

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

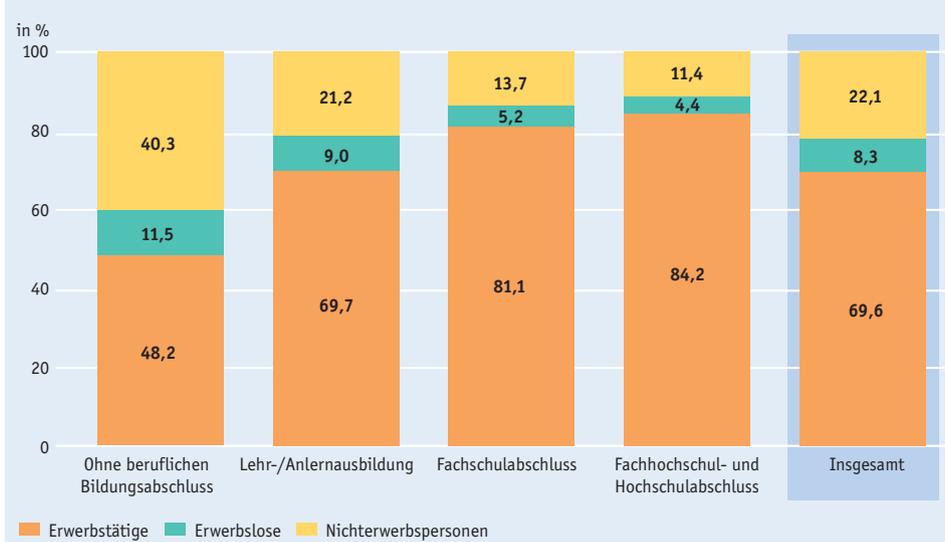
Zu den empirisch am besten dokumentierten Sachverhalten zählt, dass sich vermehrte Bildungsanstrengungen für den Einzelnen vor allem im Berufsleben in vielfältiger Weise auszahlen. Formal besser Qualifizierte erreichen bei allen gängigen beruflichen Erfolgsindikatoren (Erwerbsbeteiligung, Einkommen, 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 ausbildungsunadäquaten 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).

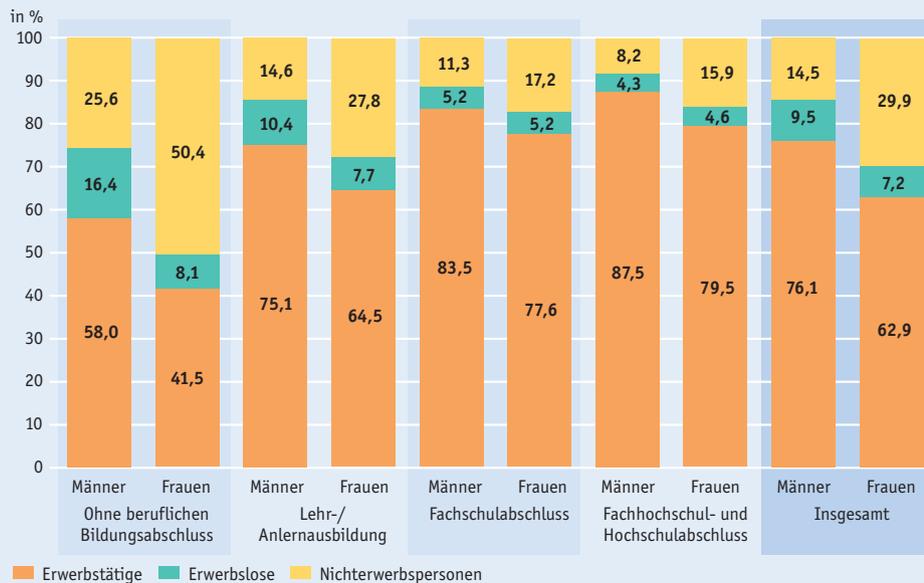
Abb. I1-1: Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen an den 25- bis unter 65-Jährigen 2004 nach beruflichem Bildungsabschluss (in %)



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

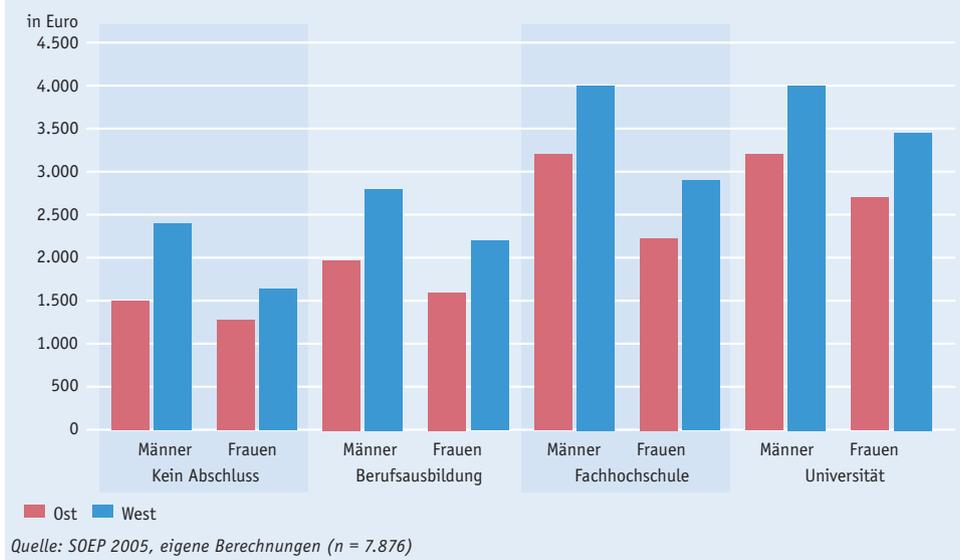
Im Durchschnitt erzielen formal besser Ausgebildete ein höheres Erwerbseinkommen als weniger qualifizierte Arbeitskräfte. Dieser Befund ist weltweit feststellbar. Der Einkommensvorsprung z. B. mit einem Hochschulabschluss gegenüber einem Abschluss der Sekundarstufe II beträgt in den meisten OECD-Staaten 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

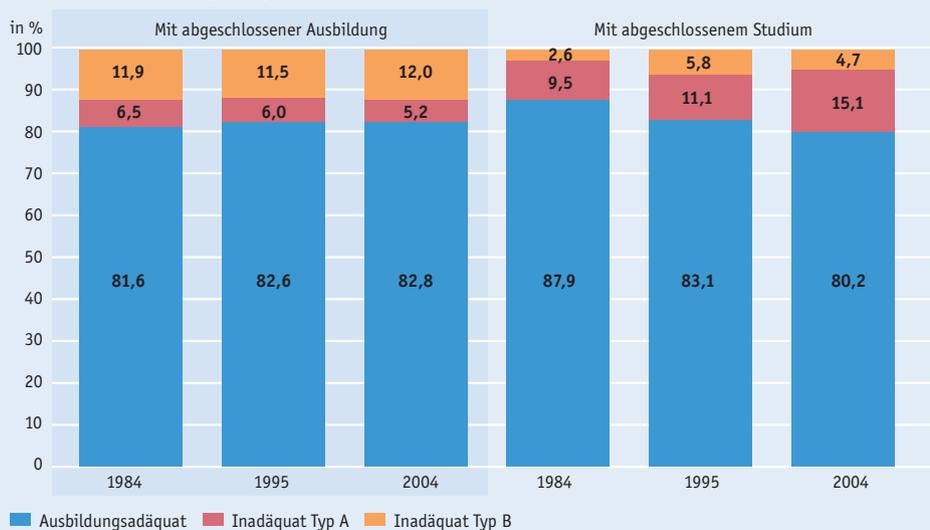
Die Frage, ob die in Bildungsprozessen erworbenen Qualifikationen im Erwerbsleben auch ausbildungsadäquat eingesetzt werden, wird schon seit längerem intensiv diskutiert. In der Öffentlichkeit wird häufig die Vermutung einer zunehmenden Überqualifikation geäußert, die Verdrängungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt 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-Oekonomischen 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.

Ausbildungsadäquanz (SOEP-Verfahren)

Die Ausbildungsadäquanz 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 Ausbildungsadäquanz 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.

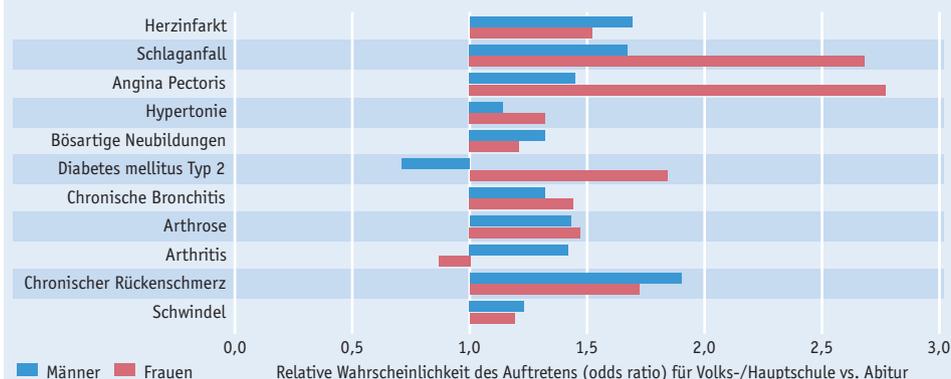
Bildung und Gesundheit

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

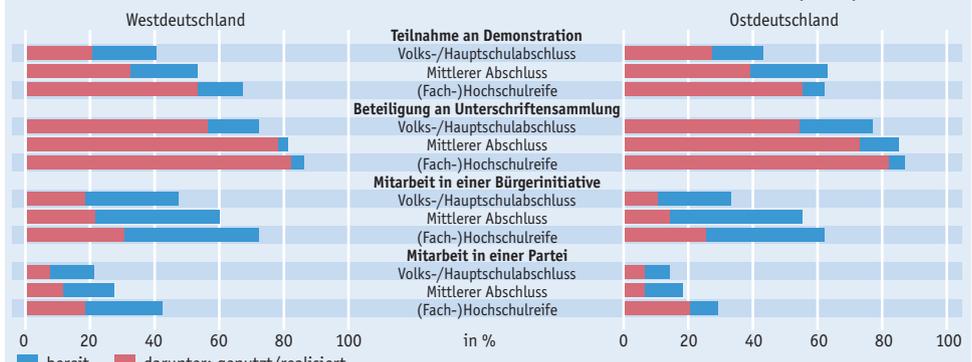
Unterschiede in der demokratischen Teilhabe nach dem Bildungsstatus kommen z.B. in der Wahlbeteiligung zum Ausdruck, die vor allem bei Personen mit niedrigen schulischen oder beruflichen Abschlüssen überdurchschnittlich gering ist.⁷ Neben der Beteiligung an Wahlen bestehen weitere Formen der politischen 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

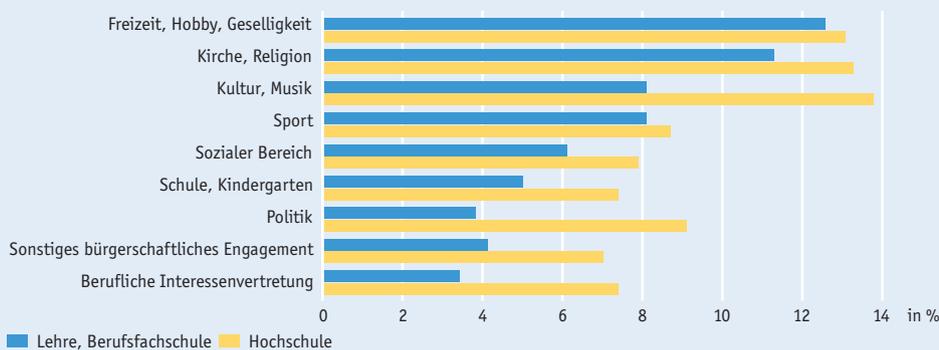
Freizeit, Kirche und Kultur als wichtigste Bereiche des Ehrenamts

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 %)



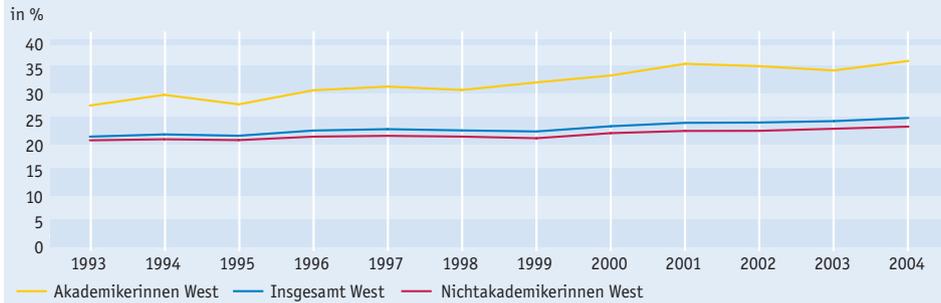
* Ohne Personen in Ausbildung und/oder unter 25 Jahren.

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.

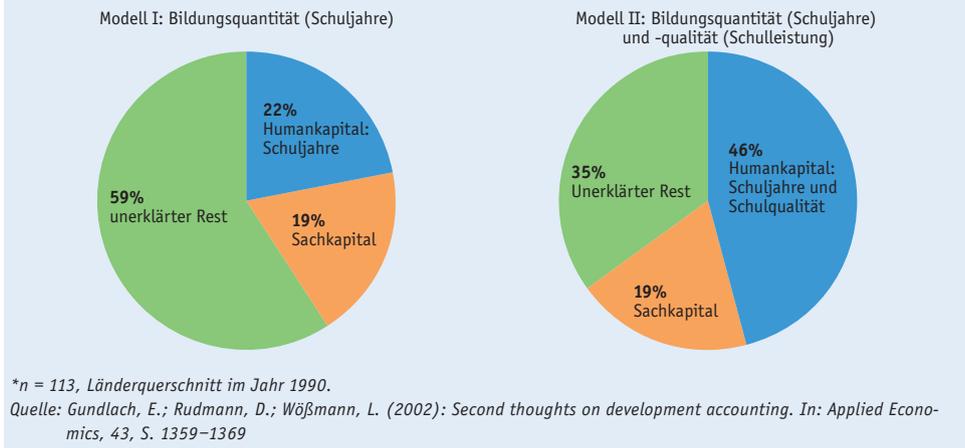
Beim Blick in die umfangreiche Forschungsliteratur sieht man sich mit einer höchst widersprüchlichen Befundlage konfrontiert. Noch 1998 stellte die OECD im Rückblick auf vier Jahrzehnte Wachstumsforschung in den Wirtschaftswissenschaften ernüchternd fest, dass diese mehr Theorien als allgemein akzeptierte 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

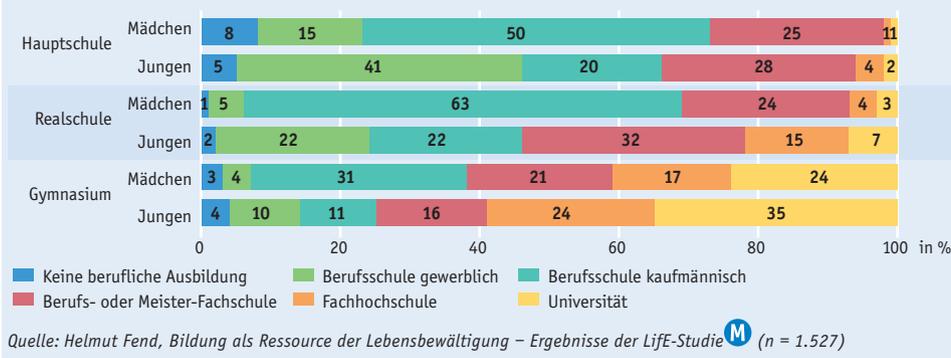
Die erste Bildungsphase dehnt sich zeitlich aus; der Übergang in das Erwerbsleben findet später statt. Die Entkopplung von Bildungsgängen und Abschlüssen (vgl. **D7**) deutet auf einen strukturellen Wandel durch größere institutionelle Vielfalt und Durchlässigkeit hin. Der Bildungsverlauf wird variantenreicher 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)

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.