357	71
2003	1.919	1.362	71
2004	1.954	1.380	71

Quelle: Statistisches Bundesamt, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen

Tab. A5-2A: Erwerbstätige in Wissens- und Informationsberufen, personenbezogenen Dienstleistungen sowie in sonstigen Dienstleistungsberufen 1973 bis 2004

Jahr	Erwerbstätige insgesamt		Zusammen	Davon					
				Wissens- und Informationsberufe		Personenbezogene Dienstleistungen		Sonstige Dienstleistungsberufe	
	in Tsd.		in % ¹⁾	in Tsd.	in % ¹⁾	in Tsd.	in % ¹⁾	in Tsd.	in % ¹⁾
Früheres Bundesgebiet									
1973	27.066	13.963	51,6	2.375	8,8	2.469	9,1	9.119	33,7
1976	25.752	14.089	54,7	2.557	9,9	2.577	10,0	8.955	34,8
1980	26.874	14.905	55,5	2.682	10,0	2.742	10,2	9.481	35,3
1985	26.626	15.367	57,7	3.003	11,3	3.013	11,3	9.351	35,1
1989	27.742	16.402	59,1	3.369	12,1	3.226	11,6	9.807	35,4
Deutschland									
1991	37.445	22.381	59,8	4.701	12,6	4.563	12,2	13.117	35,0
1995	36.048	22.488	62,4	5.057	14,0	4.932	13,7	12.499	34,7
1998	35.860	23.521	65,6	5.455	15,2	5.398	15,1	12.668	35,3
2000	36.604	24.348	66,5	5.681	15,5	5.771	15,8	12.896	35,2
2002	36.536	24.806	67,9	5.965	16,3	6.043	16,5	12.798	35,0
2004	35.659	24.679	69,2	6.018	16,9	6.134	17,2	12.527	35,1

1) Anteil an allen Erwerbstätigen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. A6-1A: Anteil der Kinder, die bei einem geschiedenen Elternteil leben, 1975-2004 nach Altersgruppen (in %)

Jahr	Früheres Bundesgebiet			Neue Länder und Berlin-Ost		
	Kinder im Alter von ... bis unter ... Jahren					
	unter 6	6-15	15-18	unter 6	6-15	15-18
in % aller Kinder der Altersgruppe						
1975	2,0	3,7	3,5	X	X	X
1976	2,3	4,1	4,1	X	X	X
1977	2,3	4,4	4,5	X	X	X
1978	2,0	4,6	4,5	X	X	X
1979	1,9	4,6	4,8	X	X	X
1980	1,9	4,6	4,8	X	X	X
1981	2,0	4,8	5,2	X	X	X
1982	2,0	5,0	5,6	X	X	X
1983 ¹⁾	.	.	.	X	X	X
1984 ¹⁾	.	.	.	X	X	X
1985	2,8	5,6	6,6	X	X	X
1986	2,8	6,0	7,1	X	X	X
1987	2,8	6,4	7,3	X	X	X
1988	2,7	6,4	7,6	X	X	X
1989	2,6	6,5	7,7	X	X	X
1990	2,7	6,1	7,0	X	X	X
1991	2,8	6,3	7,2	6,8	10,9	12,0
1992	2,6	6,6	7,4	6,6	10,4	11,8
1993	2,7	6,5	7,4	6,0	9,8	12,1
1994	2,8	6,8	7,7	7,6	10,4	12,2
1995	3,1	7,0	8,3	7,0	10,7	12,4
1996	3,1	7,1	8,5	6,9	10,8	12,4
1997	3,1	7,6	8,8	6,8	10,8	12,9
1998	3,3	7,9	8,7	6,8	10,9	12,3
1999	3,3	8,3	9,7	7,1	11,8	12,9
2000	3,4	8,4	10,3	6,0	11,9	14,3
2001	3,7	8,9	10,5	6,4	12,5	14,7
2002	4,0	9,0	10,8	6,0	12,7	15,0
2003	3,8	9,3	11,5	5,8	12,0	15,8
2004	3,9	9,7	12,1	5,3	12,3	14,8

1) Für 1983 und 1984 liegen keine Daten aus dem Mikrozensus vor.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus (1975: EG-Arbeitskräftestichprobe); eigene Berechnungen

Tab. A6-2A: Veränderung des Anteils teilzeit-, vollzeit- und nicht erwerbstätiger Mütter* 2003 gegenüber 1991 im früheren Bundesgebiet und den neuen Ländern nach Alter des jüngsten Kindes (in Prozentpunkten)

Alter des jüngsten Kindes im Haushalt (in Jahren)	Teilzeiterwerbstätig ¹⁾ bis 20 Std. je Woche	Teilzeiterwerbstätig ¹⁾ 21 bis 35 Std. je Woche	Vollzeiterwerbstätig ¹⁾²⁾	Erwerbslose	Nichterwerbspersonen
Neue Länder und Berlin-Ost					
3 bis unter 6 Jahre	8,6	8,4	-33,7	11,2	5,0
6 bis unter 15 Jahre	7,3	4,3	-24,7	9,4	3,5
15 Jahre und älter	4,7	2,3	-7,7	6,4	-6,0
Früheres Bundesgebiet					
3 bis unter 6 Jahre	13,3	0,8	-6,4	2,9	-12,2
6 bis unter 15 Jahre	13,6	3,6	-7,9	2,0	-11,9
15 Jahre und älter	8,7	5,0	-0,8	2,0	-15,0

* Ergebnisse der Mikrozensus. Mütter im Alter von 15 bis unter 65 Jahren.

1) Daten für 2003 ohne Mütter, die vorübergehend beurlaubt sind (z. B. wegen Elternzeit).

2) 36 und mehr Stunden je Woche.

Quelle: Engstler, H./Menning, S.: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik, Berlin 2003, S. 245; Statistisches Bundesamt, Aktualisierte Tabellen zum Datenreport „Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik“, Bonn 2004, S. 17; eigene Berechnungen

Tab. B1-1A: Bildungsbudget nach Bildungsbereichen und finanzierenden Sektoren sowie Anteil am Bruttoinlandsprodukt 2003 und 2004 (in Mrd. Euro bzw. in % des BIP)

Bildungsbereiche		Ausgaben									
		in Mrd. Euro								in % des BIP	
		2003							2004	2003	2004
		Staat				Private	Ausland	gesamte Volkswirtschaft			
Bund	Länder	Gemeinden	zusammen								
A) Ausgaben für den Bildungsprozess ¹⁾		9,1	62,7	18,2	90,1	31,9	0,0	122,0	121,7	5,6	5,5
10	Öffentliche Vorschulen, Schulen, Hochschulen	1,5	55,0	12,5	69,0	2,3	0,0	71,3	71,3	3,3	3,2
11	Vorschulische Erziehung ²⁾	0,0	0,8	2,9	3,7	1,1	0,0	4,8	–	0,2	–
12	Allgemein bildende Schulen	0,1	36,7	8,0	44,8	0,6	0,0	45,5	–	2,1	–
13	Berufliche Schulen ³⁾	0,0	6,9	1,5	8,5	0,1	0,0	8,6	–	0,4	–
14	Hochschulen ⁴⁾	1,3	10,6	0,0	12,0	0,5	0,0	12,4	–	0,6	–
20	Private Vorschulen, Schulen, Hochschulen	0,0	4,0	3,3	7,3	2,9	0,0	10,2	10,6	0,5	0,5
21	Vorschulische Erziehung ²⁾	0,0	0,7	3,1	3,9	1,9	0,0	5,7	–	0,3	–
22	Allgemein bildende Schulen	0,0	2,5	0,1	2,6	0,3	0,0	2,9	–	0,1	–
23	Berufliche Schulen ³⁾	0,0	0,7	0,0	0,7	0,5	0,0	1,2	–	0,1	–
24	Hochschulen ⁴⁾	0,0	0,1	0,0	0,1	0,2	0,0	0,3	–	0,0	–
10 + 20	Vorschulen, Schulen, Hochschulen insgesamt	1,5	59,0	15,8	76,3	5,2	0,0	81,5	81,9	3,8	3,7
11 + 21	Vorschulische Erziehung insgesamt	0,0	1,6	6,0	7,6	3,0	0,0	10,6	–	0,5	–
12 + 22	Allgemein bildende Schulen insgesamt	0,1	39,2	8,2	47,4	1,0	0,0	48,4	–	2,2	–
13 + 23	Berufliche Schulen insgesamt	0,0	7,6	1,6	9,2	0,6	0,0	9,8	–	0,5	–
14 + 24	Hochschulen insgesamt	1,3	10,7	0,0	12,0	0,7	0,0	12,7	–	0,6	–
30	Betriebliche Ausbildung im Rahmen der dualen Bildung	0,1	0,5	0,5	1,1	12,5	0,0	13,6	13,5	0,6	0,6
31	des öffentlichen Bereichs	0,1	0,5	0,5	1,1	0,0	0,0	1,1	–	0,0	–
32	des nichtöffentlichen Bereichs	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	0,0	12,5	–	0,6	–
40	Betriebliche Weiterbildung der Unternehmen, privaten Organisationen ohne Erwerbszweck, Gebietskörperschaften ⁵⁾	0,3	0,8	0,5	1,6	8,6	0,0	10,1	10,3	0,5	0,5
50	Sonstige Bildungseinrichtungen	7,2	2,4	1,5	11,2	0,6	0,0	11,8	10,8	0,5	0,5
51	Einrichtungen der Jugendarbeit	0,1	0,1	1,1	1,4	0,1	0,0	1,5	–	0,1	–
52	Sonstige öffentliche Bildungseinrichtungen ⁶⁾	0,2	2,2	0,3	2,7	0,2	0,0	3,0	–	0,1	–
53	Sonstige private Bildungseinrichtungen ⁷⁾⁸⁾	6,9	0,0	0,1	7,1	0,3	0,0	7,4	–	0,3	–
60	Ausgaben von Schülern und Studierenden für Nachhilfe, Lernmittel u. a.	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	5,0	5,1	0,2	0,2

Fortsetzung Tab. B1-1A

Bildungsbereiche		Ausgaben										
		in Mrd. Euro								in % des BIP		
		2003							2004		2003	2004
		Staat				Private	Ausland	gesamte Volkswirtschaft				
		Bund	Länder	Gemeinden	zusammen							
B) Förderung von Bildungsteilnehmern ⁹⁾		7,4	2,9	1,8	12,1	1,1	0,0	13,1	12,3	0,6	0,6	
10	Bildungsförderung durch Gebietskörperschaften	1,5	1,4	1,3	4,2	1,1	0,0	5,3	5,4	0,2	0,2	
11	Schülerförderung	0,6	0,6	1,3	2,5	0,1	0,0	2,5	–	0,1	–	
12	Förderung der Studierenden	0,9	0,8	0,0	1,7	1,0	0,0	2,7	–	0,1	–	
13	Zuschüsse an Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	–	0,0	–	
20	Förderung von Bildungsteilnehmern durch die Bundesagentur für Arbeit ⁷⁾⁸⁾	4,4	0,0	0,0	4,4	0,0	0,0	4,4	3,6	0,2	0,2	
30	Kindergeld für kindergeldberechtigte Bildungsteilnehmer ab 19 Jahren	1,4	1,4	0,5	3,4	0,0	0,0	3,4	3,4	0,2	0,2	
A + B) Bildungsbudget		16,5	65,6	20,0	102,2	33,0	0,0	135,2	134,0	6,2	6,0	

1) Bildungsbudget, Abgrenzung nach dem Konzept 2003; für 2004 teilweise vorläufige Werte.

2) Kindergärten, Vorschulklassen, Schulkindergärten.

3) Einschließlich Fachschulen, Berufsakademien, Schulen des Gesundheitswesens.

4) Ohne Ausgaben für die Krankenbehandlung, Forschung und Entwicklung.

5) Schätzung der Kosten für interne und externe Weiterbildung (ohne Personalkosten der Teilnehmer) auf der Basis der Erwerbstätigen (ohne Auszubildende) laut Mikrozensus und der durchschnittlichen Weiterbildungskosten je Beschäftigten laut der zweiten Europäischen Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS2). Eventuelle Doppelzählungen bei externen Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. in Hochschulen) wurden nicht bereinigt.

6) Einschließlich behördeninterner Angaben für die Beamtenausbildung (zum Teil geschätzt), Serviceleistungen der öffentlichen Verwaltung sowie Studien-seminare.

7) Zuschüsse der staatlichen und kommunalen Haushalte an private Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie der Bundesagentur für Arbeit an private überbetriebliche Aus- und Weiterbildungsstätten; eventuelle Doppelzählungen (duale Ausbildung, Weiterbildung) konnten nicht bereinigt werden.

8) Aufteilung der Bildungsausgaben der Bundesagentur für Arbeit auf Ausgaben für den Bildungsprozess und Bildungsförderung auf Basis von Angaben der Bundesagentur für Arbeit.

9) Zahlungen der öffentlichen Haushalte an Bildungsteilnehmer zur Finanzierung der Lebenshaltung auf Zuschuss- oder Darlehensbasis (brutto), einschl. BAföG-Darlehen der Deutschen Ausgleichsbank und Ausgaben der Studentenwerke.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildungsbudget

Tab. B1-2A: Ausgaben* je Studierenden für Lehre und Forschung an Hochschulen 2003 nach Ländern (in Euro)

Land	Hochschulen ¹⁾ insgesamt		Hochschulen ohne Humanmedizin ²⁾		Universitäten ohne Humanmedizin		Fachhochschulen	
	Lehre und Forschung	Lehre	Lehre und Forschung	Lehre	Lehre und Forschung	Lehre	Lehre und Forschung	Lehre
in Euro								
Deutschland	10.900	6.300	9.200	5.600	10.200	5.500	6.100	5.400
Baden-Württemberg	13.200	7.400	11.200	6.600	13.300	6.700	6.500	5.900
Bayern	12.600	7.100	10.400	6.300	12.000	6.400	6.300	5.600
Berlin	10.700	6.100	8.700	5.200	9.300	4.900	5.500	4.900
Brandenburg	9.700	6.200	9.700	6.200	9.700	5.300	7.100	6.100
Bremen	11.100	6.200	11.100	6.200	13.300	6.500	6.300	5.300
Hamburg	10.400	6.200	9.000	5.700	10.500	6.000	4.900	4.600
Hessen	8.300	4.900	7.400	4.600	8.400	4.600	4.600	4.200
Mecklenburg-Vorpommern	13.200	8.500	11.200	7.300	12.800	7.400	7.200	6.400
Niedersachsen	13.600	8.100	11.400	7.200	13.600	7.700	6.900	6.200
Nordrhein-Westfalen	9.200	5.300	7.600	4.600	7.900	4.200	6.000	5.500
Rheinland-Pfalz	9.000	5.600	7.900	5.100	9.000	5.200	5.600	5.100
Saarland	13.600	7.800	10.900	6.600	12.500	6.900	5.700	5.200
Sachsen	11.500	6.700	9.800	5.900	10.500	5.300	7.400	6.700
Sachsen-Anhalt	11.800	7.100	10.000	6.400	12.200	6.500	5.800	5.100
Schleswig-Holstein	10.900	6.400	7.900	5.100	9.700	5.400	5.500	4.600
Thüringen	10.700	6.500	9.300	5.900	10.300	5.700	6.300	5.700

* Personalausgaben einschließlich unterstellter Sozialbeiträge für verbeamtetes Personal, laufenden Sachaufwands, Investitionsausgaben.

1) Einschließlich Kunsthochschulen, Verwaltungsfachhochschulen, medizinischer Einrichtungen.

2) Einschließlich Kunsthochschulen, Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulfinanzstatistik

Tab. B2-1A: Bildungsteilnehmer in den Bildungsbereichen und Bevölkerung 2004 nach Altersgruppen und Geschlecht

Alter von ... bis unter ... Jahren	Bildungsteilnehmer					Bevölkerung
	Insgesamt	davon in			Hochschulen	
		Einrichtungen des Elementarbereichs ¹⁾	allgemein bildenden Schulen	beruflicher Ausbildung		
Anzahl						
Insgesamt						
0-3	308.900	308.900	-	-	-	2.139.164
3-6	1.885.181	1.867.500	17.681	-	-	2.295.976
6-10	3.161.230	316.800	2.844.430	-	-	3.196.168
10-16	5.204.358	-	5.160.483	43.792	83	5.248.500
16-19	2.682.166	-	1.370.251	1.303.930	7.985	2.902.054
19-25	2.676.684	-	211.525	1.429.665	1.035.494	5.820.876
25-30	693.843	-	12.771	63.890	617.182	4.745.248
30-35	215.880	-	6.871	39.425	169.584	5.288.825
35-40	92.504	-	-	20.155	72.349	6.937.651
40 und älter	60.431	-	-	-	60.431	43.926.387
Ohne Angabe	29.651	-	842	-	28.809	-
Insgesamt	17.010.828	2.493.200	9.624.854	2.900.857	1.991.917	82.500.849
Männlich						
0-3	157.700	157.700	-	-	-	1.097.267
3-6	960.290	951.300	8.990	-	-	1.177.165
6-10	1.622.943	172.400	1.450.543	-	-	1.639.684
10-16	2.671.711	-	2.647.334	24.345	32	2.692.543
16-19	1.383.147	-	670.330	710.306	2.511	1.490.370
19-25	1.351.834	-	102.333	754.469	495.032	2.956.171
25-30	397.425	-	6.839	37.429	353.157	2.410.315
30-35	123.729	-	2.908	18.060	102.761	2.696.175
35-40	51.221	-	-	9.398	41.823	3.562.188
40 und älter	30.883	-	-	-	30.883	20.631.749
Ohne Angabe	16.409	-	522	-	15.887	-
Insgesamt	8.767.292	1.281.400	4.889.799	1.554.007	1.042.086	40.353.627
Weiblich						
0-3	151.200	151.200	-	-	-	1.041.897
3-6	924.891	916.200	8.691	-	-	1.118.811
6-10	1.538.287	144.400	1.393.887	-	-	1.556.484
10-16	2.532.647	-	2.513.149	19.447	51	2.555.957
16-19	1.299.019	-	699.921	593.624	5.474	1.411.684
19-25	1.324.850	-	109.192	675.196	540.462	2.864.705
25-30	296.418	-	5.932	26.461	264.025	2.334.933
30-35	92.151	-	3.963	21.365	66.823	2.592.650
35-40	41.283	-	-	10.757	30.526	3.375.463
40 und älter	29.548	-	-	-	29.548	23.294.638
Ohne Angabe	13.242	-	320	-	12.922	-
Insgesamt	8.243.536	1.211.800	4.735.055	1.346.850	949.831	42.147.222

1) Altersabgrenzung basiert auf Geburtsjahr.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus, Schulstatistik, Hochschulstatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. B2-2A: Bildungsbeteiligungsquoten* 2004 nach Altersgruppen, Ländern und Geschlecht (in %)

Land	Bildungsbeteiligungsquoten für Personen im Alter von ... ¹⁾				
	0 bis unter 3 Jahren	3 bis unter 6 Jahren	16 bis unter 19 Jahren	19 bis unter 25 Jahren	25 bis unter 30 Jahren
	in %				
	Insgesamt				
Deutschland	14,4	82,1	92,4	46,0	15,8
Baden-Württemberg	10,8	93,3	91,9	46,6	14,0
Bayern	7,3	82,9	91,6	39,8	12,6
Berlin	36,0	83,3	94,3	51,2	25,1
Brandenburg	50,3	83,2	86,0	36,3	12,8
Bremen	11,8	80,4	105,8	70,1	25,8
Hamburg	21,5	77,5	96,5	53,9	22,3
Hessen	10,2	86,7	93,7	47,8	16,0
Mecklenburg-Vorpommern	44,6	75,5	84,9	40,1	12,1
Niedersachsen	6,5	68,5	100,1	46,9	13,8
Nordrhein-Westfalen	6,2	78,7	95,4	51,6	19,0
Rheinland-Pfalz	11,5	93,3	85,7	44,1	17,2
Saarland	12,0	90,0	89,1	48,7	10,1
Sachsen	37,4	82,2	91,0	44,1	14,2
Sachsen-Anhalt	53,1	79,9	86,3	41,1	13,9
Schleswig-Holstein	11,3	76,2	89,3	42,5	12,7
Thüringen	34,2	78,7	87,2	38,8	11,6
	Männlich				
Deutschland	14,4	81,6	92,8	45,8	17,5
Baden-Württemberg	10,5	91,8	93,3	47,1	16,7
Bayern	7,4	81,4	92,9	40,1	13,9
Berlin	35,9	83,1	93,7	50,2	25,8
Brandenburg	47,2	85,9	86,1	34,6	12,5
Bremen	12,0	81,2	107,5	73,0	28,8
Hamburg	20,3	74,2	96,5	55,6	25,3
Hessen	10,5	84,8	94,4	49,6	18,9
Mecklenburg-Vorpommern	47,8	83,5	84,7	36,6	12,3
Niedersachsen	5,7	67,3	99,9	46,1	15,6
Nordrhein-Westfalen	6,2	77,2	95,3	52,4	21,5
Rheinland-Pfalz	11,0	91,0	86,8	43,5	18,3
Saarland	15,1	90,7	89,6	48,9	11,4
Sachsen	43,2	89,9	90,6	42,3	15,1
Sachsen-Anhalt	50,6	83,5	85,3	37,3	13,1
Schleswig-Holstein	10,5	80,2	89,4	42,9	14,3
Thüringen	30,0	76,3	87,6	36,4	12,5
	Weiblich				
Deutschland	14,5	82,7	92,0	46,3	14,0
Baden-Württemberg	11,2	94,9	90,5	46,1	11,3
Bayern	7,1	84,5	90,2	39,4	11,4
Berlin	36,2	83,5	95,0	52,1	24,4
Brandenburg	53,7	80,4	85,8	38,3	13,2
Bremen	11,5	79,6	104,0	67,4	22,7
Hamburg	22,7	81,0	96,6	52,4	19,3
Hessen	10,0	88,6	92,9	46,1	13,2
Mecklenburg-Vorpommern	41,2	66,9	85,2	44,1	11,9
Niedersachsen	7,4	69,7	100,3	47,8	11,8
Nordrhein-Westfalen	6,1	80,2	95,4	50,9	16,5
Rheinland-Pfalz	12,0	95,7	84,6	44,7	16,1
Saarland	8,8	89,3	88,5	48,5	8,7
Sachsen	31,3	74,0	91,4	46,3	13,2
Sachsen-Anhalt	55,7	76,1	87,4	45,6	14,8
Schleswig-Holstein	12,1	72,1	89,2	42,1	11,0
Thüringen	38,6	81,3	86,8	41,4	10,4

* Bildungsbeteiligungsquoten: Zahl der Teilnehmer in Bildungseinrichtungen eines Landes bezogen auf die Wohnbevölkerung dieses Landes.

1) Beteiligungsquoten für die Altersgruppe von 6 bis unter 16 Jahren sind nicht aufgeführt, da sie in allen Ländern aufgrund der Schulpflicht rund 100 % betragen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus; Schulstatistik; Hochschulstatistik; Bevölkerungsstatistik

Tab. B2-3A: Bildungsteilnehmer nach Bildungsbereichen und Beteiligungsquoten bezogen auf die alterstypische Bevölkerung 1975 bis 2004

Jahr ¹⁾	Kindergärten ²⁾		Allgemein bildende Schulen				Berufliche Schulen		Hochschulen	
			insgesamt		darunter Sekundarbereich II					
	Anzahl	Quote ³⁾ in %	Anzahl	Quote ⁴⁾ in %	Anzahl	Quote ⁵⁾ in %	Anzahl	Quote ⁶⁾ in %	Anzahl	Quote ⁷⁾ in %
Früheres Bundesgebiet										
1975	1.609.000	59,4	10.128.258	79,6	476.140	17,4	2.180.465	27,9	836.002	9,1
1976	1.502.000	60,7	10.137.209	80,2	466.107	16,5	2.147.583	27,0	872.125	9,3
1977	1.491.000	65,1	10.011.484	80,0	476.860	16,3	2.209.809	27,1	905.897	9,5
1978	1.423.000	66,2	9.776.457	79,5	506.829	16,9	2.349.801	28,0	938.752	9,7
1979	1.424.000	67,9	9.489.497	79,0	582.283	18,8	2.492.450	28,8	972.068	9,9
1980	1.426.000	68,8	9.186.427	78,5	641.689	20,1	2.576.244	28,7	1.036.303	10,3
1981	1.473.000	71,7	8.865.531	78,4	679.223	21,0	2.598.246	28,3	1.121.434	10,9
1982	.	.	8.472.132	78,3	694.288	21,6	2.601.247	28,0	1.198.330	11,4
1983	.	.	8.042.612	78,3	694.971	22,2	2.616.767	28,0	1.267.263	11,8
1984	1.424.000	68,6	7.590.386	78,0	682.363	22,4	2.657.778	28,4	1.311.699	12,0
1985	1.555.000	73,4	7.212.581	77,9	663.289	22,8	2.668.513	28,7	1.336.674	12,0
1986	1.546.000	72,7	6.954.724	78,2	634.289	23,4	2.600.822	28,5	1.366.057	12,0
1987	1.532.000	73,2	6.777.778	79,5	606.408	24,0	2.508.515	28,3	1.409.042	12,4
1988	1.597.000	76,0	6.707.376	80,6	578.814	25,0	2.401.090	28,0	1.464.994	12,8
1989	1.628.000	74,4	6.734.495	81,2	550.602	25,6	2.256.951	27,2	1.504.563	12,9
Deutschland										
1992	2.396.000	74,3	9.344.364	83,5	634.255	25,7	2.473.329	27,1	1.834.341	13,3
1993	2.401.000	73,4	9.557.729	84,0	662.826	26,5	2.453.398	28,0	1.867.264	14,0
1994	2.212.000	69,1	9.759.711	84,1	692.176	27,1	2.434.593	28,9	1.872.490	14,6
1995	2.314.000	74,6	9.931.111	84,3	705.733	27,1	2.445.925	29,7	1.857.906	15,1
1996	2.333.000	78,2	10.070.211	84,3	721.117	26,8	2.490.246	30,6	1.838.099	15,5
1997	2.290.000	80,1	10.146.472	84,8	741.710	27,0	2.549.897	31,5	1.824.107	16,0
1998	2.264.000	81,5	10.107.641	84,7	761.163	27,2	2.600.918	31,8	1.801.233	16,4
1999	2.230.000	80,7	10.048.395	84,8	765.822	27,5	2.656.450	32,2	1.773.956	16,6
2000	2.334.000	84,0	9.960.447	85,0	752.902	27,3	2.681.837	32,1	1.799.338	17,1
2001	2.387.000	85,3	9.870.445	85,0	759.427	27,7	2.694.175	31,9	1.868.666	17,9
2002	2.383.000	85,3	9.780.277	84,8	766.982	27,6	2.699.669	31,6	1.939.233	18,5
2003	2.269.000	82,3	9.727.034	84,9	789.700	27,9	2.725.523	31,5	2.019.831	19,2
2004	.	.	9.624.854	84,8	825.209	28,4	2.762.608	31,7	1.963.598	18,6

1) 1975 entspricht Schuljahr bzw. Wintersemester 1975/76, für Kindergärten Angaben für März/April des Folgejahres; Quoten basieren auf der Bevölkerung zum 31.12. des Jahres.

2) Altersabgrenzung erfolgt über das Alter der Kinder zum Erhebungszeitpunkt.

3) Bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 3 bis 6,5 Jahren.

4) Bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 6 bis unter 19 Jahren.

5) Bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 16 bis unter 19 Jahren.

6) Bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 16 bis unter 25 Jahren.

7) Bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 19 bis unter 30 Jahren.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus; Schulstatistik; Hochschulstatistik; Bevölkerungsstatistik

Tab. B3-1A: Bevölkerung 2004 nach allgemeiner Schulausbildung, Altersgruppen und Geschlecht (in %)*

Alter von ... bis unter ... Jahren	Noch in schulischer Ausbildung	Mit allgemeinem Schulabschluss					Ohne allgemeinen Schul- abschluss
		Hauptschul- abschluss ¹⁾	Abschluss der polytechnischen Oberschule	Realschul- abschluss ²⁾	Hochschulreife ³⁾	ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
in %							
Insgesamt							
15-20	61,9	13,2	–	17,4	3,1	0,8	3,7
20-25	2,7	22,3	–	34,2	36,2	1,4	3,1
25-30	0,2	25,1	–	32,4	38,1	1,0	3,1
30-35	/	26,9	11,4	24,8	32,9	0,9	3,1
35-40	/	29,2	12,4	25,2	29,4	0,9	2,8
40-45	/	32,4	14,4	22,7	26,8	1,0	2,8
45-50	/	38,0	14,5	19,3	24,6	0,9	2,7
50-55	–	45,1	13,6	15,7	21,9	1,2	2,5
55-60	/	53,5	7,8	15,6	18,9	1,3	2,9
60-65	/	63,7	2,7	14,6	15,5	1,1	2,5
65 und mehr	/	74,5	0,8	10,9	10,3	0,9	2,4
Insgesamt	4,5	43,6	7,1	19,3	21,7	1,0	2,8
Männlich							
15-20	59,6	15,8	–	17,2	2,6	0,8	4,0
20-25	2,9	26,6	–	33,1	32,7	1,5	3,2
25-30	/	28,2	–	30,8	36,7	1,1	3,0
30-35	/	30,0	11,2	21,3	33,8	0,9	2,7
35-40	/	32,8	12,3	20,8	30,4	1,0	2,8
40-45	/	35,3	14,3	18,3	28,3	1,0	2,8
45-50	/	39,2	14,0	16,1	27,1	0,9	2,6
50-55	–	44,1	13,5	13,0	26,0	1,2	2,2
55-60	/	51,9	7,4	13,0	23,6	1,5	2,6
60-65	–	61,3	2,6	11,6	20,7	1,4	2,4
65 und mehr	/	70,3	0,9	9,6	16,0	1,0	2,2
Insgesamt	4,5	42,9	7,2	17,1	24,5	1,1	2,7
Weiblich							
15-20	64,3	10,4	–	17,5	3,6	0,8	3,3
20-25	2,5	17,9	–	35,4	39,9	1,2	3,0
25-30	/	22,0	–	34,1	39,6	1,0	3,1
30-35	/	23,7	11,5	28,4	32,0	0,9	3,5
35-40	/	25,5	12,6	29,9	28,3	0,8	2,8
40-45	/	29,3	14,5	27,3	25,2	0,9	2,8
45-50	/	36,8	14,9	22,7	22,0	0,9	2,8
50-55	–	46,1	13,7	18,3	17,9	1,2	2,8
55-60	/	55,1	8,2	18,4	14,0	1,1	3,3
60-65	/	65,9	2,8	17,5	10,4	0,8	2,5
65 und mehr	/	77,5	0,8	12,0	6,2	0,9	2,6
Insgesamt	4,4	44,3	6,9	21,5	19,1	0,9	2,9

* Befragt wurden Personen im Alter von 15 Jahren und mehr. Für Personen im Alter von 51 Jahren und mehr war die Beantwortung der Fragen zum Bildungsabschluss freiwillig. Die Anteile beziehen sich auf Personen mit Angaben zur allgemeinen Schulausbildung.

1) Einschließlich Volksschulabschluss.

2) Einschließlich gleichwertiger Abschlüsse.

3) Einschließlich Fachhochschulreife.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. B3-2A: Bevölkerung 2004 nach beruflichem Bildungsabschluss, Altersgruppen und Geschlecht (in %)*

Alter von ... bis unter ... Jahren	Mit beruflichem Bildungsabschluss				Ohne beruflichen Bildungsabschluss	
	Lehr-/Anlern- ausbildung ¹⁾	Fachschul- abschluss ²⁾	Hochschul- abschluss ³⁾	ohne Angabe zur Art des Abschlusses	zusammen	darunter nicht in Ausbildung ⁴⁾
in %						
Insgesamt						
15-20	3,2	–	–	0,3	96,4	66,1
20-25	42,2	2,4	1,8	1,3	52,2	19,0
25-30	54,8	6,0	12,5	1,8	24,9	15,7
30-35	56,2	8,3	17,9	1,8	15,9	14,4
35-40	57,3	10,1	17,1	1,8	13,6	13,3
40-45	57,6	10,7	16,3	1,7	13,7	13,6
45-50	57,2	10,2	16,6	1,8	14,2	14,2
50-55	57,0	9,5	16,5	1,8	15,2	15,2
55-60	56,4	9,4	14,8	1,7	17,7	17,7
60-65	56,4	9,4	12,2	1,4	20,5	20,5
65 und mehr	48,8	6,9	7,4	1,2	35,7	35,7
Insgesamt	50,5	7,7	11,9	1,5	28,4	23,3
Männlich						
15-20	3,3	–	–	0,2	96,4	64,3
20-25	44,1	1,6	1,3	1,3	51,5	20,3
25-30	56,0	5,4	11,4	1,7	25,4	14,4
30-35	55,3	9,2	19,1	1,9	14,5	12,7
35-40	55,1	11,7	19,3	1,9	12,1	11,6
40-45	56,0	12,1	18,4	1,7	11,8	11,6
45-50	55,7	11,7	19,2	1,7	11,6	11,6
50-55	56,1	11,6	20,0	2,0	10,3	10,3
55-60	54,6	12,0	19,7	1,9	11,8	11,8
60-65	55,9	12,7	17,7	1,7	12,0	12,0
65 und mehr	56,9	11,6	13,0	1,6	17,0	17,0
Insgesamt	51,4	9,6	14,8	1,6	22,5	17,1
Weiblich						
15-20	3,1	–	–	0,3	96,4	68,0
20-25	40,1	3,4	2,2	1,3	52,9	17,6
25-30	53,7	6,6	13,6	1,8	24,4	17,0
30-35	57,0	7,4	16,6	1,7	17,3	16,2
35-40	59,6	8,6	14,8	1,7	15,3	15,0
40-45	59,2	9,2	14,0	1,7	15,8	15,6
45-50	58,7	8,8	13,9	1,8	16,8	16,8
50-55	57,9	7,4	13,0	1,6	20,0	20,0
55-60	58,3	6,7	9,8	1,4	23,9	23,8
60-65	56,9	6,2	6,9	1,2	28,8	28,8
65 und mehr	43,0	3,5	3,3	0,9	49,3	49,3
Insgesamt	49,7	5,9	9,1	1,4	33,9	29,3

* Befragt wurden Personen im Alter von 15 Jahren und mehr. Für Personen im Alter von 51 Jahren und mehr war die Beantwortung der Fragen zum Bildungsabschluss freiwillig. Die Anteile beziehen sich auf Personen mit Angaben zum beruflichen Bildungsabschluss.

1) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses, Berufsvorbereitungsjahres oder eines beruflichen Praktikums.

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung, Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens sowie Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR.

3) Einschließlich Fachhochschulabschluss, Ingenieurschulabschluss, Verwaltungsfachhochschulabschluss, Lehrerausbildung sowie Promotion.

4) Nicht in Ausbildung an beruflichen Schulen oder Hochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. B3-3A: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren 2004 nach allgemeiner Schulausbildung und Ländern (in %)*

Land	Noch in schulischer Ausbildung	Mit allgemeinem Schulabschluss					Ohne allgemeinen Schulabschluss ²⁾
		Hauptschulabschluss ¹⁾	Abschluss der polytechnischen Oberschule	Realschulabschluss ²⁾	Hochschulreife ³⁾	ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
in %							
Deutschland	0,0	38,8	10,5	20,9	25,9	1,0	2,8
Baden-Württemberg	/	43,9	1,1	24,1	26,3	1,5	3,1
Bayern	/	49,7	1,2	22,8	22,8	1,3	2,1
Berlin	/	22,1	14,1	20,8	37,6	0,4	4,8
Brandenburg	/	18,3	50,7	6,6	21,0	2,2	1,1
Bremen	/	36,3	/	24,0	32,5	/	4,7
Hamburg	/	29,1	1,3	23,5	40,9	1,5	3,7
Hessen	/	36,6	1,2	27,5	30,8	1,2	2,8
Mecklenburg-Vorpommern	/	18,5	51,2	8,5	19,0	0,9	2,0
Niedersachsen	/	42,7	1,3	28,7	23,8	1,2	2,3
Nordrhein-Westfalen	/	44,5	0,9	21,6	28,0	0,8	4,2
Rheinland-Pfalz	/	50,3	0,8	22,3	24,2	0,3	2,1
Saarland	/	56,2	/	17,7	21,8	/	3,0
Sachsen	/	15,2	56,1	5,8	21,9	/	0,6
Sachsen-Anhalt	/	20,1	54,6	5,5	18,0	0,5	1,3
Schleswig-Holstein	/	39,2	1,5	29,9	25,5	1,2	2,7
Thüringen	-	17,4	54,0	6,4	20,8	0,7	0,9

* Fußnoten siehe Tab. B3-1A.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. B3-4A: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren 2004 nach beruflichem Bildungsabschluss und Ländern (in %)*

Land	Mit beruflichem Bildungsabschluss				Ohne beruflichen Bildungsabschluss
	Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Fachschulabschluss ²⁾	Hochschulabschluss ³⁾	ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
in %					
Deutschland	56,7	9,4	15,6	1,7	16,6
Baden-Württemberg	52,7	10,2	16,5	1,8	18,8
Bayern	56,5	9,3	14,7	2,7	16,9
Berlin	45,6	9,8	24,4	0,9	19,2
Brandenburg	61,1	16,0	15,1	1,4	6,4
Bremen	51,5	4,9	17,2	3,2	23,0
Hamburg	48,7	4,3	23,7	3,0	20,5
Hessen	54,4	7,7	18,8	1,8	17,3
Mecklenburg-Vorpommern	60,9	16,2	13,1	2,1	7,9
Niedersachsen	59,4	7,3	14,1	1,8	17,5
Nordrhein-Westfalen	57,0	6,4	14,4	1,5	20,8
Rheinland-Pfalz	57,1	8,8	14,4	0,6	19,2
Saarland	58,0	6,4	11,9	1,5	22,4
Sachsen	62,6	16,5	15,6	0,5	4,8
Sachsen-Anhalt	65,3	13,8	12,4	1,3	7,2
Schleswig-Holstein	60,6	8,5	14,6	2,2	14,0
Thüringen	61,4	16,4	14,7	2,2	5,4

* Fußnoten siehe Tab. B3-2A.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. C1-1A: Verfügbare Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren, Anzahl der Kinder unter 3 Jahren und Versorgungsquoten 1994 bis 2002 nach Ländern

Land	1994			1998			2002		
	Plätze	Kinder unter 3 Jahren	VQ ¹⁾	Plätze	Kinder unter 3 Jahren	VQ ¹⁾	Plätze	Kinder unter 3 Jahren	VQ ¹⁾
	Anzahl		in %	Anzahl		in %	Anzahl		in %
Deutschland	150.753	2.394.792	6,3	166.927	2.393.836	7,0	190.914	2.232.569	8,6
Westliche Flächenländer	64.242	2.014.187	1,4	37.412	1.968.133	1,9	43.509	1.788.960	2,4
Östliche Flächenländer	59.897	227.404	40,0	94.623	271.971	34,8	108.944	294.615	37,0
Stadtstaaten	26.614	153.201	20,7	34.892	153.732	22,7	38.461	148.994	25,8
Baden-Württemberg	4.318	350.743	1,2	4.454	342.957	1,3	7.231	310.818	2,3
Bayern	4.136	397.985	1,0	5.269	386.305	1,4	7.538	354.562	2,1
Berlin	24.805	86.408	28,7	27.970	86.803	32,2	30.676	85.666	35,8
Brandenburg	21.292	39.335	54,1	26.360	50.789	51,9	24.552	54.807	44,8
Bremen	1.218	19.177	6,4	1.290	18.866	6,8	1.706	17.056	10,0
Hamburg	5.655	47.616	11,9	5.632	48.063	11,7	6.079	46.272	13,1
Hessen	3.946	185.197	2,1	4.793	185.695	2,6	6.301	171.074	3,7
Mecklenburg-Vorpommern	11.507	29.493	39,0	10.937	35.529	30,8	14.429	38.410	37,6
Niedersachsen	3.909	254.885	1,5	4.547	253.690	1,8	5.335	230.276	2,3
Nordrhein-Westfalen	8.884	579.568	1,5	13.902	560.809	2,5	10.867	508.181	2,1
Rheinland-Pfalz	1.186	127.904	0,9	1.728	123.108	1,4	2.965	110.173	2,7
Saarland	545	31.643	1,7	715	28.841	2,5	1.180	24.804	4,8
Sachsen	23.592	71.897	32,8	20.866	86.488	24,1	27.976	96.069	29,1
Sachsen-Anhalt	19.553	45.529	42,9	23.936	50.750	47,2	30.412	53.709	56,6
Schleswig-Holstein	1.228	86.262	1,4	2.004	86.728	2,3	2.092	79.072	2,6
Thüringen ²⁾	14.979	33.664	44,5	12.524	40.757	30,7	11.575	42.931	27,0

1) Die Versorgungsquote (VQ) gibt die Zahl der Plätze je 100 Kinder unter drei Jahren wieder.

2) Für Thüringen werden als Bezugsgröße nur die Kinder bis 2,5 Jahren zugrunde gelegt, da aufgrund eines Rechtsanspruchs ab 2,5 Jahren die Plätze für ältere Kinder schon zum Kindergarten gezählt werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Bevölkerungsstatistik

Tab. C1-2A: Verfügbare Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder zwischen 3 und 6,5 Jahren, Anzahl der Kinder in diesem Alter* und Versorgungsquoten 1994 bis 2002 nach Ländern

Land	1994			1998			2002		
	Plätze	Kinder von 3 bis unter 6,5 Jahren	VQ ¹⁾	Plätze	Kinder von 3 bis unter 6,5 Jahren	VQ ¹⁾	Plätze	Kinder von 3 bis unter 6,5 Jahren	VQ ¹⁾
	Anzahl		in %	Anzahl		in %	Anzahl		in %
Deutschland	2.471.688	3.160.293	78,2	2.486.780	2.750.325	90,4	2.550.399	2.773.513	92,0
Westliche Flächenländer	1.835.836	2.453.467	74,8	2.053.175	2.327.466	88,2	2.078.619	2.293.497	90,6
Östliche Flächenländer	503.650	521.210	96,6	308.808	271.716	113,7	341.328	324.693	105,1
Stadtstaaten	132.202	185.616	71,2	124.797	151.143	82,6	130.452	155.323	84,0
Baden-Württemberg	395.714	428.107	92,4	431.478	404.819	106,6	414.407	399.715	103,7
Bayern	366.473	485.171	75,5	380.443	459.581	82,8	395.853	452.178	87,5
Berlin	88.206	113.546	77,7	73.118	83.543	87,5	78.240	86.938	90,0
Brandenburg	93.814	96.468	97,2	54.942	51.307	107,1	62.061	64.112	96,8
Bremen	15.032	22.824	65,9	17.485	21.193	82,5	17.208	20.988	82,0
Hamburg	28.964	49.246	58,8	34.194	46.407	73,7	35.004	47.397	73,8
Hessen	176.578	223.043	79,2	198.151	212.197	93,4	199.008	211.780	94,0
Mecklenburg-Vorpommern	65.491	72.287	90,6	37.298	34.594	107,8	40.267	42.189	95,4
Niedersachsen	198.741	298.930	66,5	230.413	292.144	78,9	248.249	298.964	83,0
Nordrhein-Westfalen	450.615	715.401	63,0	546.684	670.320	81,6	550.432	650.330	84,6
Rheinland-Pfalz	144.938	160.302	90,4	152.348	149.693	101,8	152.118	143.892	105,7
Saarland	33.873	40.533	83,6	35.229	36.240	97,2	33.637	33.230	101,2
Sachsen	157.243	159.041	99,0	97.105	84.969	114,3	107.464	102.309	105,0
Sachsen-Anhalt	93.106	101.189	92,0	57.281	52.751	108,6	59.374	58.932	100,8
Schleswig-Holstein	68.904	101.980	67,6	78.429	102.472	76,5	84.915	103.408	82,1
Thüringen ²⁾	93.996	99.712	94,3	62.182	55.753	111,5	72.162	65.841	109,6

* Die Angaben zur Referenzbevölkerung wurden jeweils um die Anzahl der Kinder in Vorschulklassen bereinigt, 2002: Berlin, Hamburg, Hessen; 1998: Berlin, Hamburg, Hessen, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen; 1994: Berlin, Hamburg, Hessen, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Schleswig-Holstein.

1) Die Versorgungsquote (VQ) gibt die Zahl der Plätze je 100 Kinder zwischen 3 und 6,5 Jahren wieder.

2) Für Thüringen werden als Bezugsgruppe die Kinder im Alter von 2,5 bis unter 6,5 Jahren zugrunde gelegt, da aufgrund eines Rechtsanspruchs ab 2,5 Jahren die Plätze für diese Kinder schon zum Kindergarten gezählt werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Bevölkerungsstatistik

Tab. C1-3A: Verfügbare Ganztagsplätze* in Tageseinrichtungen für Kinder im Alter ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt 1998 und 2002 nach Ländern

Land	Ganztagsplätze mit Mittagessen		Veränderung zwischen 1998 und 2002		Anteil an Plätzen insgesamt	
	1998	2002	Anzahl	in %	1998	2002
	Anzahl				in %	
Deutschland	732.208	924.378	192.170	26,2	29,4	36,2
Westliche Flächenländer	335.749	490.394	154.645	46,1	16,4	23,6
Östliche Flächenländer	301.523	334.977	33.454	11,1	97,6	98,1
Stadtstaaten	94.936	99.007	4.071	4,3	76,1	75,9
Baden-Württemberg	18.667	29.386	10.719	57,4	4,3	7,1
Bayern	70.364	156.330	85.966	122,2	18,5	39,5
Berlin	69.600	74.424	4.824	6,9	95,2	95,1
Brandenburg	53.260	58.815	5.555	10,4	96,9	94,8
Bremen	6.360	6.505	145	2,3	36,4	37,8
Hamburg	18.976	18.078	-898	-4,7	55,5	51,6
Hessen	52.034	62.798	10.764	20,7	26,3	31,6
Mecklenburg-Vorpommern	35.704	40.241	4.537	12,7	95,7	99,9
Niedersachsen	31.765	37.959	6.194	19,5	13,8	15,3
Nordrhein-Westfalen	121.927	152.599	30.672	25,2	22,3	27,7
Rheinland-Pfalz	21.367	28.144	6.777	31,7	14,0	18,5
Saarland	3.076	5.125	2.049	66,6	8,7	15,2
Sachsen	94.742	105.986	11.244	11,9	97,6	98,6
Sachsen-Anhalt	55.635	57.773	2.138	3,8	97,1	97,3
Schleswig-Holstein	16.549	18.053	1.504	9,1	21,1	21,3
Thüringen	62.182	72.162	9.980	16,0	100,0	100,0

* Als Ganztagsplätze zählen Plätze mit Mittagessen und einem zeitlichen Umfang von mehr als 6 Stunden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Tab. C1-4A: Verfügbare Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder bis zum Schuleintritt 2002 nach ausgewählten Trägergruppen und Regionen

Trägergruppe	Verfügbare Plätze in Tageseinrichtungen						
	Westliche Flächenländer		Östliche Flächenländer		Stadtstaaten		
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	
Öffentliche und freie Träger insgesamt	2.122.128	100,0	450.272	100,0	168.913	100,0	
darunter: Freie Träger zusammen	1.348.669	63,6	213.136	47,3	73.638	43,6	
davon: Wohlfahrtsverbände							
	Konfessionell ¹⁾	1.070.660	50,5	46.527	10,3	28.490	16,9
	Nichtkonfessionell ²⁾	179.908	8,5	125.051	27,8	20.042	11,9
Sonstige freie Träger	Jugendverbände etc. ³⁾	619	0,0	114	0,0	84	0,0
	Wirtschaftsunternehmen	3.972	0,2	4.656	1,0	1.446	0,9
	Sonstige juristische Personen etc. ⁴⁾	93.510	4,4	36.788	8,2	23.576	14,0

1) Konfessionelle Wohlfahrtsverbände: Diakonisches Werk und sonstige der Evangelischen Kirche Deutschland (EKD) angeschlossenen Träger; Caritas und sonstige katholische Träger; Zentralwohlfahrtsstelle der Juden; sonstige Religionsgemeinschaften öffentlichen Rechts.

2) Nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände: Arbeiterwohlfahrt; Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband; Deutsches Rotes Kreuz.

3) Jugendverbände, Jugendgruppen, Jugendringe.

4) Sonstige juristische Personen, andere Vereinigungen, unter anderem auch Elterninitiativen, wenn sie sich keinem der genannten freien Träger angeschlossen haben.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Tab. C2-1A: Inanspruchnahme einer Tageseinrichtung für Kinder ab dem Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt 1991 bis 2004 nach Alter (in %)

Jahr	3 Jahre bis zum Schuleintritt	4 Jahre bis zum Schuleintritt	3 bis unter 4 Jahren	4 bis unter 5 Jahre	5 bis unter 6 Jahre ¹⁾	6 und mehr Jahre ¹⁾	3 Jahre bis zum Schuleintritt	4 Jahre bis zum Schuleintritt	3 bis unter 4 Jahre	4 bis unter 5 Jahre	5 bis unter 6 Jahre ¹⁾	6 und mehr Jahre ¹⁾
	Früheres Bundesgebiet						Neue Länder und Berlin-Ost					
	in %											
1991	73,4	84,6	47,6	79,5	89,4	87,0	91,5	91,9	90,2	92,3	93,0	89,3
1994	72,6	86,1	42,2	78,8	92,5	89,3	91,7	92,7	88,9	90,8	94,4	93,4
1997	78,0	86,6	56,4	83,2	89,6	87,7	85,9	86,1	85,0	84,8	87,2	86,3
2000	82,1	88,3	67,5	87,2	90,0	87,4	87,4	87,9	85,4	88,5	87,2	87,8
2003	83,1	88,1	70,5	85,8	90,3	88,3	88,5	89,8	86,0	89,8	90,4	88,9
2004	82,5	88,1	68,6	86,7	89,6	87,6	87,3	88,8	83,8	88,0	90,5	88,7

1) Bezogen auf jeweils 100 Kinder des gleichen Alters ohne Kinder, die bereits die Schule besuchen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. C2-2A: Inanspruchnahme einer Tageseinrichtung für Kinder ab dem Alter von 5 Jahren bis zum Schuleintritt 2004 nach der Nationalität des Kindes und dem Bildungsstand der Bezugsperson

Nationalität des Kindes Bildungsstand der Bezugsperson	Kinder ab dem Alter von 5 Jahren (Geburtsjahre 1998 und 1999), die noch nicht zur Schule gehen	Davon ...	
		besuchen eine Tageseinrichtung	besuchen keine Tageseinrichtung
	in Tsd.	in %	
Kinder insgesamt	1.095	89,2	10,8
nach Nationalität des Kindes			
Deutsche Staatsangehörigkeit	965	89,6	10,4
Keine deutsche Staatsangehörigkeit	130	86,2	13,8
nach höchstem schulischen Bildungsabschluss der Bezugsperson			
Kein Schulabschluss	42	83,3	16,7
Hauptschulabschluss	383	88,3	11,7
Mittlere Reife, Abschluss der polytechnischen Oberschule	323	89,9	10,1
Fachhochschul-/Hochschulreife	303	92,1	7,9

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2004, eigene Berechnungen

Tab. C2-3A: Inanspruchnahme einer Tageseinrichtung für Kinder ab dem Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt 2004 nach Familienform, Erwerbskonstellation und Region (in %)

Familienform Erwerbskonstellation		Kinder ab dem Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt in Tsd.	Davon ...	
			besuchen eine Tageseinrichtung	besuchen keine Tageseinrichtung
in %				
Deutschland				
Partnerfamilien mit Kindern		2.270	83,1	16,9
davon:	beide nicht erwerbstätig	208	72,6	27,4
	ein Elternteil erwerbstätig	941	80,1	19,9
	beide erwerbstätig	1.121	87,5	12,5
Alleinerziehende		355	83,4	16,6
davon:	nicht erwerbstätig	170	79,4	20,6
	erwerbstätig	184	87,5	12,5
Westliche Flächenländer				
Partnerfamilien mit Kindern		1.901	83,2	16,8
davon:	beide nicht erwerbstätig	151	74,8	25,2
	ein Elternteil erwerbstätig	826	80,5	19,5
	beide erwerbstätig	923	87,0	13,0
Alleinerziehende		242	81,8	18,2
davon:	nicht erwerbstätig	115	77,4	22,6
	erwerbstätig	128	85,2	14,8
Östliche Flächenländer				
Partnerfamilien mit Kindern		253	86,6	13,4
davon:	beide nicht erwerbstätig	36	72,2	27,8
	ein Elternteil erwerbstätig	73	80,8	19,2
	beide erwerbstätig	145	92,4	7,6
Alleinerziehende		69	88,4	11,6
davon:	nicht erwerbstätig	35	82,9	17,1
	erwerbstätig	/	/	/
Stadtstaaten				
Partnerfamilien mit Kindern		115	73,9	26,1
davon:	beide nicht erwerbstätig	21	57,1	42,9
	ein Elternteil erwerbstätig	41	70,7	29,3
	beide erwerbstätig	53	83,0	17,0
Alleinerziehende		42	85,7	14,3
davon:	nicht erwerbstätig	/	/	/
	erwerbstätig	/	/	/

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. C3-1A: Pädagogisch tätiges Personal in Kindertageseinrichtungen in den Arbeitsbereichen frühkindliche Erziehung*, Kindergartenerziehung und Erziehung in altersgemischten Gruppen 2002 nach Ländern und Beschäftigungsumfang

Land	Personal insgesamt	38,5 und mehr Wochenstunden	32 bis unter 38,5 Wochenstunden	20 bis unter 32 Wochenstunden	unter 20 Wochenstunden ¹⁾
	Anzahl	in %			
Deutschland	288.744	45,8	13,5	28,4	12,3
Westliche Flächenländer	217.814	51,3	8,5	26,9	13,3
Östliche Flächenländer	48.298	20,3	38,2	35,5	6,0
Stadtstaaten	22.632	48,2	8,4	28,1	15,3
Baden-Württemberg	41.528	62,3	5,0	16,2	16,4
Bayern	38.950	58,3	8,7	21,1	11,9
Berlin	14.038	56,9	5,6	26,7	10,9
Brandenburg	9.136	18,6	46,3	29,3	5,8
Bremen	2.351	31,8	19,8	33,0	15,4
Hamburg	6.243	35,0	10,4	29,5	25,1
Hessen	21.743	37,7	7,6	38,0	16,6
Mecklenburg-Vorpommern	5.857	21,7	25,3	46,2	6,8
Niedersachsen	24.538	20,6	15,0	55,2	9,2
Nordrhein-Westfalen	60.415	59,7	9,8	17,7	12,8
Rheinland-Pfalz	17.922	53,4	3,1	32,0	11,5
Saarland	3.685	51,0	4,9	34,8	9,4
Sachsen	12.936	14,8	36,9	41,4	6,9
Sachsen-Anhalt	11.606	25,7	35,7	34,1	4,5
Schleswig-Holstein	9.033	25,4	11,4	45,4	17,8
Thüringen	8.763	22,3	43,8	27,7	6,2

* In der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird der Begriff „frühkindliche Erziehung“ für die Altersgruppe der Kinder unter drei Jahren benutzt. Im Text wird die Bezeichnung „frühkindlich“ für die ganze Altersgruppe der Kinder von der Geburt bis zum Schuleintritt verwendet.

1) Einschließlich nebenberuflich Tätigen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Tab. C3-2A: Pädagogisch tätiges Personal in Kindertageseinrichtungen in den Arbeitsbereichen frühkindliche Erziehung, Kindergartenerziehung und Erziehung in altersgemischten Gruppen 1990/91 und 2002 nach Altersgruppen und Regionen

Alter von ... bis unter ... Jahren	Westdeutschland ¹⁾				Ostdeutschland ¹⁾			
	1990		2002		1991		2002	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
unter 20	10.569	6,6	12.067	5,0	283	0,2	432	0,9
20–25	32.440	20,3	36.004	15,0	14.890	12,6	1.099	2,3
25–30	35.088	21,9	34.215	14,2	21.778	18,4	1.596	3,3
30–35	28.917	18,1	28.533	11,9	20.882	17,7	4.716	9,8
35–40	21.901	13,7	34.720	14,4	19.874	16,8	7.979	16,5
40–45	12.139	7,6	36.977	15,4	13.470	11,4	8.646	17,9
45–50	8.191	5,1	33.184	13,8	11.854	10,0	10.175	21,1
50–55	6.998	4,4	16.708	6,9	12.824	10,9	7.643	15,8
55–60	3.059	1,9	6.530	2,7	2.176	1,8	5.332	11,0
60–65	675	0,4	1.351	0,6	48	0,0	666	1,4
65 und älter	217	0,1	157	0,1	34	0,0	14	0,0
Insgesamt	160.194	100,0	240.446	100,0	118.113	100,0	48.298	100,0

1) Westdeutschland: 2002 mit Berlin; 1990 ohne Berlin-Ost; Ostdeutschland: 2002 ohne Berlin; 1991 mit Berlin-Ost.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Tab. C3-3A: Professionalisierung, Akademisierung und Verfächlichung* des pädagogisch tätigen Personals in Kindertageseinrichtungen nach Ländern, 1994 bis 2002 (in %)**

Land	Professionalisierung			Akademisierung			Verfächlichung		
	1994	1998	2002	1994	1998	2002	1994	1998	2002
in %									
Deutschland	1,3	1,6	1,7	1,7	1,9	2,0	66,9	70,0	71,9
Westliche Flächenländer	1,6	1,8	1,9	1,9	2,1	2,2	58,5	64,1	66,2
Östliche Flächenländer	0,4	0,5	0,5	0,6	0,6	0,7	89,3	94,3	94,5
Stadtstaaten	1,8	2,1	1,9	2,7	3,0	2,8	71,7	76,6	78,1
Baden-Württemberg	1,0	1,0	1,2	1,2	1,2	1,5	63,9	77,8	70,7
Bayern	1,0	1,1	1,3	1,2	1,3	1,4	47,7	50,1	51,0
Berlin	1,0	1,0	1,1	1,7	1,7	1,8	80,0	85,2	87,7
Brandenburg	0,3	0,5	0,5	0,5	0,7	0,8	86,8	92,0	94,3
Bremen	7,9	7,5	7,7	9,1	8,5	8,8	66,6	69,1	68,8
Hamburg	1,8	2,7	1,5	3,2	4,1	2,9	50,1	58,6	60,0
Hessen	3,7	3,8	4,2	4,6	4,6	5,1	62,2	65,1	73,7
Mecklenburg-Vorpommern	0,7	0,5	0,9	0,9	0,8	1,1	90,4	91,0	88,5
Niedersachsen	1,3	1,9	3,1	1,6	2,0	3,3	57,4	66,9	72,4
Nordrhein-Westfalen	1,5	1,9	1,4	1,8	2,2	1,6	60,0	62,5	66,3
Rheinland-Pfalz	1,7	1,4	1,9	2,1	1,7	2,1	62,3	65,7	72,7
Saarland	0,4	0,6	0,6	0,6	0,8	1,1	54,6	59,8	64,6
Sachsen	0,3	0,4	0,4	0,4	0,6	0,6	89,4	92,3	93,5
Sachsen-Anhalt	0,6	0,4	0,6	0,7	0,4	0,7	87,7	99,0	97,9
Schleswig-Holstein	3,2	2,8	2,6	4,1	3,4	3,0	53,9	63,0	63,3
Thüringen	0,4	0,6	0,4	0,5	0,6	0,4	93,3	94,9	95,8

* Professionalisierung: Dipl.-Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Dipl.-Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Dipl.-Pädagoginnen und -Pädagogen; Akademisierung: Professionalisierung zuzüglich Lehrerinnen und Lehrer sowie Personen mit sonstigen Hochschulabschlüssen; Verfächlichung: Professionalisierung zuzüglich Erzieherinnen und Erzieher sowie Heilpädagoginnen und -pädagogen (Fachschule).

** Personal in den Arbeitsbereichen frühkindliche Erziehung, Kindergartenerziehung und Erziehung in altersgemischten Gruppen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Tab. C3-4A: Pädagogisch tätiges Personal* in Kindertageseinrichtungen 2002 nach Ländern und Berufsbildungsabschlüssen (in %)

Land	Personal insgesamt	Davon							
		Diplom-Sozialpädagog(inn)en u. a.	Erzieher/innen u. a.	Kinderpfleger/innen u. a.	sonstige Sozial- und Erziehungsberufe	Gesundheitsberufe	andere Abschlüsse	Praktikant(inn)en u. a.	ohne Ausbildung
	Anzahl	in %							
Deutschland	288.744	1,7	70,2	16,1	1,1	0,6	1,9	4,9	3,5
Westliche Flächenländer	217.814	1,9	64,3	20,2	1,1	0,5	1,9	6,0	4,1
Östliche Flächenländer	48.298	0,5	94,0	0,9	1,1	0,5	1,0	0,8	1,1
Stadtstaaten	22.632	1,9	76,2	8,5	1,2	2,1	3,3	3,6	3,2
Baden-Württemberg	41.528	1,2	69,5	12,6	0,6	0,3	1,2	6,7	7,7
Bayern	38.950	1,3	49,7	41,2	0,3	0,2	0,5	5,4	1,4
Berlin	14.038	1,1	86,6	1,7	0,9	2,4	2,8	2,3	2,1
Brandenburg	9.136	0,5	93,8	0,8	1,3	0,9	1,0	0,9	1,0
Bremen	2.351	7,7	61,2	7,6	1,4	1,1	4,3	9,9	6,9
Hamburg	6.243	1,5	58,5	24,1	2,0	1,6	4,1	4,1	4,1
Hessen	21.743	4,2	69,5	10,5	1,3	0,5	2,9	6,9	4,3
Mecklenburg-Vorpommern	5.857	0,9	87,6	2,3	2,7	0,8	1,8	1,2	2,7
Niedersachsen	24.538	3,1	69,3	19,2	2,9	0,4	1,5	1,1	2,6
Nordrhein-Westfalen	60.415	1,4	64,9	17,3	0,7	0,6	3,2	7,7	4,0
Rheinland-Pfalz	17.922	1,9	70,8	12,6	1,4	0,9	0,9	8,2	3,3
Saarland	3.685	0,6	64,0	24,6	1,0	0,5	0,5	5,5	3,3
Sachsen	12.936	0,4	93,2	1,2	1,3	0,7	1,1	0,5	1,7
Sachsen-Anhalt	11.606	0,6	97,2	0,2	0,5	0,1	0,6	0,4	0,4
Schleswig-Holstein	9.033	2,6	60,7	23,8	2,8	0,5	3,7	0,6	5,3
Thüringen	8.763	0,4	95,4	0,4	0,6	0,4	0,6	1,5	0,6

* Personal in den Arbeitsbereichen frühkindliche Erziehung, Kindergartenerziehung und Erziehung in altersgemischten Gruppen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Tab. C4-1A: Anteil der vorzeitigen Einschulungen an allen Einschulungen in den Jahren 1995 bis 2004 nach Ländern (in %)

Land	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
	in %									
Deutschland ¹⁾	2,5	2,7	2,9	4,1	4,8	4,9	5,8	6,6	7,8	9,1
Westliche Flächenländer	2,8	3,1	3,2	4,4	5,0	5,1	6,1	6,8	8,2	9,6
Östliche Flächenländer	1,0	0,9	0,9	1,6	1,5	1,9	2,3	3,0	3,1	3,0
Stadtstaaten ¹⁾	3,3	3,4	3,9	5,2	6,3	7,5	7,3	8,7	10,7	13,4
Baden-Württemberg	1,5	2,0	3,0	5,3	6,6	6,9	8,0	8,8	9,9	11,3
Bayern	3,9	4,0	3,8	4,3	4,8	4,3	6,5	8,1	9,0	11,1
Berlin	2,7	2,5	2,5	3,8	4,7	5,8	6,4	7,4	8,9	13,0
Brandenburg	1,4	1,3	1,2	2,3	2,3	3,1	4,0	6,1	6,5	7,3
Bremen ¹⁾	7,1	7,9	9,7	10,8	11,4	14,1	.	11,8	17,5	18,2
Hamburg	3,0	3,7	4,2	5,5	7,1	7,9	8,8	9,7	10,9	12,1
Hessen	7,1	7,5	7,3	8,3	8,8	8,9	9,4	6,7	11,4	13,1
Mecklenburg-Vorpommern	1,2	1,0	1,1	1,6	1,8	2,0	2,7	2,7	2,7	2,8
Niedersachsen	2,5	2,9	3,2	4,6	5,1	5,1	5,8	6,7	7,5	7,9
Nordrhein-Westfalen	1,7	1,9	1,8	2,7	3,3	3,6	4,1	5,4	6,8	8,1
Rheinland-Pfalz	1,9	2,5	2,7	3,3	3,8	3,7	4,3	5,1	5,9	7,9
Saarland	4,1	4,7	4,6	5,9	5,9	5,5	6,4	7,0	8,2	8,6
Sachsen	0,9	0,7	0,6	1,1	1,2	1,4	1,6	2,0	2,3	1,0
Sachsen-Anhalt	0,9	0,9	0,7	1,4	1,4	2,0	2,0	2,3	2,5	2,8
Schleswig-Holstein	2,4	2,5	2,8	4,1	4,7	4,7	5,4	6,5	6,3	6,5
Thüringen	0,9	1,0	1,1	2,3	1,2	1,5	1,9	2,6	1,8	2,2

1) Für Bremen liegen für das Schuljahr 2001 keine gültigen Angaben zur Zahl vorzeitiger Einschulungen vor. Bremen wurde deshalb bei den Angaben zu Deutschland und den Stadtstaaten nicht berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik; Statistische Landesämter Bayern und Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

Tab. C4-2A: Anteil der verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen in den Jahren 1995 bis 2004 nach Ländern (in %)

Land	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
	in %									
Deutschland ¹⁾	8,4	8,3	7,9	7,4	6,9	7,0	6,7	6,3	5,6	5,7
Westliche Flächenländer	7,9	7,5	6,8	6,4	6,3	6,4	6,4	6,0	5,4	5,4
Östliche Flächenländer	9,2	10,1	11,9	12,3	11,0	10,3	9,1	8,3	7,6	7,8
Stadtstaaten ¹⁾	12,3	12,1	12,2	12,1	10,2	9,2	7,6	7,1	5,3	5,0
Baden-Württemberg	9,1	8,4	7,2	6,4	6,9	6,1	6,4	6,2	5,8	5,9
Bayern	3,8	3,8	3,6	3,7	3,7	4,4	4,5	4,1	4,0	4,2
Berlin	11,6	12,0	12,9	12,8	11,0	10,5	9,1	8,4	6,2	5,6
Brandenburg	8,1	8,2	9,7	9,0	8,4	7,7	7,5	8,5	8,0	7,7
Bremen ¹⁾	16,3	14,8	12,9	13,1	12,3	12,2	.	9,0	4,9	7,9
Hamburg	12,3	11,2	10,6	10,4	7,8	5,6	5,0	4,0	3,8	2,7
Hessen	8,5	8,6	8,2	8,0	7,9	7,8	8,0	8,3	6,5	8,6
Mecklenburg-Vorpommern	12,2	14,1	16,7	17,9	16,4	14,6	12,9	11,7	10,2	8,9
Niedersachsen	10,0	9,5	8,6	8,4	7,5	7,7	7,8	7,2	6,4	6,6
Nordrhein-Westfalen	7,9	7,5	6,7	6,2	6,4	6,6	6,4	5,9	4,9	4,3
Rheinland-Pfalz	7,9	7,7	6,8	7,0	7,1	7,4	6,9	6,7	5,4	4,6
Saarland	7,9	7,1	6,7	6,5	6,9	3,8	3,5	2,8	5,1	5,6
Sachsen	11,0	12,3	14,3	15,1	14,4	13,6	12,6	10,5	9,6	8,6
Sachsen-Anhalt	8,2	8,6	10,2	11,0	8,5	7,7	5,3	4,3	4,2	4,7
Schleswig-Holstein	14,4	12,5	11,7	10,8	9,2	9,1	8,4	7,1	7,1	6,7
Thüringen	6,1	6,7	8,2	7,6	6,6	7,3	5,8	5,9	4,9	8,9

1) Für Bremen liegen für das Schuljahr 2001 keine gültigen Angaben zur Zahl verspäteter Einschulungen vor. Bremen wurde deshalb bei den Angaben zu Deutschland und den Stadtstaaten nicht berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik

Tab. C4-3A: Anteil der vorzeitigen und verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen in den Jahren 1995 bis 2004 nach Geschlecht (in %)

Jahr	Vorzeitige Einschulungen		Verspätete Einschulungen	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
	in %			
1995	1,9	3,1	10,4	6,4
1996	2,1	3,4	10,1	6,3
1997	2,2	3,7	9,7	6,0
1998	3,2	5,1	9,1	5,5
1999	3,7	5,9	8,6	5,2
2000	3,9	6,0	8,7	5,1
2001 ¹⁾	4,5	7,1	8,4	4,9
2002	5,1	8,1	7,9	4,7
2003	6,2	9,5	7,0	4,1
2004	7,2	11,0	7,1	4,1

1) Ohne Berücksichtigung von Bremen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik; Statistische Landesämter Bayern und Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

Tab. C4-4A: Beginn der Schulpflicht und Anteil der 5- bis 7-Jährigen, die eine Einrichtung der Primarbildung besuchen, in ausgewählten Staaten Europas 2003 (in %)

Staat ¹⁾	Beginn der Schulpflicht mit ...	Kinder im Alter von ..., die eine Einrichtung der Primarbildung besuchen ²⁾		
		5 Jahren	6 Jahren	7 Jahren
Anteil in %				
Staaten, in denen noch fast keine 6-Jährigen eine Einrichtung der Primarbildung besuchen				
Dänemark	7 Jahren	0,0	0,0	96,6
Finnland	7 Jahren	0,0	0,5	96,3
Polen ³⁾	7 Jahren	0,0	0,9	97,4
Schweden	7 Jahren	0,0	3,3	98,5
Staaten, in denen weniger als zwei Drittel der 6-Jährigen eine Einrichtung der Primarbildung besuchen				
Ungarn ⁴⁾	6 Jahren	0,0	27,5	94,9
Deutschland	6 Jahren	0,1	49,0	99,3
Tschechien	6 Jahren	0,0	53,9	89,2
Slowakei	6 Jahren	0,0	56,1	96,8
Österreich	6 Jahren	0,0	61,0	98,0
Luxemburg ⁵⁾	6 Jahren	0,5	63,8	96,7
Staaten, in denen fast alle 6-Jährigen eine Einrichtung der Primarbildung besuchen				
Belgien	6 Jahren	1,3	95,2	100,1
Island	6 Jahren	0,1	98,1	99,0
Griechenland	6 Jahren	1,0	98,3	99,0
Norwegen	6 Jahren	0,0	99,5	99,2
Niederlande ⁶⁾	4 Jahren	0,0	99,6	100,2
Vereinigtes Königreich	4 bzw. 5 Jahren	100,9	99,9	101,0
Irland ⁷⁾	4 Jahren	99,3	100,0	100,0
Spanien	6 Jahren	0,0	101,6	101,5
Italien	6 Jahren	0,4	102,7	102,0
Frankreich	6 Jahren	1,4	100,8	101,7
Portugal	6 Jahren	1,5	101,1	107,0

1) Staaten sortiert nach dem Anteil der 6-Jährigen, die eine Einrichtung der Primarbildung besuchen.

2) Anteile von über 100 % können durch abweichende Stichtage der Erhebung von Schülerdaten und Bevölkerungsdaten entstehen. Von der OECD wurden hierzu keine weiterführenden Anmerkungen veröffentlicht.

3) Polen: Ab 2004/05 ist der einjährige Besuch einer vorschulischen Einrichtung verpflichtend.

4) Ungarn: Ab dem Alter von fünf Jahren müssen Kinder verpflichtend an Schulaktivitäten teilnehmen.

5) Luxemburg: Der Besuch der „Spillschoul“, die nicht zum Primarbereich zählt, ist für Kinder ab vier Jahren verpflichtend.

6) Niederlande: Es gibt keinen eigenen vorschulischen Bereich. Ab vier Jahren können Kinder die „Basisonderwijs“ besuchen, für Kinder ab fünf Jahren ist ihr Besuch verpflichtend.

7) Irland: Es gibt keinen eigenen vorschulischen Bereich. Ab vier Jahren können Kinder „infant classes“ besuchen, ihr Besuch ist aber nicht verpflichtend.

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2005; Europäische Kommission, Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005

Tab. D1-1A: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten im Sekundarbereich I* 2004/05 nach Ländern

Land	Schülerzahl Anzahl	Davon an						
		OS	HS	RS	SMBG	GY	IGS	FWS
Baden-Württemberg	702.880	0,1	29,2	35,2	X	33,5	0,5	1,5
Bayern	805.898	0,1	36,5	30,4	X	32,3	0,2	0,4
Berlin	133.106	X	12,3	20,3	X	38,7	27,7	0,9
Brandenburg	113.190	X	X	17,9	X	33,3	48,3	0,5
Bremen	37.336	13,7 ¹⁾	13,9	19,4	4,8	29,5	17,5	1,1
Hamburg	87.648	0,8	14,4	10,7	3,5	41,0	28,0	1,6
Hessen	366.135	9,1 ¹⁾	11,9	25,1	X	36,8	16,4	0,7
Mecklenburg-Vorpommern	94.720	X	5,5	27,7	25,3	34,9	6,2	0,4
Niedersachsen	525.782	X	23,5	37,1	0,2	34,4	4,3	0,6
Nordrhein-Westfalen	1.222.245	X	23,2	28,2	X	32,1	15,9	0,6
Rheinland-Pfalz	262.370	X	18,3	26,7	16,0	33,5	5,0	0,4
Saarland	62.487	X	0,5	2,2	44,5	35,2	16,6	1,1
Sachsen	206.538	X	X	X	65,1	34,6	X	0,3
Sachsen-Anhalt	126.531	X	X	X	60,9	37,1	1,8	0,2
Schleswig-Holstein	184.035	X	25,2	36,1	X	30,8	6,6	1,3
Thüringen	115.148	X	X	X	59,3	38,3	2,0	0,4

* Ohne Sonderschulen.

1) Auslaufende Schulart.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

Tab. D1-2A: Verteilung der Fünftklässler*, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2004/05 nach Ländern

Land	Schülerzahl ¹⁾ Anzahl	Davon an					
		OS	HS	RS	SMBG	GY	IGS
Deutschland	725.729	2,2	21,5	24,6	6,0	37,6	8,0
Westdeutschland	669.720	2,4	23,4	26,5	1,9	37,3	8,5
Ostdeutschland	56.009	X	X	0,8	55,8	41,0	2,4
Baden-Württemberg	111.253	0,2	30,9	32,5	X	35,9	0,6
Bayern	127.684	0,3	42,8	21,3	X	35,3	0,3
Berlin	26.360	X	8,7	18,9	X	42,3	30,0
Brandenburg	14.479	X	X	20,3	X	34,8	44,9
Bremen	5.480	X	X	X	31,6	42,1	26,3
Hamburg	14.070	2,4	24,0	X	X	44,9	28,8
Hessen	58.020	26,3	4,4	14,4	X	40,0	14,9
Mecklenburg-Vorpommern	8.857	X	X	4,8	43,2	44,4	7,6
Niedersachsen	84.714	X	17,6	36,7	X	41,1	4,6
Nordrhein-Westfalen	186.910	X	17,8	28,5	X	36,8	17,0
Rheinland-Pfalz	42.612	X	15,9	25,9	15,7	37,0	5,5
Saarland	9.907	X	0,9	1,8	39,9	38,6	18,9
Sachsen	21.629	X	X	X	63,0	37,0	X
Sachsen-Anhalt	13.330	X	X	X	51,9	45,3	2,8
Schleswig-Holstein	29.070	X	21,8	36,4	X	34,7	7,1
Thüringen	12.193	X	X	X	56,2	41,3	2,5

* Wegen der sechsjährigen Grundschuldauer in Berlin und Brandenburg wird für diese beiden Länder die 7. Jahrgangsstufe als Referenzpunkt gewählt. Die Werte für Deutschland und Ostdeutschland insgesamt schließen Berlin und Brandenburg nicht mit ein. Da für Hamburg keine Grundschulübergangsquoten ausgewiesen werden, ist die Schülerverteilung in den Schularten der Jahrgangsstufe 5 dargestellt.

1) Ohne Sonderschulen und Freie Waldorfschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

Tab. D1-3A: Verteilung eines Schülerjahrgangs auf die Schularten in Jahrgangsstufe 5 (2000/01)* und 9 (2004/05) nach Ländern

Land	Jahrgangsstufe	Schüler insgesamt ¹⁾ Anzahl	Davon an						
			OS	HS	RS	SMBG	GY	IGS	FWS
			in %						
Deutschland	5. Jg.	861.297	16,3	21,3	18,1	7,6	29,1	6,9	0,7
	9. Jg.	875.463	X	25,6	26,6	9,6	30,3	7,2	0,6
Westdeutschland	5. Jg.	731.131	15,1	25,0	20,2	1,6	29,3	7,9	0,8
	9. Jg.	747.976	X	29,7	30,0	1,9	29,6	8,2	0,7
Ostdeutschland	5. Jg.	130.166	22,7	0,6	6,2	41,3	27,9	1,1	0,2
	9. Jg.	127.487	X	1,9	6,5	54,9	34,8	1,8	0,2
Baden-Württemberg	5. Jg.	122.051	0,2	34,3	31,1	X	32,5	0,5	1,4
	9. Jg.	126.613	X	33,8	34,2	X	30,2	0,5	1,3
Bayern ²⁾	5. Jg.	144.634	0,3	54,0	12,4	X	32,6	0,4	0,4
	9. Jg.	144.299	X	42,2	29,5	X	27,6	0,3	0,0
Bremen	5. Jg.	6.218	87,7	X	X	X	X	11,1	1,2
	9. Jg.	6.465	X	22,3	27,6	X	32,1	16,9	1,1
Hamburg	5. Jg.	15.219	2,5	26,9	X	X	43,8	25,2	1,6
	9. Jg.	15.176	X	11,6	17,0	5,1	37,6	27,2	1,6
Hessen	5. Jg.	64.226	33,7	5,2	13,6	X	30,6	16,2	0,6
	9. Jg.	64.532	X	19,0	29,3	X	33,0	18,0	0,6
Mecklenburg-Vorpommern	5. Jg.	22.231	X	3,3	36,4	17,5	37,8	4,8	0,3
	9. Jg.	23.085	X	10,4	35,8	15,2	32,4	6,0	0,2
Niedersachsen	5. Jg.	88.612	93,3	X	X	X	2,0	4,1	0,6
	9. Jg.	89.408	X	28,7	36,6	0,5	29,6	4,0	0,5
Nordrhein-Westfalen	5. Jg.	201.887	X	19,5	29,4	X	34,6	15,9	0,7
	9. Jg.	211.359	X	26,5	27,8	X	29,3	15,8	0,6
Rheinland-Pfalz	5. Jg.	45.882	X	20,6	26,3	14,9	33,0	4,7	0,4
	9. Jg.	46.066	X	23,9	26,1	16,0	28,7	4,8	0,4
Saarland	5. Jg.	11.302	X	0,8	1,6	42,7	37,7	16,2	0,9
	9. Jg.	11.580	X	0,4	2,0	49,3	31,1	16,3	0,9
Sachsen	5. Jg.	49.380	X	X	X	66,0	33,8	X	0,2
	9. Jg.	48.715	X	X	X	66,2	33,6	X	0,2
Sachsen-Anhalt	5. Jg.	30.345	97,4	X	X	X	2,5	X	0,2
	9. Jg.	28.163	X	X	X	60,3	37,9	1,5	0,2
Schleswig-Holstein	5. Jg.	31.100	X	22,5	37,0	X	33,0	6,2	1,2
	9. Jg.	32.478	X	30,5	35,2	X	26,8	6,2	1,2
Thüringen	5. Jg.	28.210	X	X	X	61,4	37,3	1,2	0,2
	9. Jg.	27.524	X	X	X	62,5	35,7	1,5	0,2
Berlin	7. Jg.	35.015	X	8,9	21,5	X	41,5	27,4	0,6
	9. Jg.	34.476	X	12,5	21,9	X	37,5	27,5	0,6
Brandenburg	7. Jg.	32.249	X	0,0	18,6	X	32,2	48,9	0,3
	9. Jg.	32.947	X	0,0	18,1	X	34,4	47,2	0,3

* Wegen der sechsjährigen Grundschuldauer in Berlin und Brandenburg wird für diese beiden Länder die 7. Jahrgangsstufe (2002/03) als Referenzpunkt gewählt. Bei der Darstellung der Verteilung für Deutschland und Ostdeutschland insgesamt bleiben Berlin und Brandenburg unberücksichtigt.

1) Ohne Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen.

2) In Bayern stellt die Hauptschule für die Schüler, die nicht in der 5. Klasse in das Gymnasium gewechselt sind, die Regelschule dar, so dass hier die Übergänge in höhere Schularten (vornehmlich an Realschulen) in Jahrgangsstufe 7 stark ins Gewicht fallen. So verdoppelt sich der Anteil der Realschüler bereits in der 7. im Vergleich zur 5. Jahrgangsstufe von 12% auf 27% des Schülerjahrgangs, während die Hauptschulquote um 17% sinkt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2000/01, 2002/03, 2004/05

Tab. D1-4A: Übergänge zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 des Schuljahres 2004/05*

Schulartpaarung (A – B)	Wechselrichtung (A → B oder B → A)	Deutschland		Westdeutschland		Ostdeutschland	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Wechsler insgesamt (Jg. 7–9)		79.787	100,0	62.676	100,0	17.111	100,0
HS–RS	A → B	10.185	12,8	10.114	16,1	71	0,4
	B → A	20.242	25,4	18.986	30,3	1.256	7,3
RS–GY	A → B	1.851	2,3	1.622	2,6	229	1,3
	B → A	21.026	26,4	20.047	32,0	979	5,7
SMBG–GY	A → B	5.431	6,8	42	0,1	5.389	31,5
	B → A	4.151	5,2	1.026	1,6	3.125	18,3
HS–GY	A → B	279	0,3	277	0,4	2	0,0
	B → A	1.398	1,8	1.382	2,2	16	0,1
Aufwärtswechsel zusammen		17.746	22,2	12.055	19,2	5.691	33,2
Abwärtswechsel zusammen		46.817	58,8	41.441	66,1	5.376	31,4
HS–SMBG	A → B	1.513	1,9	1.203	1,9	310	1,8
	B → A	389	0,5	241	0,4	148	0,9
SMBG–RS	A → B	691	0,9	122	0,2	569	3,3
	B → A	2.505	3,1	590	0,9	1.915	11,2
HS–IGS	A → B	855	1,1	800	1,3	55	0,3
	B → A	1.504	1,9	1.157	1,8	347	2,0
RS–IGS	A → B	2.341	2,9	1.661	2,7	680	4,0
	B → A	1.412	1,8	965	1,5	447	2,6
SMBG–IGS	A → B	182	0,2	32	0,1	150	0,9
	B → A	216	0,3	137	0,2	79	0,5
GY–IGS	A → B	2.302	2,9	1.582	2,5	720	4,2
	B → A	1.314	1,6	690	1,1	624	3,6

* Ohne Übergänge an/von Freien Waldorf- und Sonderschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05; Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Verwaltung: Sachgebiet Statistik 2004/05

Tab. D1-5A: Entwicklung der Schülerzahl mit sonderpädagogischer Förderung und der Förderquoten 1994–2004

Förderschwerpunkte	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung		Veränderung in %	Sonderpädagogische Förderquoten ¹⁾ (in %)	
	1994	2004		1994	2004
Insgesamt	382.330	476.958	+19,8	4,26	4,96
Lernen	217.646	242.777	+10,4	2,43	2,52
Sehen	4.030	6.539	+38,4	0,05	0,07
Hören	9.942	13.578	+26,8	0,11	0,14
Sprache	31.247	45.484	+31,3	0,35	0,47
Körperliche Entwicklung	19.411	27.524	+29,5	0,22	0,29
Geistige Entwicklung	53.976	73.413	+26,5	0,60	0,76
Emotionale/soziale Entwicklung	20.605	43.434	+52,6	0,23	0,45
Sonstige	25.473	24.209	-5,2	0,28	0,25

1) In % aller Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen.

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2003), Dokumentation Nr. 170; Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

Tab. D1-6A: Übergänge an und von Sonderschulen 2004/05 nach Jahrgangsstufen

Jahrgangsstufe	(A) Wechsel an Sonderschulen			(B) Wechsel von Sonderschulen		
	Anzahl	in % ¹⁾	in % ²⁾	Anzahl	in % ¹⁾	in % ²⁾
1. Jahrgangsstufe	1.975	X	7,66	306	0,04	X
2. Jahrgangsstufe	4.231	0,51	18,6	1.118	0,13	4,1
3. Jahrgangsstufe	4.482	0,56	19,6	1.504	0,19	6,2
4. Jahrgangsstufe	4.438	0,57	16,7	453	0,06	1,7
5. Jahrgangsstufe	5.047	0,64	17,2	2.432	0,31	8,2
6. Jahrgangsstufe	4.166	0,51	12,3	594	0,07	1,8
7. Jahrgangsstufe	4.059	0,48	10,4	1.140	0,13	2,8
8. Jahrgangsstufe	3.336	0,36	7,9	358	0,04	0,9
9. Jahrgangsstufe	2.263	0,24	5,6	450	0,05	1,0
10. Jahrgangsstufe	1.124	0,12	6,0	653	0,09	1,5
11. Jahrgangsstufe	135	0,02	15,2	12	0,00	0,1
12. Jahrgangsstufe	84	0,03	16,8	–	–	–
13. Jahrgangsstufe	22	0,01	6,5	–	–	–
Ohne Angabe	11.429	0,12	2,7	9	0,00	0,0
Insgesamt	46.791	0,51	11,0	9.029	0,10	2,1

(A) Übergänge an Sonderschulen

- 1) Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die auf eine Sonderschule wechseln, wird auf die Zahl derjenigen Schüler bezogen, die in der vorangegangenen Jahrgangsstufe im sonstigen allgemein bildenden Schulsystem (ohne Sonderschüler) waren.
- 2) Anteil der an Sonderschulen gewechselten Schülerinnen und Schüler an allen Sonderschülern in der betreffenden Jahrgangsstufe.

(B) Übergänge von Sonderschulen

- 1) Die Zahl der Wechsel von Sonderschulen wird auf die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im sonstigen allgemein bildenden Schulsystem (ohne Sonderschüler) in der betreffenden Jahrgangsstufe bezogen.
- 2) Die Zahl der aus Sonderschulen in sonstige allgemein bildende Schulen wechselnden Schülerinnen und Schüler wird auf alle Sonderschüler in der vorangegangenen Jahrgangsstufe bezogen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

Tab. D2-1A: Klassenwiederholungen 2004/05 nach Schulstufen und Ländern

Land	Klassenwiederholungen							
	Primarbereich (Jg. 1–4)		Sekundarbereich I (Jg. 5–10)		Sekundarbereich II (Jg. 11–12/13)		Insgesamt (Jg. 1–12/13)	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Deutschland	45.480	1,4	185.000	3,6	22.349	2,9	252.829	2,8
Westdeutschland	39.540	1,4	154.251	3,7	16.958	2,8	210.749	2,8
Ostdeutschland	5.940	1,4	30.749	3,6	5.391	3,1	42.080	2,9
Baden-Württemberg	6.348	1,4	15.885	2,3	1.583	1,8	23.816	1,9
Bayern	6.325	1,2	48.292	6,0	2.517	2,8	57.134	4,1
Berlin	975	0,9	6.450	3,6	2.072	4,8	9.497	2,9
Brandenburg	942	1,4	4.612	3,4	604	1,7	6.158	2,6
Bremen	567	2,3	1.341	3,6	466	6,0	2.374	3,4
Hamburg	1.111	1,9	2.178	2,5	598	3,2	3.887	2,4
Hessen	3.795	1,6	15.601	4,3	2.158	3,9	21.554	3,2
Mecklenburg-Vorpommern	875	2,0	4.416	4,7	318	1,7	5.609	3,6
Niedersachsen ¹⁾	5.230	1,5	13.704	2,6	1.146	1,6	20.080	2,1
Nordrhein-Westfalen	10.048	1,3	40.718	3,4	6.574	3,3	57.340	2,6
Rheinland-Pfalz	2.922	1,7	7.201	2,8	967	2,5	11.090	2,4
Saarland	966	2,4	2.227	3,6	384	4,2	3.577	3,2
Sachsen	1.264	1,2	5.832	2,8	1.192	3,9	8.288	2,4
Sachsen-Anhalt	1.344	2,3	6.231	4,9	574	2,1	8.149	3,8
Schleswig-Holstein	2.228	1,9	7.104	3,9	565	2,5	9.897	3,0
Thüringen	540	0,9	3.208	2,8	631	3,3	4.379	2,3

1) In Niedersachsen werden Klassenwiederholungen im Sekundarbereich II nur für die Jahrgangsstufe 11 gemeldet.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

Tab. D2-2A: Wiederholerinnen und Wiederholer 2004/05 nach Jahrgangsstufen und Geschlecht

Jahrgangsstufe	Wiederholerinnen und Wiederholer					
	Insgesamt		Männlich		Weiblich	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Primarbereich	45.480	1,4	24.924	1,5	20.556	1,3
1. Jahrgangsstufe	12.212	1,5	6.796	1,7	5.416	1,4
2. Jahrgangsstufe	15.361	1,9	8.153	1,9	7.208	1,8
3. Jahrgangsstufe	11.323	1,5	6.211	1,6	5.112	1,3
4. Jahrgangsstufe	6.468	0,9	3.698	1,0	2.770	0,7
ohne Angabe	116	X	66	X	50	X
Sekundarbereich I	185.000	3,6	108.661	4,2	76.339	3,0
5. Jahrgangsstufe	19.670	2,5	11.105	2,7	8.565	2,2
6. Jahrgangsstufe	16.520	2,1	10.813	2,6	5.707	1,5
7. Jahrgangsstufe	34.522	4,0	20.939	4,7	13.583	3,2
8. Jahrgangsstufe	42.676	4,6	24.611	5,2	18.065	4,0
9. Jahrgangsstufe	47.338	5,1	27.599	5,8	19.739	4,3
10. Jahrgangsstufe	23.924	3,2	13.406	3,7	10.518	2,7
ohne Angabe	350	X	188	X	162	X
Sekundarbereich II	22.349	2,9	12.490	3,7	9.859	2,3
11. Jahrgangsstufe	10.889	3,7	6.133	4,7	4.756	2,9
12. Jahrgangsstufe	7.985	3,0	4.379	3,7	3.606	2,4
13. Jahrgangsstufe	3.475	1,6	1.978	2,1	1.497	1,2
Insgesamt	252.829	2,8	146.075	3,2	106.754	2,4

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

Tab. D2-3A: Entwicklung der Wiederholerquoten zwischen 1995/96 und 2004/05 nach Schularten und Geschlecht (in %)

Schuljahr	Geschlecht	Wiederholerquoten									
		Primarbereich	Sekundarbereich I	nach Schularten					Sekundarbereich II	nach Schularten	
				HS	RS	SMBG	GY	IGS ¹⁾		GY	IGS ¹⁾
in %											
1995/96	Insgesamt	1,8	3,6	3,4	5,3	3,4	2,9	–	2,5	2,5	–
	Männlich	2,1	4,2	3,8	6,1	4,3	3,5	–	3,0	3,0	–
	Weiblich	1,6	2,9	2,8	4,6	2,4	2,3	–	2,0	2,0	–
2000/01	Insgesamt	1,9	4,1	4,3	6,0	3,9	3,2	–	3,2	3,2	–
	Männlich	2,1	4,9	4,8	6,9	4,8	4,0	–	4,1	4,1	–
	Weiblich	1,6	3,3	3,5	5,1	2,8	2,5	–	2,5	2,5	–
2004/05	Insgesamt	1,4	3,6	4,1	5,1	4,6	2,3	2,6	2,9	2,7	4,8
	Männlich	1,5	4,2	4,6	5,8	5,5	2,8	3,0	3,7	3,5	5,6
	Weiblich	1,3	3,0	3,6	4,5	3,6	1,9	2,2	2,3	2,1	4,1

1) Angaben zur Wiederholerzahl an IGS liegen für das Schuljahr 2004/05 erstmals auf Bundesebene vor.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 1995/96, 2000/01, 2004/05

Tab. D2-4A: PISA-2000-Fachleistungen von „Wiederholern und Zurückgestellten“ sowie „regulären Durchläufern“ in der 9. und 10. Jahrgangsstufe nach Schularten

Fachleistung		Schulart				
		HS	RS	GY	SMBG	IGS
Lesen						
(1) Wiederholer und Zurückgestellte 9. Jg.	Mittelwert	76,72	99,73	124,68	85,93	84,82
	Anzahl	256	305	203	84	89
(2) Regulärer Durchlauf 9. Jg.	Mittelwert	83,13	104,40	124,10	97,51	95,33
	Anzahl	371	565	714	190	181
(3) Regulärer Durchlauf 10. Jg.	Mittelwert	89,30	115,06	134,25	111,79	103,04
	Anzahl	47	217	427	85	109
Mittelwertsunterschied zwischen ...	(1) und (2)	6,41	4,67**	0,58	11,58***	10,51**
	(1) und (3)	12,58***	15,33***	9,57***	25,86***	18,22***
Mathematik						
(1) Wiederholer und Zurückgestellte 9. Jg.	Mittelwert	78,73	100,39	122,45	89,55	88,90
	Anzahl	153	167	120	41	50
(2) Regulärer Durchlauf 9. Jg.	Mittelwert	84,06	104,88	124,97	99,97	96,68
	Anzahl	197	307	387	106	102
(3) Regulärer Durchlauf 10. Jg.	Mittelwert	89,14	113,83	134,36	109,75	102,27
	Anzahl	26	120	242	47	62
Mittelwertsunterschied zwischen ...	(1) und (2)	5,33***	4,49	2,52	10,42*	7,78
	(1) und (3)	10,41***	13,44***	11,91***	20,20***	13,37*

Signifikante Mittelwertsunterschiede: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 474

**Tab. D3-1A: Ausbau des Ganztagsschulangebots zwischen 2002 und 2004 sowie Organisationsmodell des Ganztags-
schulbetriebes 2004 nach Schularten**

Schulart	Jahr			Organisationsmodell 2004		
	2002	2003	2004	voll gebunden	teilweise gebunden	offen
	Anzahl			in %		
GR	1.757	2.106	2.766	4,3	6,3	89,5
OS	185	186	177	7,3	15,3	77,4
HS	618	777	939	21,1	27,7	51,2
SMBG	329	504	553	1,4	12,3	86,3
RS	288	330	400	13,8	16,8	69,5
GY	386	499	644	19,3	9,2	71,6
IGS	488	493	507	74,0	6,5	19,5
FWS	30	40	63	54,0	4,8	41,3
SO	1.315	1.333	1.432	62,6	3,5	33,9

Quelle: Sekretariat der KMK (2006), Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004. Bonn, Tabellen 2.1.1 ff., S. 4*ff.

Tab. D3-2A: Anteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb an allen Schulen 2004 nach Schularten (in %)

Land	Anteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb								
	GR	OS	HS	SMBG	RS	GY	IGS	FWS	SO
	in %								
Deutschland	16,3	15,8	18,1	24,9	13,3	20,6	69,5	35,0	41,2
Baden-Württemberg	1,4	100,0	15,7	X	4,3	12,3	100,0	13,0	37,6
Bayern	7,1	100,0	13,8	X	22,3	24,9	100,0	16,7	43,5
Berlin	43,7	8,8	1,7	X	3,6	4,1	84,1	–	57,9
Brandenburg	10,6	11,1	X	X	6,3	9,2	38,9	100,0	44,4
Bremen	12,1	17,8	27,8	27,6	22,2	15,4	61,5	–	–
Hamburg	3,4	–	7,6	26,7	7,7	94,6	21,1	–	40,4
Hessen	5,4	38,8	35,6	X	35,5	31,2	76,7	–	34,7
Mecklenburg-Vorpommern	6,8	X	0,0	37,3	–	48,2	106,3	100,0	17,5
Niedersachsen	1,9	X	25,3	–	22,0	20,1	84,8	–	16,7
Nordrhein-Westfalen	18,3	X	20,3	X	4,0	4,5	97,2	82,1	31,9
Rheinland-Pfalz	11,5	X	35,9	33,7	18,8	13,6	26,3	33,3	63,1
Saarland	29,0	X	–	57,7	–	57,1	66,7	25,0	53,7
Sachsen	94,3	X	X	53,3	X	59,7	X	–	89,9
Sachsen-Anhalt	3,9	X	X	4,0	X	12,4	100,0	100,0	100,0
Schleswig-Holstein	7,8	X	16,6	X	5,1	8,5	69,6	60,0	7,1
Thüringen	97,1	X	X	40,1	X	26,9	50,0	100,0	100,0

Quelle: Sekretariat der KMK (2006), Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004. Bonn, Tabelle 2, Tabellen 2.1.1 ff., S. 4*ff.

Tab. D3-3A: Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb an allgemein bildenden Schulen 2002 bis 2004 nach Ländern (in %)

Land	Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb		
	2002	2003	2004
	in %		
Deutschland	9,8	10,8	12,5
Baden-Württemberg	5,8	7,1	8,9
Bayern	2,3	2,6	2,9
Berlin	21,9	22,1	23,6
Brandenburg	10,7	11,2	15,6
Bremen	4,6	7,4	9,2
Hamburg	5,7	6,2	10,1
Hessen	13,7	13,6	16,2
Mecklenburg-Vorpommern	8,1	12,9	15,4
Niedersachsen	6,2	7,3	10,5
Nordrhein-Westfalen	14,6	15,3	16,3
Rheinland-Pfalz	5,7	7,1	8,3
Saarland	4,3	5,5	5,7
Sachsen	22,3	24,4	27,0
Sachsen-Anhalt	9,6	10,0	14,0
Schleswig-Holstein	3,6	4,4	8,0
Thüringen	21,4	31,9	34,9

Quelle: Sekretariat der KMK (2006), Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004. Bonn, Tabelle 3.1.1, S. 30*

Tab. D3-4A: Verfügbare Plätze in Horten, Anzahl der Kinder im Alter zwischen 6,5 und 10,5 Jahren und Versorgungsquote 1994–2002 nach Ländern

Land	1994			1998			2002		
	Plätze	Kinder von 6,5 bis unter 10,5 Jahren	PKR ¹⁾ je 100 Kinder	Plätze	Kinder von 6,5 bis unter 10,5 Jahren	PKR ¹⁾ je 100 Kinder	Plätze	Kinder von 6,5 bis unter 10,5 Jahren	PKR ¹⁾ je 100 Kinder
	Anzahl		in %	Anzahl		in %	Anzahl		in %
D	631.332	3.642.655	17,3	572.503	3.654.314	15,7	454.560	3.205.154	14,2
WFL	106.636	2.640.356	4,0	132.680	2.860.488	4,6	160.436	2.702.916	5,9
OFL	427.918	767.015	55,8	349.253	572.091	61,0	213.488	314.889	67,8
STA	96.778	235.285	41,1	90.570	221.736	40,8	80.636	187.350	43,0
BW	13.125	458.057	2,9	15.743	490.044	3,2	22.242	467.194	4,8
BY	24.990	514.061	4,9	31.936	559.442	5,7	37.649	531.453	7,1
BE ²⁾	80.031	152.217	52,6	71.957	133.015	54,1	61.452	103.930	59,1
BB	93.830	144.194	65,1	82.085	110.014	74,6	45.407	62.724	72,4
HB	4.044	24.314	16,6	4.184	25.601	16,3	4.381	23.954	18,3
HH	12.703	58.754	21,6	14.429	63.121	22,9	14.803	59.466	24,9
HE	17.700	241.850	7,3	21.446	259.665	8,3	24.385	246.284	9,9
MV	49.692	110.295	45,1	45.518	79.481	57,3	25.823	40.809	63,3
NI	10.091	331.133	3,0	12.666	365.363	3,5	15.672	350.740	4,5
NW	29.950	765.819	3,9	37.146	826.707	4,5	43.065	772.298	5,6
RP	5.013	174.454	2,9	6.185	187.651	3,3	8.117	173.070	4,7
SL	997	44.734	2,2	1.599	46.572	3,4	2.670	41.563	6,4
SN	121.925	232.225	52,5	110.033	173.961	63,3	76.825	97.145	79,1
ST ²⁾	71.371	145.051	49,2	62.615	109.310	57,3	36.355	59.036	61,6
SH	4.770	110.249	4,3	5.959	125.045	4,8	6.636	120.316	5,5
TH ²⁾	91.100	135.252	67,4	49.002	99.326	49,3	29.078	55.176	52,7

1) Platz-Kind-Relation: Durchschnittliche Anzahl der verfügbaren Hortplätze je 100 Kinder im Alter von 6,5 bis unter 10,5 Jahren.

2) Die Plätze für Schulkinder in Berlin und Thüringen (1994, 1998 und 2002) sowie Sachsen-Anhalt (1994 und 1998) wurden ergänzt um die Schulkinder, die einen Schulhort besuchen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik 1994, 1998, 2002, eigene Berechnungen

Tab. D4-1A: Ausstattung privater Haushalte mit Geräten und Internetnutzung 2002 bis 2005 (in %)

Merkmalsausprägungen	Erhebungsjahr			
	2002	2003	2004	2005
	in %			
1) PC-Ausstattung	Anteile an Haushalten			
– Insgesamt	57	62	66	67
– Nach Altersgruppen	Anteile an Personen in Haushalten			
... 10–24 Jahre	–	90	93	95
... 25–54 Jahre	–	79	84	88
... 55 Jahre und älter	–	37	41	49
2) Internetzugang	Anteile an Haushalten			
– Insgesamt (a)	43	51	57	58
– Insgesamt (b) ¹⁾	Anteile an Haushalten mit mindestens einer Person unter 75 Jahren			
... in Deutschland	46	54	60	62
... in EU-15-Staaten	39	43	46	53
– Nach Altersgruppen	Anteile an Personen in Haushalten			
... 10–24 Jahre	–	75	85	87
... 25–54 Jahre	–	68	74	80
... 55 Jahre und älter	–	28	32	41
3) Internetnutzung	Anteile an Haushalten			
– Insgesamt	46	52	58	61
– Nach Altersgruppen	Anteile an Personen in Haushalten			
... 10–24 Jahre	71	78	86	89
... 25–54 Jahre	58	65	73	76
... 55 Jahre und älter	16	18	22	27
– Nach sozialen Gruppen	Anteile an Personen in Haushalten			
... Berufstätige	–	68	74	78
... Auszubildende	–	81	90	92
... Arbeitslose	–	47	59	59
... Studierende	–	97	99	99
... Schülerinnen und Schüler	–	86	93	95
– Für Schul-/Hochschulausbildung ²⁾	Anteile an Internetnutzern			
... Berufstätige	–	5	8	–
... Auszubildende	–	41	46	–
... Arbeitslose	–	.	.	–
... Studierende	–	95	96	–
... Schülerinnen und Schüler	–	74	75	–

1) Anteile an allen Haushalten, zu denen mindestens eine Person unter 75 Jahren gehört.

2) Vergleichbare Daten hinsichtlich der Internetbeteiligung zu Bildungszwecken liegen lediglich für 2003 und 2004 vor.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Informationstechnologie in Unternehmen und Haushalten 2002, 2003, 2004, 2005

Tab. D4-2A: Wichtigste Vermittlungsinstanz für computerbezogene Kenntnisse in Deutschland und im OECD-Durchschnitt 2003 nach Geschlecht (in %)

	Schule	Freunde/ Freundinnen	Familie	Selbst beigebracht	Andere
Deutschland Mädchen	18,5	11,5	35,6	30,1	4,3
Deutschland Jungen	8,8	20,5	18,8	47,6	4,3
Deutschland gesamt	13,8	15,9	27,3	38,8	4,3
OECD Mädchen	33,7	12,9	24,4	25,1	4,0
OECD Jungen	18,5	21,9	15,3	40,2	4,1
OECD Durchschnitt gesamt	26,0	17,5	19,8	32,7	4,0

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster; Nachberechnungen durch das IPN

Tab. D4-3A: Computerbezogene Kenntnisse (Anteile richtiger Lösungen im PC-Wissenstest) in Abhängigkeit vom wichtigsten Lernort* 2003 (in %)

Geschlecht	Schule	Freunde/ Freundinnen	Familie	Selbst beigebracht	Andere	Insgesamt
	in %					
Mädchen	51	55	57	60	49	57
Jungen	49	65	66	76	54	69

* Nur PISA-I-Stichprobe.

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster; Nachberechnungen durch das IPN

Tab. D5-1A: Selbst eingeschätzter Fähigkeitserwerb der 14- bis 19-Jährigen in den wichtigsten Tätigkeitsfeldern 2004 (in %)

Tätigkeitsbereiche	In sehr hohem Umfang	In hohem Umfang	In gewissem Umfang	Gar nicht	Insgesamt
	in %				
Sport/Bewegung	14,0	41,3	43,0	1,7	100
Schule	8,2	47,5	40,2	4,1	100
Kirche/Religion	15,7	40,4	34,8	9,0	100
Unfall-/Rettungsdienst/Feuerwehr	20,4	51,9	24,1	3,7	100
Kultur/Musik	18,3	55,0	25,0	1,7	100
Freizeit/Geselligkeit	20,4	51,0	24,5	4,1	100

Quelle: Freiwilligensurvey 2004, eigene Berechnungen

Tab. D5-2A: Organisatorischer Rahmen der zeitaufwändigsten Tätigkeit der 14- bis 19-Jährigen 1999 und 2004 (in %)

Organisationsform	1999	2004
	in %	
Organisationen und Einrichtungen	85,3	78,9
Davon:		
Verein	47,5	45,8
Kirche/religiöse Vereinigung	16,8	12,3
Staatliche/kommunale Einrichtung	12,0	11,0
Verband	6,6	5,4
Private Einrichtung/Stiftung	0,7	4,2
Partei	1,7	0,2
Schwach strukturierte Angebotskontexte	11,5	17,1
Davon:		
Initiative/Projekt	3,9	8,2
Selbstorganisierte Gruppe	6,6	8,0
Selbsthilfegruppe	1,0	0,9
Sonstiges	3,2	4,0
Insgesamt	100,0	100,0

Quelle: Freiwilligensurvey 1999 und 2004, eigene Berechnungen

Tab. D5-3A: Organisatorischer Rahmen der zeitaufwändigsten Tätigkeit der 14- bis 19-Jährigen 2004 nach wichtigen Tätigkeitsbereichen (in %)

Tätigkeitsbereich Organisationsform des Engagements	Schule/ Kindergarten	Kirche/ Religion	Unfall-/Ret- tungsdienst/ Feuerwehr	Sport/ Bewegung	Kultur/ Musik	Freizeit/ Geselligkeit
	in %					
Organisationen und Einrichtungen	57,6	89,7	96,3	89,5	56	73
Davon:						
Verein	21,2	29,5	44,4	84,3	35,6	54,2
Verband	4,2	3,4	20,4	1,7	5,1	2,1
Kirche/religiöse Vereinigung	5,9	46,6	5,6	0,0	8,5	10,4
Staatliche/kommunale Einrichtung	24,6	6,8	18,5	3,5	5,1	2,1
Schwach organisierte Angebotskontexte	35,6	6,8	3,7	9,9	39	16,7
Davon:						
Private Einrichtung	1,7	3,4	7,4	0,0	1,7	4,2
Selbsthilfegruppe	1,7	0,0	0,0	4,7	5,1	0,0
Initiative oder Projekt	21,2	0,0	0,0	1,7	15,3	6,3
Selbstorganisierte Gruppe	12,7	6,8	3,7	3,5	18,6	10,4
Sonstiges	6,8	3,5	0,0	0,6	5,0	10,3
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: Freiwilligensurvey 2004, eigene Berechnungen

Tab. D5-4A: Engagementquote der 14- bis 19-jährigen Schülerinnen und Schüler 2004 nach besuchter Schulart und Besuch von Ganztags- oder Halbtagschule

Schulform und Halb- oder Ganztagschule	Freiwillig engagiert		Schüler insgesamt
	ja	nein	
	in %		Anzahl
Hauptschule	23,4	76,6	94
Realschule	37,2	62,8	250
Gymnasium	44,7	55,3	394
Integrierte Gesamtschule	25,5	74,5	55
Sekundarschule/Mittelschule	(44,4)	(55,6)	(9)
Sonderschule	(22,2)	(77,8)	(9)
Sonstige Schularten	(42,3)	(57,7)	(26)
Schularten insgesamt	38,4	61,6	837
Ganztagschule	36,5	63,5	85
Halbtagschule	38,6	61,4	752

Quelle: Freiwilligensurvey 2004, Alter U20

Tab. D6-1A: PISA-Kompetenzprofile von 15-Jährigen 2003, Veränderungen der Leistungsergebnisse zwischen 2000 und 2003 sowie sozialer Gradient* 2003 nach Ländern*

Land	Kompetenzmittelwerte 2003				Veränderungen der Leistungsergebnisse zwischen 2000 und 2003			Soziale Gradienten der Lesekompetenz 2003
	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaften	Problemlösen	Zuwachs Lesen	Zuwachs Naturwissenschaften	Zuwachs Mathematik	
OECD	-6	0	11	.
Baden-Württemberg	507	512	513	521	7	8	15	39,9
Bayern	518	533	530	534	8	22	27	26,2
Berlin	481	488	493	507	.	.	.	39,5
Brandenburg	478	492	486	504	19	16	33	31,8
Bremen	467	471	477	491	19	16	38	47,7
Hamburg	478	481	487	505	.	.	.	43,8
Hessen	484	497	489	507	8	8	23	38,6
Mecklenburg-Vorpommern	473	493	491	502	6	13	24	35,0
Niedersachsen	481	494	498	506	7	22	26	41,8
Nordrhein-Westfalen	480	486	489	500	-2	11	10	42,2
Rheinland-Pfalz	485	493	497	508	0	8	12	31,2
Saarland	485	498	504	500	1	19	26	38,9
Sachsen	504	523	522	527	13	23	39	32,8
Sachsen-Anhalt	482	502	503	501	27	32	49	38,0
Schleswig-Holstein	488	497	497	509	10	11	14	44,0
Thüringen	494	510	508	511	12	13	31	29,3

* Signifikante Zuwächse sind kursiv gekennzeichnet.

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster; Nachberechnungen durch das IPN

Tab. D6-2A: Vergleich des 10. und 90. Perzentils der Verteilung der Lesekompetenz 2003 nach Staaten (in Kompetenzpunkten)

Staat	Mittlere Lesekompetenz im ...		Staaten	Mittlere Lesekompetenz im ...	
	10. Perzentil	90. Perzentil		10. Perzentil	90. Perzentil
Australien	395	644	Irland	401	622
Österreich	354	617	Italien	341	598
Belgien	355	635	Japan	355	624
Kanada	410	636	Korea	428	634
Schweiz	373	615	Luxemburg	344	601
Tschechische Rep.	362	607	Niederlande	400	621
Deutschland	341	624	Neuseeland	381	652
Dänemark	376	600	Norwegen	364	625
Spanien	354	597	Polen	374	616
Finnland	437	641	Portugal	351	592
Frankreich	367	614	Slowakische Rep.	348	587
Griechenland	333	599	Schweden	390	631
Ungarn	361	597	Vereinigte Staaten	361	622
Island	362	612			

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster; Nachberechnungen durch das IPN

Tab. D6-3A: Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede im Lesen an zwei Zeitpunkten der Schullaufbahn*

Staat ¹⁾	IGLU 2001 (Ende Grundschulzeit)	PISA 2003 (15-Jährige)
Italien	0,12	0,36
Frankreich	0,16	0,35
Tschechische Republik	0,18	0,28
Deutschland	0,19	0,39
Ungarn	0,21	0,28
Niederlande	0,22	0,19
Kanada	0,25	0,29
Vereinigte Staaten	0,27	0,29
Island	0,28	0,53
Türkei	0,28	0,30
Griechenland	0,31	0,34
Norwegen	0,31	0,45
Schweden	0,33	0,34
Neuseeland	0,40	0,26

* Dargestellt sind standardisierte Leistungsdifferenzen. Die Skalenwerte der beiden Untersuchungen sind direkt nicht vergleichbar. Deshalb ist die Mittelwertsdifferenz (Mädchen – Jungen) jeweils bezogen auf die Standardabweichung, die innerhalb Deutschlands gilt.

1) Staaten sortiert nach der Größe des Leistungsunterschieds zwischen den Geschlechtern bei IGLU 2001.

Quelle: Bos u.a. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster; PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster

Tab. D7-1A: Absolventen aus allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen 2004 nach Ländern, Abschlussart und Geschlecht

Abschlussart	Insgesamt		Männlich		Weiblich		Gleichaltrige Bevölkerung ¹⁾	
	Anzahl	in % ²⁾	Anzahl	in % ²⁾	Anzahl	in % ²⁾	männlich	weiblich
Deutschland								
Ohne Hauptschulabschluss	82.212	8,5	52.565	10,5	29.647	6,3	499.692	472.275
Mit Hauptschulabschluss	288.124	29,6	167.782	33,6	120.342	25,5	499.692	472.275
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	499.140	52,2	241.224	49,1	257.916	55,5	491.106	464.590
Mit Fachhochschulreife	123.396	13,2	66.777	14,0	56.619	12,4	476.271	455.466
Mit allgemeiner Hochschulreife	263.509	28,3	116.411	24,4	147.098	32,3	476.271	455.466
Insgesamt	1.256.381		644.759		611.622			
Westdeutschland								
Ohne Hauptschulabschluss	59.669	8,0	37.665	9,8	22.004	6,1	384.225	363.169
Mit Hauptschulabschluss	237.116	31,7	136.222	35,5	100.894	27,8	384.225	363.169
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	387.010	53,1	186.032	49,6	200.978	56,7	374.723	354.374
Mit Fachhochschulreife	107.526	15,2	58.433	16,3	49.093	14,1	359.236	347.931
Mit allgemeiner Hochschulreife	195.872	27,7	87.916	24,5	107.956	31,0	359.236	347.931
Insgesamt	987.193		506.268		480.925			
Ostdeutschland								
Ohne Hauptschulabschluss	22.543	10,0	14.900	12,9	7.643	7,0	115.467	109.106
Mit Hauptschulabschluss	51.008	22,7	31.560	27,3	19.448	17,8	115.467	109.106
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	112.130	49,5	55.192	47,4	56.938	51,7	116.383	110.216
Mit Fachhochschulreife	15.870	7,1	8.344	7,1	7.526	7,0	117.035	107.535
Mit allgemeiner Hochschulreife	67.637	30,1	28.495	24,3	39.142	36,4	117.035	107.535
Insgesamt	269.188		138.491		130.697			
Baden-Württemberg								
Ohne Hauptschulabschluss	8.738	7,0	5.392	8,4	3.346	5,5	63.924	60.731
Mit Hauptschulabschluss	47.776	38,3	27.218	42,6	20.558	33,9	63.924	60.731
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	60.493	49,7	29.206	46,7	31.287	52,8	62.493	59.267
Mit Fachhochschulreife	13.741	11,5	9.052	14,9	4.689	7,9	60.565	59.173
Mit allgemeiner Hochschulreife	36.913	30,8	17.406	28,7	19.507	33,0	60.565	59.173
Insgesamt	167.661		88.274		79.387			
Bayern								
Ohne Hauptschulabschluss	11.800	8,4	7.575	10,5	4.225	6,2	72.387	68.061
Mit Hauptschulabschluss	52.650	37,5	30.331	41,9	22.319	32,8	72.387	68.061
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	62.929	45,9	29.114	41,2	33.815	50,9	70.660	66.475
Mit Fachhochschulreife	15.907	11,8	8.926	13,0	6.981	10,5	68.506	66.734
Mit allgemeiner Hochschulreife	27.941	20,7	12.482	18,2	15.459	23,2	68.506	66.734
Insgesamt	171.227		88.428		82.799			
Berlin								
Ohne Hauptschulabschluss	4.019	11,1	2.423	13,0	1.596	9,0	18.606	17.640
Mit Hauptschulabschluss	10.218	28,2	6.037	32,4	4.181	23,7	18.606	17.640
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	16.195	44,9	8.273	44,9	7.922	45,0	18.424	17.617
Mit Fachhochschulreife	3.073	8,2	1.699	9,0	1.374	7,3	18.880	18.716
Mit allgemeiner Hochschulreife	12.918	34,4	5.682	30,1	7.236	38,7	18.880	18.716
Insgesamt	46.423		24.114		22.309			
Brandenburg								
Ohne Hauptschulabschluss	3.268	8,6	2.224	11,5	1.044	5,7	19.416	18.374
Mit Hauptschulabschluss	9.263	24,5	5.863	30,2	3.400	18,5	19.416	18.374
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	17.999	47,3	8.904	45,9	9.095	48,8	19.416	18.632
Mit Fachhochschulreife	2.613	7,1	1.271	6,5	1.342	7,8	19.421	17.301
Mit allgemeiner Hochschulreife	12.046	32,8	4.912	25,3	7.134	41,2	19.421	17.301
Insgesamt	45.189		23.174		22.015			

Fortsetzung Tab. D7-1A

Abschlussart	Insgesamt		Männlich		Weiblich		Gleichaltrige Bevölkerung ¹⁾	
	Anzahl	in % ²⁾	Anzahl	in % ²⁾	Anzahl	in % ²⁾	männlich	weiblich
Bremen								
Ohne Hauptschulabschluss	786	12,0	472	14,2	314	9,7	3.328	3.223
Mit Hauptschulabschluss	2.145	32,7	1.189	35,7	956	29,7	3.328	3.223
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	3.928	59,6	1.961	58,7	1.967	60,5	3.341	3.252
Mit Fachhochschulreife	871	12,4	441	12,8	430	12,1	3.438	3.565
Mit allgemeiner Hochschulreife	2.139	30,5	923	26,8	1.216	34,1	3.438	3.565
Insgesamt	9.869		4.986		4.883			
Hamburg								
Ohne Hauptschulabschluss	1.785	11,2	1.094	13,3	691	9,0	8.227	7.678
Mit Hauptschulabschluss	4.983	31,3	2.894	35,2	2.089	27,2	8.227	7.678
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	6.852	44,0	3.441	42,6	3.411	45,6	8.075	7.482
Mit Fachhochschulreife	2.279	13,4	1.180	13,9	1.099	13,0	8.487	8.467
Mit allgemeiner Hochschulreife	5.503	32,5	2.473	29,1	3.030	35,8	8.487	8.467
Insgesamt	21.402		11.082		10.320			
Hessen								
Ohne Hauptschulabschluss	5.639	8,6	3.547	10,5	2.092	6,6	33.773	31.852
Mit Hauptschulabschluss	20.025	30,5	11.442	33,9	8.583	26,9	33.773	31.852
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	28.806	45,1	14.027	42,8	14.779	47,5	32.794	31.114
Mit Fachhochschulreife	9.812	15,6	5.120	16,0	4.692	15,1	31.999	31.040
Mit allgemeiner Hochschulreife	19.445	30,8	8.791	27,5	10.654	34,3	31.999	31.040
Insgesamt	83.727		42.927		40.800			
Mecklenburg-Vorpommern								
Ohne Hauptschulabschluss	2.453	9,2	1.649	11,9	804	6,2	13.818	12.890
Mit Hauptschulabschluss	5.612	21,0	3.427	24,8	2.185	17,0	13.818	12.890
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	12.797	47,2	6.331	45,2	6.466	49,2	14.000	13.141
Mit Fachhochschulreife	1.027	3,9	647	4,7	380	3,1	13.707	12.451
Mit allgemeiner Hochschulreife	6.614	25,3	2.665	19,4	3.949	31,7	13.707	12.451
Insgesamt	28.503		14.719		13.784			
Niedersachsen⁴⁾								
Ohne Hauptschulabschluss	8.776	9,5	5.587	11,7	3.189	7,1	47.786	44.896
Mit Hauptschulabschluss	25.420	27,4	14.845	31,1	10.575	23,6	47.786	44.896
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	80.802	89,4	39.662	85,0	41.140	94,1	46.641	43.700
Mit Fachhochschulreife	12.029	13,9	6.604	14,9	5.425	12,9	44.174	42.143
Mit allgemeiner Hochschulreife	22.829	26,4	9.854	22,3	12.975	30,8	44.174	42.143
Insgesamt	149.856		76.552		73.304			
Nordrhein-Westfalen								
Ohne Hauptschulabschluss	14.408	6,9	9.099	8,5	5.309	5,2	107.648	102.042
Mit Hauptschulabschluss	50.261	24,0	28.928	26,9	21.333	20,9	107.648	102.042
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	102.066	49,8	49.237	46,9	52.829	53,0	105.075	99.692
Mit Fachhochschulreife	41.847	21,5	21.358	21,6	20.489	21,4	99.078	95.559
Mit allgemeiner Hochschulreife	58.956	30,3	26.038	26,3	32.918	34,4	99.078	95.559
Insgesamt	267.538		134.660		132.878			
Rheinland-Pfalz								
Ohne Hauptschulabschluss	3.709	7,7	2.341	9,5	1.368	5,8	24.669	23.632
Mit Hauptschulabschluss	15.923	33,0	9.088	36,8	6.835	28,9	24.669	23.632
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	22.015	46,8	10.071	41,9	11.944	52,0	24.050	22.987
Mit Fachhochschulreife	5.621	12,6	2.834	12,5	2.787	12,8	22.737	21.796
Mit allgemeiner Hochschulreife	11.573	26,0	5.129	22,6	6.444	29,6	22.737	21.796
Insgesamt	58.841		29.463		29.378			

Fortsetzung Tab. D7-1A

Abschlussart	Insgesamt		Männlich		Weiblich		Gleichaltrige Bevölkerung ¹⁾	
	Anzahl	in % ²⁾	Anzahl	in % ²⁾	Anzahl	in % ²⁾	männlich	weiblich
Saarland								
Ohne Hauptschulabschluss	998	8,4	606	9,9	392	6,8	6.091	5.752
Mit Hauptschulabschluss	4.247	35,9	2.403	39,5	1.844	32,1	6.091	5.752
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	5.197	44,2	2.526	41,8	2.671	46,7	6.049	5.716
Mit Fachhochschulreife	2.515	22,3	1.230	21,2	1.285	23,5	5.793	5.463
Mit allgemeiner Hochschulreife	2.579	22,9	1.183	20,4	1.396	25,6	5.793	5.463
Insgesamt	15.536		7.948		7.588			
Sachsen								
Ohne Hauptschulabschluss	5.152	9,2	3.410	11,8	1.742	6,4	28.942	27.251
Mit Hauptschulabschluss	12.297	21,9	7.852	27,1	4.445	16,3	28.942	27.251
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	29.126	51,1	14.513	49,5	14.613	52,8	29.291	27.682
Mit Fachhochschulreife	3.945	6,9	2.005	6,8	1.940	7,1	29.629	27.211
Mit allgemeiner Hochschulreife	16.674	29,3	7.216	24,4	9.458	34,8	29.629	27.211
Insgesamt	67.194		34.996		32.198			
Sachsen-Anhalt								
Ohne Hauptschulabschluss	4.864	13,9	3.313	18,4	1.551	9,1	17.972	17.029
Mit Hauptschulabschluss	6.081	17,4	3.671	20,4	2.410	14,2	17.972	17.029
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	19.999	56,6	9.514	52,3	10.485	61,2	18.174	17.133
Mit Fachhochschulreife	2.459	7,1	1.217	6,7	1.242	7,6	18.184	16.373
Mit allgemeiner Hochschulreife	9.425	27,3	3.882	21,3	5.543	33,9	18.184	16.373
Insgesamt	42.828		21.597		21.231			
Schleswig-Holstein								
Ohne Hauptschulabschluss	3.030	9,6	1.952	11,9	1.078	7,0	16.395	15.305
Mit Hauptschulabschluss	13.686	43,2	7.884	48,1	5.802	37,9	16.395	15.305
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	13.922	46,0	6.787	43,7	7.135	48,6	15.547	14.692
Mit Fachhochschulreife	2.904	10,2	1.688	11,7	1.216	8,7	14.460	13.990
Mit allgemeiner Hochschulreife	7.994	28,1	3.637	25,2	4.357	31,1	14.460	13.990
Insgesamt	41.536		21.948		19.588			
Thüringen								
Ohne Hauptschulabschluss	2.787	8,5	1.881	11,3	906	5,7	16.715	15.923
Mit Hauptschulabschluss	7.537	23,1	4.710	28,2	2.827	17,8	16.715	15.923
Mit Mittlerem Abschluss ³⁾	16.014	48,4	7.657	44,8	8.357	52,2	17.079	16.012
Mit Fachhochschulreife	2.753	8,4	1.505	8,7	1.248	8,1	17.215	15.483
Mit allgemeiner Hochschulreife	9.960	30,5	4.138	24,0	5.822	37,6	17.215	15.483
Insgesamt	39.051		19.891		19.160			

1) In % der gleichaltrigen Bevölkerung.

2) Die Darstellung der Absolventenanteile an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (31.12.2003) rekuriert je nach Abschlussart auf unterschiedliche Altersjahrgänge. Ohne und mit Hauptschulabschluss: 15- bis unter 17-Jährige; Mittlerer Abschluss: 16- bis unter 18-Jährige; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18- bis unter 21-Jährige.

3) Abgänger mit Realschulabschluss oder vergleichbarem Abschluss.

4) In Niedersachsen schließen die Absolventen mit Mittlerem Abschluss die gymnasialen Übergänge in den Sekundarbereich II ein.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

Tab. D7-2A: Deutsche und ausländische Absolventen aus allgemein bildenden Schulen und beruflichen Schulen 2004 nach Abschlussart und Geschlecht

Abschlussart	Zusammen		Deutsche				Ausländer			
			Männlich		Weiblich		Männlich		Weiblich	
	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ¹⁾
Ohne Hauptschulabschluss	82.212	8,5	43.028	9,5	23.882	5,6	9.537	19,7	5.765	12,9
Mit Hauptschulabschluss	288.124	29,6	145.879	32,3	101.890	23,8	21.903	45,3	18.452	41,2
Mit Mittlerem Abschluss ²⁾	499.140	52,2	225.947	50,9	240.377	57,1	15.277	32,2	17.539	40,4
Mit Fachhochschulreife	123.396	13,2	63.067	14,8	53.399	13,1	3.710	7,5	3.220	6,7
Mit allgemeiner Hochschulreife	263.509	28,3	112.396	26,3	142.116	34,9	4.015	8,1	4.982	10,4
Insgesamt	1.256.381	X	590.317	X	561.664	X	54.442	X	49.958	X

1) Für die gleichaltrige Wohnbevölkerung werden folgende Altersjahrgänge herangezogen: Ohne und mit Hauptschulabschluss: 15- bis unter 17-Jährige; Mittlerer Abschluss: 16- bis unter 18-Jährige; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18- bis unter 21-Jährige.

2) Abgänger mit Realschulabschluss oder vergleichbarem Abschluss.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

Tab. D7-3A: Sonderschülerinnen und -schüler ohne Abschluss 1996, 1999 und 2004

Jahr	Abgänger von Sonderschulen ohne Hauptschulabschluss		
	Anzahl	in % aller Abgänger ohne Hauptschulabschluss	in % aller Abgänger von Sonderschulen
1996	32.751	41,6	78,0
1999	35.306	42,2	78,2
2004	39.585	48,1	79,1

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 1996/97, 1999/2000, 2004/05

Tab. D7-4A: Schulabgängerinnen und -abgänger nach Abschlussart, Bildungsgang und Abgangsjahr

Abschlussart und Bildungsgang	1996		1999		2004	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
<i>Ohne Hauptschulabschluss</i>	78.747	100,0	83.761	100,0	82.212	100,0
Hauptschulen	29.828	37,9	29.202	34,9	26.066	31,7
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	5.796	7,4	7.064	8,4	6.798	8,3
Realschulen	3.933	5,0	4.691	5,6	3.496	4,3
Gymnasien	1.661	2,1	1.705	2,0	861	1,0
Integrierte Gesamtschulen	4.689	6,0	5.681	6,8	5.212	6,3
Freie Waldorfschulen	89	0,1	112	0,1	194	0,2
Sonderschulen	32.751	41,6	35.306	42,2	39.585	48,1
<i>Mit Hauptschulabschluss</i>	274.983	100,0	276.666	100,0	288.124	100,0
Hauptschulen	174.493	63,5	167.283	60,5	168.583	58,5
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	13.804	5,0	15.787	5,7	22.020	7,6
Realschulen	9.579	3,5	12.135	4,4	9.768	3,4
Gymnasien	3.165	1,2	3.554	1,3	2.868	1,0
Integrierte Gesamtschulen	21.636	7,9	25.680	9,3	26.930	9,3
Freie Waldorfschulen	392	0,1	518	0,2	359	0,1
Sonderschulen	8.516	3,1	8.968	3,2	9.487	3,3
Abendhauptschulen	558	0,2	537	0,2	510	0,2
Abendrealschulen	779	0,3	1.093	0,4	1.166	0,4
Abendgymnasien	75	0,0	32	0,0	2	0,0
Kollegs	–	–	127	0,0	15	0,0
Externe (Schulfremdenprüfungen)	8.933	3,2	8.612	3,1	4.529	1,6
Berufsschulen im dualen System	14.432	5,2	12.291	4,4	13.821	4,8
Berufsvorbereitungsjahr	13.904	5,1	15.434	5,6	18.949	6,6
Berufsgrundbildungsjahr	2.371	0,9	2.133	0,8	6.705	2,3
Berufsfachschulen	1.596	0,6	1.680	0,6	2.412	0,8
Kollegschulen	750	0,3	802	0,3	–	–
<i>Mit Mittlerem Abschluss</i>	404.239	100,0	439.964	100,0	499.140	100,0
Hauptschulen	35.214	8,7	36.038	8,2	45.977	9,2
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	44.076	10,9	43.456	9,9	62.333	12,5
Realschulen	200.809	49,5	215.607	49,0	215.671	43,2
Gymnasien	29.373	7,2	33.200	7,5	47.852	9,6
Integrierte Gesamtschulen	34.719	8,6	40.099	9,1	40.622	8,1
Freie Waldorfschulen	1.129	0,3	1.312	0,3	1.743	0,3
Sonderschulen	656	0,2	804	0,2	881	0,2
Abendrealschulen	2.222	0,5	2.546	0,6	3.438	0,7
Abendgymnasien	52	0,0	78	0,0	75	0,0
Kollegs	18	0,0	207	0,0	101	0,0
Externe (Schulfremdenprüfungen)	1.131	0,3	948	0,2	1.097	0,2
Berufsschulen im dualen System	11.221	2,8	20.187	4,6	28.026	5,6
Berufsvorbereitungsjahr	257	0,1	221	0,1	138	0,0
Berufsgrundbildungsjahr	873	0,2	1.948	0,4	3.346	0,7
Berufsaufbauschulen	2.465	0,6	1.394	0,3	503	0,1
Berufsfachschulen	32.611	8,1	37.084	8,4	43.791	8,8
Fachgymnasien	–	–	–	–	12	0,0
Kollegschulen	1.007	0,2	1.140	0,3	–	–
Berufsober-/Technische Oberschulen	–	–	–	–	32	0,0
Fachschulen	6.406	1,6	3.695	0,8	3.502	0,7

Fortsetzung Tab. D7-4A

Abschlussart und Bildungsgang	1996		1999		2004	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
<i>Mit Fachhochschulreife</i>	73.328	100,0	85.593	100,0	123.396	100,0
Gymnasien	4.356	5,9	6.266	7,3	7.838	6,4
Integrierte Gesamtschulen	776	1,1	1.461	1,7	1.808	1,5
Freie Waldorfschulen	194	0,3	292	0,3	395	0,3
Sonderschulen	2	0,0	3	0,0	2	0,0
Abendrealschulen	126	0,2	70	0,1	17	0,0
Abendgymnasien	686	0,9	602	0,7	963	0,8
Kollegs	342	0,5	499	0,6	648	0,5
Externe (Schulfremdenprüfungen)	30	0,0	–	–	12	0,0
Berufsschulen im dualen System	–	–	44	0,0	1.133	0,9
Berufsfachschulen	19.612	26,7	19.774	23,1	34.055	27,6
Fachoberschulen	35.114	47,9	34.803	40,7	49.540	40,1
Fachgymnasien	1.076	1,5	1.095	1,3	1.773	1,4
Kollegschulen	3.410	4,7	3.161	3,7	–	–
Berufsober-/Technische Oberschulen	–	–	2.446	2,9	3.879	3,1
Fachschulen	6.754	9,2	14.093	16,5	20.493	16,6
Fach-/Berufsakademien	850	1,2	984	1,2	840	0,7
<i>Mit allgemeiner Hochschulreife</i>	242.013	100,0	254.311	100,0	263.509	100,0
Gymnasien	196.474	81,2	204.117	80,3	202.162	76,7
Integrierte Gesamtschulen	10.661	4,4	14.239	5,6	16.098	6,1
Freie Waldorfschulen	1.668	0,7	2.054	0,8	2.227	0,8
Sonderschulen	86	0,0	66	0,0	62	0,0
Abendrealschulen	154	0,1	121	0,0	–	–
Abendgymnasien	2.903	1,2	2.199	0,9	2.445	0,9
Kollegs	3.480	1,4	2.778	1,1	3.010	1,1
Externe (Schulfremdenprüfungen)	382	0,2	271	0,1	391	0,1
Berufsfachschulen	1.618	0,7	2.072	0,8	4.630	1,8
Fachoberschulen	–	–	–	–	611	0,2
Fachgymnasien	22.160	9,2	23.833	9,4	28.896	11,0
Kollegschulen	752	0,3	876	0,3	–	–
Berufsober-/Technische Oberschulen	1.639	0,7	1.650	0,6	2.926	1,1
Fachschulen	–	–	–	–	–	–
Fach-/Berufsakademien	36	0,0	35	0,0	51	0,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 1996/97, 1999/2000, 2004/05

Tab. D7-5A: Ausländische und deutsche Schulabgängerinnen und -abgänger nach Abschlussart, Bildungsgang und Abgangsjahr*

Jahr	Ausl./Dt.	Anzahl	Allg. bildend insg.	HS	SMBG	RS	GY	IGS	FWS	SO	AS und KO	Externe/Schul-fremden-prüfungen	Beruflich insg.	DS	BVJ	BGJ	BFS	FOS	FGY	BOS/TOS	FS	FA	Kolleg-schulen	Davon an... (in %)										
																								Ohne Hauptschulabschluss	Mit Hauptschulabschluss	Mit Mittlerem Abschluss	Mit Fachhochschulreife	Mit allgemeiner Hochschulreife						
1996	Ausl.	16.880	100	60,4	0,7	3,4	1,1	5,6	0,0	28,9	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·										
1999	Ausl.	15.663	100	52,6	1,2	3,7	1,2	6,9	0,1	34,3	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·										
2004	Ausl.	15.302	100	47,6	2,3	2,6	0,9	5,7	0,1	40,8	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·										
1996	Dt.	61.867	100	31,7	9,2	5,4	2,4	6,1	0,1	45,0	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·										
1999	Dt.	68.098	100	30,8	10,1	6,0	2,2	6,8	0,2	44,0	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·										
2004	Dt.	66.910	100	28,1	9,6	4,6	1,1	6,5	0,3	49,8	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·										
Ohne Hauptschulabschluss																																		
1996	Ausl.	42.780	87,5	70,1	0,2	2,3	0,9	6,8	0,0	3,2	1,3	2,7	12,5	2,0	8,4	0,9	0,7	—	—	—	—	—	—	0,4										
1999	Ausl.	38.060	87,3	65,7	0,9	3,3	1,1	8,9	0,0	3,3	1,7	2,4	12,7	2,3	8,2	0,8	0,8	—	—	—	—	—	—	0,5										
2004	Ausl.	40.355	85,8	65,7	2,1	2,6	0,6	9,4	0,0	2,9	1,0	1,4	14,2	2,4	9,4	1,4	1,0	—	—	—	—	—	—	—										
1996	Dt.	232.203	88,1	62,2	5,9	3,7	1,2	8,1	0,2	3,1	0,4	3,3	11,9	5,8	4,4	0,9	0,6	—	—	—	—	—	—	0,2										
1999	Dt.	238.606	88,5	59,6	6,5	4,6	1,3	9,3	0,2	3,2	0,5	3,2	11,5	4,8	5,2	0,8	0,6	—	—	—	—	—	—	0,3										
2004	Dt.	247.769	85,4	57,3	8,5	3,5	1,1	9,3	0,1	3,4	0,5	1,6	14,6	5,2	6,1	2,5	0,8	—	—	—	—	—	—	—										
Mit Hauptschulabschluss																																		
1996	Ausl.	29.321	80,6	20,5	0,3	38,7	7,9	11,1	0,1	1,4	0,5	0,5	19,4	2,2	0,4	0,6	13,8	—	—	—	—	—	—	0,6										
1999	Ausl.	29.722	78,8	17,9	1,1	37,6	7,4	12,4	0,1	1,8	0,4	0,4	21,2	3,3	0,3	1,4	14,4	—	—	—	—	—	—	0,9										
2004	Ausl.	32.816	79,4	18,5	2,0	37,1	7,4	12,1	0,1	0,2	1,4	0,5	20,6	3,3	0,3	1,6	14,7	—	—	—	—	—	—	0,4										
1996	Dt.	374.918	86,9	7,8	11,7	50,5	7,2	8,4	0,3	0,2	0,5	0,3	13,1	2,8	0,0	0,2	7,6	—	—	—	—	—	—	1,7										
1999	Dt.	410.242	85,5	7,5	10,5	49,8	7,6	8,9	0,3	0,2	0,6	0,2	14,5	4,7	0,0	0,4	8,0	—	—	—	—	—	—	0,2										
2004	Dt.	466.324	84,4	8,6	13,2	43,6	9,7	7,9	0,4	0,2	0,7	0,2	15,6	5,8	0,0	0,6	8,4	—	—	—	—	—	—	0,7										
Mit Mittlerem Abschluss																																		
1996	Ausl.	4.593	12,8	—	—	—	7,2	3,3	0,1	—	2,2	—	87,2	—	—	—	39,2	35,0	1,3	—	—	—	—	2,8										
1999	Ausl.	5.870	15,0	—	—	—	8,3	4,1	0,0	0,0	2,5	—	85,0	—	—	—	36,3	32,2	1,7	1,8	—	—	—	6,3										
2004	Ausl.	6.930	15,4	—	—	—	7,7	4,1	0,1	0,0	3,5	0,0	84,6	0,9	—	—	38,9	28,9	1,2	1,1	—	—	—	13,4										
1996	Dt.	68.735	8,6	—	—	—	5,9	0,9	0,3	—	1,5	—	91,4	—	—	—	25,9	48,7	1,5	—	—	—	—	9,6										
1999	Dt.	79.723	10,4	—	—	—	7,2	1,5	0,4	0,0	1,3	—	89,6	0,1	—	—	22,1	41,3	1,2	2,9	—	—	—	17,2										
2004	Dt.	116.466	9,1	—	—	—	6,3	1,3	0,3	0,0	1,2	0,0	90,9	0,9	—	—	26,9	40,8	1,5	3,3	—	—	—	16,8										
Mit Fachhochschulreife																																		
1996	Ausl.	8.615	85,0	X	X	X	69,9	12,2	0,3	—	2,3	0,2	15,0	—	—	—	1,2	—	—	—	—	—	—	—										
1999	Ausl.	9.432	83,9	X	X	X	66,2	14,0	0,4	0,0	3,1	0,1	16,1	—	—	—	1,0	—	—	—	—	—	—	—										
2004	Ausl.	8.997	83,7	X	X	X	65,2	14,7	0,4	0,0	3,3	0,1	16,3	—	—	—	2,0	0,4	—	—	—	—	—	—										
1996	Dt.	233.398	89,3	X	X	X	81,6	4,1	0,7	—	2,7	0,2	10,7	—	—	—	0,7	—	—	—	—	—	—	—										
1999	Dt.	244.879	89,0	X	X	X	80,8	5,3	0,8	0,0	2,0	0,1	11,0	—	—	—	0,8	—	—	—	—	—	—	—										
2004	Dt.	254.512	86,0	X	X	X	77,1	3,8	0,9	0,0	2,0	0,1	14,0	—	—	—	1,8	0,2	—	—	—	—	—	—										

* Abendhauptschulen, -realschulen, -gymnasien und Kollegs wurden angesichts der geringen zahlenmäßigen Bedeutung zusammengefasst. Berufsaufbauschulen werden nicht explizit dargestellt, da sie nur beim Mittleren Abschluss relevant sind (bei den Ausländern sank der Anteil zwischen 1996 und 2004 von 0,8 % auf 0,3 %; bei den Deutschen von 0,6 % auf 0,1 %).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 1996/97, 1999/2000, 2004/05

Tab. E1-1A: Neuzugänge* in das berufliche Bildungssystem 1995 bis 2004

Gegenstand der Nachweisung	1995	2000	2001	2002	2003	2004	Veränderung 2004 zu 1995	
							absolut	in %
Absolventen und Absolventinnen aus allgemein bildenden Schulen	864.015	918.748	910.784	918.997	929.806	967.898	+ 65.791	+ 7,6
Studienanfänger und Studienanfängerinnen	261.427	314.539	344.659	358.792	377.395	358.704	+ 97.277	+ 37,2
<i>Duales System insgesamt</i>	547.062	582.416	577.268	538.332	529.431	535.322	- 11.740	- 2,1
<i>Schulberufssystem insgesamt</i>	180.271	175.462	179.637	193.088	208.845	211.531	+ 31.260	+ 17,3
Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	6.031	9.379	9.924	10.625	12.280	12.242	+ 6.211	+ 103,0
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO	62.462	88.547	91.230	98.971	112.983	121.166	+ 58.704	+ 94,0
Schulen des Gesundheitswesens ¹⁾	73.598	42.736	43.450	45.961	47.881	46.827	- 26.771	- 36,4
Fachschulen (nur Erstausbildung)	38.180	34.800	35.033	37.531	35.701	31.296	- 6.884	- 18,0
<i>Übergangssystem insgesamt</i>	341.137	460.107	502.926	521.478	549.568	488.073	+ 146.936	+ 43,1
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit ²⁾	34.978	35.373	34.149	36.001	40.022	43.161	+ 8.183	+ 23,4
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	134.638	141.420	143.462	153.001	168.045	182.361	+ 47.723	+ 35,4
Schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	44.118	53.500	55.199	57.917	63.041	63.335	+ 19.217	+ 43,6
Berufsschulen-Schüler ohne Ausbildungsvertrag	29.209	26.317	28.279	29.872	32.507	33.064	+ 3.855	+ 13,2
Sonstige Bildungsgänge ³⁾	30.746	43.975	47.295	50.415	49.701	49.763	+ 19.017	+ 61,9
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31. 12.) ⁴⁾	67.448	98.614	108.309	124.699	113.093	116.389	+ 48.941	+ 72,6
Jugendsofortprogramm (Bestand 31. 12.)	-	60.908	86.233	69.573	83.159	-	-	-
<i>Berufliches Bildungssystem insgesamt</i>	1.068.470	1.217.985	1.259.831	1.252.898	1.287.844	1.234.926	+ 166.456	+ 15,6

* Teilweise 1. Schuljahr.

1) Ohne Hessen.

2) Soweit nicht als 1. Ausbildungsjahr im dualen System anerkannt.

3) Enthalten berufsvorbereitende Maßnahmen der BA, Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter (soweit nicht im Rahmen des dualen Systems), Schüler mit und ohne Berufstätigkeit sowie Arbeitslose, Teilnehmer an Lehrgängen/Maßnahmen der Arbeitsverwaltung.

4) Wert für 1995 wurde auf Grundlage der Einmündungszahlen geschätzt (Faktor 0,7).

5) Ohne Artikel 4: außerbetriebliche Ausbildung.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen; Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik; Absolventen allgemein bildender Schulen nach Berufsbildungsbericht div. Jg.

Tab. E1-2A: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2004 nach Ländern

Ebene	Duales System	Schulberufs- system	Übergangs- system	Duales System	Schulberufs- system	Übergangs- system
	Anzahl			in %		
Deutschland	535.322	211.531	488.073	43,3	17,1	39,5
Flächenländer zusammen	496.930	195.442	458.759	43,2	17,0	39,9
Flächenländer Ost	95.935	48.828	68.858	44,9	22,9	32,2
Flächenländer West	400.995	146.614	389.901	42,8	15,6	41,6
Stadtstaaten	38.392	16.089	29.314	45,8	19,2	35,0
Baden-Württemberg	69.028	30.339	74.415	39,7	17,5	42,8
Bayern	82.683	26.034	38.170	56,3	17,7	26,0
Berlin ¹⁾	20.723	9.792	14.106	46,4	21,9	31,6
Brandenburg ²⁾	16.109	7.949	11.960	44,7	22,1	33,2
Bremen	5.833	1.354	4.210	51,2	11,9	36,9
Hamburg	11.836	4.943	10.998	42,6	17,8	39,6
Hessen ³⁾	39.287	6.139	34.440	49,2	7,7	43,1
Mecklenburg-Vorpommern	15.853	5.799	10.094	49,9	18,3	31,8
Niedersachsen	53.219	23.165	65.658	37,5	16,3	46,2
Nordrhein-Westfalen	108.390	43.784	134.354	37,8	15,3	46,9
Rheinland-Pfalz	24.379	9.805	20.990	44,2	17,8	38,0
Saarland	5.986	1.541	2.991	56,9	14,7	28,4
Sachsen	28.664	17.145	22.368	42,0	25,1	32,8
Sachsen-Anhalt ⁴⁾	17.963	9.498	12.026	45,5	24,1	30,5
Schleswig-Holstein	18.023	5.807	18.883	42,2	13,6	44,2
Thüringen ⁵⁾	17.346	8.437	12.410	45,4	22,1	32,5

1) Duales System einschließlich BGJ.

2) Auszubildende im 1. Schuljahr (ohne Wiederholer).

3) Ohne Schulen des Gesundheitswesens.

4) Schüler im 1. Ausbildungsjahr für Schulen des Gesundheitswesens.

5) Übergangssystem enthält auch Benachteiligte, die im dualen System integriert unterrichtet werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Tab. E1-3A: Neuzugänge* in berufliche Bildungsgänge 2004 nach schulischer Vorbildung

Gegenstand der Nachweisung	Insgesamt	Davon		Davon				
		Männer	Frauen	ohne Haupt-schul-abschluss	mit Haupt-schul-abschluss	mit Middle-rem (Real-) Schulabschluss	mit Hoch-schul- oder Fachhoch-schulreife	mit sonstigem Abschluss
Anzahl								
<i>Duales System insgesamt</i>	535.322	309.747	225.575	24.942	151.530	267.395	86.655	4.800
<i>Schulberufssystem insgesamt</i>	211.531	62.788	148.743	867	30.746	136.652	36.795	6.471
Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	12.242	4.763	7.479	46	3.407	8.040	736	13
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO	121.166	36.851	84.315	481	20.786	83.345	14.551	2.003
Schulen des Gesundheitswesens ¹⁾	46.827	11.496	35.331	5	4.246	24.778	16.169	1.629
Fachschulen (nur Erstausbildung)	31.296	9.678	21.618	335	2.307	20.489	5.339	2.826
<i>Übergangssystem insgesamt</i>	488.073	278.591	209.482	135.382	194.567	146.845	3.673	7.606
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit ²⁾	43.161	31.433	11.728	4.346	22.068	16.171	296	280
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	182.361	91.301	91.060	3.314	86.176	90.951	1.591	329
Schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	63.335	38.591	24.744	42.954	16.256	850	20	3.255
Berufsschulen-Schüler ohne Ausbildungsvertrag	33.064	17.986	15.078	12.055	7.733	12.769	392	115
Sonstige Bildungsgänge ³⁾	49.763	30.730	19.033	21.740	20.260	4.225	81	3.457
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.) ⁵⁾	116.389	68.550	47.839	50.973	42.074	21.879	1.293	170
in % der Zeile								
Duales System insgesamt	100,0	57,9	42,1	4,7	28,3	50,0	16,2	0,9
Schulberufssystem insgesamt	100,0	29,7	70,3	0,4	14,5	64,6	17,4	3,1
Übergangssystem insgesamt	100,0	57,1	42,9	27,7	39,9	30,1	0,8	1,6

* Brandenburg: 1. Schuljahr; Sachsen-Anhalt: 1. Schuljahr für Schulen des Gesundheitswesens.

1) Ohne Hessen.

2) Soweit nicht als 1. Ausbildungsjahr im dualen System anerkannt.

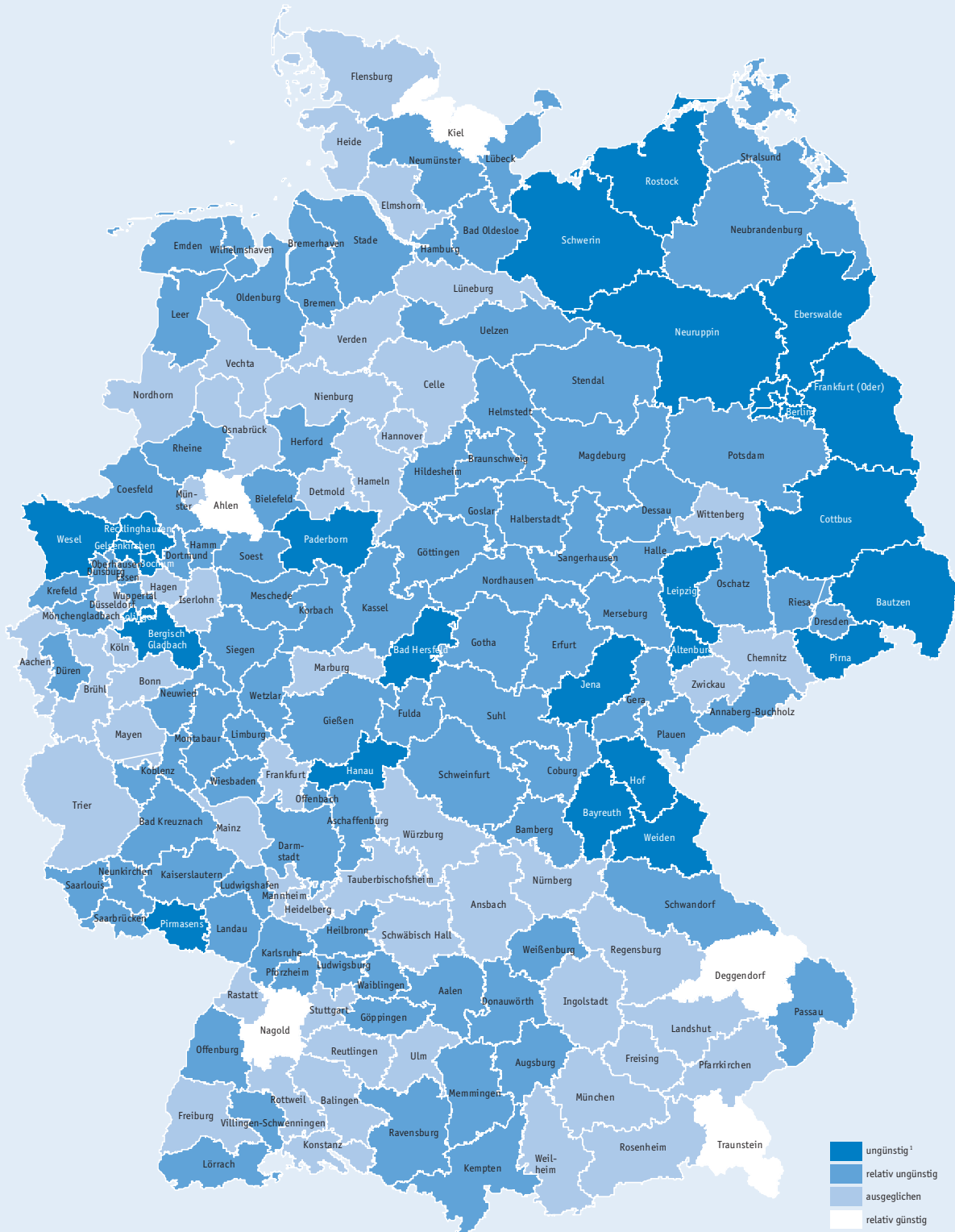
3) Enthalten berufsvorbereitende Maßnahmen der BA, Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter (soweit nicht im Rahmen des dualen Systems), Schüler mit und ohne Berufstätigkeit sowie Arbeitslose, Teilnehmer an Lehrgängen/Maßnahmen der Arbeitsverwaltung.

4) Wert für 1995 wurde auf Grundlage der Einmündungszahlen geschätzt.

5) Ohne Artikel 4: außerbetriebliche Ausbildung; Vorbildung teilweise geschätzt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Abb. E2-3A: Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung zum 30.9.2004 nach Regionen



1) ungünstig $\leq 90\%$, relativ ungünstig 90,1 bis 97,9%, ausgeglichen 98,0 bis 102,0%, relativ günstig $> 102,1$ bis 112,4%

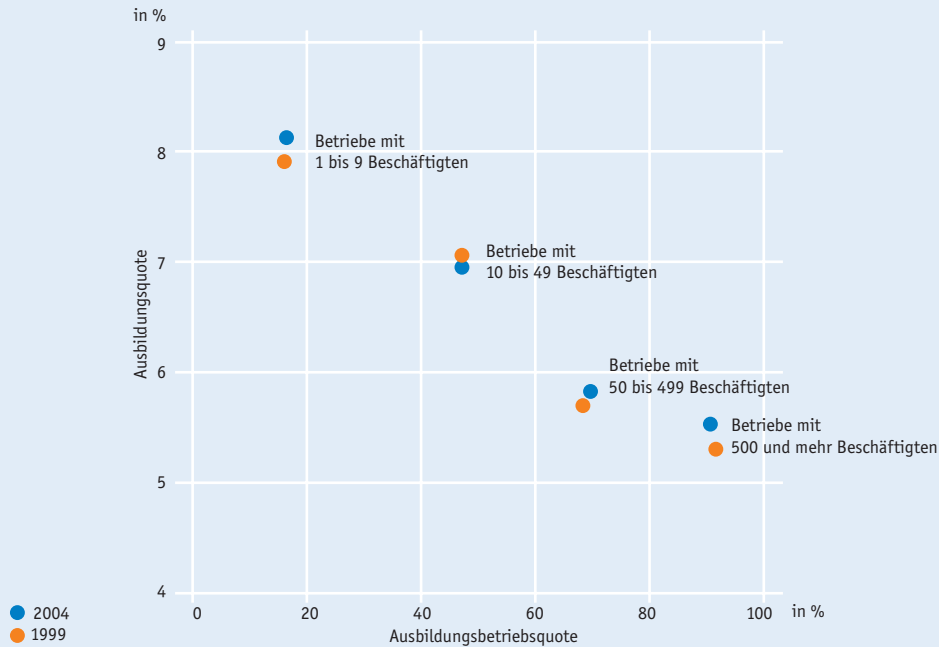
Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September; Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Berufsberatungsstatistik

Tab. E3-3A: Beschäftigte, Auszubildende und Ausbildungsquote 1999 bis 2004 nach Ländern (Stichtag 31.12.)

Land		1999	2000	2001	2002	2003	2004
Deutschland	Beschäftigte	27.756.492	27.979.593	27.864.091	27.360.497	26.746.384	26.381.842
	Auszubildende	1.759.931	1.779.376	1.787.469	1.738.013	1.704.034	1.700.093
	Ausbildungsquote (%)	6,3	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4
Baden-Württemberg	Beschäftigte	3.777.901	3.861.909	3.882.640	3.846.790	3.766.742	3.742.899
	Auszubildende	222.190	227.931	234.238	232.373	226.976	227.034
	Ausbildungsquote (%)	5,9	5,9	6,0	6,0	6,0	6,1
Bayern	Beschäftigte	4.296.370	4.395.785	4.425.432	4.357.372	4.273.812	4.253.402
	Auszubildende	275.675	280.616	284.497	278.391	274.590	275.321
	Ausbildungsquote (%)	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4	6,5
Berlin	Beschäftigte	1.148.960	1.143.032	1.132.602	1.094.823	1.065.256	1.035.943
	Auszubildende	63.944	64.221	63.813	61.743	60.299	59.216
	Ausbildungsquote (%)	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	5,7
Brandenburg	Beschäftigte	823.466	799.831	775.393	749.535	726.540	709.754
	Auszubildende	58.334	57.042	56.103	53.302	52.214	52.172
	Ausbildungsquote (%)	7,1	7,1	7,2	7,1	7,2	7,4
Bremen	Beschäftigte	284.189	288.057	288.366	285.473	278.849	275.154
	Auszubildende	16.223	16.163	16.375	15.805	15.579	15.811
	Ausbildungsquote (%)	5,7	5,6	5,7	5,5	5,6	5,7
Hamburg	Beschäftigte	758.567	776.211	780.733	767.541	748.719	744.412
	Auszubildende	34.068	35.091	36.163	36.001	35.564	35.647
	Ausbildungsquote (%)	4,5	4,5	4,6	4,7	4,7	4,8
Hessen	Beschäftigte	2.163.429	2.213.078	2.223.457	2.187.128	2.136.353	2.113.501
	Auszubildende	117.814	119.985	120.830	117.717	116.009	114.969
	Ausbildungsquote (%)	5,4	5,4	5,4	5,4	5,4	5,4
Mecklenburg-Vorpommern	Beschäftigte	595.503	577.371	555.408	530.275	519.425	494.467
	Auszubildende	53.657	52.063	50.372	47.871	47.463	47.250
	Ausbildungsquote (%)	9,0	9,0	9,1	9,0	9,1	9,6
Niedersachsen	Beschäftigte	2.403.605	2.431.834	2.420.210	2.387.488	2.348.942	2.315.233
	Auszubildende	165.420	167.412	166.801	161.675	160.560	160.658
	Ausbildungsquote (%)	6,9	6,9	6,9	6,8	6,8	6,9
Nordrhein-Westfalen	Beschäftigte	5.903.046	5.983.900	5.964.293	5.861.224	5.705.923	5.626.090
	Auszubildende	350.592	361.127	365.964	356.752	347.589	346.367
	Ausbildungsquote (%)	5,9	6,0	6,1	6,1	6,1	6,2
Rheinland-Pfalz	Beschäftigte	1.188.134	1.198.736	1.198.938	1.188.379	1.168.245	1.155.958
	Auszubildende	86.452	85.997	87.695	85.743	83.928	83.674
	Ausbildungsquote (%)	7,3	7,2	7,3	7,2	7,2	7,2
Saarland	Beschäftigte	355.244	360.093	359.614	354.168	347.539	345.161
	Auszubildende	22.620	22.765	23.001	22.684	22.066	21.974
	Ausbildungsquote (%)	6,4	6,3	6,4	6,4	6,3	6,4
Schleswig-Holstein	Beschäftigte	809.456	814.118	812.826	801.090	780.450	770.727
	Auszubildende	56.807	57.349	56.791	55.609	55.567	55.981
	Ausbildungsquote (%)	7,0	7,0	7,0	6,9	7,1	7,3
Sachsen	Beschäftigte	1.553.692	1.500.646	1.452.609	1.415.736	1.387.438	1.352.648
	Auszubildende	110.727	109.318	106.168	100.505	97.681	96.958
	Ausbildungsquote (%)	7,1	7,3	7,3	7,1	7,0	7,2
Sachsen-Anhalt	Beschäftigte	861.110	825.042	805.653	777.152	757.986	729.871
	Auszubildende	63.888	61.929	59.982	56.293	54.759	54.321
	Ausbildungsquote (%)	7,4	7,5	7,4	7,2	7,2	7,4
Thüringen	Beschäftigte	833.820	809.950	785.917	756.323	734.165	716.622
	Auszubildende	61.520	60.367	58.676	55.549	53.190	52.740
	Ausbildungsquote (%)	7,4	7,5	7,5	7,3	7,2	7,4

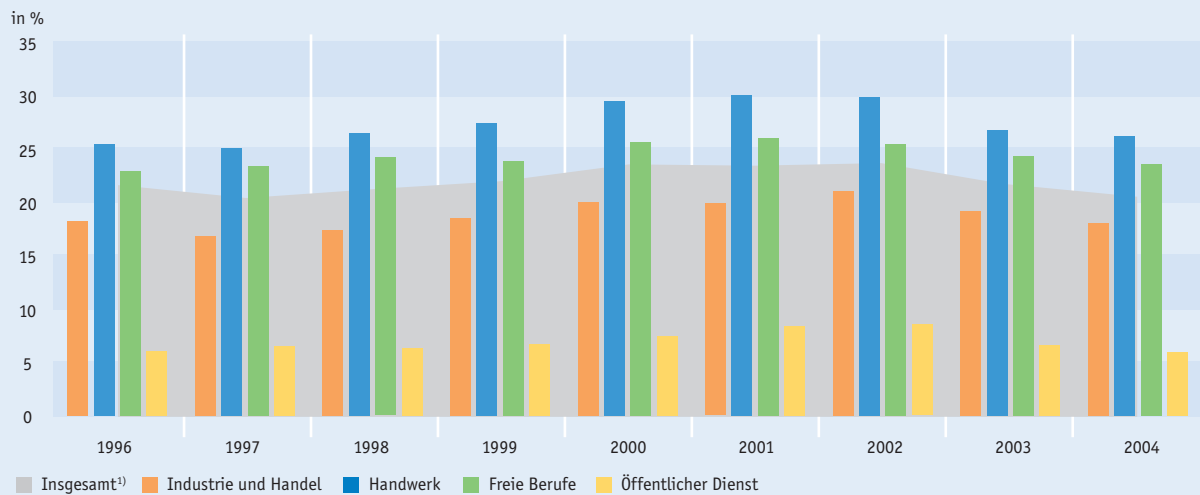
Quelle: Beschäftigten- und Betriebsstatistik der BA, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Abb. E3-3A: Ausbildungsquote und Ausbildungsbetriebsquote 1999 und 2004 nach Betriebsgröße (Stichtag 31.12.)



Quelle: Beschäftigten- und Betriebsstatistik der BA, Berechnungen des IAB, Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen

Abb. E4-1A: Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge 1996 bis 2004 nach Ausbildungsbereichen (in %)



1) Quote für Insgesamt inkl. Land- und Hauswirtschaft sowie Seeschifffahrt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik



Tab. E4-1A: Anzahl und Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge 1996 bis 2004 nach Ausbildungsbereichen

Ausbildungsbereich	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Anzahl									
Industrie und Handel	50.641	49.089	53.687	61.934	69.133	70.014	71.039	63.628	60.171
Handwerk	59.445	58.514	60.938	62.722	66.040	64.058	59.272	50.622	48.168
Landwirtschaft	3.079	3.311	3.591	3.889	3.799	3.647	3.463	3.319	3.535
Öffentlicher Dienst	1.060	1.117	1.072	1.143	1.193	1.327	1.316	985	924
Freie Berufe	14.471	14.223	14.208	13.640	14.796	15.226	14.965	13.637	12.432
Hauswirtschaft	1.127	1.121	1.162	1.182	1.413	1.275	1.298	1.259	1.297
Seeschifffahrt	34	30	25	35	34	41	35	31	29
Insgesamt	129.857	127.405	134.683	144.545	156.408	155.588	151.388	133.481	126.556
Quote in %									
Industrie und Handel	18,3	17,0	17,5	18,7	20,1	20,0	21,2	19,3	18,2
Handwerk	25,4	25,1	26,5	27,4	29,5	30,1	29,8	26,8	26,2
Landwirtschaft	21,2	20,6	21,4	23,2	23,5	23,6	23,0	21,6	22,1
Öffentlicher Dienst	6,2	6,7	6,4	7,0	7,5	8,5	8,6	6,7	6,1
Freie Berufe	23,0	23,5	24,3	23,9	25,7	26,1	25,6	24,5	23,7
Hauswirtschaft	21,6	21,1	21,2	21,7	27,2	25,2	25,7	24,5	25,2
Seeschifffahrt	20,9	18,5	14,6	21,5	21,8	25,5	21,0	18,4	14,2
Insgesamt	21,3	20,5	21,3	22,1	23,7	23,7	24,1	21,9	21,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E4-2A: Quote vorzeitig gelöster Verträge 1996 bis 2004 nach Geschlecht

Jahr	Vertragslösungsquote		
	Frauen	Männer	Insgesamt
1996	22,6	22,3	22,4
1997	21,7	21,0	21,3
1998	22,5	21,7	22,0
1999	23,0	22,6	22,7
2000	25,7	24,7	25,1
2001	26,1	25,1	25,5
2002	27,5	26,0	26,6
2003	24,9	22,8	23,6
2004	23,3	21,3	22,1

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E4-3A: Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO mit den niedrigsten und höchsten Vertragslösungsquoten 2004 nach schulischer Vorbildung (in %)

	Vertragslösungsquote	Vorbildung ¹⁾ der Neuzugänge 2004		
		mit und ohne Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	Fach-/Hochschulreife
in %				
Ausbildungsberufe mit den höchsten Lösungsquoten				
Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau (IH ²⁾)	39,0	27,9	46,2	6,4
Koch/Köchin (IH)	37,9	40,7	36,2	4,5
Fachkraft im Gastgewerbe	36,2	51,6	20,8	1,0
Bäcker/in (Hw ³⁾)	33,5	69,6	20,7	1,1
Florist/in	33,0	38,6	37,4	5,1
Maler/in und Lackierer/in und verwandte Berufe (Hw)	32,4	70,5	13,6	1,1
Friseur/in	32,3	55,1	32,5	2,7
Fachverkäufer/in im Nahrungsmittelhandwerk (Hw)	32,3	67,6	22,6	0,5
Dachdecker/in	31,2	62,6	22,3	1,5
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte(r)	30,7	5,8	60,2	29,0
Hotelfachmann/Hotelfachfrau	30,7	16,5	42,4	22,6
Hauswirtschaftler/in (Hausw ⁴⁾)	29,9	51,5	15,0	1,4
Sport- und Fitnesskaufmann/-kauffrau	29,9	12,1	34,6	36,0
Gebäudereiniger/in	29,7	68,9	24,0	0,9
Konditor/in	29,5	55,2	33,6	4,6
Fachmann/-frau für Systemgastronomie (IH)	28,6	22,6	32,4	21,7
Fleischer/in (Hw)	28,1	72,5	18,1	1,0
Zahnmedizinische(r) Fachangestellte(r)	27,9	31,4	58,3	5,7
Tierärzthelfer/in	27,5	8,3	42,6	32,3
Mechaniker/in für Land- und Baumaschinentechnik (Hw)	27,4	48,2	35,4	1,5
Ausbildungsberufe mit den niedrigsten Lösungsquoten				
Fachangestellte(r) für Arbeitsförderung	4,6	2,3	71,2	18,5
Verwaltungsfachangestellte(r)	4,6	2,9	65,4	24,4
Bankkaufmann/-kauffrau	4,8	0,6	30,0	57,1
Fachangestellte(r) für Bürokommunikation	6,4	2,2	72,0	17,1
Sozialversicherungsfachangestellte(r)	6,5	0,5	44,4	50,3
Elektroniker/in für Betriebstechnik, Geräte- und Systemtechnik, Automatisierungstechnik (IH)	6,6	10,0	63,0	11,0
Industriekaufmann/-kauffrau	6,8	2,8	29,3	43,0
Mechatroniker/in (IH)	6,9	8,0	65,5	14,9
Vermessungstechniker/in	7,7	1,5	61,7	34,7
Industriemechaniker/in (IH)	8,4	26,9	53,2	5,0
Chemielaborant/in (IH)	8,4	2,1	55,8	36,8
Werkzeugmechaniker/in (IH)	9,2	25,3	53,5	5,4
Chemikant/in	9,3	12,2	68,5	8,4
Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr	9,7	44,7	36,6	1,8
IT-System-Elektroniker/in (IH)	10,2	6,1	49,3	26,0
Fertigungsmechaniker/in	10,3	38,5	45,9	1,4
Informatikkaufmann/-kauffrau (IH)	11,0	3,7	27,5	44,6
Verfahrensmechaniker/in für Kunststoff- und Kautschuktechnik (IH)	11,8	31,7	45,5	5,6
Fachinformatiker/in (IH)	11,9	4,1	27,7	47,6
Technische(r) Zeichner/in (IH)	11,9	8,9	56,5	19,9

1) Ohne Berufsvorbereitung, sonstige Abschlüsse und keine Angabe (Ergänzung zu 100%).

2) IH = Industrie und Handel.

3) Hw = Handwerk.

4) Hausw = Hauswirtschaft.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E5-2A: Übernahmequoten der Betriebe in % der Ausbildungsabsolventen in den alten Ländern 2000 bis 2004 nach Betriebsgröße und Wirtschaftszweig*

	2000	2001	2002	2003	2004
	in %				
Insgesamt	60,4	58,8	57,0	56,7	53,8
nach Betriebsgröße					
1 bis 9 Beschäftigte	45,7	44,3	46,6	49,3	39,1
10 bis 49 Beschäftigte	59,7	50,6	51,4	53,9	51,7
50 bis 499 Beschäftigte	65,3	65,5	61,8	57,5	59,0
500 und mehr Beschäftigte	72,4	76,9	72,1	69,4	66,2
Insgesamt	60,4	58,8	57,0	56,7	53,8
nach Wirtschaftszweig					
Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	43,5	30,5	14,8	45,9	36,2
Bergbau, Energie, Wasserversorgung	73,1	85,2	72,0	60,4	75,7
Nahrungs- und Genussmittel	64,9	61,3	58,3	59,7	66,5
Verbrauchsgüter	65,3	55,0	60,9	55,0	65,5
Produktionsgüter	79,3	68,5	72,5	68,0	70,0
Investitions- und Gebrauchsgüter	70,8	84,9	80,0	79,0	76,1
Baugewerbe	63,0	64,7	56,3	54,2	50,1
Handel, Instandhaltung, Reparatur	63,0	59,6	56,4	52,0	53,6
Verkehr, Nachrichtenübermittlung	74,4	67,0	63,9	69,4	49,7
Kredit- und Versicherungsgewerbe	87,2	85,0	81,4	74,5	73,7
Gastgewerbe	31,4	28,3	28,3	32,6	31,1
Erziehung und Unterricht	9,4	16,1	16,2	7,0	24,8
Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen	46,0	49,7	44,3	48,5	34,0
Dienstleistungen überwiegend für Unternehmen	60,5	44,6	46,6	62,9	57,4
Sonst. Dienstleistungen überw. für Unternehmen	39,9	33,7	58,7	42,8	60,2
Andere Dienstleistungen	52,6	42,4	52,9	56,3	53,5
Organisationen ohne Erwerbscharakter/Staat	64,5	60,7	65,6	65,2	54,2

* 2000 bis 2003 berechnet nach Wirtschaftszweigklassifikation (WZ) '93, 2004 nach WZ '03.

Quelle: IAB-Betriebspanel, eigene Berechnungen

Tab. E5-3A: Übernahmequoten der Betriebe in % der Ausbildungsabsolventen in den neuen Ländern 2000 bis 2004 nach Betriebsgröße und Wirtschaftszweig*

	2000	2001	2002	2003	2004
	in %				
Insgesamt	46,0	42,7	44,1	38,7	41,2
nach Betriebsgröße					
1 bis 9 Beschäftigte	48,8	41,3	39,6	30,2	37,1
10 bis 49 Beschäftigte	49,5	45,9	49,8	43,8	48,7
50 bis 499 Beschäftigte	40,7	43,7	42,4	39,4	41,4
500 und mehr Beschäftigte	48,3	35,9	43,5	36,9	33,2
Insgesamt	46,0	42,7	44,1	38,7	41,2
nach Wirtschaftszweig					
Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	38,7	36,0	30,9	21,8	40,6
Bergbau, Energie, Wasserversorgung	68,2	61,3	66,3	61,6	53,8
Nahrungs- und Genussmittel	47,9	52,0	50,6	28,4	31,0
Verbrauchsgüter	74,5	67,0	51,8	49,6	54,1
Produktionsgüter	68,4	68,4	60,0	60,9	68,9
Investitions- und Gebrauchsgüter	74,3	72,4	69,6	65,1	67,2
Baugewerbe	50,3	48,1	48,9	44,2	35,7
Handel, Instandhaltung, Reparatur	53,6	41,5	49,0	43,4	48,8
Verkehr, Nachrichtenübermittlung	67,3	68,2	67,0	40,0	72,2
Kredit- und Versicherungsgewerbe	67,8	75,4	63,3	71,9	65,5
Gastgewerbe	39,8	49,7	31,3	31,4	31,6
Erziehung und Unterricht	10,8	7,8	3,4	5,1	6,3
Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen	31,7	32,6	34,5	32,3	36,3
Dienstleistungen überwiegend für Unternehmen	43,6	52,4	43,6	40,0	43,9
Sonst. Dienstleistungen überw. für Unternehmen	74,7	39,9	49,2	44,3	28,4
Andere Dienstleistungen	75,3	32,4	62,0	51,4	70,0
Organisationen ohne Erwerbscharakter/Staat	45,2	47,2	58,2	48,5	41,7

* 2000 bis 2003 berechnet nach Wirtschaftszweigklassifikation (WZ) '93, 2004 nach WZ '03.

Quelle: IAB-Betriebspanel

Tab. E5-4A: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventen der Jahre 2001 bis 2003 im Berichtsjahr 2004 (in Tsd.)*

Hauptfachrichtungen		Erwerbstätige (mehr als 14 Std./Woche)	Erwerbslose und geringf. Beschäftigte	Nicht-erwerbspersonen	Schulbesuch	Insgesamt
Insgesamt						
Lehre/Mittlerer Dienst (insgesamt)		782	194	40	168	1.184
Darunter:	Wirtschafts- und Verwaltungstätigkeiten	111	23	5	22	161
	Finanz- und Rechnungswesen	60	7	/	20	89
	Gewerblich-technische Tätigkeiten	156	31	/	33	223
	Bauingenieurwesen/Ingenieurbau, Holzbau, Stahlbau, Wasserbau, Wasserwirtschaft, Meliorationswesen, Verkehrsbau	59	30	/	7	97
	Handel, Lager	78	21	7	13	119
	Medizinische und Pflegedienste	66	6	/	10	85
	Gastgewerbe und Catering	23	11	/	/	42
	Friseurgewerbe und Schönheitspflege	20	/	/	/	28
	Sonstige	211	62	14	56	340
Berufsfachschule ... (insgesamt)		77	19	/	18	118
Darunter:	Wirtschafts-, Büro- und Informatiktätigkeiten	16	/	/	5	26
	Pflege- und soziale Dienste	18	/	/	/	25
	Sonstige	42	12	/	10	66
Männlich						
Lehre/Mittlerer Dienst (insgesamt)		408	120	7	96	631
Darunter:	Wirtschafts- und Verwaltungstätigkeiten	31	8	/	9	50
	Finanz- und Rechnungswesen	22	/	-	14	40
	Gewerblich-technische Tätigkeiten	145	30	/	31	208
	Bauingenieurwesen/Ingenieurbau, Holzbau, Stahlbau, Wasserbau, Wasserwirtschaft, Meliorationswesen, Verkehrsbau	56	28	/	7	92
	Handel, Lager	31	8	/	7	46
	Medizinische und Pflegedienste	10	/	/	/	13
	Gastgewerbe und Catering	13	/	/	/	19
	Friseurgewerbe und Schönheitspflege	/	/	-	/	/
	Sonstige	99	34	/	25	160
Berufsfachschule ... (insgesamt)		28	7	/	8	45
Darunter:	Wirtschafts-, Büro- und Informatiktätigkeiten	7	/	/	/	12
	Pflege- und soziale Dienste	/	-	/	/	/
	Sonstige	19	6	/	/	29
Weiblich						
Lehre/Mittlerer Dienst (insgesamt)		374	74	32	73	553
Darunter:	Wirtschafts- und Verwaltungstätigkeiten	79	14	/	13	111
	Finanz- und Rechnungswesen	37	/	/	7	48
	Gewerblich-technische Tätigkeiten	11	/	/	/	16
	Bauingenieurwesen/Ingenieurbau, Holzbau, Stahlbau, Wasserbau, Wasserwirtschaft, Meliorationswesen, Verkehrsbau	/	/	-	/	6
	Handel, Lager	47	12	6	7	72
	Medizinische und Pflegedienste	56	/	/	8	72
	Gastgewerbe und Catering	10	6	/	/	22
	Friseurgewerbe und Schönheitspflege	18	/	/	/	26
	Sonstige	112	28	11	31	181
Berufsfachschule ... (insgesamt)		48	12	/	10	73
Darunter:	Wirtschafts-, Büro- und Informatiktätigkeiten	9	/	/	/	14
	Pflege- und soziale Dienste	15	/	/	/	21
	Sonstige	24	6	/	6	37

* Personen im Alter von 15 Jahren und mehr.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Ergebnis des Mikrozensus 2004, eigene Berechnungen

Tab. E5-5A: Durchschnittseinkommen* für Beschäftigte mit und ohne Ausbildungsabschluss 2004 nach ausgewählten Berufsgruppen**

Berufsgruppen	Alle Beschäftigten insgesamt	Insgesamt		Männer		Frauen	
		Ausbildungsabschluss					
		dual/vollzeitschulisch	ohne	dual/vollzeitschulisch	ohne	dual/vollzeitschulisch	ohne
in Euro							
Alle Beschäftigten	1.932	1.989	1.474	2.087	1.549	1.868	1.299
Metallbearbeitung	2.452	2.513	2.441	2.517	2.460	2.266	/
Schlosser u. Ä.	2.174	2.203	1.708	2.199	1.750	2.466	1.319
Elektriker	2.179	2.212	1.992	2.211	2.043	2.233	/
Bäcker und Fleischer	1.646	1.663	1.542	1.693	1.527	1.551	1.580
Maler und Tischler	1.905	1.900	1.573	1.894	1.545	2.086	/
Bankkaufleute u. Ä.	2.604	2.596	–	2.623	–	2.582	–
Rechnungskaufleute u. Ä.	2.041	2.068	1.404	2.216	1.553	2.011	1.285
Krankenpflegekräfte u. Ä.	2.130	2.192	1.690	2.144	/	2.200	1.692
Kinderbetreuung	2.027	2.059	–	/	–	2.054	–
Körperpflege	1.125	1.109	1.098	1.348	–	1.099	1.098

* Mittleres Monatsbruttoeinkommen (inkl. Zulagen, Überstunden u. Ä.).

** Basis: Personen zwischen 22 und 25 Jahren mit Stichtagsbeschäftigung am 30. September 2004.

Quelle: Stichprobe der integrierten Erwerbsbiografien (IEBS) des IAB, erweitert auf das Jahr 2004

Tab. F1-1A: Übergangsquoten* 1980 bis 2004 nach Ländern (in %)

Studienberechtigtenjahrgang ¹⁾	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
	in %																
1980	86,8	85,8	89,0	98,8	.	74,5	74,7	86,2	.	85,8	81,9	87,1	92,8	.	.	88,3	.
1985	78,1	75,8	82,3	97,6	.	82,2	83,0	76,2	.	78,0	69,4	77,6	84,4	.	.	79,6	.
1990	83,7	81,6	87,1	/ ²⁾	.	80,8	68,8	77,7	.	79,3	71,9	82,6	92,8	.	.	81,7	.
1995	75,3	78,1	83,9	87,5	61,9	94,1	76,8	75,4	64,6	76,0	70,2	81,5	73,0	64,8	66,0	56,6	67,1
1996	76,1	80,0	85,5	86,0	59,9	96,2	72,8	81,5	64,4	82,0	68,2	79,4	72,7	66,0	67,1	74,0	67,2
1997	73,3	77,2	82,6	85,9	59,2	90,2	72,0	75,7	66,5	79,9	65,0	71,6	70,2	64,9	68,0	75,4	66,7
1998	72,6	77,3	87,7	88,8	58,9	/ ³⁾	72,6	67,0	65,8	75,6	63,0	72,0	73,4	68,5	68,3	77,5	67,7
1999	74,3	78,0	82,2	86,7	58,7	/ ³⁾	77,2	76,2	67,8	74,6	69,4	70,9	73,6	68,9	69,5	77,5	67,0
2000	73,1	78,4	82,2	85,8	58,7	85,1	/ ³⁾	76,8	66,7	70,3	66,2	75,1	75,4	68,6	66,0	72,8	68,3
2002 ⁴⁾	73-79	72-78	80-85	76-83	63-71	82-88	72-78	73-79	69-76	68-76	71-79	70-80	76-82	72-76	75-81	76-84	68-76
2004 ⁴⁾	71-77	68-73	75-81	64-74	65-70	78-88	62-70	72-78	67-73	72-78	72-79	72-78	71-79	77-81	71-75	75-80	61-68

* Bis Studienbeginn Sommersemester 1992 Deutsche, danach Deutsche und Bildungsinländer.

Bis 2000: Übergangsquoten des Statistischen Bundesamtes.

Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

1) Ab Studienaufnahme im Wintersemester 1992/93 einschließlich der neuen Länder.

2) Der Wert aus Berlin für 1990 enthält vermutlich Studienanfänger mit DDR-Studienberechtigung und liegt daher unplausibel über 100 %.

3) Werte aufgrund wahrscheinlicher Datenfehler nicht ausgewiesen.

4) 2002, 2004: Erwartete Studienaufnahme auf Basis der HIS-Bruttostudierquote; angegeben ist die Bandbreite von Kern- und Maximalquote.

Ohne Verwaltungsfachhochschulen und Hochschulen der Bundeswehr.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik; HIS-Studienberechtigtenbefragungen

Tab. F1-2A: Zusammensetzung der deutschen Studienanfänger und -innen* 1995, 2000 und 2004 nach Art der Studienberechtigung (in %)

Art der Studienberechtigung	Universitäten			Fachhochschulen			Insgesamt		
	1995	2000	2004	1995	2000	2004	1995	2000	2004
	in %								
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	89,8	93,1	92,4	46,1	57,5	49,7	75,4	81,2	77,5
Abendgymnasium (zweiter Bildungsweg)	3,3	1,8	2,1	4,8	4,0	5,0	3,8	2,5	3,1
Fachoberschule	1,9	1,0	1,0	31,9	25,8	30,8	11,8	9,3	11,4
Fach- und Berufsfachschule, Fachakademie	0,8	0,7	0,7	6,7	5,6	7,6	2,8	2,3	3,1
Aufnahmeverfahren (Begabtenprüfung)	0,4	0,5	0,7	0,4	1,0	1,8	0,4	0,7	1,0
Sonstige Studienberechtigung	2,4	1,8	1,8	8,7	4,3	3,5	4,5	2,6	2,4
Ausländische Studienberechtigung	0,9	1,1	1,2	0,6	0,5	0,7	0,8	0,9	1,0

* Wintersemester.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Tab. F2-1A: Studienanfänger und -innen (1. Hochschulsemester), Frauenanteil und Studienanfängerquote 1975 bis 2004*

Studienjahr ¹⁾	Studienanfänger			Studienanfängerquote ²⁾		
	Insgesamt	Anteil Frauen	Anteil FH	Insgesamt	Männer	Frauen
	Anzahl	in %				
Früheres Bundesgebiet						
1975	163.447	36,9	26,2	.	.	.
1976	165.818	34,9	27,2	.	.	.
1977	163.326	39,2	26,5	.	.	.
1978	168.752	40,2	25,0	.	.	.
1979	170.606	39,0	26,7	.	.	.
1980	189.953	40,4	27,2	19,5	22,6	16,2
1981	214.404	41,7	27,8	.	.	.
1982	225.594	40,4	29,1	.	.	.
1983	232.104	37,7	29,7	.	.	.
1984	220.144	38,5	29,7	.	.	.
1985	206.823	39,8	30,1	19,3	22,6	15,8
1986	211.729	40,2	30,4	20,0	23,2	16,6
1987	228.843	39,9	30,5	22,0	25,6	18,3
1988	245.244	40,0	29,5	24,5	28,7	20,0
1989	251.615	39,5	30,4	26,4	31,2	21,3
1990	277.868	39,4	28,8	30,4	36,1	24,5
1991	271.347	40,9	30,6	31,4	36,2	26,3
1992	252.275	42,5	31,3	28,6	31,7	25,4
Deutschland						
1993	277.247	44,5	32,4	25,5	26,6	24,3
1994	265.952	45,1	31,7	25,9	26,9	24,9
1995	261.427	47,8	31,2	26,8	26,6	27,0
1996	266.687	47,9	30,0	28,1	28,1	28,1
1997	267.228	48,6	30,3	28,5	28,4	28,7
1998	271.999	48,5	31,3	29,2	29,3	29,2
1999	290.983	49,4	31,4	31,3	30,9	31,7
2000	314.539	49,2	31,3	33,5	33,4	33,6
2001	344.659	49,4	31,3	36,1	35,9	36,3
2002	358.792	50,6	32,0	37,1	35,9	38,3
2003	377.395	48,2	32,2	38,9	39,5	38,3
2004	358.704	48,8	33,2	37,1	37,2	37,1

* Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

1) Studienjahr = Sommersemester plus nachfolgendes Wintersemester.

2) Berechnung nach dem OECD-Verfahren.

1986–1989: Bezugsgröße: Durchschnitt der 18- bis unter 22-Jährigen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Tab. F2-2A: Studienanfängerinnen und Studienanfänger* (1. Hochschulsemester) in den wichtigsten Studienbereichen 1975 bis 1990 sowie 1995 bis 2004 nach Hochschulart (in % aller Studienanfänger)**

Studienbereich	Studienjahr ¹⁾										
	1975	1980	1985	1990	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004
in % aller Studienanfänger											
Studienanfänger an Universitäten											
Wirtschaftswissenschaften	5,6	8,1	9,9	11,2	8,9	9,7	10,0	9,7	9,2	8,9	8,6
Germanistik	6,7	5,8	4,7	5,3	6,4	6,1	6,1	6,4	6,3	5,9	5,5
Rechtswissenschaften	6,3	6,4	4,6	5,0	6,4	5,6	4,5	4,1	4,4	4,2	4,0
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	3,0	2,9	3,9	4,4	1,7	2,2	2,4	2,5	2,7	3,0	3,1
Mathematik	4,9	2,2	1,9	2,9	2,2	1,9	2,3	2,7	2,8	3,0	3,0
Informatik	0,7	1,4	2,1	2,3	1,8	3,1	5,4	4,5	3,5	3,2	3,0
Humanmedizin	2,6	4,7	3,8	2,9	3,5	3,4	3,1	3,0	2,9	2,7	2,7
Anglistik, Amerikanistik	3,4	2,4	1,8	2,2	2,4	2,3	2,2	2,5	2,7	2,6	2,7
Chemie	3,0	2,7	3,0	2,6	1,3	1,5	1,6	1,8	1,9	2,1	2,1
Biologie	2,0	2,7	2,4	2,0	2,2	2,3	2,2	2,2	2,1	2,0	2,1
Erziehungswissenschaften	3,7	2,7	2,0	2,4	3,0	2,4	2,3	2,5	2,3	2,1	2,0
Geschichte	1,7	1,6	1,7	1,6	1,7	1,6	1,6	1,6	1,6	1,8	1,9
Sozialwissenschaften ²⁾	2,1	2,2	1,9	2,5	1,7	1,5	1,7	1,8	1,9	1,9	1,6
Elektrotechnik	2,1	2,2	3,0	2,8	1,2	1,6	1,7	1,8	1,7	1,7	1,6
Physik, Astronomie	2,1	1,7	2,4	2,3	1,1	1,1	1,2	1,4	1,6	1,7	1,6
Politikwissenschaften ³⁾	–	–	–	–	1,0	1,2	1,2	1,2	1,3	1,3	1,3
Romanistik	1,7	1,5	1,7	1,3	1,1	1,1	1,0	1,0	1,1	1,2	1,3
Sport, Sportwissenschaft	1,7	1,6	0,7	0,9	1,2	1,1	1,0	1,1	1,0	1,1	1,1
Musik, Musikwissenschaften	1,6	1,7	1,6	1,2	1,4	1,3	1,3	1,2	1,2	1,1	1,1
Geographie	0,9	1,2	0,9	1,3	1,1	1,0	0,9	1,0	1,0	1,1	1,0
Nachrichtlich: Studienanfänger im Lehramt	24,9	15,0	5,5	11,1	11,1	8,2	7,6	9,3	9,2	9,1	9,0
Studienanfänger an Fachhochschulen											
Wirtschaftswissenschaften	4,0	3,0	5,1	4,0	6,1	7,3	7,3	7,1	7,2	7,4	7,5
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	5,5	4,9	6,3	6,3	4,1	3,9	4,2	4,2	4,5	5,0	5,3
Informatik	0,3	0,5	0,9	1,3	1,4	2,2	3,2	3,2	2,9	2,9	2,9
Verwaltungswissenschaften	0,8	4,3	3,2	3,8	5,1	3,6	3,2	3,5	4,1	3,2	2,6
Sozialwesen	4,0	4,2	3,2	3,1	3,6	3,5	3,1	3,0	2,7	2,5	2,6
Elektrotechnik	4,3	3,1	4,1	3,9	2,3	2,3	2,3	2,4	2,4	2,5	2,5
Wirtschaftsingenieurwesen	0,2	0,5	0,5	0,6	1,0	1,4	1,4	1,6	1,6	1,6	1,8
Bauingenieurwesen	1,8	1,3	1,4	1,5	2,1	1,6	1,2	1,1	1,0	1,0	1,1
Architektur, Innenarchitektur	1,6	2,0	1,8	1,3	1,6	1,5	1,3	1,1	1,1	1,1	1,0
Anteil der aufgeführten Studienbereiche an allen Studienanfängern	78,1	79,4	80,6	82,9	78,8	79,4	80,8	81,1	80,6	79,9	78,7

* Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

** Westdeutschland.

1) Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester.

2) Bis 1990 einschließlich Politikwissenschaften.

3) Bis 1990 kein eigenständiger Studienbereich (in Sozialwissenschaften enthalten).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Tab. F2-3A: Studienanfängerinnen und Studienanfänger (1. Hochschulsemester), Zahl und Anteil der Ausländer, Zahl und Anteil der Bildungsausländer 1975 bis 2004

Studienjahr ¹⁾	Studienanfänger insgesamt ²⁾	Darunter			
		Ausländer		Bildungsausländer	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %
1975	163.447	11.203	6,9	.	.
1980	189.953	13.210	7,0	10.030	5,3
1985	206.823	15.351	7,4	10.674	5,2
1990	277.868	24.290	8,7	16.850	6,1
1995	261.427	36.786	14,1	28.223	10,8
1996	266.687	38.273	14,4	29.423	11,0
1997	267.228	40.135	15,0	31.125	11,6
1998	271.999	44.197	16,2	34.775	12,8
1999	290.983	49.700	17,1	39.905	13,7
2000	314.539	54.888	17,5	45.149	14,4
2001	344.659	63.507	18,4	53.175	15,4
2002	358.792	68.566	19,1	58.480	16,3
2003	377.395	70.890	18,8	60.113	15,9
2004	358.704	68.235	19,0	58.247	16,2

1) Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester.

2) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Tab. F2-4A: Studienanfängerquoten* (ISCED 5A) 1998 bis 2004 im internationalen Vergleich (in %)

Staat	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
	in %						
Deutschland	28	28	30	32	35	36	38
Finnland	58	67	71	72	71	73	.
Frankreich	.	36	37	37	38	39	.
Großbritannien	48	45	46	45	47	48	.
Italien	42	40	43	44	50	54	.
Japan ¹⁾	36	37	39	41	41	42	.
Schweden	59	65	67	69	75	80	.
USA	44	45	43	42	64	63	.
Österreich	28	.	33	34	31	35	.
Niederlande	52	54	51	54	53	52	.
Schweiz	.	29	29	33	35	38	.
OECD-Mittel	40	45	45	47	51	53	.

* Nettoquoten nach OECD-Berechnungsmethode (Quotensummenverfahren).

1) Bruttoquoten.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik; OECD, Bildung auf einen Blick

Tab. F3-1A: Fachstudiendauer (Erststudium) 2000, 2003 und 2004 nach ausgewählten Studienfächern und wichtigen Abschlussarten (in Semestern)*

Studienfach	Abschluss ¹⁾	Fachstudiendauer								
		2000			2003			2004		
		Unteres Quartil	Median	Oberes Quartil	Unteres Quartil	Median	Oberes Quartil	Unteres Quartil	Median	Oberes Quartil
in Semestern										
Psychologie	Diplom U	10,8	12,3	14,0	10,5	11,9	13,9	10,3	11,8	13,7
Erziehungswissenschaften	Diplom U	9,6	11,1	12,9	9,6	11,2	13,3	9,7	11,3	13,5
Soziologie	Diplom U	10,5	12,3	14,4	10,0	11,7	13,7	10,1	11,9	13,9
Sozialwesen	Diplom FH	7,2	8,4	9,6	7,3	8,5	9,8	7,2	8,5	9,8
Rechtswissenschaften	Staatsexamen	7,9	9,0	10,8	8,1	9,3	11,2	8,3	9,4	11,3
Betriebswirtschaftslehre	Diplom U	9,4	10,8	12,4	9,0	10,4	12,0	9,1	10,4	12,0
	Diplom FH	7,8	8,9	10,1	7,7	8,8	10,2	7,6	8,8	10,1
	Bachelor	–	–	–	6,8	7,4	7,8	6,1	6,7	7,5
Wirtschaftsingenieurwesen	Diplom U	10,1	11,3	12,8	10,1	11,3	12,9	10,2	11,5	13,2
	Diplom FH	7,9	8,8	9,9	7,9	8,9	10,0	7,9	8,8	9,9
Informatik	Diplom U	11,0	13,0	15,8	10,4	12,3	15,7	10,1	11,7	14,7
	Diplom FH	8,4	9,6	11,5	8,1	9,1	10,5	8,0	9,1	10,6
	Bachelor	–	–	–	5,5	6,2	7,0	5,7	6,5	7,8
Physik	Diplom U	10,5	11,8	13,9	10,2	11,1	13,2	10,1	11,0	12,9
Chemie	Diplom U	10,0	11,5	13,8	9,6	10,6	12,5	9,5	10,4	12,2
Biologie	Diplom U	10,4	11,7	13,2	10,2	11,3	12,9	10,2	11,3	12,8
Pharmazie	Staatsexamen	7,7	8,5	9,7	7,7	8,6	9,8	7,7	8,5	9,9
Medizin	Staatsexamen	12,2	13,0	14,0	12,1	12,9	13,9	12,2	12,9	14,0
Zahnmedizin	Staatsexamen	10,5	11,4	12,7	10,5	11,5	13,0	10,5	11,4	12,9
Maschinenbau/-wesen	Diplom U	10,9	12,9	16,1	10,1	11,7	14,6	10,2	11,6	14,3
	Diplom FH	8,0	9,2	11,2	7,8	8,7	9,9	7,8	8,7	9,9
Elektrotechnik	Diplom U	10,6	12,4	15,4	10,1	11,5	14,1	10,2	11,4	13,2
	Diplom FH	8,2	9,3	11,4	7,9	8,9	10,3	7,9	8,9	10,3
	Bachelor	–	–	–	3,9	6,3	6,7	6,2	7,4	8,7
Architektur	Diplom U	10,8	12,4	14,3	10,4	11,9	13,4	10,4	11,8	13,5
	Diplom FH	8,7	10,0	12,3	8,6	9,9	12,2	8,7	9,9	12,0
Bauingenieurwesen	Diplom U	10,7	12,0	13,8	10,9	12,8	15,0	11,1	13,0	15,5
	Diplom FH	8,1	9,1	10,7	8,0	9,0	10,9	8,0	9,1	10,8

* Angegeben sind das untere Quartil, der Median und das obere Quartil.

1) Diplom U: Diplom und entsprechende Abschlussprüfungen (z. B. Magister), ohne Bachelor- und Lehramtsabschlüsse, Diplom FH: Fachhochschulabschluss (ohne Bachelorabschluss).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Tab. F3-2A: Studienabbruchquoten* deutscher Studierender im Erststudium 1999, 2002 und 2004 nach Fächergruppen und ausgewählten Studienbereichen (in %)

Hochschulart Fächergruppe Studienbereich	Studienabbruchquote								
	Insgesamt			Männer ¹⁾			Frauen ¹⁾		
	1999	2002	2004	1999	2002	2004	1999	2002	2004
	in %								
<i>Universitäten</i>	24	26	24	26	29	27	23	24	21
Sprach-, Kulturwissenschaften, Sport	33	35	32	38	39	37	31	34	30
Sprach-, Kulturwissenschaften	41	45	43	/	/	/	/	/	/
Pädagogik, Sport	28	23	16	/	/	/	/	/	/
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	30	28	26	28	30	29	31	26	23
Sozialwissenschaften	42	36	27	/	/	/	/	/	/
Rechtswissenschaften	27	16	12	/	/	/	/	/	/
Wirtschaftswissenschaften	31	32	31	/	/	/	/	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	23	26	28	27	28	30	18	23	24
Mathematik	12	26	23	/	/	/	/	/	/
Informatik	37	38	39	/	/	/	/	/	/
Physik, Geowissenschaften	26	30	36	/	/	/	/	/	/
Chemie	23	33	24	/	/	/	/	/	/
Pharmazie	17	12	12	/	/	/	/	/	/
Biologie	15	15	19	/	/	/	/	/	/
Geographie	36	19	17	/	/	/	/	/	/
Medizin	8	11	8	7	11	7	8	12	8
Humanmedizin	8	10	9	/	/	/	/	/	/
Zahn-, Veterinärmedizin	8	16	2	/	/	/	/	/	/
Agrar-, Forst, Ernährungswissenschaften	21	29	14	16	34	24	26	26	7
Ingenieurwissenschaften	26	30	28	27	30	27	19	28	31
Maschinenbau	25	34	30	/	/	/	/	/	/
Elektrotechnik	23	33	33	/	/	/	/	/	/
Bauwesen	35	30	22	/	/	/	/	/	/
Kunst	30	26	21	27	30	22	32	23	21
Lehramt	14	12	13	18	19	20	12	9	10
<i>Fachhochschulen</i>	20	22	17	23	24	22	13	18	10
Wirtschafts-, Sozialwesen	16	25	16	21	29	20	12	21	11
Sozialwesen	6	20	16	/	/	/	/	/	/
Wirtschaftswissenschaften	25	27	17	/	/	/	/	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	34	40	31	34	38	31	34	49	33
Informatik	36	39	29	/	/	/	/	/	/
Agrar-, Forst, Ernährungswissenschaften	25	18	2	26	13	1	24	23	2
Ingenieurwissenschaften	21	20	21	23	21	24	14	11	9
Maschinenbau	25	21	25	/	/	/	/	/	/
Elektrotechnik	20	32	31	/	/	/	/	/	/
Bauwesen	24	20	23	/	/	/	/	/	/
Insgesamt	23	25	22	25	27	25	20	23	18

* Berechnungsmethode nach HIS, ohne ausländische Studierende und ohne Studierende im Zweitstudium. Studienabbruchquote berechnet als Quotient von Absolventen des Abschlussjahres und Studienanfängern der zugehörigen Studienanfängerjahrgänge.

1) Ausweis nach dem Geschlecht nur auf der Ebene der Fächergruppen möglich.

Quelle: HIS Studienabbruchstudien 2002, 2004

Tab. F3-3A: Studienabbruchquoten* von in- und ausländischen Studierenden 2000 im Erst- und Zweitstudium im internationalen Vergleich (in %)

Staat	Studienabbruchquote (alle Studiengänge)
	in %
Deutschland ¹⁾	30
Finnland	25
Frankreich	41
Großbritannien	17
Italien	58
Japan	6
Schweden	52
USA	34
Österreich	41
Niederlande	31
OECD-Mittel	30

* Berechnungsmethode der OECD, in- und ausländische Studierende im Erst- und Zweitstudium. Studienabbruchquote berechnet als Quotient von Absolventen und Studienanfänger(inne)n des typischen Studienanfangsjahres.

1) Die hier für Deutschland ausgewiesene Abbruchquote ist höher als die in Tab. F3-2A enthaltene Quote. Der Grund dafür liegt vor allem in der unterschiedlichen Abgrenzung der Gruppen (hier: deutsche und ausländische Studierende im Erst- und Zweitstudium, dort: nur deutsche Studierende). Eine Rolle spielen auch die verwendeten Berechnungsverfahren mit einem etwas unterschiedlichen Bezug auf die Studienanfängerjahrgänge.

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2004

Tab. F4-1A: Zahl der Erstabsolventen 1995 bis 2004 nach Art des Hochschulabschlusses und Geschlecht (in %)

Prüfungsjahr	Absolventen	Art des Hochschulabschlusses ¹⁾							
		Diplom (U) und entsprechender Abschluss ²⁾	Promotion	Lehramt	Bachelor (U) ³⁾	Master (U) ⁴⁾⁵⁾	Fachhochschulabschluss	Bachelor (FH)	Master (FH) ⁵⁾
	Anzahl	in %							
Insgesamt									
1995	197.015	51,5	0,2	11,4	–	–	36,9	–	–
1996	202.042	52,3	0,2	11,4	–	–	36,1	–	–
1997	201.073	51,5	0,2	11,6	–	–	36,7	–	–
1998	190.886	51,1	0,2	12,3	–	–	36,5	–	–
1999	185.001	50,8	0,1	12,5	–	–	36,6	–	–
2000	176.654	50,5	0,1	12,8	0,1	0,0	36,5	–	–
2001	171.714	50,0	0,1	12,4	0,1	0,1	37,3	0,0	0,0
2002	172.606	50,4	0,1	11,7	0,4	0,2	37,1	0,1	0,0
2003	181.528	49,1	0,1	10,6	0,8	0,2	38,7	0,5	0,0
2004	191.785	47,5	0,0	10,2	2,0	0,5	38,7	1,1	0,1
Männer									
1995	115.752	53,7	0,2	5,1	–	–	41,0	–	–
1996	118.789	54,5	0,2	5,5	–	–	39,8	–	–
1997	117.227	53,1	0,2	5,8	–	–	40,9	–	–
1998	109.253	52,7	0,2	6,5	–	–	40,6	–	–
1999	103.300	52,0	0,1	6,4	–	–	41,5	–	–
2000	96.020	51,5	0,1	6,9	0,1	0,0	41,3	–	–
2001	91.036	50,5	0,1	6,5	0,1	0,1	42,5	0,0	0,0
2002	89.606	50,4	0,1	6,4	0,4	0,2	42,3	0,1	0,0
2003	91.589	49,1	0,1	5,5	0,8	0,3	43,6	0,6	0,1
2004	96.121	47,5	0,0	5,2	1,9	0,6	43,3	1,2	0,1
Frauen									
1995	81.263	48,2	0,2	20,5	–	–	31,1	–	–
1996	83.253	49,2	0,2	19,9	–	–	30,7	–	–
1997	83.846	49,4	0,2	19,7	–	–	30,8	–	–
1998	81.633	48,9	0,1	20,1	–	–	30,9	–	–
1999	81.701	49,3	0,2	20,2	–	–	30,4	–	–
2000	80.634	49,2	0,1	19,9	0,1	0,0	30,6	–	–
2001	80.678	49,4	0,1	19,0	0,1	0,0	31,3	0,0	0,0
2002	83.000	50,3	0,1	17,5	0,5	0,1	31,4	0,1	0,0
2003	89.939	49,0	0,1	15,7	0,8	0,1	33,8	0,4	0,0
2004	95.664	47,4	0,0	15,3	2,0	0,3	34,0	0,9	0,0

1) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

2) Einschließlich künstlerischer und sonstiger Abschlüsse.

3) Einschließlich Bachelor (KH).

4) Einschließlich Master (KH).

5) Der Master als Erstabschluss wird zumeist an ausländische Studierende vergeben, die trotz ersten Studienabschlusses im Ausland mit dem Beginn des Masterstudiums als Studierende im ersten Hochschulse semester gezählt werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Tab. F4-2A: Hochschulabsolventen* 1995 bis 2004 nach Fächergruppen, Geschlecht und Art des Studiums (in %)

Prüfungs- jahr	Absolventen Anzahl	Fächergruppen ¹⁾								
		Sprach- und Kulturwis- senschaften	Sport	Rechts-, Wirt- schafts-, Sozialwis- senschaften	Mathe- matik, Naturwis- senschaften	Human- medizin	Veterinär- medizin	Agrar-, Forst-, Ernährungs- wissen- schaften	Ingenieur- wissen- schaften	Kunst, Kunst- wissen- schaften
in %										
Erststudium										
1995	197.015	13,8	1,2	33,8	14,1	6,1	0,5	2,8	24,0	3,7
1996	202.042	13,9	1,2	34,4	14,1	5,9	0,5	2,4	23,9	3,7
1997	201.073	14,7	1,2	35,4	13,9	5,5	0,5	2,4	22,7	3,7
1998	190.886	15,6	1,3	35,7	13,4	5,8	0,5	2,4	21,5	3,8
1999	185.001	16,4	1,4	35,5	13,0	5,9	0,5	2,5	20,8	4,0
2000	176.654	16,9	1,4	35,5	12,4	6,0	0,5	2,7	20,2	4,3
2001	171.714	17,2	1,5	35,6	12,0	6,1	0,5	2,7	19,6	4,7
2002	172.606	17,5	1,6	36,1	12,5	5,9	0,5	2,6	18,8	4,6
2003	181.528	17,1	1,5	37,0	12,6	5,7	0,5	2,7	18,1	4,7
2004	191.785	16,7	1,4	37,7	13,6	5,5	0,5	2,7	17,1	4,7
Männer (im Erststudium)										
1995	115.752	6,5	1,0	31,4	15,0	5,8	0,3	2,5	35,1	2,3
2000	96.020	8,5	1,2	35,1	14,0	5,8	0,2	2,4	30,0	2,8
2001	91.036	8,7	1,4	35,2	13,7	5,7	0,2	2,3	29,5	3,2
2002	89.606	8,9	1,5	35,8	14,5	5,5	0,2	2,3	28,3	3,1
2003	91.589	8,5	1,4	36,3	14,9	5,4	0,2	2,4	27,8	3,1
2004	96.119	8,2	1,5	36,8	16,3	5,0	0,2	2,3	26,4	3,3
Frauen (im Erststudium)										
1995	81.263	24,1	1,6	37,1	12,8	6,6	0,7	3,2	8,2	5,7
2000	80.634	27,0	1,7	36,0	10,4	6,3	0,9	3,1	8,6	6,1
2001	80.678	26,8	1,7	36,0	10,1	6,5	0,9	3,2	8,4	6,4
2002	83.000	26,8	1,7	36,4	10,4	6,4	0,8	2,9	8,5	6,1
2003	89.939	25,9	1,5	37,7	10,4	6,1	0,9	3,0	8,3	6,2
2004	95.664	25,2	1,4	38,7	10,9	5,9	0,8	3,1	7,8	6,2
Promotionsstudium										
1995	22.014	8,2	0,2	11,2	31,5	32,8	2,7	2,3	9,8	1,1
2000	25.533	9,8	0,2	12,7	29,8	32,9	2,1	2,1	9,4	1,0
2001	24.585	9,7	0,3	13,8	28,9	32,9	2,1	1,9	9,4	1,1
2002	23.662	9,6	0,4	13,2	27,8	34,1	2,3	1,9	9,9	1,0
2003	22.900	10,5	0,4	14,6	28,0	31,4	2,3	2,2	9,4	1,2
2004	23.107	10,8	0,4	14,4	27,5	32,2	2,2	2,3	9,1	1,0
Männer (Promotionsstudium)										
1995	15.142	6,9	0,3	12,5	34,2	28,1	1,7	2,4	13,3	0,6
2000	16.795	8,2	0,2	13,7	33,2	27,9	1,1	2,1	12,8	0,6
2001	15.925	8,1	0,4	15,0	32,2	27,8	1,0	2,0	12,8	0,7
2002	15.073	7,8	0,4	14,6	31,0	28,8	0,9	1,9	13,9	0,7
2003	14.249	8,3	0,4	16,0	31,0	26,5	1,0	2,3	13,5	0,8
2004	14.092	8,7	0,4	16,0	31,2	26,6	0,8	2,3	13,3	0,7
Frauen (Promotionsstudium)										
1995	6.872	10,9	0,1	8,4	25,5	43,3	4,9	2,2	2,1	2,1
2000	8.738	12,9	0,2	10,6	23,1	42,5	4,1	2,0	2,8	1,8
2001	8.660	12,6	0,2	11,4	22,8	42,2	4,1	1,8	3,0	1,9
2002	8.589	12,7	0,3	10,7	22,1	43,3	4,7	1,9	2,7	1,6
2003	8.651	14,1	0,3	12,1	23,0	39,4	4,5	2,0	2,6	2,0
2004	9.015	14,0	0,4	11,9	21,6	41,1	4,4	2,4	2,6	1,6

* Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

1) Aufgliederung ohne die Fächergruppe „Außerhalb der Studienbereichsgliederung“.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Tab. F4-3A: Hochschulabsolventen* mit Erstabschluss 1997 bis 2004 nach Fächergruppen und in- bzw. ausländischer Herkunft (in %)

Prüfungsjahr	Absolventen Anzahl	Fächergruppen								
		Sprach- und Kulturwissenschaften	Sport	Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	Mathematik, Naturwissenschaften	Humanmedizin	Veterinärmedizin	Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	Ingenieurwissenschaften	Kunst, Kunstwissenschaften
in %										
Deutsche										
1997	193.189	14,7	1,2	35,8	13,9	5,4	0,5	2,5	22,4	3,6
1999	176.256	16,4	1,4	36,0	13,0	5,8	0,5	2,6	20,5	3,8
2000	167.261	17,0	1,5	35,9	12,4	5,9	0,5	2,8	19,8	4,1
2001	161.777	17,3	1,6	36,0	12,1	6,0	0,5	2,8	19,2	4,5
2002	161.929	17,6	1,7	36,5	12,6	5,8	0,5	2,6	18,3	4,3
2003	169.878	17,3	1,5	37,5	12,8	5,6	0,5	2,8	17,7	4,3
2004	178.934	16,8	1,5	38,2	13,7	5,4	0,5	2,8	16,7	4,4
Bildungsinländer										
1997	2.326	11,5	0,6	29,2	13,5	5,6	0,0	1,1	31,9	6,5
1999	3.146	12,4	0,7	30,5	12,3	6,3	0,2	1,5	29,4	6,8
2000	3.628	13,1	0,8	32,7	10,3	6,9	0,1	1,1	27,6	7,2
2001	4.030	11,5	0,6	34,5	9,9	9,4	0,1	1,2	25,7	7,2
2002	4.465	11,4	0,9	35,3	10,8	9,5	0,1	0,6	23,1	8,4
2003	4.690	11,6	1,0	35,9	9,9	8,2	0,1	1,1	22,6	9,6
2004	4.644	11,6	0,8	36,0	11,8	6,9	0,2	1,0	21,3	10,5
Bildungsausländer										
1997	5.558	16,8	0,5	22,3	13,1	9,5	0,4	1,9	28,2	7,4
1999	5.599	17,3	0,5	24,5	11,8	8,3	0,4	1,7	26,6	9,0
2000	5.765	16,8	0,6	24,6	11,5	8,9	0,3	1,9	26,9	8,4
2001	5.907	17,6	0,4	24,5	12,0	7,1	0,4	1,9	26,5	9,5
2002	6.212	18,4	0,6	25,8	10,8	6,7	0,3	1,8	26,9	8,7
2003	6.960	17,2	0,6	26,8	11,8	6,2	0,3	2,1	25,2	9,8
2004	8.207	16,3	0,6	28,8	12,1	5,9	0,5	2,1	24,9	8,9

* Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Tab. F4-4A: Promoviertenquoten* 1997 bis 2004 nach Ländern und Geschlecht (in %)

Jahr	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
	in %																
Insgesamt																	
1997	1,7	2,4	1,9	2,7	0,2	2,2	2,2	1,9	1,1	1,7	1,8	1,6	1,8	1,1	0,7	1,5	0,8
1998	1,8	2,4	2,0	2,9	0,3	2,3	2,6	2,1	1,2	1,6	1,8	1,5	1,9	1,3	0,8	1,6	1,0
1999	1,9	2,2	2,0	3,3	0,4	2,4	2,4	2,2	1,4	1,7	1,8	1,6	2,0	1,3	1,1	1,5	1,0
2000	2,0	2,7	2,1	3,6	0,6	2,5	2,9	2,1	1,6	1,8	1,9	1,7	2,4	1,6	1,2	1,7	1,1
2001	2,0	2,7	2,0	3,9	0,6	2,4	2,8	2,1	1,7	1,9	1,9	1,7	2,2	1,7	1,3	1,5	1,2
2002	2,0	2,4	2,0	3,6	0,6	2,5	3,6	2,0	1,7	1,8	1,9	1,7	2,3	1,8	1,4	1,7	1,5
2003	2,0	2,5	2,0	3,7	0,6	2,8	2,8	2,0	1,8	1,9	1,9	1,8	2,2	1,5	1,3	1,9	1,8
2004	2,1	2,7	2,2	3,1	0,8	2,5	3,4	2,2	1,8	2,0	1,9	1,8	2,6	1,9	1,5	2,0	1,7
Männer																	
1997	2,3	3,2	2,4	3,4	0,3	3,0	2,9	2,4	1,4	2,2	2,4	2,1	2,4	1,2	0,9	1,8	1,0
1998	2,4	3,1	2,6	3,5	0,4	2,9	3,2	2,7	1,4	2,1	2,4	2,0	2,3	1,5	1,0	1,9	1,2
1999	2,4	2,9	2,5	3,9	0,5	3,3	2,9	2,8	1,7	2,3	2,4	2,0	2,7	1,6	1,4	1,8	1,2
2000	2,6	3,5	2,6	4,3	0,8	3,4	3,3	2,6	1,7	2,3	2,5	2,0	3,0	2,0	1,5	1,9	1,3
2001	2,5	3,4	2,5	4,5	0,8	3,2	3,4	2,5	1,9	2,3	2,5	2,1	2,7	1,9	1,5	1,8	1,3
2002	2,5	3,1	2,5	4,0	0,7	3,4	4,2	2,4	1,8	2,1	2,5	2,1	3,2	2,1	1,5	1,9	1,7
2003	2,5	3,1	2,4	4,0	0,8	3,6	3,2	2,4	2,0	2,3	2,4	2,2	2,7	1,8	1,5	2,0	2,0
2004	2,5	3,2	2,6	3,6	1,0	3,0	3,9	2,6	1,8	2,3	2,4	2,1	3,1	2,2	1,6	2,1	1,7
Frauen																	
1997	1,2	1,5	1,3	2,0	0,1	1,3	1,6	1,4	0,9	1,1	1,1	1,1	1,3	0,9	0,5	1,2	0,5
1998	1,3	1,6	1,4	2,4	0,2	1,6	1,9	1,5	1,0	1,1	1,1	1,0	1,4	1,0	0,6	1,3	0,9
1999	1,3	1,4	1,5	2,7	0,2	1,5	1,9	1,6	1,1	1,2	1,2	1,1	1,3	1,0	0,9	1,2	0,8
2000	1,5	1,8	1,5	2,9	0,3	1,5	2,4	1,5	1,4	1,4	1,3	1,3	1,9	1,1	0,9	1,5	0,9
2001	1,5	1,9	1,4	3,1	0,4	1,6	2,2	1,6	1,6	1,4	1,3	1,3	1,7	1,4	1,1	1,2	1,1
2002	1,5	1,7	1,5	3,2	0,5	1,6	2,9	1,5	1,5	1,4	1,4	1,3	1,5	1,5	1,3	1,4	1,3
2003	1,6	1,8	1,6	3,4	0,4	1,9	2,4	1,7	1,7	1,5	1,4	1,4	1,7	1,3	1,2	1,8	1,5
2004	1,7	2,2	1,7	2,7	0,5	1,9	3,0	1,7	1,8	1,7	1,4	1,5	2,0	1,5	1,3	1,8	1,7

* Die Promoviertenquote wird nach dem OECD-Verfahren (Quotensummenverfahren) berechnet als Anteil der (deutschen und ausländischen) Promovierten an der jeweiligen Altersgruppe. Die Anteilswerte werden sodann zur Gesamtquote aufsummiert. Die Tabelle beginnt erst 1997, da vorher das benötigte Alter der Absolventinnen/Absolventen nicht zur Verfügung stand.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik

Tab. F4-5A: Absolventenquoten* im Tertiärbereich A und Promoviertenquoten 1998, 2000 und 2003 im internationalen Vergleich (in %)**

Staat	Absolventenquote (Tertiärbereich A: ISCED 5A) ¹⁾			Promoviertenquote (ISCED 6)
	1998	2000	2003	2003
	in %			
Deutschland	16,0	19,3	19,5	2,0
Finnland	30,3	36,3	48,7 ²⁾	1,9
Frankreich	24,0	24,6	26,7	1,2
Großbritannien	35,2	37,5	38,2	1,8
Italien	14,5	18,1	26,7 ²⁾	0,5
Japan	27,7	30,9	34,2	0,8
Kanada	29,4	27,9	.	.
Schweden	25,1	28,1	35,4	2,8
USA	32,9	33,2	32,9	1,2
Österreich	13,7	16,0	19,0	1,9
Niederlande	34,6	.	.	1,3
Schweiz	20,1	20,8 ³⁾	21,6	2,5
OECD-Mittel	23,2	25,9	32,2	1,3

* Für 2000 und 2003 wird die Absolventenquote berechnet als Anteil der Absolventinnen und Absolventen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter. Für Deutschland sind das bei kürzeren Studiengängen (3 bis unter 5 Jahre) die 25-Jährigen, bei längeren Studiengängen (5 und 6 Jahre) die 26-Jährigen. Für 1998 sind Nettoquoten nach dem unter ** beschriebenen Verfahren angegeben, außer in Frankreich, Japan, Österreich und der Schweiz.

** Die Promoviertenquote, genauer Abschlussquote weiterführender Forschungsprogramme, die in den meisten Staaten zum Doktorgrad führen, wird nach einem anderen Verfahren berechnet (meist als OECD-Verfahren [Quotensummenverfahren] bezeichnet): Die Quote setzt sich zusammen aus den Anteilen der Promovierten (Absolventinnen und Absolventen eines Studienprogramms der Stufe ISCED 6) an der jeweiligen Altersgruppe. Die Anteilswerte werden sodann zur Gesamtquote aufsummiert. Solche Nettoquoten können nicht berechnet werden für: Frankreich, Italien, Japan, Niederlande und USA.

1) Der Tertiärbereich A umfasst nach der ISCED 97 Studiengänge an Hochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen).

2) Referenzjahr 2002.

3) Wahrscheinlicher Spaltenfehler in der Originaltabelle wurde korrigiert; der ausgewiesene Wert beträgt 10,4 % für 2000.

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick, 2000, 2002, 2005

Tab. F4-6A: Berufsübergang von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen* des Jahres 1995 im internationalen Vergleich

Staat	Dauer der Suche nach der ersten Beschäftigung	In den ersten vier Jahren überwiegend ...	
		gelegentlich oder befristet beschäftigt	arbeitslos
	in Monaten	in %	
Deutschland	5,5	11	2
Finnland	5,1	9	2
Frankreich	7,1	17	7
Großbritannien	4,4	8	2
Italien	8,9	20	10
Schweden	4,9	4	1
Österreich	6,0	18	7
Niederlande	4,7	15	2

* Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Jahres 1995, die im Rahmen der international vergleichenden Studie „Hochschule und Beruf in Europa“, durchgeführt vom Wissenschaftlichen Zentrum der Universität Kassel, befragt wurden.

Quelle: Schomburg, H. u. a. (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg/Düsseldorf/Berlin, S. 37

Tab. G1-1A: Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2003 nach Schulbildung (in %)

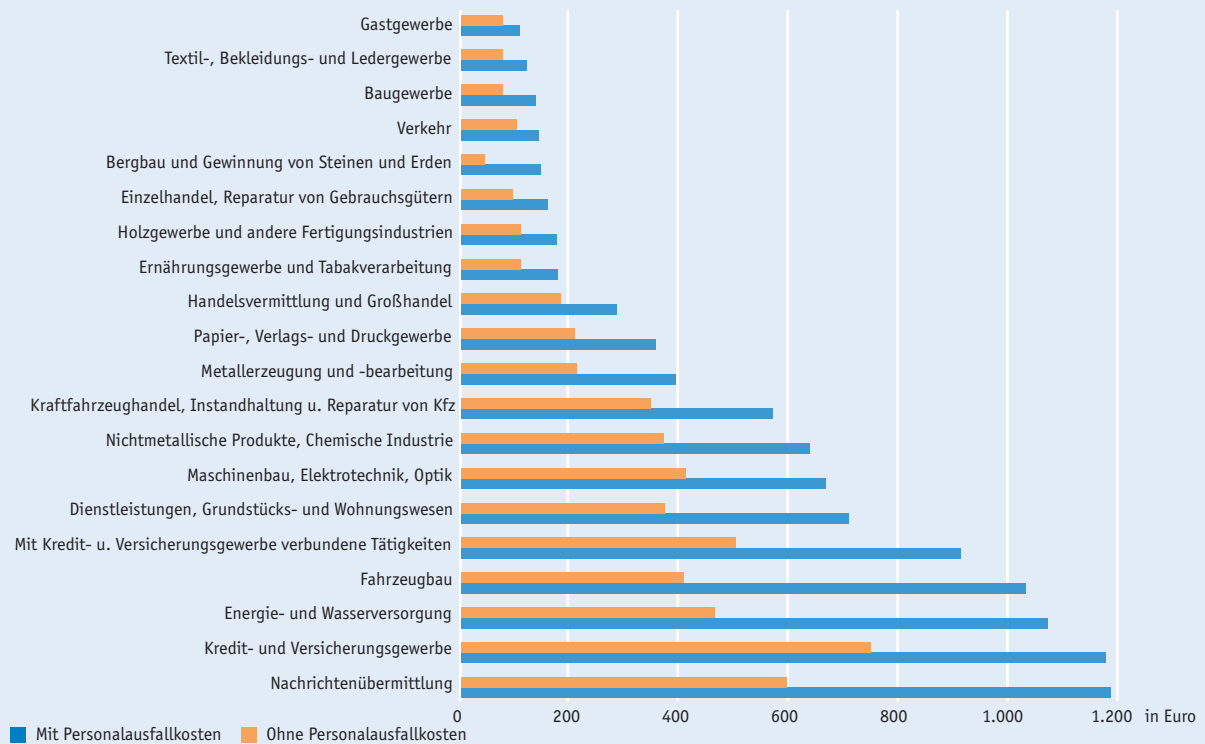
Schulbildung	1991	1994	1997	2000	2003
	in %				
Weiterbildung insgesamt					
Niedrige Schulbildung	22	29	34	29	28
Mittlere Schulbildung	44	47	54	46	47
Abitur	57	60	65	59	59
Allgemeine Weiterbildung					
Niedrige Schulbildung	14	19	22	17	17
Mittlere Schulbildung	25	27	33	27	28
Abitur	35	40	44	40	37
Berufliche Weiterbildung					
Niedrige Schulbildung	12	14	19	18	16
Mittlere Schulbildung	26	30	37	33	32
Abitur	34	34	41	39	38

*Quelle: TNS Infratest Sozialforschung 2004, nach Berichtssystem Weiterbildung IX, 2004, S. 28

Tab. G1-2A: Teilnahme von Erwerbstätigen an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2003 nach Berufsstatusgruppen (in %)

Schulbildung	1991	1994	1997	2000	2003
	in %				
Weiterbildung insgesamt					
Arbeiter	26	36	40	33	31
Angestellte	49	56	63	59	55
Beamte	54	65	72	70	68
Selbstständige	39	52	55	54	49
Allgemeine Weiterbildung					
Arbeiter	14	19	23	17	18
Angestellte	27	33	37	33	32
Beamte	31	37	44	40	37
Selbstständige	20	29	33	36	29
Berufliche Weiterbildung					
Arbeiter	16	22	28	24	19
Angestellte	33	38	47	46	39
Beamte	37	49	60	60	59
Selbstständige	26	34	40	43	34

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, nach Berichtssystem Weiterbildung IX, 2004, S. 34

Abb. G2-3A: Jährliche Ausgaben für Lehrveranstaltungen in der betrieblichen Weiterbildung je Beschäftigten 1999 nach Wirtschaftszweigen (in Euro)

Quelle: Statistisches Bundesamt, CVTS2

Tab. G2-1A: Ausgaben der Volkshochschulen 1995 bis 2004 nach Finanzierungsquellen (in Mio. Euro)

Jahr	Insgesamt	Davon						
		Teilnehmergebühren	Zuschüsse der Gemeindeverbände	Zuschüsse der Länder	Bundesmittel	EU-Mittel	SGB-III-Mittel	Sonstige Einnahmen
in Mio. Euro								
1995	782,0	270,6	213,0	155,9	9,4	13,1	85,0	35,1
1996	809,9	300,4	222,1	152,4	13,7	15,9	71,0	34,5
1997	821,8	314,6	225,0	148,6	10,3	17,0	64,6	41,7
1998	843,5	320,5	228,0	148,6	11,7	17,9	75,2	41,6
1999	875,7	330,5	228,7	146,4	14,8	18,5	85,4	51,4
2000	913,6	352,6	239,9	144,7	15,2	18,4	90,0	52,9
2001	920,4	361,1	246,1	143,0	15,9	17,7	87,5	49,2
2002	962,3	364,5	257,5	148,0	19,6	18,3	92,9	61,6
2003	961,1	365,6	263,7	144,8	16,9	20,5	86,0	63,5
2004	927,5	361,1	264,0	135,9	18,3	22,1	66,6	59,5

Quelle: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Volkshochschulstatistik

Tab. G2-2A: Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Hand für Weiterbildung 1995 bis 2003 (in Mio. Euro)

Jahr	Insgesamt	Davon			
		Förderung der Weiterbildung	Volkshochschulen	Andere Einrichtungen der Weiterbildung	Einrichtungen der Lehrerfortbildung
1995	1.361,1	165,0	380,6	694,3	121,2
1996	1.450,8	167,6	383,3	772,2	127,7
1997	1.516,2	150,3	379,3	858,4	128,2
1998	1.440,3	149,1	379,3	785,6	126,3
1999	1.465,1	163,8	400,1	773,6	127,5
2000	1.545,6	168,1	396,6	856,6	124,2
2001	1.406,0	311,2	405,8	558,7	130,4
2002	1.248,3	238,1	382,2	490,7	137,4
2003	1.213,8	217,3	386,9	479,0	130,6

Quelle: Statistisches Bundesamt, Jahresrechnungsstatistik

Tab. G2-3A: Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit für die Förderung beruflicher Weiterbildung 1995 bis 2004 (in Mio. Euro)

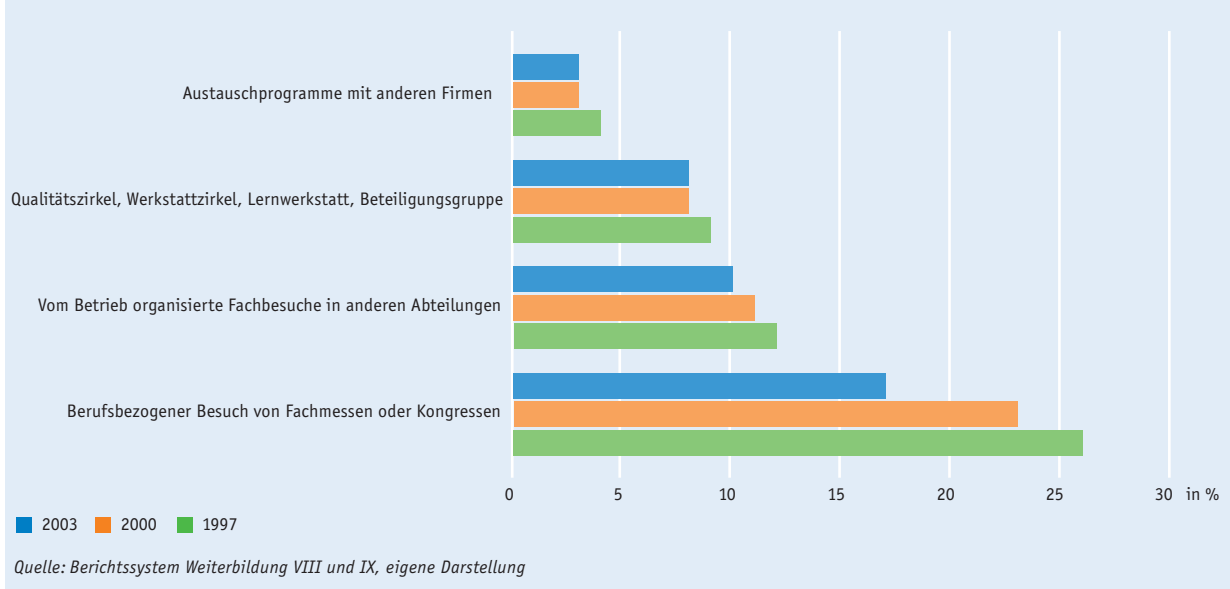
Jahr	Insgesamt	Lehrgangskosten	Unterhaltsgeld
1995	7.521,9	2.472,5	5.049,3
1996	7.923,1	2.739,6	5.183,5
1997	6.402,8	2.251,8	4.151,0
1998	6.394,2	2.421,4	3.972,7
1999	6.748,6	2.703,7	4.045,0
2000	6.807,7	2.680,4	4.127,4
2001	6.982,5	2.778,1	4.204,3
2002	6.701,3	2.704,7	3.996,6
2003	5.000,5	2.028,6	2.971,9
2004	3.616,3	1.440,2	2.176,1

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik

Tab. G3-1A: Beteiligung Erwerbstätiger an informellem beruflichen Lernen 2003 im Bundesgebiet und im Ost-West-Vergleich (in %)

Art informellen beruflichen Lernens	Deutschland	Westdeutschland	Ostdeutschland
	in %		
Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz	38	37	44
Lesen von berufsbezogener Fachliteratur am Arbeitsplatz	35	34	37
Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz durch Kollegen	25	24	26
Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte	22	21	26
Berufsbezogener Besuch von Fachmessen oder Kongressen	17	18	16
Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz durch außerbetriebliche Personen	13	13	13
Vom Betrieb organisierte Fachbesuche in anderen Abteilungen oder planmäßiger Arbeitseinsatz in unterschiedlichen Abteilungen zur gezielten Lernförderung	10	10	12
Lernen am Arbeitsplatz mit Hilfe von computerunterstützten Selbstlernprogrammen, berufsbezogenen Ton- oder Videokassetten usw.	8	8	8
Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernwerkstatt, Beteiligungsgruppe	8	9	7
Nutzung von Lernangeboten o. Ä. im Internet am Arbeitsplatz	7	7	7
Supervision am Arbeitsplatz oder Coaching	6	7	5
Systematischer Arbeitsplatzwechsel (z. B. Job-Rotation)	4	3	4
Austauschprogramme mit anderen Firmen	3	2	5
Beteiligungsquote an informellem beruflichem Lernen insgesamt	61	60	66
Zum Vergleich: Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung	34	34	35

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung 2005, nach Berichtssystem Weiterbildung IX (2006), S. 192

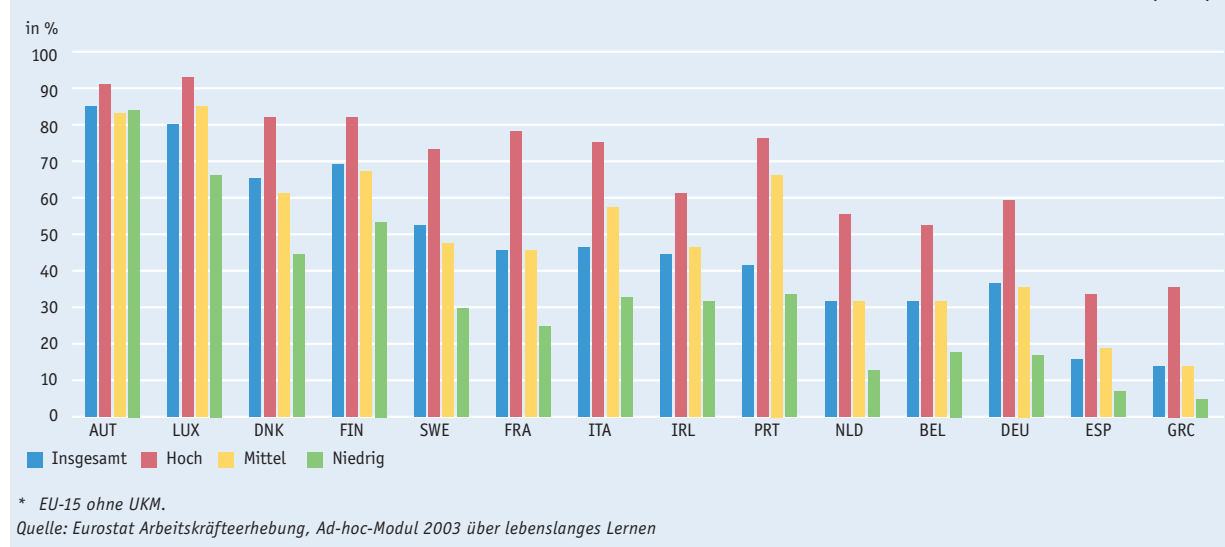
Abb. G3-4A: Beteiligung Erwerbstätiger an einzelnen Arten informellen beruflichen Lernens 1997 bis 2003 (in %)

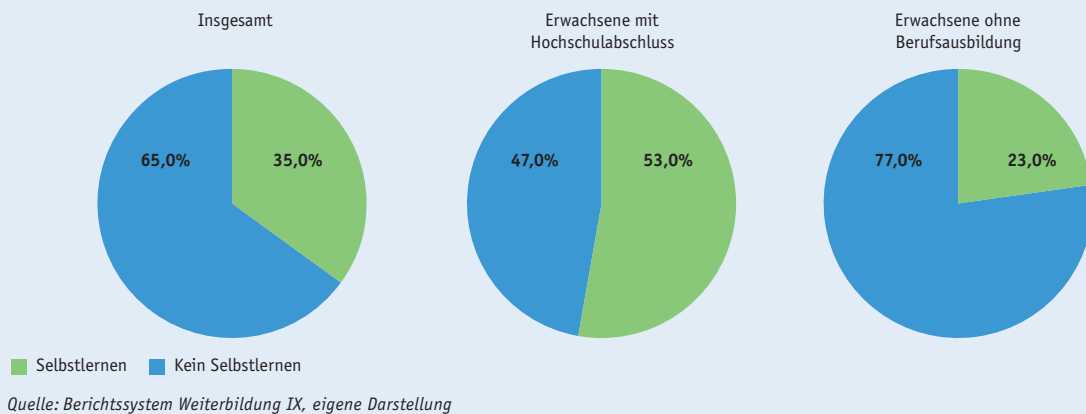
Tab. G3-2A: Beteiligung Erwerbstätiger an beruflicher Weiterbildung und informellem beruflichem Lernen 2003 nach beruflicher Stellung (in %)

Berufliche Stellung	Berufliche Weiterbildung	Informelles berufliches Lernen
	in %	
Ungelernte, angelernte Arbeiter	13	43
Facharbeiter	25	56
Ausführende Angestellte	20	47
Qualifizierte Angestellte	45	66
Leitende Angestellte	47	79
Beamte/Beamtinnen (Einfacher, Mittlerer, Gehobener Dienst)	59	73
Beamte/Beamtinnen (Höherer Dienst)	(59)	(60)
Selbstständige	34	68

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung 2005, nach Berichtssystem Weiterbildung IX (2006), S. 84 und S. 194

Abb. G3-5A: Teilnahmequote an informellen Lernaktivitäten in den EU-15-Staaten* 2003 nach Bildungsniveau (in %)



**Abb. G3-6A: Selbstlernen außerhalb der Arbeitszeit und außerhalb von Weiterbildung 2003
nach beruflicher Qualifikation (in %)**

Tab. G4-1A: Eintritte von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2000

Gegenstand der Nachweisung	2000	2001	2002	2003	2004	Veränderung 2004 gegenüber 2000
	Anzahl					in %
Insgesamt	522.939	441.907	454.699	254.718	185.041	-64,6
davon nach Region						
Westdeutschland	305.948	242.012	259.166	161.042	123.952	-59,5
Ostdeutschland	216.991	199.895	195.533	93.676	61.089	-71,8
davon nach Geschlecht						
Männer	265.057	226.872	237.149	137.128	103.266	-61,0
Frauen	257.882	215.035	217.550	117.590	81.775	-68,3
davon nach Alter						
Unter 30 Jahre	139.514	115.258	123.670	84.714	58.567	-58,0
30 bis unter 45 Jahre	276.870	232.162	235.844	126.888	93.414	-66,3
45 Jahre und älter	106.555	94.487	95.185	43.116	33.060	-69,0
davon nach geplanter Teilnahmedauer						
Unter 6 Monate	208.435	175.411	188.188	116.688	112.500	-46,0
6 bis unter 12 Monate	191.594	153.844	152.286	67.364	32.465	-83,1
12 Monate und mehr	122.910	112.652	114.225	70.666	40.076	-67,4
in %						in Prozentpunkten
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-
davon nach Region						
Westdeutschland	58,5	54,8	57,0	63,2	67,0	+8,5
Ostdeutschland	41,5	45,2	43,0	36,8	33,0	-8,5
davon nach Geschlecht						
Männer	50,7	51,3	52,2	53,8	55,8	+5,1
Frauen	49,3	48,7	47,8	46,2	44,2	-5,1
davon nach Alter						
Unter 30 Jahre	26,7	26,1	27,2	33,3	31,7	+5,0
30 bis unter 45 Jahre	52,9	52,5	51,9	49,8	50,5	-2,5
45 Jahre und älter	20,4	21,4	20,9	16,9	17,9	-2,5
davon nach geplanter Teilnahmedauer						
Unter 6 Monate	39,9	39,7	41,4	45,8	60,8	+20,9
6 bis unter 12 Monate	36,6	34,8	33,5	26,4	17,5	-19,1
12 Monate und mehr	23,5	25,5	25,1	27,7	21,7	-1,8

Quelle: Bundesagentur für Arbeit; eigene Berechnungen

Tab. G4-2A: Verbleib von Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2000 bis 2004 nach Region, Verbleibsstatus und Zeitablauf nach Austritt

Verbleibsstatus		2000	2001	2002	2003	2004	
Verbleib 1 Monat nach Austritt							
Deutschland							
Recherchierbare Austritte insgesamt		Anzahl	449.380	480.816	452.522	350.126	262.585
Davon	sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	in %	27,2	23,9	20,6	21,5	23,7
	weitere Nichtarbeitslose	in %	17,8	21,0	21,1	18,3	18,8
	Arbeitslose	in %	55,0	55,1	58,3	60,2	57,5
Westdeutschland							
Recherchierbare Austritte zusammen		Anzahl	256.099	270.613	250.584	204.834	170.834
Davon	sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	in %	32,6	28,0	23,8	23,2	25,0
	weitere Nichtarbeitslose	in %	19,0	23,0	23,0	20,8	20,0
	Arbeitslose	in %	48,4	49,0	53,1	56,0	55,0
Ostdeutschland							
Recherchierbare Austritte zusammen		Anzahl	193.281	210.203	201.938	145.292	91.751
Davon	sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	in %	20,0	18,7	16,6	19,0	21,4
	weitere Nichtarbeitslose	in %	16,3	18,4	18,8	14,8	16,5
	Arbeitslose	in %	63,8	62,9	64,6	66,2	62,1
Verbleib 6 Monate nach Austritt							
Deutschland							
Recherchierbare Austritte insgesamt		Anzahl	442.972	480.804	452.430	350.091	262.585
Davon	sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	in %	42,5	37,2	32,8	35,2	39,4
	weitere Nichtarbeitslose	in %	20,0	23,2	23,0	21,0	20,9
	Arbeitslose	in %	37,6	39,6	44,3	43,8	39,7
Westdeutschland							
Recherchierbare Austritte zusammen		Anzahl	251.042	270.605	250.521	204.811	170.834
Davon	sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	in %	48,4	41,2	35,9	36,2	40,1
	weitere Nichtarbeitslose	in %	20,3	24,6	24,3	23,6	21,9
	Arbeitslose	in %	31,3	34,2	39,8	40,1	38,0
Ostdeutschland							
Recherchierbare Austritte zusammen		Anzahl	191.930	210.199	201.909	145.280	91.751
Davon	sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	in %	34,7	32,1	28,9	33,7	38,1
	weitere Nichtarbeitslose	in %	19,5	21,4	21,4	17,4	19,1
	Arbeitslose	in %	45,8	46,5	49,8	48,9	42,8

Quelle: Bundesagentur für Arbeit; eigene Berechnungen

Tab. G4-3A: Verbleib von Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 6 Monate nach Austritt 2004 nach Altersgruppen und Region

Alter von ... bis unter ... Jahren	Recherchierbare Austritte	Davon mit Verbleibsstatus ...			Eingliederungsquote	Arbeitslosenquote
		sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	weitere Nicht-arbeitslose	Arbeitslose		
		Anzahl				
Deutschland						
Unter 30	77.288	32.390	17.357	27.541	41,9	35,6
30 – 45	136.790	54.461	28.311	54.018	39,8	39,5
45 und älter	48.507	16.684	9.231	22.592	34,4	46,6
Westdeutschland						
Unter 30	48.487	21.410	11.010	16.067	44,2	33,1
30 – 45	92.751	37.196	20.468	35.087	40,1	37,8
45 und älter	29.596	9.983	5.854	13.759	33,7	46,5
Ostdeutschland						
Unter 30	28.801	10.980	6.347	11.474	38,1	39,8
30 – 45	44.039	17.265	7.843	18.931	39,2	43,0
45 und älter	18.911	6.701	3.377	8.833	35,4	46,7

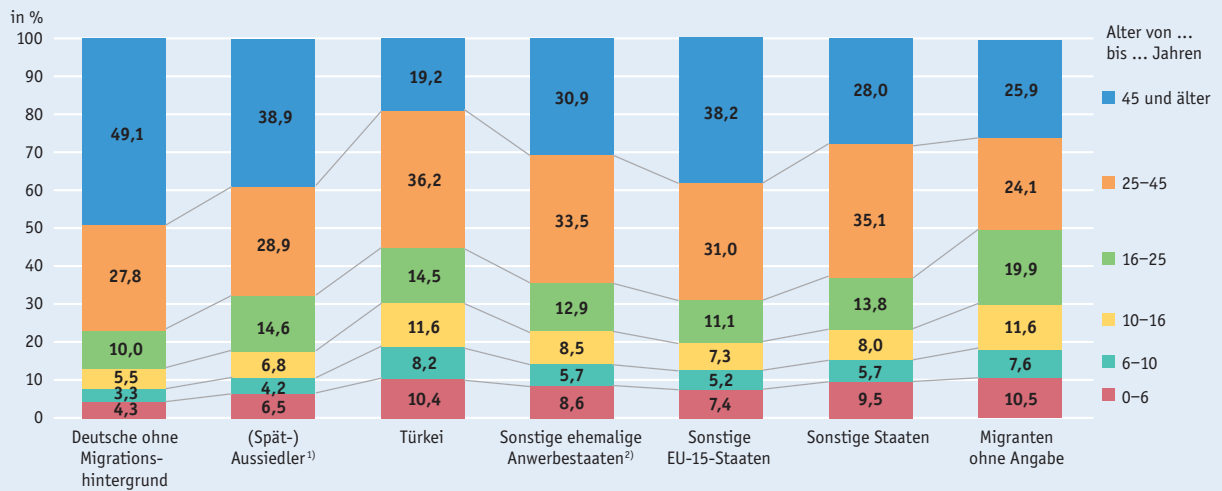
Quelle: Bundesagentur für Arbeit; eigene Berechnungen

Tab. G4-4A: Die 10 Arbeitsagenturbezirke mit den höchsten und niedrigsten Eingliederungsquoten für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2004

Arbeitsagenturbezirk	Recherchierbare Austritte	Davon mit Verbleibsstatus ...			Eingliederungsquote	Arbeitslosenquote
		sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	weitere Nicht-arbeitslose	Arbeitslose		
		Anzahl				
Offenburg	974	500	156	318	51,3	32,6
Weißenburg	531	269	98	164	50,7	30,9
Ansbach	888	448	166	274	50,5	30,9
Traunstein	486	245	126	115	50,4	23,7
Weilheim	771	388	186	197	50,3	25,6
Rottweil	436	219	81	136	50,2	31,2
Heilbronn	607	302	108	197	49,8	32,5
Nagold	305	151	51	103	49,5	33,8
Helmstedt	1.139	563	171	405	49,4	35,6
Weiden	569	277	101	191	48,7	33,6
...
Rostock	4.171	1.402	706	2.063	33,6	49,5
Neunkirchen	889	297	182	410	33,4	46,1
Köln	4.290	1.421	953	1.916	33,1	44,7
Gelsenkirchen	1.582	524	336	722	33,1	45,6
Halle	3.529	1.165	630	1.734	33,0	49,1
Düren	500	163	124	213	32,6	42,6
Berlin-Mitte	5.882	1.913	1.250	2.719	32,5	46,2
Emden	1.114	361	276	477	32,4	42,8
Berlin-Nord	5.941	1.891	1.415	2.635	31,8	44,4
Berlin-Süd	6.125	1.896	1.489	2.740	31,0	44,7

Quelle: Bundesagentur für Arbeit; eigene Berechnungen

Abb. H2-1A: Altersstruktur der Bevölkerung 2005 nach Herkunftsregionen*



* Derzeitige oder frühere 1. Staatsangehörigkeit der Befragten oder der Eltern.
 1) Überschneidungen mit anderen Kategorien (Herkunftsregion) werden zugunsten der (Spät-)Aussiedler aufgelöst.
 2) Ohne Tunesien und Mazedonien.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)



Tab. H2-1A: Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren mit Migrationshintergrund 2005 nach Herkunftsregionen* und Migrationstypen

Herkunftsregionen	Insgesamt	Im Ausland geboren (1. Generation)		In Deutschland geboren (2. Generation)		
		Ausländer und Eingebürgerte	(Spät-) Aussiedler ¹⁾	Ausländer (einschl. 3. Generation) und Eingebürgerte	(Spät-) Aussiedler ¹⁾	Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund oder nach Ius-soli-Regelung
in Tsd.						
Deutsch	659	X	404	X	255	X
Türkei	1.245	166	X	708	X	370
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten ²⁾	1.049	225	X	433	X	391
Sonstige EU-15-Staaten	302	54	X	40	X	208
Sonstige Staaten	2.061	852	X	293	X	916
Ohne Angabe	491	153	X	9	X	330
Insgesamt	5.807	1.450	404	1.483	255	2.215
in %						
Deutsch	100,0	X	61,3	X	38,7	X
Türkei	100,0	13,3	X	56,9	X	29,7
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten ²⁾	100,0	21,4	X	41,3	X	37,3
Sonstige EU-15-Staaten	100,0	17,9	X	13,2	X	68,9
Sonstige Staaten	100,0	41,3	X	14,2	X	44,4
Ohne Angabe	100,0	31,2	X	1,8	X	67,2
Insgesamt	100,0	25,0	7,0	25,5	4,4	38,1

* Derzeitige oder frühere 1. Staatsangehörigkeit der Befragten oder der Eltern.

1) Überschneidungen mit anderen Kategorien (Herkunftsregion) werden zugunsten der (Spät-)Aussiedler aufgelöst.

2) Ohne Tunesien und Mazedonien.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Tab. H2-2A: Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund, Zuwanderungszeitpunkt und Ländern (in %)

Land	Insgesamt	Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund								
			Zusammen	In Deutschland geboren	Zugewandert im Alter von ... bis unter ... Jahren						ohne Angabe
					zusammen	0-6	6-10	10-16	16-19	19-25	
in Tsd.			in %								
Baden-Württemberg	2.958	1.971	987	70,2	29,8	8,2	6,5	5,8	1,5	3,5	4,3
Bayern	3.292	2.452	840	67,1	32,9	8,1	6,3	6,8	2,3	4,2	5,2
Berlin	813	523	290	74,1	25,9	7,2	5,2	5,2	/	5,5	/
Brandenburg	621	570	51	52,9	47,1	/	/	9,8	/	13,7	/
Bremen	164	97	67	64,2	35,8	9,0	9,0	/	/	7,5	/
Hamburg	411	240	171	67,8	32,2	5,8	6,4	5,8	/	4,7	7,0
Hessen	1.561	1.006	555	69,4	30,6	9,0	7,0	6,7	1,8	3,2	2,9
Mecklenburg-Vorpommern	428	402	26	46,2	53,8	/	/	/	/	/	/
Niedersachsen	2.119	1.594	525	61,7	38,3	9,7	8,8	7,8	1,3	3,6	6,9
Nordrhein-Westfalen	4.760	3.116	1.644	71,4	28,6	8,3	6,3	5,5	1,9	2,9	3,8
Rheinland-Pfalz	1.077	794	283	64,3	35,7	8,1	7,4	7,4	/	3,5	7,4
Saarland	257	182	75	66,7	33,3	9,3	/	/	/	/	/
Sachsen	984	904	80	51,3	48,8	10,0	7,5	11,3	/	13,8	/
Sachsen-Anhalt	577	541	36	52,8	47,2	/	/	/	/	/	/
Schleswig-Holstein	731	591	140	63,6	36,4	8,6	7,9	7,1	/	3,6	6,4
Thüringen	566	528	38	47,4	52,6	/	/	/	/	/	/
Deutschland	21.318	15.510	5.808	68,1	31,9	8,4	6,8	6,4	1,9	4,0	4,4

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Tab. H2-3A: Bildungsstand der Bevölkerung* 2005 nach Migrationshintergrund, Herkunftsregionen und Altersgruppen**

Migrationstyp/ Herkunftsregion Altersgruppen	Insgesamt		Allgemeine Schulausbildung ¹⁾			Beruflicher Bildungsabschluss		
			Mit allgemeinem Schulabschluss		Ohne allgemeinen Schulabschluss	Mit beruflichem Bildungsabschluss		Ohne beruflichen Bildungsabschluss
			Zusammen	Hochschulreife		Zusammen	Hochschulabschluss	
in Tsd.	in %							
<i>(Spät-)Aussiedler²⁾</i>	1.721	100,0	87,9	22,1	5,8	61,1	9,1	38,9
25 bis unter 65 Jahre	1.087	100,0	96,1	27,2	3,6	76,3	12,7	23,7
25 bis unter 35 Jahre	280	100,0	96,9	30,5	2,6	72,3	12,2	27,7
<i>Türkei</i>	2.008	100,0	63,7	9,0	27,6	27,2	2,6	72,8
25 bis unter 65 Jahre	1.448	100,0	68,5	9,8	31,4	31,8	3,5	68,2
25 bis unter 35 Jahre	554	100,0	81,6	14,4	18,1	43,4	4,2	56,6
<i>Sonstige ehemalige Anwerbestaaten³⁾</i>	2.321	100,0	78,6	15,7	15,1	44,0	5,4	56,0
25 bis unter 65 Jahre	1.721	100,0	83,7	17,0	16,1	50,5	6,7	49,5
25 bis unter 35 Jahre	539	100,0	91,1	27,3	8,6	62,1	8,7	37,9
<i>Sonstige EU-15-Staaten</i>	793	100,0	91,6	41,7	2,3	69,0	22,8	31,0
25 bis unter 65 Jahre	581	100,0	97,5	47,6	2,3	79,7	28,3	20,3
25 bis unter 35 Jahre	151	100,0	97,2	61,4	/	77,6	34,3	22,4
<i>Sonstige Staaten</i>	4.372	100,0	84,2	33,7	9,0	55,3	15,8	44,7
25 bis unter 65 Jahre	3.078	100,0	90,8	38,5	9,0	66,1	19,7	33,9
25 bis unter 35 Jahre	1.028	100,0	90,7	41,5	8,8	59,4	18,7	40,6
<i>Ohne Angabe</i>	716	100,0	80,1	16,7	8,0	50,1	7,2	49,9
25 bis unter 65 Jahre	409	100,0	95,3	20,5	4,3	69,8	11,0	30,2
25 bis unter 35 Jahre	122	100,0	96,2	23,2	/	67,2	7,6	32,8
<i>Migranten insgesamt</i>	11.930	100,0	80,4	23,9	12,4	49,8	10,6	50,2
25 bis unter 65 Jahre	8.324	100,0	86,8	27,3	12,9	59,4	13,5	40,6
25 bis unter 35 Jahre	2.674	100,0	90,2	32,2	9,4	59,3	13,4	40,7
<i>Deutsche ohne Migrationshintergrund</i>	59.055	100,0	93,9	22,1	1,7	73,6	11,8	26,4
25 bis unter 65 Jahre	36.968	100,0	98,4	27,2	1,4	86,8	15,9	13,2
25 bis unter 35 Jahre	7.224	100,0	98,0	39,3	1,6	84,8	16,5	15,2
<i>Insgesamt</i>	70.984	100,0	91,7	22,4	3,5	69,6	11,6	30,4
25 bis unter 65 Jahre	45.293	100,0	96,3	27,2	3,6	81,8	15,4	18,2
25 bis unter 35 Jahre	9.898	100,0	95,9	37,4	3,7	77,9	15,7	22,1

Nachrichtlich:

<i>Ausländer</i>	6.205	100,0	77,2	24,4	17,6	44,5	11,7	55,5
25 bis unter 65 Jahre	4.756	100,0	81,3	26,5	18,5	50,4	13,7	49,6
25 bis unter 35 Jahre	1.623	100,0	86,8	33,1	12,9	53,5	15,1	46,5
<i>Eingebürgerte</i>	3.269	100,0	86,1	23,4	8,1	57,5	10,2	42,5
25 bis unter 65 Jahre	2.253	100,0	92,9	27,5	6,9	68,7	12,9	31,3
25 bis unter 35 Jahre	605	100,0	94,2	26,3	5,3	65,3	8,4	34,7

* Personen im Alter von 15 Jahren und mehr.

** Derzeitige oder frühere 1. Staatsangehörigkeit der Befragten oder der Eltern.

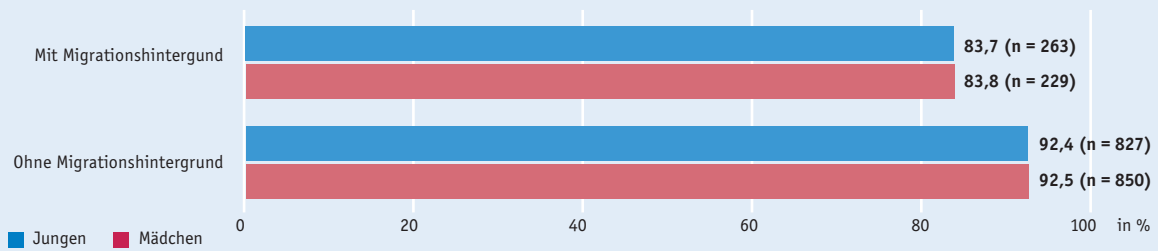
1) Differenzen zu 100,0 Prozent ergeben sich durch Personen, die noch eine allgemein bildende Schule besuchen.

2) Überschneidungen mit anderen Kategorien (Herkunftsregion) werden zugunsten der (Spät-)Aussiedler aufgelöst.

3) Ohne Tunesien und Mazedonien.

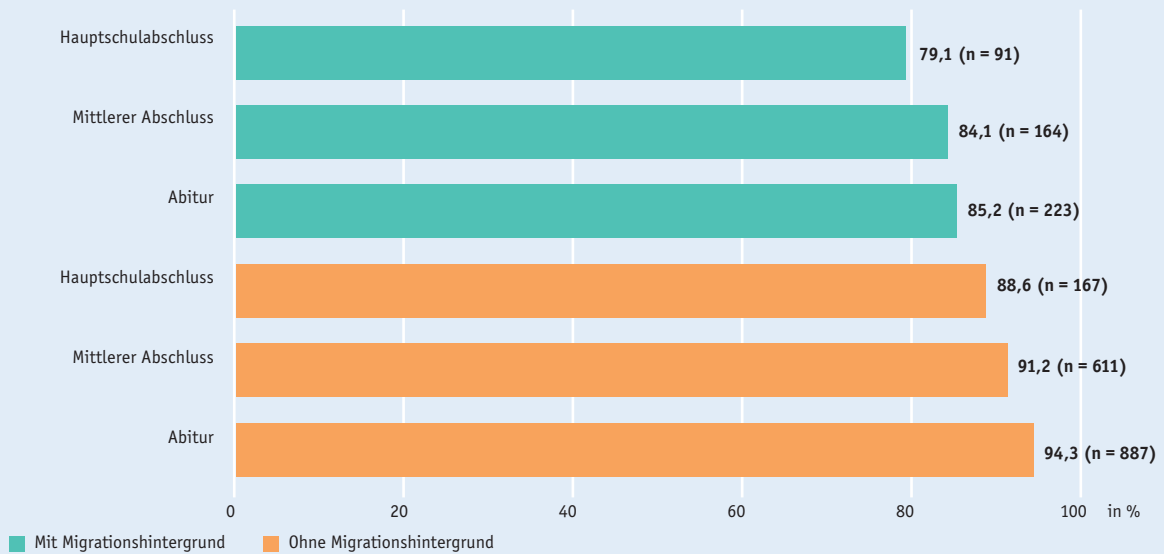
Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Abb. H3-2A: Anteil der Kinder im Alter von 4 Jahren bis zum Schuleintritt, die eine Tageseinrichtung besuchen, 2005 nach Migrationshintergrund und Geschlecht des Kindes (in %)



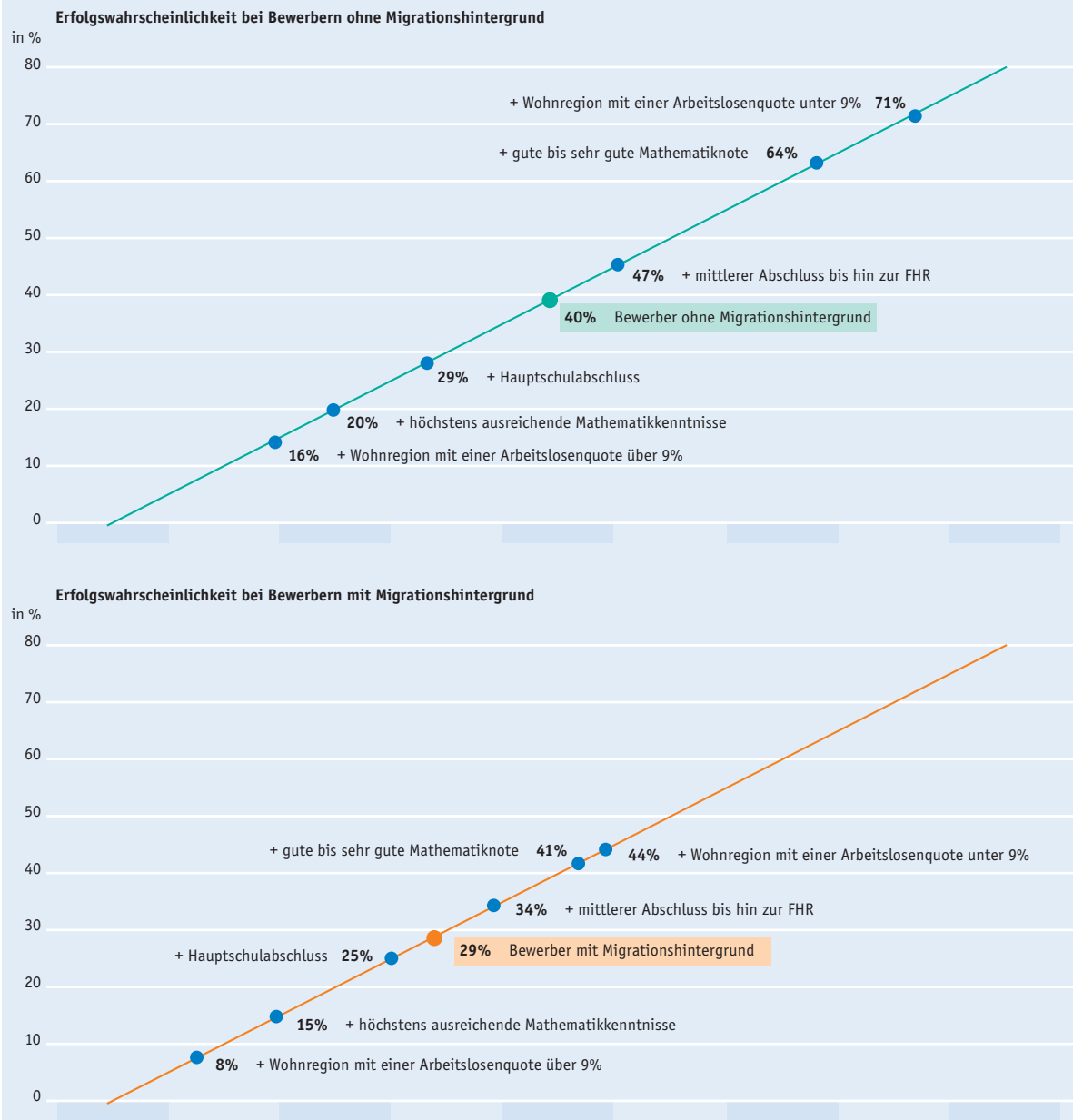
Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005

Abb. H3-3A: Anteil der Kinder im Alter von 4 Jahren bis zum Schuleintritt, die eine Tageseinrichtung besuchen, 2005 nach Migrationshintergrund des Kindes und höchstem Bildungsabschluss im Haushalt (in %)



Quelle: DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005.

Abb. H3-5A: Einmündungswahrscheinlichkeiten von Bewerbern ohne und mit Migrationshintergrund



Für Bewerber, die angegeben, in den letzten 15 Monaten auf Lehrstellensuche gewesen zu sein, und die verneinten, sich bei der Suche nicht richtig bemüht zu haben.

Quelle: Ulrich, J. G., Eberhard, V., Granato, M., Krewerth, A. (2006): Bewerber mit Migrationshintergrund: Bewerbungserfolg und Suchstrategien. In: Eberhard, V., u.a. (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Bonn

Tab. H3-1A: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Bildungsgänge beim Übergang in den Sekundarbereich I und in der 9. Jahrgangsstufe 2000 nach Migrationshintergrund der Eltern und Herkunftsgruppen*

	Bildungsgang beim Übergang in den Sekundarbereich I	Bildungsgang in der 9. Jahrgangsstufe (Konstante und Wechsler)					Gültige Fälle	
		Insgesamt	HS	RS	IGS	GY	Anzahl	in % aller Fälle
		in %						
Migrationshintergrund der Eltern								
Beide Eltern in Deutschland geboren	HS	15,1	12,2	1,7	1,1	0,1		
	RS	36,4	3,7	30,5	1,4	0,7		
	IGS	9,7	0,4	0,9	8,1	0,3		
	GY	38,8	0,3	5,4	1,0	32,1		
	Zusammen	100,0	16,6	38,6	11,6	33,2	24.744	93,2
Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	HS	27,6	24,2	2,1	1,1	0,2		
	RS	30,5	6,1	22,2	1,6	0,6		
	IGS	11,2	0,5	0,5	9,9	0,2		
	GY	30,7	0,9	4,8	1,4	23,6		
	Zusammen	100,0	31,8	29,7	14,0	24,6	6.170	86,4
Herkunftsregionen								
Türkei	HS	40,6	37,9	1,2	1,5	0,0		
	RS	25,3	8,1	15,7	1,0	0,5		
	IGS	14,3	0,8	0,1	13,4	0,0		
	GY	19,8	1,5	5,1	1,1	12,1		
	Zusammen	100,0	48,3	22,1	17,0	12,5	888	84,7
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten	HS	25,0	22,4	1,9	0,6	0,1		
	RS	33,1	6,1	24,5	1,8	0,7		
	IGS	11,4	0,7	0,4	10,0	0,3		
	GY	30,4	0,7	4,5	1,2	24,0		
	Zusammen	100,0	30,0	31,4	13,6	25,1	1.525	89,7
(Spät-)Aussiedler	HS	34,9	30,5	3,1	1,1	0,3		
	RS	35,8	6,7	27,0	1,3	0,8		
	IGS	7,1	0,3	0,9	5,8	0,1		
	GY	22,2	0,9	2,6	1,6	17,1		
	Zusammen	100,0	38,4	33,6	9,8	18,2	1.160	83,0
Sonstige Staaten	HS	18,2	14,7	1,9	1,2	0,4		
	RS	27,4	4,7	20,4	1,9	0,5		
	IGS	12,3	0,4	0,6	10,9	0,4		
	GY	42,1	0,7	6,4	1,6	33,3		
	Zusammen	100,0	20,5	29,3	15,5	34,6	1.756	86,8

* Alle Angaben wurden national gewichtet. Es gilt zu berücksichtigen, dass ein relativ großer Teil der Befragten keine gültigen Angaben gemacht hat. Die Ausfallanalysen zeigen, dass Daten zur Übergangentscheidung vor allem bei Migranten aus HS und IGS fehlen. Die Unterschiede in den Verteilungen (bivariate Häufigkeitstabellen für Bildungsgang und Migrati-onsstatus, gerechnet für Schüler mit fehlenden Empfehlungsdaten im Vergleich zu allen Schülern) sind aber gering.

Quelle: PISA-E 2000, eigene Berechnungen

Tab. H3-2A: Anteil der 15-Jährigen mit verzögerten Schullaufbahnen 2003 nach Ländern* und Herkunftsgruppen (in %)

Land	Insgesamt	Nach Herkunft der Eltern				
		Deutschland	Türkei	Sonstige ehemalige Anwerbestaaten	(Spät-) Aussiedler	Sonstige Staaten
in %						
Baden-Württemberg	30,4	22,9	51,8	50,6	41,4	44,2
Bayern	33,4	29,1	54,9	39,0	51,3	47,0
Berlin	29,6	22,7	47,5	37,6	46,6	35,0
Bremen	38,0	30,2	54,4	44,4	53,8	44,8
Hamburg	33,0	25,4	39,3	42,1	47,6	39,9
Hessen	34,0	26,6	58,3	46,7	49,5	44,2
Niedersachsen	33,9	29,2	58,1	52,5	44,8	48,6
Nordrhein-Westfalen	34,6	28,9	52,5	43,9	42,1	39,6
Rheinland-Pfalz	34,1	27,4	56,0	43,8	50,3	46,2
Saarland	25,9	21,2	46,8	37,3	53,9	30,2
Schleswig-Holstein	47,4	44,4	76,1	50,8	66,2	43,9

* Nur Länder mit mindestens 10% Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Unter Schülern mit verzögerter Schullaufbahn sind Jugendliche mit Späteinschulung und/oder mindestens einer Klassenwiederholung zusammengefasst.

Quelle: PISA 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Tab. H3-3A: Anteil der Herkunftsgruppen in den Schularten bei 15-Jährigen 2003 nach Ländern* (in %)

Land	Schulart	Bildungs- beteiligung	Beide Elternteile in Deutsch- land geboren	Davon				
				mindestens ein Elternteil im Ausland geboren				
				davon ¹⁾				
				zusammen	a) Türkei	b) sonstige ehemalige Anwerbe- staaten	c) (Spät-) Aussiedler	d) sonstige Staaten
in %								
Baden-Württemberg	HS	27,9	52,6	47,4	25,6	22,5	33,4	15,8
	RS	30,3	74,3	25,7	15,2	19,4	44,5	16,7
	GY	27,8	77,4	22,6	3,9	16,9	48,6	23,5
Bayern	HS	32,2	69,4	30,6	29,5	14,9	26,1	21,0
	RS	27,2	82,4	17,6	9,2	16,9	45,1	22,4
	GY	26,3	86,8	13,2	5,8	16,0	30,5	41,0
Berlin	HS	11,2	65,4	34,6	38,3	13,2	15,2	21,3
	RS	21,6	68,2	31,8	44,0	8,7	16,9	20,7
	GY	34,5	78,6	21,4	24,9	7,6	27,9	32,1
	IGS	27,3	74,4	25,6	35,0	9,3	12,8	28,6
Bremen	HS	21,8	53,3	46,7	38,1	5,6	33,3	17,1
	RS	26,7	64,1	35,9	25,1	6,7	41,0	21,1
	GY	30,6	70,4	29,6	20,3	5,5	40,2	27,7
	IGS	15,5	64,3	35,7	16,7	7,9	50,0	18,9
Hamburg	HS	10,6	55,4	44,6	19,6	13,6	34,0	28,2
	RS	14,9	57,0	43,0	18,4	11,5	41,0	22,9
	SMBG	5,1	57,6	42,4	24,7	17,3	21,6	26,9
	GY	33,4	73,3	26,7	8,7	7,5	34,1	40,8
	IGS	25,4	60,9	39,1	33,9	9,2	19,5	28,9
Hessen	HS	15,6	53,8	46,2	27,1	20,8	24,5	24,3
	RS	27,0	67,9	32,1	19,1	16,3	35,3	25,4
	GY	31,7	78,9	21,1	9,3	11,5	33,0	39,2
	IGS	16,6	69,5	30,5	16,6	19,0	32,2	25,7
Niedersachsen	HS	28,3	70,0	30,0	18,6	10,1	46,5	21,7
	RS	33,5	73,8	26,2	10,7	8,6	58,8	17,0
	GY	26,6	84,9	15,1	8,6	6,3	49,0	29,1
Nordrhein-Westfalen	HS	26,6	60,5	39,5	33,9	14,5	32,4	14,3
	RS	24,7	74,3	25,7	16,6	14,7	47,5	17,2
	GY	28,8	78,8	21,2	7,1	5,6	43,4	31,7
	IGS	16,2	64,6	35,4	25,2	12,8	42,1	13,7
Rheinland-Pfalz	HS	22,9	66,2	33,8	19,7	15,9	41,7	15,3
	RS	22,2	78,9	21,1	9,2	14,1	49,9	22,6
	SMBG	12,8	76,3	23,7	19,7	7,4	37,9	29,2
	GY	25,8	83,3	16,7	5,6	8,4	39,0	38,7
Saarland	SMBG	45,7	76,5	23,5	14,1	24,1	38,2	17,6
	GY	25,7	85,3	14,7	4,5	13,1	41,0	32,7
	IGS	13,5	76,4	23,6	7,7	24,9	35,3	26,0
Schleswig-Holstein	HS	29,3	75,8	24,2	29,0	7,3	29,5	19,6
	RS	31,4	84,1	15,9	14,9	4,8	40,0	24,0
	GY	25,2	87,1	12,9	8,5	8,7	33,3	39,0
	IGS	6,5	85,3	14,7	11,4	12,9	37,5	30,5

* Nur Länder mit mindestens 10% Jugendlichen aus Migrantenfamilien.

1) a) + b) + c) + d) = 100%. Fehlende Prozente sind auf Missings oder ungültige Schülerangaben zurückzuführen.

Quelle: PISA 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Tab. H3-4A: Ausländische Auszubildende 1993 bis 2004 nach Staatsangehörigkeiten und Ausbildungsbereichen

Jahr Ausbildungs- bereich	Ausländische Auszubildende			Davon nach Staatsangehörigkeit							
	Insge- samt	Anteil an allen Auszubildenden ¹⁾		Zusam- men	EU-Staaten ²⁾				Türkei	ehema- liges Jugo- slawien ⁴⁾	sonstige Staats- angehö- rigkeit ⁵⁾
		alte Länder	neue Länder		Darunter						
	Anzahl	in %		Anzahl							
				Grie- chenland	Italien	Polen ³⁾	Spanien				
1993	126.283	9,4	0,1	27.239	6.514	11.493	935	2.897	56.101	22.903	20.040
1994	125.887	9,8	0,1	26.017	6.258	11.288	1.126	2.594	54.828	22.778	22.264
1995	121.312	9,7	0,1	24.348	5.677	10.675	1.461	2.405	51.385	22.540	23.039
1996	116.246	9,4	0,1	23.242	5.305	10.442	1.823	2.265	47.568	22.055	23.381
1997	110.061	8,7	0,1	22.442	5.024	10.305	1.899	2.160	44.592	20.140	22.887
1998	104.250	8,0	0,1	22.263	4.850	10.495	1.886	2.053	42.764	18.086	21.137
1999	100.899	7,5	0,1	22.092	4.814	10.816	1.965	1.889	42.013	15.978	20.816
2000	96.928	7,1	0,1	21.692	4.784	10.802	2.156	1.750	39.866	14.072	21.298
2001	92.300	6,8	0,1	20.966	4.700	10.538	2.145	1.514	37.165	14.156	20.013
2002	85.218	6,5	0,1	19.436	4.343	9.851	2.083	1.257	33.171	12.722	19.889
2003	79.205	6,1	0,2	17.728	3.913	9.094	2.085	1.070	30.033	10.671	20.773
2004	72.051	5,6	0,2	19.082	3.429	8.355	1.994	927	27.042	9.768	16.392
Ausbildungsbereiche 2004											
Industrie und Handel	33.888	5,0	0,2	9.463	1.721	3.865	988	560	12.821	4.972	6.759
Handwerk	25.817	6,4	0,2	6.821	1.249	3.417	560	245	9.718	3.345	5.983
Landwirtschaft	331	1,2	0,0	151	5	36	25	8	55	24	101
Öffentlicher Dienst	800	2,2	0,0	227	39	93	27	8	258	149	170
Freie Berufe	10.640	8,4	0,4	2.288	397	872	386	98	3.980	1.248	3.174
Hauswirtschaft ⁶⁾	563	6,1	0,1	127	18	72	7	8	209	30	199
Seeschifffahrt	12	2,7	0,0	5	-	-	1	-	1	-	6

1) Die Quote wurde für die alten und neuen Länder (alte Länder einschließlich Berlin) getrennt berechnet, da es in den neuen Ländern kaum ausländische Auszubildende gibt. Die absoluten Zahlen beziehen sich auf Deutschland.

2) Bis 2003 Gebietsstand 31.12.2003, ab 2004 inklusive der Beitrittsländer 2004: Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik, Ungarn und Zypern; ohne diese Beitrittsländer 2004: 16.096 ausländische Auszubildende.

3) 2004 Beitritt in die EU.

4) Ehemaliges Jugoslawien: Bundesrepublik Jugoslawien (Serbien/Montenegro), Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien, Slowenien.

5) Einschließlich ohne Angabe.

6) Hauswirtschaft im städtischen Bereich.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik (Erhebung zum 31. Dezember); Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung; nach Entwurf Berufsbildungsbericht 2006

Tab. H3-5A: Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschülern mit und ohne Migrationshintergrund 2004 und 2005 nach Geschlecht und Herkunftsland (in %*)

	Plan März 2004				Situation November 2004				Situation November 2005			
	Schule	Ausbildung	Berufsvorbereitung	Weiß noch nicht	Schule	Ausbildung	Berufsvorbereitung	Ohne A/A ¹⁾	Schule	Ausbildung	Berufsvorbereitung	Ohne A/A ¹⁾
in %												
Ohne Migrationshintergrund												
Zusammen	22	52	13	4	29	35	22	10	22	52	13	9
Mit Migrationshintergrund												
Zusammen	30	38	15	8	39	20	29	8	35	36	14	8
Mädchen	35	35	14	7	40	16	30	9	38	34	13	9
Jungen	26	41	15	9	38	22	28	7	32	38	14	8
In Deutschland geboren	34	35	13	7	38	21	29	9	38	34	14	7
Nicht in Deutschland geboren	26	41	16	9	41	18	30	8	32	38	14	10
(Auch) andere Sprache als Deutsch	30	38	15	8	41	19	29	8	36	36	13	8
Herkunftsstaat der Familie Türkei	30	32	21	7	38	18	32	8	35	34	13	10
In der Türkei geboren	35	19	32	8	52	7	29	7	39	30	9	15
Herkunft aus Aussiedlerfamilie	23	47	14	7	38	20	33	5	28	40	18	8
Aussiedler nicht in Deutschland geboren	21	48	14	8	40	19	34	5	28	41	17	8

* Die Quersummen addieren sich nicht zu 100% auf. Dies liegt daran, dass einige mögliche Stationen der Jugendlichen (Wehr- und Zivildienst, freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr, Praktika, Auslandsaufenthalte) aufgrund von geringen Fallzahlen in der Auswertung nicht berücksichtigt wurden.

1) Ohne A/A = Ohne Arbeit/Ausbildung.

Quelle: DJI-Übergangspanel, DJI 2006

Tab. H3-6A: Migranten, definiert über die Kriterien Staatsangehörigkeit und Muttersprache, 2002 nach Schulart zu Beginn der beruflichen Ausbildung

Schulart	Ausländer			Deutsche mit Migrationshintergrund			Deutsche ohne Migrationshintergrund		
	Anzahl*	Anteil an den Befragten	Anteil an allen Schülern der Schulart	Anzahl	Anteil an den Befragten	Anteil an allen Schülern der Schulart	Anzahl	Anteil an den Befragten	Anteil an allen Schülern der Schulart
		in %			in %			in %	
Berufsfachschule teilqualifizierend	595	5,8	45,3	446	4,3	30,1	997	9,7	13,3
Berufsfachschule vollqualifizierend	304	3,0	23,1	358	3,5	24,2	1.087	10,6	14,5
Berufsschule	415	4,1	31,6	678	6,6	45,7	5.411	52,6	72,3
Insgesamt	1.314	12,8	100,0	1.482	14,4	100,0	7.495	72,8	100,0

* Anzahl in der Stichprobe, Stichprobenumfang insgesamt $n = 10.291$.

Quelle: Lehmann, R. H.; Ivanov, S.; Hunger, S.; Gänsfuß, R. (2004): *Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME I)*, Hamburg

Tab. H3-7A: Relative Chancen der Jugendlichen* für die berufliche Ausbildungsart in Abhängigkeit des Migrantenstatus 2002 (odds ratios)

Migrantenstatus	Berufliche Ausbildungsart			
	Berufliche Grundbildung		Beruflicher Abschluss	
	Modell I ¹⁾	Modell II ²⁾	Modell I ¹⁾	Modell II ²⁾
Ausländer	Referenzgruppe (odds ratio = 1)			
Deutsche mit Migrationshintergrund	0,52	0,58	1,92	1,74
Deutsche ohne Migrationshintergrund	0,19	0,42	5,39	2,39

* Personen, die 1996/97 in den fünften Klassen Hamburger Schulen waren.

1) Modell I: ohne Kontrolle der allgemeinen Fachleistung.

2) Modell II: mit Kontrolle der allgemeinen Fachleistung.

Quelle: Lehmann, R. H.; Ivanov, S.; Hunger, S.; Gänsfuß, R. (2004): *Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME I)*, Hamburg

Tab. H3-8A: Bevölkerung im Alter von 20 bis unter 26 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund, Herkunftsregionen*, Ausbildungs-/Erwerbsstatus und Geschlecht

Herkunftsregion	Insgesamt		Davon nach Schulbesuch				
			in Ausbildung	nicht in Ausbildung			
				zusammen	davon nach Erwerbsstatus		
					erwerbstätig	erwerbslos	Nicht-erwerbspersonen
in Tsd.	in %						
Insgesamt							
Deutsche ohne Migrationshintergrund	4.440	100,0	41,3	58,7	43,2	9,0	6,6
Personen mit Migrationshintergrund	1.490	100,0	37,7	62,3	35,6	11,8	15,0
Davon:							
(Spät-)Aussiedler ¹⁾	211	100,0	40,3	59,2	39,8	10,0	9,5
Türkei	271	100,0	24,4	75,6	36,9	16,2	22,5
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten ²⁾	264	100,0	32,6	67,8	43,2	11,7	12,5
Sonstige EU-15-Staaten	73	100,0	47,9	50,7	37,0	6,8	8,2
Sonstige Staaten	552	100,0	43,1	56,9	29,2	11,2	16,7
Ohne Angabe	119	100,0	42,9	58,0	37,0	10,9	10,1
Nachrichtlich:							
1. Generation	963	100,0	34,9	65,1	35,1	11,4	18,6
2. Generation	527	100,0	42,5	57,3	36,2	12,5	8,5
Bevölkerung insgesamt	5.929	100,0	40,4	59,6	41,3	9,7	8,7
Männer							
Deutsche ohne Migrationshintergrund	2.291	100,0	40,9	59,1	44,3	10,5	4,3
Personen mit Migrationshintergrund	745	100,0	38,0	62,1	40,8	14,4	7,0
Davon:							
(Spät-)Aussiedler ¹⁾	110	100,0	40,0	60,9	43,6	11,8	5,5
Türkei	127	100,0	26,0	74,0	45,7	22,8	6,3
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten ²⁾	140	100,0	33,6	66,4	45,7	14,3	6,4
Sonstige EU-15-Staaten	38	100,0	52,6	50,0	36,8	/	/
Sonstige Staaten	268	100,0	42,9	57,1	34,7	13,4	9,0
Ohne Angabe	62	100,0	38,7	59,7	43,5	11,9	/
Bevölkerung insgesamt	3.036	100,0	40,2	59,8	43,4	11,5	4,9
Frauen							
Deutsche ohne Migrationshintergrund	2.149	100,0	41,7	58,3	42,0	7,4	8,9
Personen mit Migrationshintergrund	745	100,0	37,3	62,6	30,3	9,3	23,1
Davon:							
(Spät-)Aussiedler ¹⁾	100	100,0	42,0	59,0	36,0	9,0	14,0
Türkei	144	100,0	22,9	77,1	29,2	10,4	36,8
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten ²⁾	125	100,0	31,2	68,8	40,0	8,8	19,2
Sonstige EU-15-Staaten	34	100,0	47,1	55,9	38,2	/	/
Sonstige Staaten	285	100,0	43,2	56,5	23,9	9,1	23,9
Ohne Angabe	57	100,0	43,9	52,6	29,8	9,9	16,7
Bevölkerung insgesamt	2.893	100,0	40,6	59,4	39,0	7,8	12,6

* Derzeitige oder frühere 1. Staatsangehörigkeit der Befragten oder der Eltern.

1) Überschneidungen mit anderen Kategorien (Herkunftsregion) werden zugunsten der (Spät-)Aussiedler aufgelöst.

2) Ohne Tunesien und Mazedonien.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Tab. H4-1A: Migrantenanteil an allen Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe und Verteilung der Schulen nach Höhe des Migrantenanteils 2004 nach Schularten (in %)*

Schulart	Migrantenanteil	Schulen mit einem Migrantenanteil von		
		a) weniger als 25 %	b) 25 bis 50 %	c) mehr als 50 %
	in % der Schüler	in % der besuchten Schulen		
HS	35,8	43,6	28,2	28,2
RS	21,6	73,9	21,7	4,4
SMBG	7,2	91,2	8,8	–
IGS	26,2	69,2	23,1	7,7
GY	16,2	70,2	27,1	2,1
Insgesamt	22,2	64,7	23,4	12,0

* a) + b) + c) = 100 %.

Quelle: DESI-Studie (im Druck)

Tab. H4-2A: Sprachpraxis von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe mit Migrationshintergrund und deren Eltern 2004 in Abhängigkeit vom Migrantenanteil der besuchten Schule (in %)

Migrantenanteil an der besuchten Schule	Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, ...			
	deren Eltern sich zu Hause vorwiegend auf Deutsch unterhalten	die zu Hause mit den Eltern meistens Deutsch sprechen	die mit Freunden meistens Deutsch sprechen	die auf Deutsch am besten schreiben können
	in %			
Insgesamt	42	63	89	85
In Schulen mit einem Migrantenanteil von ...				
weniger als 25 %	52	72	93	87
25 bis 50 %	45	65	90	86
mehr als 50 %	27	47	84	81

Quelle: DESI-Studie (im Druck)

Tab. H4-3A: Pädagogische Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 2004 (in %)

Migrantenanteil an der besuchten Schule	Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Schule mit folgendem Angebot besuchen:			
	Förderunterricht Deutsch für Migranten	Muttersprachlicher Unterricht	Hausaufgabenhilfe	Betreuungsangebote am Nachmittag
	in %			
Insgesamt	44	18	47	50
In Schulen mit einem Migrantenanteil von ...				
weniger als 25 %	31	11	43	47
25 bis 50 %	57	24	52	54
mehr als 50 %	100	49	70	58

Quelle: DESI-Studie (im Druck)

Tab. H4-4A: Relative Chance* einer Realschul- bzw. Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund 2001

Migrationshintergrund	Realschulempfehlung				Gymnasialempfehlung			
	Modell ¹⁾				Modell ¹⁾			
In Deutschland geboren ...	I	II	III	IV	I	II	III	IV
beide Eltern	2,73	2,43	1,83	1,73	4,69	3,27	2,11	1,66
ein Elternteil	1,55	1,43			2,14	1,65		

* Referenzkategorie: Schüler mit Hauptschulempfehlung, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren sind. Nur signifikante odds ratios ausgewiesen ($p < .05$).
 1) Modell 1: ohne Kontrolle von Kovariaten; Modell 2: Kontrolle von Schichtzugehörigkeit; Modell 3: Kontrolle von Lesekompetenz; Modell 4: Kontrolle von Schichtzugehörigkeit und Lesekompetenz.

Quelle: In Anlehnung an Bos u.a. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, S. 211

Tab. H5-1A: Vergleich des Migrantenanteils bei PISA 2003 mit Daten zur Migrationsbevölkerung 2002 für ausgewählte OECD-Staaten (in %)

Staat ¹⁾	Migrantenanteil (1. und 2. Generation) in PISA 2003	Anteil Zugewanderter in der Bevölkerung	
		in %	
Luxemburg	32,3	32,6	36,9
Australien	22,2	23,0	7,4
Schweiz	19,7	22,4	20,5
Neuseeland	19,4	19,5	.
Kanada	17,8	19,3	5,3
Österreich	13,1	12,5	8,8
Deutschland	14,1	12,5	8,9
Vereinigte Staaten	14,0	12,3	6,6
Schweden	11,4	12,0	5,3
Belgien	11,5	10,7	8,2
Niederlande	10,5	10,1	4,2
Frankreich	14,0	10,0	5,6
Norwegen	5,5	7,3	4,3
Dänemark	6,4	6,8	5,0

1) OECD-Staaten absteigend sortiert nach Anteil im Ausland geborener Migranten.

Quelle: PISA 2003 und OECD (2005): Trends in international Migration. SOPEMI – 2004 Edition

Tab. H5-2A: Anteil der Schülerinnen und Schüler (PISA 2003), die zu Hause eine andere als die Unterrichtssprache sprechen, in ausgewählten OECD-Staaten nach Migrationsstatus (in %)

Staat ¹⁾	Anteil unter den Schüler(inne)n der 1. Generation	Anteil unter den Schüler(inne)n der 2. Generation	Anteil unter den Schüler(inne)n aus beiden Migrantengruppen zusammen
	in %		
Luxemburg	83,0	64,3	74,1
Österreich	74,7	63,0	71,0
Norwegen	83,8	50,7	71,5
Vereinigte Staaten	71,0	46,9	57,2
Deutschland	49,0	44,8	47,2
Schweden	77,1	42,3	59,9
Belgien	32,2	40,1	36,3
Dänemark	51,0	39,6	45,0
Frankreich	52,7	35,7	39,6
Schweiz	64,0	33,8	50,9
Niederlande	56,4	31,3	40,0
Kanada	66,9	30,4	50,2
Neuseeland	52,8	27,6	44,4
Australien	45,1	27,5	36,1

1) OECD-Staaten absteigend sortiert nach Anteil von Migranten der 1. Generation.

Quelle: Stanat, P.; Christensen, G. (2006): *Where immigrant students succeed*. Paris, Kapitel 5

Tab. H5-3A: Unterschiede* im Durchschnittswert Lesen (IGLU 2001) zwischen Nichtmigranten und Migranten in ausgewählten OECD- Staaten

Staat	Differenz zum Testergebnis der Nichtmigranten	
	1. Generation	2. Generation
Deutschland	-62	-37
Niederlande	-34	-50
Frankreich	-37	-27
Schweden	-55	-33
Vereinigtes Königreich	-56	1
USA	-48	-8
Neuseeland	-4	-6
Kanada	-31	3

* Kursiv markierte Werte sind signifikante Leistungsunterschiede zu Nichtmigranten auf dem 1%-Niveau.

Quelle: Schnepf, S. V. (2004): *How different are immigrants?* Bonn, S. 14

Tab. H5-4A: Testleistungen* (PISA 2003) in Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösen in ausgewählten OECD-Staaten 2003 nach Migrationsstatus (in Kompetenzpunkten)

Staat ¹⁾	Mathematik			Lesen			Naturwissenschaften			Problemlösen		
	Ohne Migrationshintergrund	2. Generation	1. Generation	Ohne Migrationshintergrund	2. Generation	1. Generation	Ohne Migrationshintergrund	2. Generation	1. Generation	Ohne Migrationshintergrund	2. Generation	1. Generation
in Kompetenzpunkten												
Kanada	537	543	530	534	543	515	527	519	501	535	532	533
Australien	527	522	525	529	525	517	529	520	515	534	521	523
Neuseeland	528	496	523	528	506	503	528	485	511	537	500	534
Niederlande	551	492	472	524	475	463	538	465	457	532	463	462
Luxemburg	507	476	462	500	454	431	500	464	441	507	475	463
Dänemark	520	449	455	497	440	454	481	396	422	522	443	464
Deutschland	525	432	454	517	420	431	529	412	444	534	443	461
Vereinigte Staaten	490	468	453	503	481	453	499	466	462	483	464	446
Schweiz	543	484	453	515	462	422	531	462	429	538	480	447
Österreich	515	459	452	501	428	425	502	434	422	515	465	453
Frankreich	520	472	448	505	458	426	521	465	433	529	482	445
Norwegen	499	460	438	505	446	436	490	427	399	494	452	417
Belgien	546	454	437	523	439	407	524	435	416	540	445	447
Schweden	517	483	425	522	502	433	516	466	409	516	483	434
OECD-Mittel	523	483	475	514	475	456	515	467	456	522	480	476

* Statistisch signifikante Unterschiede zu Nichtmigranten sind kursiv dargestellt.

1) OECD-Staaten absteigend sortiert nach Leistungsdurchschnitt der zugewanderten Migranten in Mathematik.

Quelle: Stanat, P.; Christensen, G. (2006): *Where immigrant students succeed. Paris, Kapitel 5*

Tab. H5-5A: Schülererwartungen* bezüglich des angestrebten Bildungsniveaus in ausgewählten OECD-Staaten 2003 nach Migrationsstatus (in %)

Staat ¹⁾	Schüler, die einen Hochschulabschluss (ISCED-Stufen 5A und 6) anstreben		
	Ohne Migrationshintergrund	2. Generation	1. Generation
Schüleranteil in %			
Vereinigte Staaten	64,7	67,8	58,4
Australien	58,9	74,5	77,4
Kanada	58,3	76,2	81,9
Luxemburg	40,9	41,3	41,2
Niederlande	40,6	44,2	39,9
Belgien	36,4	25,5	28,7
Neuseeland	35,3	48,8	56,3
Frankreich	34,3	38,1	30,9
Schweden	31,4	43,8	47,0
Norwegen	25,3	39,8	27,6
Österreich	24,7	25,4	18,7
Dänemark	24,5	36,4	41,9
Deutschland	19,8	12,4	14,8
Schweiz	17,9	15,9	16,3

* Selbstauskunft bei PISA 2003.

1) OECD-Staaten sortiert nach Bildungsaspiration von Nichtmigranten bezüglich Hochschulbildung.

Quelle: Stanat, P.; Christensen, G. (2006): *Where immigrant students succeed*. Paris, Kapitel 5

Tab. I1-1A: Anteil Erwerbstätiger, Erwerbsloser und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren im Jahr 2004 nach beruflichem Bildungsabschluss und Altersgruppen (in %)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Fachschulabschluss ²⁾	Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾	Insgesamt
Erwerbstätige					
25-35	47,8	78,5	89,2	85,7	74,2
35-45	60,8	80,3	90,6	89,5	80,2
45-55	58,3	76,3	88,0	89,0	77,0
55-65	27,5	39,0	52,0	66,5	41,8
25-65	48,2	69,7	81,1	84,2	69,6
Erwerbslose					
25-35	13,1	9,5	4,2	4,7	9,1
35-45	13,6	9,2	4,4	4,0	8,4
45-55	13,0	10,3	6,0	4,6	9,3
55-65	6,5	6,9	6,4	4,4	6,4
25-65	11,5	9,0	5,2	4,4	8,3
Nichterwerbspersonen					
25-35	39,2	12,0	6,6	9,6	16,7
35-45	25,7	10,6	5,0	6,4	11,4
45-55	28,7	13,5	6,0	6,4	13,7
55-65	65,9	54,1	41,5	29,1	51,7
25-65	40,3	21,2	13,7	11,4	22,1

1) Einschließlich eines beruflichen Praktikums.

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung sowie Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR.

3) Einschließlich Ingenieurschulabschluss, Lehrerausbildung und Promotion.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. I1-2A: Anteil Erwerbstätiger, Erwerbsloser und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren im Jahr 2004 nach beruflichem Bildungsabschluss und Ländern (in %)

Land	Ohne berufliche Ausbildung			Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾			Fachschulabschluss ²⁾			Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾		
	Erwerbstätige	Erwerbslose	Nicht-erwerbspersonen	Erwerbstätige	Erwerbslose	Nicht-erwerbspersonen	Erwerbstätige	Erwerbslose	Nicht-erwerbspersonen	Erwerbstätige	Erwerbslose	Nicht-erwerbspersonen
in %												
D	48,2	11,5	40,3	69,7	9,0	21,2	81,1	5,2	13,7	84,2	4,4	11,4
BW	55,5	8,9	35,7	76,3	4,9	18,8	86,2	2,5	11,1	86,7	2,9	10,3
BY	55,4	7,9	36,7	74,6	5,6	19,8	85,5	3,2	11,2	86,8	3,0	10,2
BE	41,6	21,1	37,0	60,6	16,2	23,0	72,0	9,7	18,3	79,4	8,4	12,5
BB	37,5	22,7	39,8	62,8	19,1	18,1	75,9	8,2	15,9	83,6	6,8	9,2
HB	39,4	16,9	43,7	66,7	10,1	23,3	/	/	/	/	/	/
HH	48,9	12,4	38,8	70,7	8,0	21,3	/	/	/	85,0	4,4	10,7
HE	51,8	9,8	38,4	71,3	6,1	22,7	84,7	4,1	11,6	85,7	3,4	10,9
MV	32,4	25,4	43,7	59,1	22,2	18,5	71,2	8,9	19,9	80,5	8,5	11,0
NI	45,6	11,1	43,3	70,5	6,9	22,6	83,3	4,4	12,2	83,3	4,2	12,5
NW	45,1	11,5	43,4	69,5	6,7	23,8	82,9	3,5	13,6	84,4	3,7	11,9
RP	47,5	8,0	44,5	72,4	5,3	22,3	84,2	3,8	12,0	85,1	2,3	12,5
SL	44,5	10,9	44,5	70,1	5,2	24,7	/	/	/	/	/	/
SN	32,7	21,8	45,5	61,5	19,4	19,0	75,5	8,4	16,1	80,6	7,2	11,9
ST	31,6	24,5	43,9	60,2	21,6	18,2	72,9	9,0	17,6	79,9	8,9	11,2
SH	50,5	13,4	36,1	70,6	7,3	22,1	81,2	4,3	13,7	83,2	4,0	13,4
TH	39,1	17,2	42,2	64,5	16,8	18,6	78,1	8,2	14,3	84,0	5,7	9,7

1) Einschließlich eines beruflichen Praktikums.

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung sowie Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR.

3) Einschließlich Ingenieurschulabschluss, Lehrerausbildung und Promotion.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. I1-3A: Anteil Erwerbstätiger, Erwerbsloser und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren im Jahr 2002 nach erreichtem Bildungsabschluss im internationalen Vergleich (in %)

Staat	Bildungsabschluss	Erwerbstätige	Erwerbslose	Nichterwerbspersonen
		in %		
Österreich	Unterhalb Sekundarbereich II	54,7	4,0	41,3
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	75,3	2,7	22,1
	Tertiärbereich	86,0	1,6	12,3
Kanada	Unterhalb Sekundarbereich II	55,3	6,9	37,8
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	75,9	5,5	18,6
	Tertiärbereich	82,0	4,4	13,7
Frankreich	Unterhalb Sekundarbereich II	57,8	7,7	34,5
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	76,7	5,6	17,7
	Tertiärbereich	83,3	4,6	12,1
Deutschland	Unterhalb Sekundarbereich II	50,9	9,2	39,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	70,3	6,9	22,7
	Tertiärbereich	83,6	3,9	12,5
Italien	Unterhalb Sekundarbereich II	49,8	4,9	45,2
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	72,1	5,0	22,9
	Tertiärbereich	82,2	4,6	13,2
Japan	Unterhalb Sekundarbereich II	66,6	4,7	28,7
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	73,6	4,1	22,3
	Tertiärbereich	79,7	3,2	17,1
Niederlande	Unterhalb Sekundarbereich II	58,7	2,3	38,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	79,7	1,8	18,5
	Tertiärbereich	87,1	1,9	11,0
Schweden	Unterhalb Sekundarbereich II	68,2	4,2	27,7
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	81,8	3,9	14,3
	Tertiärbereich	86,5	2,7	10,8
Schweiz	Unterhalb Sekundarbereich II	69,7	3,5	26,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	81,0	1,9	17,1
	Tertiärbereich	90,7	2,0	7,3
Großbritannien	Unterhalb Sekundarbereich II	52,9	4,9	42,2
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	79,4	3,4	17,3
	Tertiärbereich	87,4	2,2	10,0
USA	Unterhalb Sekundarbereich II	57,0	6,5	36,5
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	74,0	4,5	21,5
	Tertiärbereich	83,2	2,6	14,3
OECD-Mittel	Unterhalb Sekundarbereich II	57,0	5,6	37,4
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	75,1	4,5	20,4
	Tertiärbereich	83,5	3,1	13,4

Quelle: OECD, *Bildung auf einen Blick 2004*

Tab. I1-4A: Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren in den Jahren 1991 bis 2004 nach beruflichem Bildungsabschluss (in %)

Ausbildungsstufe	Personengruppe	Jahr									
		1991	1993	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
		in %									
Insgesamt											
Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Erwerbstätige	73,3	70,0	69,1	68,9	69,9	70,6	70,7	70,5	69,9	69,7
	Erwerbslose	4,9	7,3	7,8	7,9	7,0	6,4	6,6	7,2	8,2	9,0
	Nichterwerbspersonen	21,9	22,7	23,1	23,3	23,1	22,9	22,7	22,3	21,9	21,2
Fachschulabschluss ²⁾	Erwerbstätige	84,0	82,0	79,9	79,9	80,9	81,7	81,3	81,2	81,0	81,1
	Erwerbslose	3,9	5,4	5,7	5,3	4,8	3,9	4,2	4,5	5,1	5,2
	Nichterwerbspersonen	12,1	12,6	14,4	14,8	14,3	14,3	14,5	14,2	13,9	13,7
Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾	Erwerbstätige	85,9	84,2	84,1	83,9	84,7	85,0	85,0	85,0	84,6	84,2
	Erwerbslose	3,8	4,8	4,6	4,6	4,1	3,4	3,3	3,5	4,2	4,4
	Nichterwerbspersonen	10,3	11,0	11,2	11,5	11,3	11,6	11,6	11,5	11,1	11,4
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Erwerbstätige	49,9	46,6	45,1	45,6	47,2	49,0	50,3	49,7	49,0	48,2
	Erwerbslose	5,9	8,4	8,8	8,9	8,8	7,7	7,6	8,8	10,4	11,5
	Nichterwerbspersonen	44,2	45,0	46,1	45,6	44,1	43,4	42,2	41,6	40,6	40,3
Männer											
Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Erwerbstätige	83,6	80,0	76,8	76,3	77,0	77,5	77,1	76,5	75,4	75,1
	Erwerbslose	4,3	6,3	7,9	8,1	7,3	6,7	7,1	8,0	9,3	10,4
	Nichterwerbspersonen	12,1	13,7	15,3	15,5	15,7	15,8	15,8	15,6	15,3	14,6
Fachschulabschluss ²⁾	Erwerbstätige	88,0	85,4	83,2	83,4	83,8	84,7	84,1	83,8	83,7	83,5
	Erwerbslose	3,0	4,1	5,0	4,6	4,3	3,6	3,9	4,2	4,7	5,2
	Nichterwerbspersonen	8,9	10,5	11,7	1,9	11,8	11,7	11,8	11,8	11,4	11,1
Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾	Erwerbstätige	91,0	88,6	88,0	87,2	88,2	88,6	88,7	88,5	88,1	87,5
	Erwerbslose	3,2	4,3	4,4	4,4	4,0	3,2	3,1	3,4	4,1	4,3
	Nichterwerbspersonen	5,9	7,1	7,7	8,0	7,9	8,2	8,2	8,1	7,7	8,2
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Erwerbstätige	68,6	63,2	58,4	58,7	59,7	61,6	62,3	60,9	59,2	58,0
	Erwerbslose	8,3	11,4	12,6	12,5	12,7	10,9	11,0	12,7	15,0	16,4
	Nichterwerbspersonen	23,1	25,4	29,0	28,7	27,5	27,5	26,8	26,3	25,8	25,6
Frauen											
Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Erwerbstätige	62,4	59,5	61,4	61,4	62,9	63,8	64,4	64,7	64,5	64,5
	Erwerbslose	5,4	8,5	7,6	7,6	6,7	6,2	6,1	6,3	7,2	7,7
	Nichterwerbspersonen	32,2	32,0	31,0	30,9	30,4	30,0	29,5	28,9	28,3	27,8
Fachschulabschluss ²⁾	Erwerbstätige	76,6	75,3	73,9	73,7	76,0	77,1	76,6	77,2	76,8	77,5
	Erwerbslose	5,5	8,1	7,1	6,5	5,7	4,6	4,7	5,0	5,6	5,3
	Nichterwerbspersonen	17,9	16,6	19,2	19,8	18,3	18,3	18,7	17,8	17,6	17,0
Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾	Erwerbstätige	76,5	76,2	77,7	77,9	79,0	79,2	79,4	79,8	79,5	79,5
	Erwerbslose	5,0	5,9	5,1	4,8	4,1	3,6	3,5	3,6	4,4	4,6
	Nichterwerbspersonen	18,6	17,9	17,2	17,3	16,6	17,0	16,9	16,5	16,1	15,9
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Erwerbstätige	40,8	37,9	37,4	37,7	39,4	41,1	42,7	42,4	42,2	41,5
	Erwerbslose	4,8	6,9	6,6	6,6	6,3	5,6	5,4	6,2	7,3	8,1
	Nichterwerbspersonen	54,4	55,2	56,0	55,7	54,3	53,3	51,9	51,4	50,5	50,4

1) Einschließlich eines beruflichen Praktikums.

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung sowie Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR.

3) Einschließlich Ingenieurschulabschluss, Lehrerausbildung und Promotion.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. I1-5A: Absolutes und relatives Brutto-Monatseinkommen* (Median) vollzeitbeschäftigter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zwischen 17 und 65 Jahren in Ost- und Westdeutschland in den Jahren 1984, 1994 und 2004 nach beruflichem Qualifikationsniveau (in Euro)

Qualifikationsniveau	Geschlecht	Region	Brutto-Monatseinkommen (Median) im Jahr ...					
			1984		1994		2004	
			in Euro	in % des Bruttoeinkommens mit Berufsausbildung	in Euro	in % des Bruttoeinkommens mit Berufsausbildung	in Euro	in % des Bruttoeinkommens mit Berufsausbildung
Ohne abgeschlossene Berufsausbildung	Insgesamt	West	1.125	79	1.704	83	2.100	82
		Ost	X	X	1.125	81	1.400	77
		Deutschland	X	X	1.687	89	2.000	82
	Männer	West	1.278	83	1.892	88	2.400	86
		Ost	X	X	/	/	1.500	76
		Deutschland	X	X	1.866	91	2.300	88
	Frauen	West	966	86	1.483	87	1.640	75
		Ost	X	X	/	/	1.280	80
		Deutschland	X	X	1.483	91	1.640	78
Mit abgeschlossener Berufsausbildung	Insgesamt	West	1.432	100	2.045	100	2.550	100
		Ost	X	X	1.380	100	1.820	100
		Deutschland	X	X	1.892	100	2.445	100
	Männer	West	1.534	100	2.152	100	2.800	100
		Ost	X	X	1.432	100	1.970	100
		Deutschland	X	X	2.045	100	2.600	100
	Frauen	West	1.125	100	1.709	100	2.200	100
		Ost	X	X	1.246	100	1.600	100
		Deutschland	X	X	1.636	100	2.100	100
Fachhochschulabschluss	Insgesamt	West	2.186	153	3.068	150	3.622	142
		Ost	X	X	/	/	2.550	140
		Deutschland	X	X	3.019	160	3.400	139
	Männer	West	2.546	166	3.221	150	4.000	143
		Ost	X	X	/	/	3.200	162
		Deutschland	X	X	3.136	153	4.000	154
	Frauen	West	/	/	2.403	141	2.900	132
		Ost	X	X	/	/	2.230	139
		Deutschland	X	X	2.199	134	2.730	130
Universitätsabschluss	Insgesamt	West	2.301	161	3.426	168	3.722	146
		Ost	X	X	/	/	3.000	165
		Deutschland	X	X	3.340	177	3.700	151
	Männer	West	2.505	163	3.681	171	4.000	143
		Ost	X	X	/	/	3.200	162
		Deutschland	X	X	3.584	175	3.924	151
	Frauen	West	1.783	159	2.761	162	3.453	157
		Ost	X	X	/	/	2.703	169
		Deutschland	X	X	2.741	168	3.225	154

* Grundlage bilden die Brutto-Monatsgehälter vollzeiterwerbstätiger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Alter zwischen 17 und 65 Jahren. Unter dem Begriff Berufsausbildung wurden zusammengefasst: Lehre, Ausbildung an Schulen des Gesundheitswesens, Fachschulen, Beamtenausbildung sowie sonstige Ausbildung. Die Gruppe der Personen mit Universitätsabschluss umfasst Absolventinnen/Absolventen von Technischen Hochschulen sowie inländischen oder ausländischen Universitäten. Gewichtet mit Standardhochrechnungsfaktoren.

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis des SOEP 1984 (n = 5.670), 1994 (n = 5.467), 2004 (n = 8.173)

Tab. I1-6A: Absolutes und relatives Brutto-Monatseinkommen* (Median) für die Gruppe der 25- bis 35-jährigen vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in den Jahren 1984, 1994 und 2004 nach Qualifikationsniveau

Qualifikationsniveau	Brutto-Monatseinkommen (Median) im Jahr ...					
	1984		1994		2004	
	in Euro	in % des Bruttoeinkommens mit Berufsausbildung	in Euro	in % des Bruttoeinkommens mit Berufsausbildung	in Euro	in % des Bruttoeinkommens mit Berufsausbildung
Ohne abgeschlossene Berufsausbildung	1.125	81	1.687	92	2.000	91
Mit abgeschlossener Berufsausbildung	1.380	100	1.841	100	2.200	100
Mit Hochschulabschluss	1.852	134	2.454	133	3.000	136
Mit abgeschlossener Berufsausbildung und Hochschulabschluss	1.917	139	2.556	139	2.975	135

* Grundlage bilden die Brutto-Monatsgehälter vollzeiterwerbstätiger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Alter zwischen 25 und 35 Jahren. Unter dem Begriff Berufsausbildung wurden zusammengefasst: Lehre, Ausbildung an Schulen des Gesundheitswesens, Fachschulen, Beamtenausbildung sowie sonstige Ausbildung. Die Gruppe der Personen mit Hochschulabschluss umfasst Absolventinnen/Absolventen von Fachhochschulen, Technischen Hochschulen sowie inländischen und ausländischen Universitäten. Gewichtet mit Standardhochrechnungsfaktoren.

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis des SOEP 1984 (n = 1.621), 1994 (n = 1.896), 2004 (n = 1.950)

Tab. I1-7A: Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung in West- und Ostdeutschland in den Jahren 1984, 1995 und 2004 nach Qualifikationsniveau und Geschlecht (in %)

Qualifikationsniveau	Jahr	Männer			Frauen			Insgesamt		
		Ausbildungsadäquat	In-adäquat (Typ A)	In-adäquat (Typ B)	Ausbildungsadäquat	In-adäquat (Typ A)	In-adäquat (Typ B)	Ausbildungsadäquat	In-adäquat (Typ A)	In-adäquat (Typ B)
in % der Beschäftigten mit dem jeweiligen Qualifikationsniveau										
Westdeutschland										
Mit abgeschlossener Berufsausbildung	1984	85,6	5,3	9,1	74,8	8,5	16,8	81,6	6,5	11,9
	1995	84,5	6,8	8,7	82,5	4,7	12,8	83,6	5,9	10,5
	2004	85,6	6,0	8,4	79,1	4,9	16,0	82,3	5,4	12,3
Universitäts- oder Fachhochschulabschluss	1984	90,1	8,2	1,7	82,1	12,9	5,0	87,9	9,5	2,6
	1995	91,9	6,4	1,7	73,6	13,7	12,7	86,0	8,8	5,2
	2004	82,1	14,2	/	76,6	16,5	6,9	79,8	15,2	5,0
Ostdeutschland										
Mit abgeschlossener Berufsausbildung	1995	83,2	4,3	12,5	74,9	7,0	18,2	74,7	7,1	18,2
	2004	86,8	4,3	8,9	84,3	/	12,2	85,6	3,9	10,5
Universitäts- oder Fachhochschulabschluss	1995	84,1	11,8	4,1	63,4	29,5	7,1	71,4	20,5	8,0
	2004	87,2	8,6	/	77,9	18,9	/	81,8	14,6	/
Deutschland										
Mit abgeschlossener Berufsausbildung	1995	84,3	6,3	9,3	81,1	5,2	13,6	82,6	6,0	11,5
	2004	85,8	5,7	8,5	79,9	4,7	15,4	82,8	5,2	12,0
Universitäts- oder Fachhochschulabschluss	1995	90,8	7,2	1,9	70,4	18,6	10,9	83,1	11,1	5,8
	2004	82,8	13,5	3,7	77,0	17,1	5,9	80,2	15,1	4,7

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis des SOEP 1984 (n = 3.863), 1995 (n = 4.453), 2004 (n = 8.854)

Tab. I2-1A: Beteiligung an ehrenamtlichem Engagement und Zeitaufwand für das Engagement 2001/02 nach höchstem beruflichen Abschluss, Geschlecht, Altersgruppen und Erwerbstätigkeit

Kategorie	Ohne Abschluss	Lehre, Berufsfachschule	Meister-, Technikerschule, Schule des Gesundheitswesens	Hochschule	Insgesamt
Anteil mit ehrenamtlichem Engagement in %					
Männer ¹⁾	33	44	55	53	48
Frauen ¹⁾	36	42	48	50	43
25 bis unter 45 Jahre	28	43	54	48	44
45 bis unter 65 Jahre	39	43	51	55	46
65 Jahre und älter	33	40	51	50	42
Vollzeiterwerbstätig ¹⁾	30	41	53	52	45
Teilzeiterwerbstätig ¹⁾	/	47	51	54	48
Geringfügig oder gelegentlich erwerbstätig ¹⁾	/	58	65	64	59
Nicht erwerbstätig ¹⁾	35	42	48	51	44
Insgesamt ¹⁾	35	43	52	52	45
Aktiv ¹⁾	19	25	26	26	25
Amt übernommen ¹⁾	15	18	26	26	21
Zeitaufwand für das ehrenamtliche Engagement (in Minuten pro Woche)					
Männer ¹⁾	116	136	153	166	146
Frauen ¹⁾	124	107	131	135	116
25 bis unter 45 Jahre	98	106	139	126	113
45 bis unter 65 Jahre	137	136	150	178	148
65 Jahre und älter	147	145	189	215	165
Vollzeiterwerbstätig ¹⁾	106	107	132	146	121
Teilzeiterwerbstätig ¹⁾	/	86	127	139	100
Geringfügig oder gelegentlich erwerbstätig ¹⁾	/	179	270	196	191
Nicht erwerbstätig ¹⁾	125	138	161	172	145
Insgesamt ¹⁾	122	121	145	154	131

1) Nur 25- bis unter 65-Jährige einbezogen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Zeitbudgeterhebung (25- bis unter 65-Jährige: n = 7.560, 65 und älter: n = 1.178)

Tab. I4-1A: Erwartete Jahre im Bildungssystem für 15- bis unter 30-Jährige in ausgewählten Staaten 1998 bis 2003

Staat	1998	1999	2000	2001	2002	2003
	Jahre					
Deutschland ¹⁾	6,8	6,8	6,8	7,0	7,3	7,7
Finnland	7,9	8,1	8,7	7,6	7,8	8,2
Frankreich	7,9	7,9	8,0	8,0	8,0	8,0
Großbritannien	.	.	6,1	6,1	6,0	6,3
Italien	5,9	6,0	6,0	6,0	6,2	.
Japan ²⁾	6,0	6,0	6,2	6,3	5,9	5,8
Kanada	6,7	6,7	6,7	6,8	6,8	6,8
Schweden	7,4	7,5	7,4	7,4	7,5	7,6
USA	6,5	6,5	6,5	6,6	6,8	.
Österreich	5,5	5,2	5,2	5,4	5,9	6,0
Niederlande	7,6	7,6	5,7	5,7	5,9	.
Schweiz	6,3	6,4	6,8	7,1	6,7	6,4
OECD-Mittel ³⁾	6,2	6,3	6,3	6,3	6,4	6,6

1) Für Deutschland liegen auch Werte für 2004 vor: Insgesamt 7,8; Männer 8,0; Frauen 7,7 Jahre.

2) Werte für Japan beziehen sich auf 15- bis unter 25-Jährige.

3) OECD-Mittel für alle 28 in Bildung auf einen Blick ausgewiesenen Staaten (soweit Daten vorhanden).

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2005; Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Tab. I4-2A: Zur Studienberechtigung führende Schularten und Regelabschluss nach Ländern (Stand: Juni 2005)

Schulart (Regelabschluss)	BW	BY	BE	HB	BB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Gymnasium (AHR)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Gesamtschule (AHR)	●	●	●	●	●	● ¹⁾	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Abendgymnasium (AHR)	● ¹⁾	●	●	●	●	●	● ¹⁾	●	●	● ¹⁾	● ¹⁾	●	●	●	● ¹⁾	●
Kolleg (AHR)	●	●	●	●	●	●	●		●	● ¹⁾	●	●	●	●		●
Fach-, Berufliches Gymnasium (AHR)	● ¹⁾²⁾	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●
Berufsfachschule mit gym- nasialer Oberstufe (AHR)				●						●						
Gymnasiale Oberstufe im Oberschulzenrum (AHR)			●		●											
Berufsoberschule (fachgebundene HR)	● ³⁾	● ¹⁾³⁾	●						● ³⁾		● ¹⁾³⁾⁴⁾				● ³⁾	
Fachoberschule (FHR)		● ²⁾³⁾	●	●	●	●	●	●	●	● ³⁾		●	●	●	●	●
(Höhere) Berufsfach- schule (schulische FHR)	● ¹⁾		● ¹⁾	● ¹⁾³⁾	● ¹⁾	●	●	●	●	● ¹⁾	● ¹⁾³⁾	●		● ¹⁾	● ¹⁾	●
Fachschule (FHR)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	● ⁴⁾	●	●	●	●	●	●
Fachakademie (FHR)		● ²⁾														
Berufskolleg (FHR)	●															
Höhere Handelsschule (schulische FHR)	● ¹⁾			● ¹⁾		●				● ¹⁾		●				
Berufsschule (hier: FHR)	●				●		●	●	●	●		●	●		●	●

1) Fachhochschulreife möglich.

2) Fachhochschulreife oder landesgebundene Hochschulreife möglich.

3) Allgemeine Hochschulreife möglich.

4) Fachhochschulreife oder landesgebundene Fachhochschulreife möglich.

Quelle: Heine, C.; Spangenberg, H.; Sommer, D. (2005): Studienberechtigte 2004 – Erste Schritte in Studium und Berufsausbildung. Vorauswertung der Befragung der Studienberechtigten 2004 ein halbes Jahr nach Schulabgang im Zeitvergleich, HIS Kurzinformation A10/2005, Hannover, S. 37 ff.

Bildung in Deutschland

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration

Erstmalig stellt „Bildung in Deutschland“ Stand und Entwicklung des deutschen Bildungswesens im Gesamtzusammenhang dar – von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis hin zum Lernen im Erwachsenenalter. Der Bericht ist eine problemorientierte Analyse auf der Grundlage von Indikatoren. Diese basieren auf fortschreibbaren Datensätzen, die – soweit möglich – länderspezifische und internationale Vergleiche zulassen. Der Band steht am Anfang einer auf Dauer angelegten Berichterstattung, die in zweijährigem Abstand Informationen zu den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens liefern soll. Die Befunde werden in Form von Abbildungen und Tabellen mit erläuternden Texten präsentiert. Einen besonderen Akzent setzt der erste Bericht mit dem Schwerpunktthema „Migration“, das die Bedeutung der Zuwanderung für das Bildungswesen in den Mittelpunkt rückt. Der Bericht wurde von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam in Auftrag gegeben und von einem Konsortium unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung erarbeitet.