



BILDUNGSGERECHTIGKEIT IN DEUTSCHLAND

Eine Analyse der Entwicklung seit dem Jahr 2000

CHRISTINA ANGER | ANJA KATRIN ORTH

INHALT

4 | EDITORIAL

6 | ZUSAMMENFASSUNG

9 | 1. EINLEITUNG

**11 | 2. BILDUNGSSYSTEM, EINKOMMENSVERTEILUNG
UND EINKOMMENS MOBILITÄT**

<i>Bildung und Verteilung in Deutschland</i>	<i>11</i>
<i>Perspektiven von Mittelqualifizierten.</i>	<i>18</i>
<i>Politische Handlungsoptionen</i>	<i>22</i>

24 | 3. DURCHLÄSSIGKEIT DES DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEMS

<i>Bildungsmobilität in Deutschland</i>	<i>24</i>
<i>Sozio-ökonomischer Hintergrund</i>	<i>26</i>
<i>Kurative Funktion des beruflichen Bildungssystems</i>	<i>37</i>
<i>Soziale Struktur der Hochschulabsolventen</i>	<i>39</i>
<i>Politische Handlungsoptionen</i>	<i>42</i>

44 | 4. PERSPEKTIVEN VON HOCHSCHULABSOLVENTEN

<i>Arbeitsmarktzugang von Hochschulabsolventen.</i>	<i>44</i>
<i>Arbeitsmarktzugang von Bachelor- und Masterabsolventen.</i>	<i>46</i>
<i>Politische Handlungsoptionen</i>	<i>52</i>

54 | LITERATUR

62 | TABELLEN UND ABBILDUNGEN

Editorial

Bildung ist Voraussetzung für gesellschaftliche, politische, kulturelle und wirtschaftliche Teilhabe. Ohne ausreichende Bildung gelingt es Menschen nicht, sich in befriedigendem Maße in die Gemeinschaft einzubringen. Sie werden abgehängt und verpassen den Anschluss, sie sind benachteiligt und bilden das Schlusslicht.

Deshalb ist die Frage der Bildungsgerechtigkeit für den Zusammenhalt einer Gesellschaft von grundsätzlicher Bedeutung. Dies gilt für alle Gesellschaften, macht sich jedoch in hochentwickelten, industrialisierten Gesellschaften, in denen in Bildungseinrichtungen vermittelte Fertigkeiten und Kenntnisse im Vergleich zu lebensweltlichem Erfahrungswissen wichtiger werden, besonders stark bemerkbar. Gerade weil Bildung eine grundlegende Bedeutung für die Entwicklung eines Menschen und seine Persönlichkeitsentfaltung hat, muss das Bildungssystem so gestaltet werden, dass es gelingt, Begabungen zu fördern, Defizite zu beheben und Bildungsunterschiede möglichst gut auszugleichen. Bildungsschwache müssen besonders unterstützt werden, ohne Bildungsstarke zu benachteiligen.

Ungleiche Bildungschancen werden als ungerecht empfunden. Der Begriff „Bildungsgerechtigkeit“ wird daher meistens als Chancengleichheit im Bildungssystem verstanden. Hinter diesen Begriffen und ihrer vermeintlichen Eindeutigkeit verbirgt sich eine Reihe von Problemen, mit denen sich Bildungsforscher, Sozialwissenschaftler und Politiker – und erst recht „Bildungspraktiker“ – seit langem auseinandersetzen. Bildungsgerechtigkeit ist eine andauernde Herausforderung. Sie bleibt auch künftig mit hoher Priorität auf der bildungspolitischen Agenda.

Ein wichtiger und häufig verwendeter Indikator für Bildungsgerechtigkeit ist der Zusammenhang von Bildungserfolg und sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen. Wenn es Menschen aus sozial schwachen Schichten weniger gut gelingt, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen als dies bei Menschen aus gehobenen Schichten der Fall ist, dann ist dies ein deutlicher Hinweis darauf, dass Bildungsgerechtigkeit nicht in ausreichendem Maße verwirklicht ist. Gelingt dagegen der Bildungsaufstieg gut, dann ist es ein Zeichen für ein eher gerechtes Bildungssystem.

Die nachfolgende Studie „Bildungsgerechtigkeit in Deutschland“ von Christina Anger und Anja Katrin Orth vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln untersucht die Fragen der Bildungsgerechtigkeit unter drei Aspekten:

1. „Bildungssystem, Einkommensverteilung und Einkommensmobilität“,
2. „Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems“ und
3. „Perspektiven von Hochschulabsolventen“.

Aus der Studie lassen sich folgende Kernaussagen extrahieren:

1. In Deutschland ist die Einkommensmittelschicht seit Jahren auf einem stabilen hohen Niveau, ca. zwei Drittel der Bevölkerung gehören ihr an. Ein mindestens mittlerer Bildungsabschluss schützt vor sozialem Abstieg und bietet Gewähr für den Aufstieg in die Mittelschicht. Ein geringes Bildungsniveau dagegen geht mit einem hohen Armutsrisiko einher. Bildung trägt zu mehr Wohlstand bei und, wenn es gelingt, die Zahl der Geringqualifizierten zu reduzieren, auch zu einer homogenen Wohlstandsverteilung.

2. Die Perspektiven auf dem deutschen Arbeitsmarkt für Mittel- und Hochqualifizierte bleiben in den nächsten Jahren gut. Die Verbesserung des Bildungsniveaus ist daher eine wichtige Aufgabe zur Sicherung des sozialen Status.

3. In Deutschland gibt es mehr Bildungsaufsteiger als -absteiger. Im Vergleich zu anderen Ländern ist die Anzahl der Bildungsaufsteiger aber geringer. Dafür sind formale Gründe ausschlaggebend: (a.) Viele Menschen in Deutschland haben bereits ein hohes Niveau erreicht, so dass es keinen weiteren formalen Aufstieg geben kann. (b.) Die Akademikerquote ist aufgrund des Ausbildungssystems traditionell geringer. (c.) Eine berufliche Ausbildung führt nach OECD-Sicht zu einem geringeren Niveau als eine akademische Ausbildung. Dies erlaubt jedoch in Wirklichkeit keine Rückschlüsse auf den sozialen Status.

4. Das deutsche Bildungssystem ist durchlässiger geworden. Die Kopplung zwischen dem sozialen Status der Eltern und dem Bildungsniveau nimmt ab. Der Anteil Geringqualifizierter wird kleiner. Mit Blick auf die steigenden Bildungsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt dürfen die Bildungsanstrengungen jedoch nicht nachlassen. Auch für die Einbindung von Migranten sind bereits wichtige Schritte getan. Im Hinblick auf die verstärkte Zuwanderung müssen die Bildungsangebote weiter ausgebaut werden, um die Integration zu verbessern.

5. Weitere Verbesserungen sind im gesamten Bildungssystem notwendig: Die frühkindliche Bildung muss stärker von bildungsfernen Schichten genutzt werden. Ganztagsangebote in Schulen kommen besonders Bildungsschwachen zugute. Schulen und Lehrer brauchen Anreize für mehr Qualität. Der Ausbau der Hochschulen hat größere Kapazitäten für die akademische Ausbildung geschaffen. Der Zugang zum Studium auch für jene, die kein Abitur haben, verbessert die Bildungschancen. Die Angebote berufsbegleitender Studienmöglichkeiten dienen ebenfalls dazu, das Qualifizierungsniveau zu heben. Beides sollte deshalb weiterentwickelt werden.

Insgesamt ist Deutschland bezüglich Bildungsgerechtigkeit auf einem guten Weg. Die nachfolgende Studie zeigt sowohl das Erreichte als auch die anstehenden Aufgaben auf. Aus den Ergebnissen werden zudem konkrete Handlungsempfehlungen gezogen (vgl. Handlungsempfehlungen: Seite 22, 42 und 52).

Norbert Arnold
Felise Maennig-Fortmann

Zusammenfassung

Bildungspolitische Maßnahmen sollten die Wachstumschancen erhöhen, zu mehr Wohlstand führen und zu einer größeren Gerechtigkeit beitragen. Gerechtigkeitsaspekte können dabei sowohl im Sinne von Chancen als auch von der Verteilung der Ergebnisse analysiert werden. Eine Maßnahme ist als effizient und gerecht einzuschätzen, wenn Kinder aus bildungsfernen Schichten einen verbesserten Zugang zur Bildung erhalten, ohne dass die Bildungschancen der anderen Kinder sinken (Do-not-harm-Prinzip). Durch ein Anheben der Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Schichten steigt das gesellschaftliche Bildungsniveau, ohne dass es zur Verletzung anderer Gerechtigkeitsprinzipien kommen muss. In der vorliegenden Untersuchung steht somit die Chancengerechtigkeit im Vordergrund. Als eine Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit wird angesehen, wenn die Leistungen am unteren Ende der Verteilung steigen, ohne dass es am oberen Ende zu einer Verringerung der Leistung kommt. Untersucht wird nicht, ob das Bildungssystem in der Weise gerecht ist, dass es jeden Einzelnen zu maximaler Leistung führt.

Bildung und Verteilung

Ein internationaler Vergleich von Einkommensstreuung und Bildungsniveau zeigt, dass geringe Unterschiede beim Bildungsniveau in einer Gesellschaft mit einer geringen Einkommensstreuung korrelieren. Zur Vermeidung von Armutgefährdung ist es daher von hoher Bedeutung, den Anteil geringqualifizierter Personen möglichst klein zu halten. Gelingt es folglich, die Bildungsarmut zu verringern ohne im mittleren oder oberen Bereich der Bildungsverteilung Einbußen zu erzeugen, so kann ein Weg zu mehr Wachstum und Verteilungseffizienz erreicht werden.

Die Vermeidung von Bildungsarmut führt auch bei Betrachtung der Einkommensverteilung innerhalb Deutschlands zu positiven Ergebnissen. Ein mittlerer Bildungsabschluss in Deutschland ist mit mittleren Einkommensperspektiven verbunden. Die Personen mit mittlerem Bildungsabschluss gehörten im Jahr 2000 mit 63,4 Prozent zur Gruppe mit mittleren Einkommen, im Jahr 2013 waren es 64,3 Prozent. Ein mittlerer Bildungsabschluss ist damit eine gute Voraussetzung, um zur Einkommensmittelschicht zu gehören.

Ver mehrt zur Gruppe der Haushalte mit geringeren Einkommen gehören Migranten und Alleinerziehende. Migranten haben dann geringere Bildungsrenditen, wenn sie ihre Bildungsabschlüsse im Ausland erworben haben. Die Einkommensperspektiven von Alleinerziehenden leiden darunter, dass sie Probleme beim Zugang zum Arbeitsmarkt haben. Verantwortlich dafür sind fehlende Betreuungsangebote. Da sich der Anteil von Alleinerziehenden und Migranten in den letzten Jahren erhöht hat, ist es zur Festigung der Mittelschicht besonders wichtig, zu Verbesserungen beim Arbeitsmarktzugang für diese Personengruppen zu kommen.

Darüber hinaus schützen in Deutschland höhere Bildungsabschlüsse vor dem sozialen Abstieg und sind mit einer höheren Aufstiegsmobilität verbunden. Die Aufstiegsmobilität (Aufstieg in eine höhere Einkommensgruppe) ist für Geringqualifizierte deutlich niedriger als für Personen mit einer Berufs- oder Hochschulausbildung. Die Aufstiegsquote nimmt dabei mit steigendem Bildungsniveau zu. Gleichzeitig fällt die Abstiegsquote bei Personen ohne Berufsausbildung am höchsten aus. Ein mindestens mittlerer Bildungsabschluss kann somit dazu beitragen, das Risiko eines Abstiegs zu verringern und die Chancen auf einen Einkommensaufstieg zu vergrößern.

Die guten Einkommensperspektiven der Mittel- und Hochqualifizierten dürften in den kommenden Jahren bestehen bleiben, selbst wenn es in Deutschland zu einer deutlichen Höherqualifizierung kommen sollte. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt in dem deutlich steigenden demografiebedingten Ersatzbedarf an Fach- und Führungskräften. Eine Bildungsexpansion in Deutschland kann somit beiden Zielen dienen: mehr Wachstum und Verteilungseffizienz.

Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems

Im Gegensatz zu Berechnungen der OECD zeigen eigene Analysen mit dem PIAAC-Datensatz, dass es in Deutschland gegenwärtig mehr Bildungsaufsteiger als Bildungsabsteiger gibt. Zu berücksichtigen ist im Vergleich zu anderen Ländern, dass in Deutschland die Eltern zunehmend ein relativ hohes Bildungsniveau aufweisen, welches einen weiteren formalen

Bildungsaufstieg der Kinder schwieriger macht. Ein geringerer Anteil an Bildungsaufsteigern als andere Länder bedeutet daher nicht, dass Deutschland ein undurchlässiges Bildungssystem aufweist. Darüber hinaus weist Deutschland traditionell eine geringere Akademikerquote und damit womöglich auch weniger Bildungsaufsteiger auf als andere Länder. Dies ist auf das in Deutschland gut ausgebaute System der beruflichen Bildung zurückzuführen. Kinder, deren Eltern einen Hochschulabschluss aufweisen, die aber selber eine berufliche Bildung abschließen, gehören zwar formell zur Gruppe der Bildungsabsteiger, stellen aber keine Problemgruppe dar, da in Deutschland auch ein mittlerer Bildungsabschluss mit guten Beschäftigungs- und Einkommenschancen verbunden ist.

Seit dem PISA-Schock der ersten PISA-2000-Erhebung haben sich wichtige gerechtigkeitsrelevante Aspekte beim Zugang zu Bildung verbessert. Seit dem Jahr 2000 ist es gelungen, den Effekt des sozio-ökonomischen Hintergrundes der Familien auf die Bildungserfolge der Kinder und die Bildungsarmut zu verringern. Gleichzeitig ist das durchschnittliche Kompetenzniveau der Jugendlichen gestiegen. Die Schüler am unteren Ende der Kompetenzverteilung konnten folglich zulegen und ihren Abstand zum oberen Ende verringern, ohne dass dort die Leistungen gesunken sind. Ähnliches ist auch für die Migranten zu beobachten: Die Risikogruppe ist gesunken, der Abstand zu den Nichtmigranten hat abgenommen und gleichzeitig konnten die Nichtmigranten sogar leicht zulegen. Aufgrund des Höherqualifizierungstrends am Arbeitsmarkt und des steigenden Anteils an Migrantenkindern sind weitere Fortschritte bei der Reduzierung von Bildungsarmut dringend nötig.

Die frühkindliche Bildung hat stark positive Wirkungen auf die Entwicklung besonders bei Kindern aus bildungsfernen Schichten. Damit hat die frühkindliche Bildung das Potenzial, Schwächere zu fördern und den Abstand zu Stärkeren zu verringern und gleichzeitig auch die Stärkeren zu fördern. Der Bildungsgerechtigkeit kann damit auf effiziente Weise gedient werden. Leider sinkt jedoch im Querschnitt die Beteiligung mit sinkendem sozio-ökonomischem Status. Seit dem PISA-Schock zeigt sich aber auch empirisch eine Verbesserung bei der Teilnahme von Migranten und

Kindern aus bildungsfernen Schichten. Damit kann die frühkindliche Bildung besser als noch vor wenigen Jahren zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen.

Die berufliche Bildung hat in den letzten Jahren ihre kompensatorische Funktion ausbauen können. So konnte das berufliche Bildungssystem dazu beitragen, dass mehr junge Menschen eine Studienberechtigung erreichen. Ferner gelingt es der dualen Ausbildung, dass in Deutschland trotz einer vergleichsweise hohen PISA-Risikogruppe nur wenige junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung verbleiben und die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland sehr niedrig ist. Letztere stellt sich in vielen Ländern als eine zentrale Einstiegsbarriere dar.

Auch beim Zugang zu akademischen Abschlüssen hat es in Deutschland in den letzten Jahren deutliche Verbesserungen gegeben. Seit den Jahren 2000–2002 ist der Anteil der Nichtakademikerkinder, der einen Studienabschluss erreicht hat, an allen Nichtakademikerkindern von 18,6 auf 22,7 Prozent in den Jahren 2012/2013 angestiegen. Besonders erfolgreich waren dabei Bildungsaufstiege in den MINT-Fächern.

Perspektiven von Hochschulabsolventen

Der Arbeitsmarktübergang von Hochschulabsolventen verläuft insgesamt weiterhin relativ gut und dürfte sich auch zukünftig trotz steigender Studierendenzahlen nicht verschlechtern, auch wenn es diesbezüglich Unterschiede zwischen verschiedenen Studiengängen gibt. Die Strukturreform im Hochschulbereich dürfte die Durchlässigkeit und den Zugang zu akademischen Abschlüssen weiter verbessern, da die gestuften Studiengänge das Risiko einer Investition in die akademische Bildung senken. Die häufig beklagten Bedenken gegen die neuen Studienstrukturen laufen ins Leere: Bei der Analyse der Berufs- und Karriereperspektiven zeigt sich, dass die gestuften Studiengänge keinen Nachteil beim Zugang zum Arbeitsmarkt aufweisen. Auch bei den Karrierepositionen und der Gehaltsentwicklung haben Bachelorabsolventen gute Entwicklungschancen.

Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit

Die Politik hat in den letzten Jahren eine Reihe an Maßnahmen umgesetzt, die zu einer höheren Bildungsgerechtigkeit führen können. Aufgrund des Höherqualifizierungstrends am Arbeitsmarkt ist die Vermeidung von Bildungsarmut jedoch ein politisches Ziel mit steigender Bedeutung. Trotz der Fortschritte der Bildungspolitik bleiben Handlungsbedarfe bestehen, um die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen.

Die Betreuungsinfrastruktur für Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren ist in Deutschland sehr gut ausgebaut. Hier sollte die qualitative Verbesserung des Angebots im Vordergrund stehen. Bei vielen – vor allem bildungsbenachteiligten – Kindern besteht ein erhöhter Förderbedarf im sprachlichen Bereich. Durch den weiteren Ausbau der Sprachförderung würden insbesondere Migrantenkinder profitieren. Der stärkere Bildungsauftrag der Betreuungseinrichtungen und die individuellere Förderung der Kinder führen zu höheren Anforderungen an die Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen, die entsprechend weiterzuqualifizieren sind.

In den vergangenen Jahren wurden schon erhebliche Fortschritte beim Ausbau der Betreuungsinfrastruktur für unter dreijährige Kinder erzielt. Hierdurch wird der Arbeitsmarktzugang für Alleinerziehende verbessert. Ferner können Kinder aus bildungsfernen Haushalten besser gefördert werden. Dennoch übersteigt in diesem Bereich noch immer die Nachfrage das Angebot, so dass ein weiterer Ausbau der U3-Betreuung erforderlich ist.

An den öffentlichen Schulen sind Maßnahmen wie die Einführung von Standards und Vergleichsmaßnahmen sowie erste Ansätze zu mehr Autonomie umgesetzt worden, die einen Ideenwettbewerb um bessere Qualität entfachen können. Für eine bessere Förderung der Kinder und Jugendlichen sollten noch mehr Ganztagsplätze an Schulen geschaffen werden, denn gerade die Unterschiede in der Qualität des außerschulischen Lernumfelds tragen zu systematisch schlechteren Lernergebnissen von Schülern aus bildungsfernen Schichten bei. Auch eine zielorientierte Vergütung der Lehrer könnte dazu beitragen, jeden

Schüler so zu fördern, dass er sein bestmögliches Lernergebnis erzielt.

Um die Verwertung erworbener Abschlüsse zu verbessern, hat die Bundesregierung ein Anerkennungs-gesetz erlassen, nach dem die Abschlüsse aus dem Ausland mit einem deutschen Referenzberuf verglichen werden. Zudem sollen bei festgestellten wesentlichen Unterschieden zwischen dem deutschen Referenzberuf und einer ausländischen Qualifikation Weiterbildungsangebote zur Verfügung gestellt werden können. Insgesamt verbessern sich damit die Einkommensperspektiven für Migranten. Der Arbeitsmarktzugang von Migranten gewinnt durch den gegenwärtigen Zustrom an Flüchtlingen nach Deutschland zukünftig eine noch stärkere Bedeutung. Um Flüchtlinge möglichst schnell in den Arbeitsmarkt zu integrieren, ist ein schneller Zugang zu Sprachkursen wichtig. Um diese Sprachförderung zu realisieren, sind nicht nur entsprechend ausgebildete Lehrer sondern auch zusätzliche Lehrerstellen notwendig. Hier sollte auch darüber nachgedacht werden, ob für eine Zeit lang schon pensionierte Lehrer wieder in ihren alten Beruf zurückkehren sollten.

Um den Zugang zu akademischen Abschlüssen zu verbessern, wurde das Angebot an Studienplätzen ausgebaut. Um den Übergang vom beruflichen Bildungssystem an die Hochschulen zu erleichtern, sollte noch stärker über die Möglichkeiten der Studienaufnahme ohne Abitur/Fachhochschulreife informiert werden. Mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung können inzwischen auch ohne Abitur oder Fachhochschulreife Studiengänge aufgenommen werden, die zum erlernten Beruf passen. Für die beruflich Qualifizierten ist es jedoch von besonderer Bedeutung, dass die Weiterqualifizierung nicht mit zu hohen Opportunitätskosten verbunden ist. Daher sollte die enge Verzahnung zwischen Berufs- und Hochschulbildung über eine Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen und Qualifikationen weiter gefördert werden. Auch sollten staatliche Hochschulen verstärkt berufsbegleitende Angebote erstellen. Aus ökonomischer Sicht könnte sich in diesem Fall eine nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung positiv auswirken. Es bestünden finanzielle Anreize, zusätzliche Studienplätze samt Brückenkurse für beruflich qualifizierte Personen mit hohen Kompetenzen anzubieten.

1 | Einleitung

Dem Thema Bildungsgerechtigkeit wird in der öffentlichen Wahrnehmung eine große Bedeutung eingeräumt. Bildungspolitische Maßnahmen sollen sowohl Effizienz und Wachstumschancen erhöhen, als auch zu einer größeren Gerechtigkeit beitragen. Eine völlige Gleichheit im Bildungserfolg kann es nicht geben, genauso wenig wie in anderen Bereichen des Lebens. Einflussgrößen wie Intelligenz, individuelle Förderung durch die Eltern und Investitionsbereitschaft in Bildung sind derart vielschichtig, dass eine Ergebnishleichheit kaum möglich erscheint. Bildungsexperten sind daher der Meinung, dass gute und gerechte Bildungspolitik sich in erster Linie an den Chancen orientiert (Liebig, 2010). Der Begriff „Chancengerechtigkeit“ wird in diesem Zusammenhang häufig als zentrales Gerechtigkeitskriterium genannt. Chancen lassen sich dabei aufgrund divergierender Prinzipien – zum Beispiel Bedürfnis, Leistung, Gleichheit oder Anspruch – verteilen.

Grundsätzlich kann man einen erhöhten politischen und gesellschaftlichen Konsens erwarten, was die Prinzipien „Bedürftigkeit“ und „Anspruch“ betrifft. Die Tatsache, dass Bildung dem Anspruch genügen sollte, grundlegende Bedürfnisse zu befriedigen, steht außer Debatte und ist auch durch eine gewisse Pflicht zur Bildung (Schulpflicht) gesetzlich verankert. So kann darüber hinaus beispielsweise das Ziel der Ausbildungsreife als Bedürfnis deckendes Minimalziel gesetzt und daraufhin evaluiert werden. Als eine konkret messbare Variable für das Ausbildungsniveau könnte man beispielsweise ein PISA-Kompetenzniveau von mindestens der Stufe 2 verwenden. Ebenso herrscht ein Konsens darüber, dass sich ein Recht auf Bildung nicht aus dem Status ableiten darf (Anspruchsprinzip). Die Tatsache, ob beispielsweise ein Vater Mediziner ist, hat keine Rolle zu spielen bei der Zuteilung eines Medizinstudienplatzes für den Nachwuchs.

So bleiben als weitere Prinzipien der Verteilung von Chancen eine schlichte Gleichheit der Chancen oder eine leistungsgerechte Verteilung von Chancen. Die Anwendung dieser Prinzipien gestaltet sich jedoch als ausgesprochen schwierig. Was genau bedeutet es, leistungsgerechte oder gleiche Chancen auf die Bildungsteilnehmer zu verteilen? Sollte jedes Individuum die gleiche Stundenanzahl an Bildung erhalten (Chancen orientieren sich am Input), sollte jedes

Individuum um X Prozent besser werden (Chancen orientieren sich am Output und am ursprünglichem Niveau) oder sollten alle Individuen so viel Input wie nötig erhalten, damit ein definierter Output erreicht wird (beispielsweise die mittlere Reife oder Abitur)?

Diese Fragen sind nicht leicht zu beantworten. Für verschiedene Positionen gibt es sowohl gute Gründe als auch valide Gegenargumente. Eine gute Bildungspolitik könnte sich daher an einer Methodik des „second best“ orientieren. Statt zu prüfen, ob das Bildungssystem absolut gerecht ist, sollte demnach untersucht werden, inwiefern einzelne Maßnahmen elementare Gerechtigkeitsprinzipien einhalten oder verletzen. Für diese relative Sichtweise und damit gegen die Betrachtung absoluter Gerechtigkeit spricht auch die Tatsache, dass der Input – gemessen in Steuermitteln – nicht unendlich sein kann. Ein Beispiel für eine relative Abwägung: Sollte die Bildungspolitik ihre begrenzten Mittel eher dazu verwenden, kostenlose Studienplätze zur Verfügung zu stellen oder sollte stattdessen der Zugang zu frühkindlicher Bildung kostenlos sein? Wie wirken sich diese Alternativen auf Chancengerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit oder gesamtgesellschaftliche Effizienz aus?

Bei einer Fokussierung auf derartige Fragen könnte man, empirisch abgesichert, Kriterien für die Bildungspolitik ableiten und deren Leistung evaluieren. Wenn man zum Beispiel empirisch nachweisen kann, dass ein niedriger sozio-ökonomischer Status negativ mit einer Beteiligung an frühkindlicher Bildung zusammenhängt, könnte eine kluge Bildungspolitik gezielt frühkindliche Bildung fördern, um den negativen Bildungseffekt der exogenen Variablen „sozio-ökonomischer Status“ abzufedern. Durch eine frühkindliche Bildung werden für Menschen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status Chancen geschaffen, die später nur noch durch erhöhte Mittel erreicht werden, beispielsweise durch zeit- und kostenintensive zweite Bildungswege. Ein Argument gegen Studiengebühren, das auf der Bewahrung der Chancengerechtigkeit beruht, hat daher nur begrenzte Gültigkeit, da eine Allokation von Steuergeldern zum Ersatz von Studiengebühren bei begrenztem Budget geringere Mittel für die frühkindliche Bildung bedeutet. Durch eine Allokation der Ressourcen hin zur frühkindlichen Bildung werden Chancen für Menschen erst ermöglicht, die

ohne entsprechende Mittel niemals den Zugang zu Hochschulen erhalten würden.

Eine gerechte Bildungspolitik berücksichtigt neben elementaren Gerechtigkeitsprinzipien auch die Ergebnisse der empirischen Gerechtigkeitsforschung. Eine Maßnahme ist infolgedessen dann als gut einzuschätzen, wenn Kindern aus bildungsfernen Schichten einen verbesserten Zugang zur Bildung erhalten. Diese Kinder bekommen dadurch bessere Chancen, ohne dass dies bedeutet, dass die Bildungschancen der anderen Kinder sinken (Do-not-harm-Prinzip). Eine Kongruenz aus normativen Prinzipien und aus empirischer Akzeptanzforschung scheint also möglich. Je nach institutioneller Gestaltung einer Reform ist eine Divergenz zwischen Gerechtigkeitsurteilen von Experten und der Gesamtbevölkerung also nicht zwangsläufig gegeben, sondern kann durch entsprechende Politik verhindert werden. So steigt durch ein Anheben der Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Schichten das gesellschaftliche Bildungsniveau, ohne dass es zur Verletzung eines der Gerechtigkeitsprinzipien kommt. Diese Argumentation gilt analog für sehr viele Bereiche der Bildungspolitik, beispielsweise für den Zugang beruflich Qualifizierter zur Hochschulbildung. Diese Maßnahmen führen nicht nur zu mehr Gerechtigkeit, sondern auch zu größerer Verteilungseffizienz (Anger et al., 2010a).

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die Chancengerechtigkeit und definiert als eine Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit, wenn die Leistungen am unteren Ende der Verteilung steigen, ohne dass es am oberen Ende zu einer Verringerung der Leistung kommt. Untersucht wird nicht, ob das Bildungssystem in der Weise gerecht ist, dass es jeden Einzelnen zu maximaler Leistung führt.

Daher wird in dieser Analyse Bildungsgerechtigkeit in dem Sinne definiert, dass durch eine gute Bildungspolitik drei Dinge erreicht werden sollen:

- Der Anteil der Schüler ohne grundlegende Kenntnisse sinkt und ein allgemeines Niveau an Bildung wird für alle realisiert.
- Die sozio-ökonomisch bedingte Streuung der Schülerleistungen nimmt ab. Die im Bildungsniveau gefundenen Unterschiede hängen dann mehr vom Potenzial der Kinder ab und weniger von Einflüssen, für die die Kinder nicht verantwortlich sind (zum Beispiel sozio-ökonomischer Status oder Migrationshintergrund der Eltern).
- Das gesamte Leistungsniveau nimmt zu. Sofern alle Kinder besser gefördert werden, steigt die Kompetenz insgesamt, was positiv für den Wohlstand der Gesellschaft ist.

Letzteres ist von großer Bedeutung, da Bildung ein Positionsgut ist. Die besondere Förderung zusätzlicher Potenziale senkt zwar die Bedeutung des Positionsgutes, führt aber dann zu einem Wohlstandsgewinn für alle, wenn ein gesamtwirtschaftlicher Bedarf an höheren Qualifikationen besteht.

Ziel der vorliegenden Analyse ist es, zu überprüfen, ob in den letzten Jahren eine Verbesserung beim Ziel der Bildungsgerechtigkeit erreicht werden konnte. Die wichtigsten Fragestellungen dabei lauten:

- Welche Bedeutung hat das Bildungssystem für die Einkommensverteilung sowie für die Aufstiegs- und Abstiegsmobilität?
- Wie durchlässig ist das deutsche Bildungssystem und wie hat sich die Durchlässigkeit entwickelt?
- Wie ist die Lage von Hochschulabsolventen beim Übergang zum Arbeitsmarkt? Tragen die gestuften Studiengänge zu einer höheren Bildungsgerechtigkeit bei?

2 | Bildungssystem, Einkommensverteilung und Einkommensmobilität

Zunächst wird der Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommensverteilung untersucht. Häufig wird mit Bezug zu dieser Fragestellung behauptet, dass die Mittelschicht mangelnde Perspektiven hat und sich steigenden Abstiegsgefahren ausgesetzt sieht.

Bildung und Verteilung in Deutschland

Im Folgenden wird der Bezug zwischen Verteilungsgerechtigkeit und Bildung untersucht. Hierbei stellt sich zunächst die Frage, ob Unterschiede bei der Einkommensstreuung in einer Volkswirtschaft mit Unterschieden beim Bildungsstand verknüpft sind, so dass politische Maßnahmen zur Vermeidung von Bildungsarmut sich gleichzeitig positiv auf den unteren Bereich der Einkommensverteilung auswirken könnten. Im zweiten Schritt wird die Bedeutung des Bildungsstandes für die Einkommensverteilung in Deutschland untersucht und dabei analysiert, ob ein mittlerer Bildungsabschluss den Zugang zur Einkommensmittelschicht weiterhin ermöglicht. Anschließend werden diese Zugangschancen auch für Alleinerziehende und Migranten überprüft. In einem vierten Schritt wird dann untersucht, ob höhere Bildungsabschlüsse die Aufstiegsmobilität bezüglich des Einkommens fördern und vor Abstieg schützen.

Der Effekt von Bildung auf die Einkommensverteilung im internationalen Vergleich

Die Einkommensstreuung in Volkswirtschaften hat einen starken Einfluss auf das relativ definierte Ausmaß an Armutsgefährdung. Für die Einkommensunterschiede können verschiedene Gründe ausschlaggebend sein. So wird in der Literatur auf Mindestlohnregelungen oder auf Umverteilungsmaßnahmen des Staates hingewiesen. Ferner können Unterschiede bei den Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung eine hohe Bedeutung haben (Nickell, 2004). Aus diesem Grund sollen im Folgenden für eine Auswahl an Ländern, die an der PIAAC-Befragung teilgenommen haben, auf Makroebene die Streuung der Einkommen dem Ausmaß an Streuung der Bildungsleistungen gegenübergestellt werden (s. Tabelle 2-1).

Ausgewählte Studien zum Thema: Bildung beeinflusst Einkommen (Eigene Zusammenstellung)

Allmendinger, 1989	<i>Nach der Humankapitaltheorie (Becker, 1964, 1967; Schultz, 1961) wirken sich Investitionen in die eigenen Fähigkeiten positiv auf die persönliche Arbeitsleistung (Produktivität) aus. Die Arbeitsproduktivität bestimmt die Wertschöpfung des jeweiligen Arbeitnehmers und entspricht damit auch seinem Lohn. Da das Einkommen am stärksten durch den eigenen Bildungsstand beeinflusst wird (OECD, 2015a), wirken sich besonders schulische und berufliche Bildungsinvestitionen auf eine qualifizierte Tätigkeit im Erwerbsleben aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Möller/Walwei, 2009; Müller/Shavit, 1988; Allmendinger, 1989). Auf gesamtwirtschaftlicher Ebene betrachtet besteht in Deutschland ein schwacher positiver Zusammenhang zwischen der Einkommens- und der Bildungsverteilung (Allmendinger/von den Driesch, 2014; Ruß, 2012). Da sich individuelle Bildungsinvestitionen positiv auf die relative Einkommensposition von Erwerbspersonen auswirken (Anger et al., 2010a; Mendolicchio/Rhein, 2012, Nickell 2004), können diese der gesamtwirtschaftlichen Einkommensungleichheit entgegenwirken.</i>
Allmendinger/von den Driesch, 2014	
Anger et al., 2010a	
Becker, 1964, 1967	
Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014	
Bittorf/Klein, 2012	
Goebel et al., 2015	
Mendolicchio/Rhein, 2012	
Möller/Walwei, 2009	
Müller/Shavit, 1988	
Nickell, 2004	
OECD, 2015a, 2015c	
Ruß, 2012	
Schultz, 1961	

Anhand der Daten kann festgestellt werden, dass die Korrelationskoeffizienten zwischen Einkommensstreuung und der Kompetenzstreuung innerhalb der erwachsenen Bevölkerung positiv sind und ein relativ hohes Niveau aufweisen. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass ein positiver Zusammenhang zwischen beiden Variablen besteht. Geringere Unterschiede beim Bildungsniveau innerhalb eines Landes gehen somit mit einer ausgeglicheneren Einkommensverteilung einher und umgekehrt. Zur Vermeidung von Armutsgefährdungen ist es damit von hoher Bedeutung, den Anteil geringqualifizierter Personen

**Tabelle 2-1:
Streuung der Einkommen und der Kompetenzen**

	Einkommen Relation P9/P1, 2010	Lesekompetenzen PIAAC, Relation P9/P1, 2012	Alltagsmathematische Kompetenzen PIAAC, Relation P9/P1, 2012
USA	15,9	1,61	1,81
Spanien	13,1	1,56	1,59
Italien	10,2	1,58	1,66
Großbritannien	10,0	1,59	1,72
Kanada	8,9	1,60	1,71
Polen	7,7	1,59	1,66
Irland	7,5	1,56	1,68
Frankreich	7,2	1,53	1,70
Niederlande	6,9	1,55	1,58
Deutschland	6,7	1,59	1,66
Schweden	6,1	1,57	1,63
Österreich	5,9	1,52	1,57
Slowakische Republik	5,9	1,45	1,55
Belgien	5,6	1,56	1,60
Finnland	5,4	1,55	1,59
Tschechische Republik	5,4	1,46	1,51
Dänemark	5,3	1,49	1,56
Korrelationskoeffizient zwischen Relation der Kompetenzen und Relation der Einkommen		0,569	0,677

P9/P1: 90. Perzentil im Vergleich zum 10. Perzentil; Lesehilfe: Der Kompetenzwert, ab dem jemand zu den 10 Prozent mit den besten Lesekompetenzen in Deutschland gehört, ist 1,59 mal so hoch wie der Kompetenzwert, bis zu dem eine Person zu den 10 Prozent mit den geringsten Lesekompetenzen gehört.

Quellen: OECD, 2014b, 111; Eigene Berechnungen auf Basis der PIAAC-Daten

möglichst klein zu halten. Gemäß dem Bedürfnisprinzip kann daher gefordert werden, dass jedes Individuum ein Mindestniveau an Kompetenzen erreichen sollte, um beispielsweise die Ausbildungsreife zu erreichen und dadurch entsprechende Einkommensperspektiven und Teilhabemöglichkeiten zu erzielen.

Da ein höheres Bildungsniveau zu mehr Wirtschaftswachstum und zur Vermeidung von Wertschöpfungsverlusten führt (Hanushek/Wößmann, 2008; Koppel/Plünnecke, 2009), stellt eine Bildungspolitik, die primär die Kompetenzen am unteren Rand der Bildungs-

verteilung erhöht, ohne am oberen Rand die Kompetenzen zu reduzieren, eine wichtige Maßnahme für mehr Wachstum und Verteilungseffizienz dar.

Im Folgenden wird die Bedeutung der Ausbildungsreife in Deutschland genauer untersucht, indem die Relevanz mittlerer Abschlüsse für den Zugang zur Mittelschicht und für die Auf- und Abstiegsmobilität analysiert werden.

Bildung und Einkommensverteilung in Deutschland

Auch innerhalb Deutschlands wirkt sich der Bildungsstand einer Person auf die Position innerhalb der Einkommensverteilung aus. Um den Zusammenhang zwischen Bildungs- und Einkommensverteilung zu untersuchen, wird die Bevölkerung in vier Bildungs- und drei Einkommensklassen unterteilt. Bei den Bildungsabschlüssen wird zwischen Personen ohne einen Abschluss der Sekundarstufe II (Abitur oder beruflicher Bildungsabschluss), Personen mit Abschluss der Sekundarstufe II, Personen mit Meister- oder Technikerabschluss und Personen mit einem Hochschulabschluss unterschieden. Die drei Einkommensgruppen stellen niedrige, mittlere und hohe Einkommen dar. Die Einordnung der Haushalte erfolgt aufgrund des äquivalenzgewichteten Monatseinkommens¹. Die mittlere Einkommensgruppe – auch als Mittelschicht bezeichnet – wird in dieser Studie durch die Haushalte gebildet, deren Einkommen zwischen 70 und 150 Prozent des Medianeinkommens (mittleres Einkommen aller Haushalte) betragen. Die niedrige und die hohe Einkommensgruppe ergeben sich dann durch ein Unter- bzw. Überschreiten dieser Grenzwerte.

Der Anteil der Einkommensmittelschicht ist zwischen 2000 und 2013 in etwa konstant geblieben. Gleichzeitig hat der Anteil der unteren Einkommensgruppe etwas abgenommen und der Anteil der oberen Einkommensschicht hat zugenommen. Knapp sechzig Prozent der Personen in Deutschland können nach der hier verwendeten Abgrenzung zur Einkommensmittelschicht gezählt werden.² Damit gehören weit mehr Personen zur Einkommensmittelschicht als von der deutschen Bevölkerung vermutet. Befragungen

führen zu dem Ergebnis, dass der Anteil der Personen, der zu den niedrigsten Einkommensschichten gehört, über- und der Anteil, der zur Einkommensmittelschicht gehört, unterschätzt wird (Niehues, 2014).

Die Mittelschicht in Deutschland wird sehr gut durch Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss charakterisiert (s. Tabelle 2-2), das heißt, die Einkommensmittelschicht besteht zu einem hohen Anteil aus Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss. Dabei hat sich zwischen den Jahren 2000 und 2013 die Zuordnung zwischen geringem Bildungsniveau und geringem Einkommensniveau sowie zwischen hohem Bildungsniveau und hohem Einkommensniveau verstärkt. Bildung scheint somit ein wichtiger und zunehmend bedeutender Einflussfaktor für die Einkommenspositionierung zu sein. Gehörten im Jahr 2000 noch gut 38 Prozent der Geringqualifizierten zur Gruppe mit niedrigen Einkommen, so hat sich dieser Anteil im Jahr 2013 auf 47 Prozent erhöht. Die Personen mit Hochschulabschluss sind zu einem gestiegenen Anteil der Gruppe mit hohem Einkommen zuzuordnen. Der Anteil in dieser Einkommensgruppe stieg von 34,5 Prozent im Jahr 2000 auf knapp 39 Prozent im Jahr 2013. Die Personen mit mittlerem Bildungsabschluss wiederum gehörten im Jahr 2000 mit 63,4 Prozent zur Gruppe mit mittleren Einkommen, im Jahr 2013 waren es 64,3 Prozent. Hier gab es also nur sehr geringe Veränderungen und es kann festgehalten werden, dass ein großer Teil der Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss zu den Personen mit einem mittleren Einkommen zählt. Dies bedeutet, dass ein mittlerer Bildungsabschluss eine gute Voraussetzung ist, um zur Einkommensmittelschicht zu gehören.

Tabelle 2-2:
Einkommensgruppen und Bildungsstand in Prozent

		Ohne Sek II- Abschluss	Sek II- Abschluss	Meister/ Techniker	Hochschul- abschluss	Insgesamt
2000	Niedrig	38,6	24,5	21,0	16,0	25,7
	Mittel	56,5	63,4	64,3	49,5	59,8
	Hoch	5,0	12,1	14,8	34,5	14,4
2013	Niedrig	47,0	23,6	16,6	11,1	24,3
	Mittel	49,4	64,3	64,0	50,1	58,6
	Hoch	3,7	12,2	19,4	38,7	17,1

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des SOEP v30

Neben dem Bildungsabschluss kann die Einkommensposition einer Person jedoch noch von weiteren Merkmalen beeinflusst werden, so zum Beispiel vom Migrationshintergrund oder vom Familienstand. Es ist also zu untersuchen, ob Migranten und Alleinerziehende aus ihren Qualifikationen ähnliche Einkommensperspektiven erzielen oder ob sie am Arbeitsmarkt keine entsprechenden Vergütungen erzielen können. Mit der gleichen Definition der verschiedenen Einkommensgruppen kann daher auch untersucht

werden, welcher Anteil der Migranten in Haushalten mit geringen, mittleren oder höheren Einkommen lebt. Im Anschluss ist dann zu untersuchen, ob es Gründe geben könnte, die den Zugang zu höheren Einkommen erschweren.

Aus Tabelle 2-3 wird deutlich, dass Personen mit Migrationshintergrund geringere Einkommensperspektiven haben. Zwischen den Jahren 2000 und 2013 gab es dabei nur geringfügige Veränderungen. Während bei den Nichtmigranten der Anteil der Personen in der Einkommensmittelschicht im Jahr 2013 knapp 60 Prozent beträgt, beträgt die Mittelschichtszugehörigkeit bei den Migranten knapp 50 Prozent. Da insgesamt in Deutschland der Anteil der Migranten zunimmt und diese nicht so häufig zur Mittelschicht zählen, wird auch im Durchschnitt die Mittelschichtszugehörigkeit durch diesen Effekt gedämpft.

Zu einem guten Teil kann die Einkommensposition von Migranten durch den durchschnittlich geringeren Bildungsstand erklärt werden. Bei gleicher Erwerbsbiografie, Erwerbsform und Qualifikation haben Migranten keine Einkommensnachteile bei der Entlohnung (Anger et al., 2010b). Geringere Einkommen treten aber auf, wenn die Bildungsabschlüsse im Ausland erworben wurden. Dies zeigt die Regressionsanalyse basierend auf Daten des Sozio-ökonomischen

Tabelle 2-3:
Einkommensgruppen und Migrationshintergrund
in Prozent

		Kein Migrations- hintergrund	Migrations- hintergrund
2000	Niedrig	24,9	41,1
	Mittel	60,2	51,7
	Hoch	14,9	7,2
2013	Niedrig	22,7	43,1
	Mittel	59,4	49,1
	Hoch	18,0	7,9

Kein Migrationshintergrund = geboren in Deutschland oder Immigration bis 1948;
Migrationshintergrund = Immigration nach 1948
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des SOEP v30

Tabelle 2-4:
Lohnprämien nach Migrationshintergrund (2013)

	Migranten (alle Abschlüsse in Deutschland)	Migranten (nicht alle Abschlüsse in Deutschland)	Nichtmigranten
Sek II-Abschluss (Ref.: keinen Sek II-Abschluss)	0,310*** (5,74)	0,248*** (6,84)	0,293***
Hochschulabschluss (Ref.: keinen Sek II-Abschluss)	0,648*** (8,38)	0,382*** (11,43)	0,784*** (25,24)
Berufserfahrung	0,021 (1,56)	-0,011 (-1,05)	0,030*** (8,37)
Berufserfahrung zum Quadrat	-0,0002 (-0,93)	0,0001 (0,81)	-0,0005*** (-7,36)
Konstante	1,957*** (11,30)	2,456*** (16,59)	1,917*** (36,96)
R ²	0,1431	0,0977	0,1528
N	494	1.587	7.994

Lesehilfe: Der prozentuale Lohnvorsprung eines Migranten mit Hochschulabschluss, der alle Bildungsabschlüsse in Deutschland erworben hat, im Vergleich zu einem Migranten ohne einen Abschluss der Sekundarstufe II, der ebenfalls alle Abschlüsse in Deutschland erworben hat, beträgt 64,8 Prozent. *** = signifikant auf dem 1-Prozent-Niveau
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des SOEP v30

Ausgewählte Studien zur Einkommensperspektive von Migranten (Eigene Zusammenstellung)	
BAMF, 2011	<i>In Deutschland leben im Jahr 2014 rund 16 Millionen Personen mit Migrationshintergrund, davon sind 45 Prozent erwerbstätig. Bei der gesamtdeutschen Bevölkerung beträgt dieser Anteil rund 50 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2015, eigene Berechnung). In diversen Studien werden Migranten sowohl geringere Gesamteinkommen (Henkel et al., 2014; Bundeszentrale für politische Bildung, 2013) als auch niedrigere Lohneinkommen (Battisti et al., 2015; Battisti/Felbermayr, 2015; Lehmer/Ludsteck, 2013) im Vergleich zu Inländern nachgewiesen. Im Niedriglohnssektor ist dieser Lohnunterschied schwächer: im Gegensatz zu inländischen Arbeitnehmern verdienen geringqualifizierte Migranten mehr als ihre einheimischen Kollegen (Schaeffer et al., 2015). Der Sprung in die Selbstständigkeit lohnt sich für Zugezogene; selbstständige Migranten erzielen ein höheres Einkommen als Personen gleicher Herkunftsländer im Angestelltenverhältnis (BAMF, 2011; Constant et al., 2003). Gründe für die geringeren Einkommensperspektiven von Migranten am deutschen Arbeitsmarkt sind neben mangelnden Deutschkenntnissen ein durchschnittlich geringer Bildungsstand und unzureichende Qualifikationen. Dabei wirken sich besonders im Ausland erworbene Abschlüsse negativ auf das Lohneinkommen aus (Brücker et al., 2014; Lehmer/Ludsteck, 2013). Deshalb arbeiten Migranten häufig in Berufen unter ihrem Qualifikationsniveau (Lehmer/Ludsteck, 2013; Möller/Walwei, 2009).</i>
Battisti et al., 2015	
Battisti/Felbermayr, 2015	
Brücker et al., 2014	
Bundeszentrale für politische Bildung, 2013	
Constant et al., 2003	
Henkel et al., 2014	
Lehmer/Ludsteck, 2013	
Möller/Walwei, 2009	
Schaeffer et al., 2015	
Statistisches Bundesamt, 2015	

Panels (SOEP) in Tabelle 2-4. Am deutschen Arbeitsmarkt sind die Lohnprämien von Migranten niedriger als bei Nichtmigranten, wenn deren Abschlüsse nicht in Deutschland erworben wurden. So beträgt die Lohnprämie eines Akademikers ohne Migrationshintergrund gegenüber einem geringqualifizierten Erwerbstätigen (ohne abgeschlossene Berufsausbildung) mehr als 78 Prozent (s. Tabelle 2-4, Spalte 4). Bei einem Migranten, der seine Bildungsabschlüsse im Ausland

Tabelle 2-5:
Einkommensgruppen und Alleinerziehende
in Prozent

		Nicht allein erziehend	Allein erziehend
2000	Niedrig	24,7	42,5
	Mittel	57,8	51,1
	Hoch	17,5	6,5
2013	Niedrig	23,6	50,6
	Mittel	57,3	44,2
	Hoch	19,2	5,2

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des SOEP v30

erworben hat, beträgt die Lohnprämie lediglich 38 Prozent (s. Tabelle 2-4, Spalte 3). Werden die Hochschulabschlüsse in Deutschland erworben, so beträgt die Lohnprämie des Migranten hingegen 64,8 Prozent (s. Tabelle 2-4, Spalte 2). Ähnliche Lohnmerkmale sind auch für mittlere Qualifikationen zu beobachten. Hier übersteigt die Lohnprämie von Migranten, die ihre Abschlüsse in Deutschland erworben haben, sogar diejenige der Nichtmigranten (s. Tabelle 2-4, Zeile 2). Insgesamt zeigt sich damit, dass für die Entlohnung nicht der Migrationsstatus, sondern das Land der Ausbildung entscheidend ist. Gründe für die geringeren Einkommensperspektiven ausländischer Abschlüsse können in Kompetenzunterschieden zu deutschen Abschlüssen oder in der fehlenden Anerkennung ausländischer Abschlüsse am deutschen Arbeitsmarkt liegen.

Geringere Einkommensperspektiven können auch bei Alleinerziehenden festgestellt werden. Unter den Alleinerziehenden zählen im Jahr 2013 gut 50 Prozent zur niedrigen Einkommensgruppe. Dieser Anteil ist seit dem Jahr 2000 etwas angestiegen. Der Anteil unter den Alleinerziehenden, der zur oberen Einkommensgruppe gezählt werden kann, hat sich im Gegenzug leicht verringert (s. Tabelle 2-5).

Dies kann unter anderem auf die steigende Erwerbsintensität der Haushalte insgesamt zurückgeführt werden. So ist die Frauenerwerbstätigkeit nach Angaben von Eurostat seit dem Jahr 2000 von 58,1 Prozent auf 69,5 Prozent im Jahr 2014 angestiegen. Auch die Erwerbstätigkeit von Männern hat im selben Zeitraum zugenommen. Familien stehen somit häufiger zwei Einkommen zur Verfügung. Die Erwerbsintensität eines Haushalts hat wiederum eine zentrale Bedeutung für die Einkommensposition. Es wird für

Ausgewählte Studien zur Einkommensperspektive von Alleinerziehenden (Eigene Zusammenstellung)	
Anger et al., 2012	<p><i>In etwa jeder fünften Familie (Stand: 2013; BMFSFJ, 2015) wird mindestens ein minderjähriges Kind nur von einem Elternteil großgezogen. Dabei ist der Anteil Alleinerziehender in Ostdeutschland nach wie vor höher, als in Westdeutschland. Während im Osten im Jahr 2009 fast 27 Prozent aller Familien alleinerziehend sind, liegt dieser Anteil im Westen bei 17 Prozent (Stand: 2009; Statistisches Bundesamt, 2010). Etwa zwei Drittel der Alleinerziehenden sind erwerbstätig (BMFSFJ, 2015). Im Gegensatz zu Paaren können Alleinerziehende die Kindererziehung und die Erwirtschaftung des Lebensunterhalts nicht auf zwei Personen aufteilen, deshalb leben sie oft in prekären finanziellen Verhältnissen und verfügen häufig über ein geringeres Familieneinkommen (Anger et al., 2012; Statistisches Bundesamt, 2010). Alleinerziehende Mütter verdienen im Durchschnitt weniger, als alleinerziehende Väter (Henkel et al., 2015). Nach einer Sinus-Studie weisen Alleinerziehende aber auch einen hohen beruflichen Aufstiegswillen auf denn viele haben den Wunsch, ihren Kindern gute Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten (Anger et al., 2012; BMFSFJ, 2011).</i></p>
BMFSFJ, 2011, 2015	
Henkel et al., 2015	
Statistisches Bundesamt, 2010	

Alleinerziehende schwieriger, die höheren Einkommensgruppen zu erreichen, deren Schwellenwerte sich bei steigenden durchschnittlichen Haushaltseinkommen ebenfalls nach oben verschieben.

Hinzu kommt, dass ein zu geringes Angebot an ganztägigen Betreuungsplätzen für Kinder den Zugang zum Arbeitsmarkt insbesondere von Alleinerziehenden erschwert. Weiterhin verringern längere Erwerbsunterbrechungen sowie die Wahl eines Teilzeitarbeitsplatzes die Einkommensperspektiven einer gegebenen Qualifikation (Schmidt et al., 2009). Entscheidend ist es folglich, längere Erwerbsunterbrechungen erst gar nicht entstehen zu lassen. Hierzu wäre wiederum ein entsprechendes Angebot an Ganztagsbetreuung und Ganztagschulen nötig.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Migranten und Alleinerziehende ungünstigere Einkommensperspektiven haben. Die Anerkennung ausländischer Abschlüsse, Anpassungsqualifikationen sowie ein besseres Betreuungsangebot zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf können helfen, entsprechende Chancen zu nutzen. Wenn Migranten entsprechend ihrer formalen Bildungsabschlüsse einen Arbeitsmarktzugang finden und Alleinerziehende durch Betreuungsangebote nicht oder nur kurz aus der Erwerbstätigkeit ausscheiden, verbessern sich die Einkommensperspektiven. Dies ist wichtig, da der wachsende Anteil an Alleinerziehenden und Migranten dann einen besseren Zugang zur Einkommensmittelschicht hat.

Die Rolle der Bildung für Aufstiegs- und Abstiegs-mobilität

Wie gezeigt, besteht ein enger Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen und die Einkommensmittelschicht kann auch als Bildungsmittelschicht charakterisiert werden. Daher ist es wahrscheinlich, dass das Bildungssystem auch Auswirkungen auf die Aufstiegs- und Abstiegs-mobilität von Personen bzw. Haushalten hat. Im Folgenden soll untersucht werden, welcher Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Aufstiegschancen bzw. einer Abstiegs-mobilität besteht. Dazu wird die Einkommensmobilität untersucht. Sie bezeichnet die Veränderung der relativen Einkommensposition eines Individuums im Zeitverlauf und ist eine wesentliche Determinante für die Chancengerechtigkeit in einem Wirtschaftssystem. Einkommensunterschiede werden grundsätzlich eher akzeptiert, wenn für alle eine Chance besteht, in der Einkommenshierarchie aufzusteigen.

Tabelle 2-6:
Mobilitätskennziffern nach Berufsabschlüssen
Jahre 2005 bis 2011; in Prozent

	Aufstiegs- quote	Abstiegs- quote	Beharrungs- quote
Ohne abgeschlossene Berufsausbildung	17,6	27,3	66,0
Berufsausbildung etc.	21,7	23,8	62,3
Fachschule, Meister	21,9	20,6	64,9
Fachhochschulabschluss	26,8	15,5	69,5
Universitätsabschluss	33,3	14,0	71,9

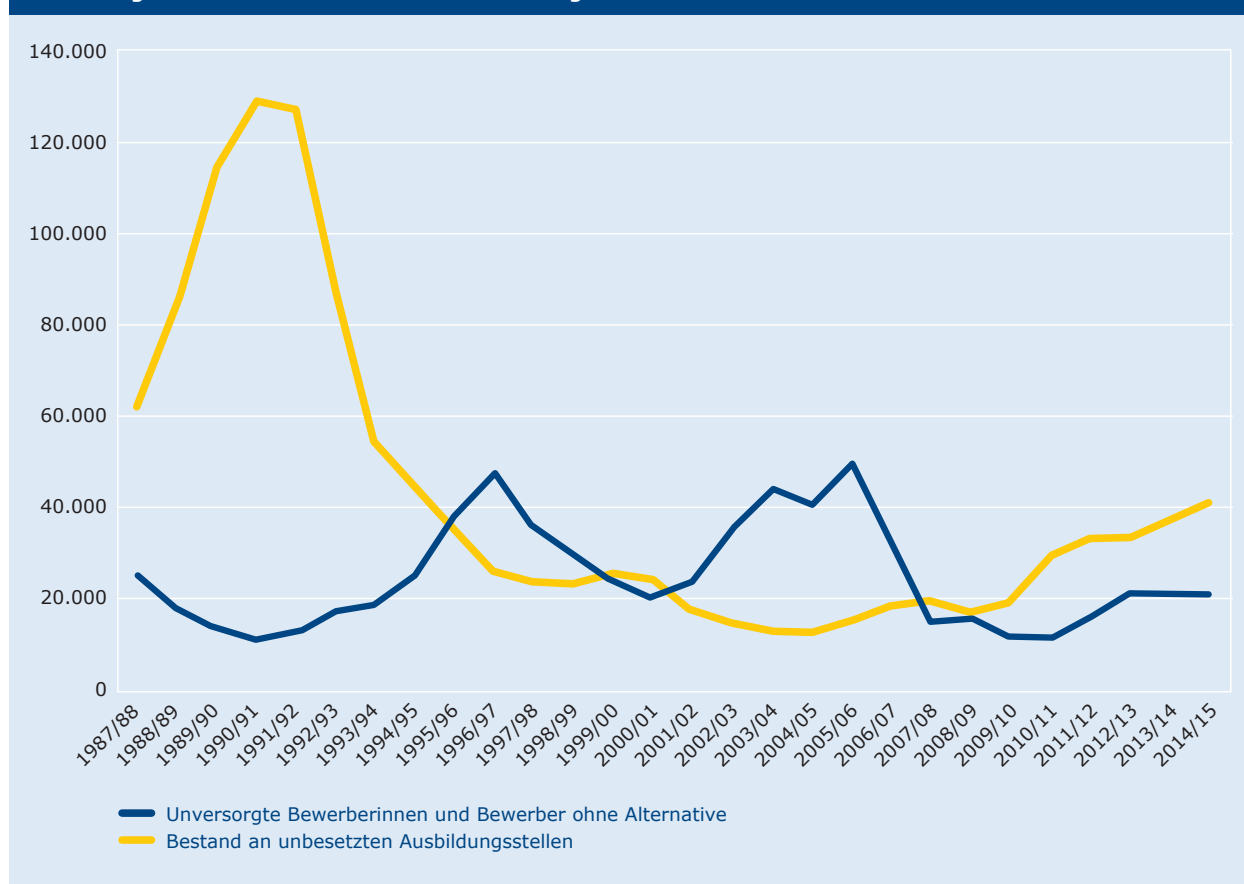
Quellen: Schäfer/Schmidt, 2013; Berechnungen auf der Basis des SOEP v28

Basierend auf den Angaben des Sozio-oekonomischen Panels werden bei der Untersuchung der Einkommensmobilität die Haushalte in fünf Einkommensgruppen basierend auf dem äquivalenzgewichteten Haushaltsnettoeinkommen aufgeteilt. Die Quintile 2 bis 4 werden als Mittelschicht definiert. Im Folgenden werden einkommensbezogene Mobilitätsprozesse skizziert, indem die Quintilszugehörigkeiten der Personen in einem Ausgangs- und einem Endzeitpunkt kreuztabelliert werden. Daraus lassen sich verschiedene Kennzahlen bilden: Die Aufstiegsquote gibt an, wie viel Prozent der Personen, die im Ausgangsjahr in einem bestimmten Quintil waren, den Aufstieg in ein höheres Quintil geschafft haben. Die Abstiegsquote bezeichnet den Anteil der Personen, der im Beobachtungszeitraum aus einem bestimmten Quintil in ein niedrigeres Quintil abgestiegen ist. Die Beharrungsquote gibt den Anteil der Personen an, die im Betrachtungszeitraum ihr Einkommensquintil nicht gewechselt haben. Diese Quoten werden im Folgenden differenziert für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Personen mit Berufsausbildung,

Personen mit Fachschule-/Meisterabschluss, Personen mit Fachhochschulabschluss und Personen mit Universitätsabschluss dargestellt (s. Tabelle 2-6).

Die Berechnungen führen zu dem Ergebnis, dass die Aufstiegsmobilität für Geringqualifizierte deutlich niedriger ist als für Personen mit einer Berufs- oder Hochschulausbildung. Die Aufstiegsquote nimmt dabei mit steigendem Bildungsniveau zu. So betrug beispielsweise die Aufstiegsquote von Personen ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung zwischen den Jahren 2005 und 2011 17,6 Prozent, bei Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung 21,7 Prozent und bei Personen mit einem Universitätsabschluss 33,3 Prozent. Gleichzeitig fällt die Abstiegsquote bei Personen ohne Berufsausbildung am höchsten aus. In dieser Gruppe beträgt sie 27,3 Prozent, bei Personen mit einer Berufsausbildung 23,8 Prozent und bei Personen mit einem Universitätsabschluss 14,0 Prozent. Personen mit einem hohen Bildungsabschluss steigen oftmals zu Berufsbeginn schon im höchsten Einkommensquintil ein und haben damit keine Möglichkeit,

Abbildung 2-1:
Unversorgte Bewerber und unbesetzte Ausbildungsstellen



Quellen: BMBF, 2000; BIBB, 2014; BA, 2015

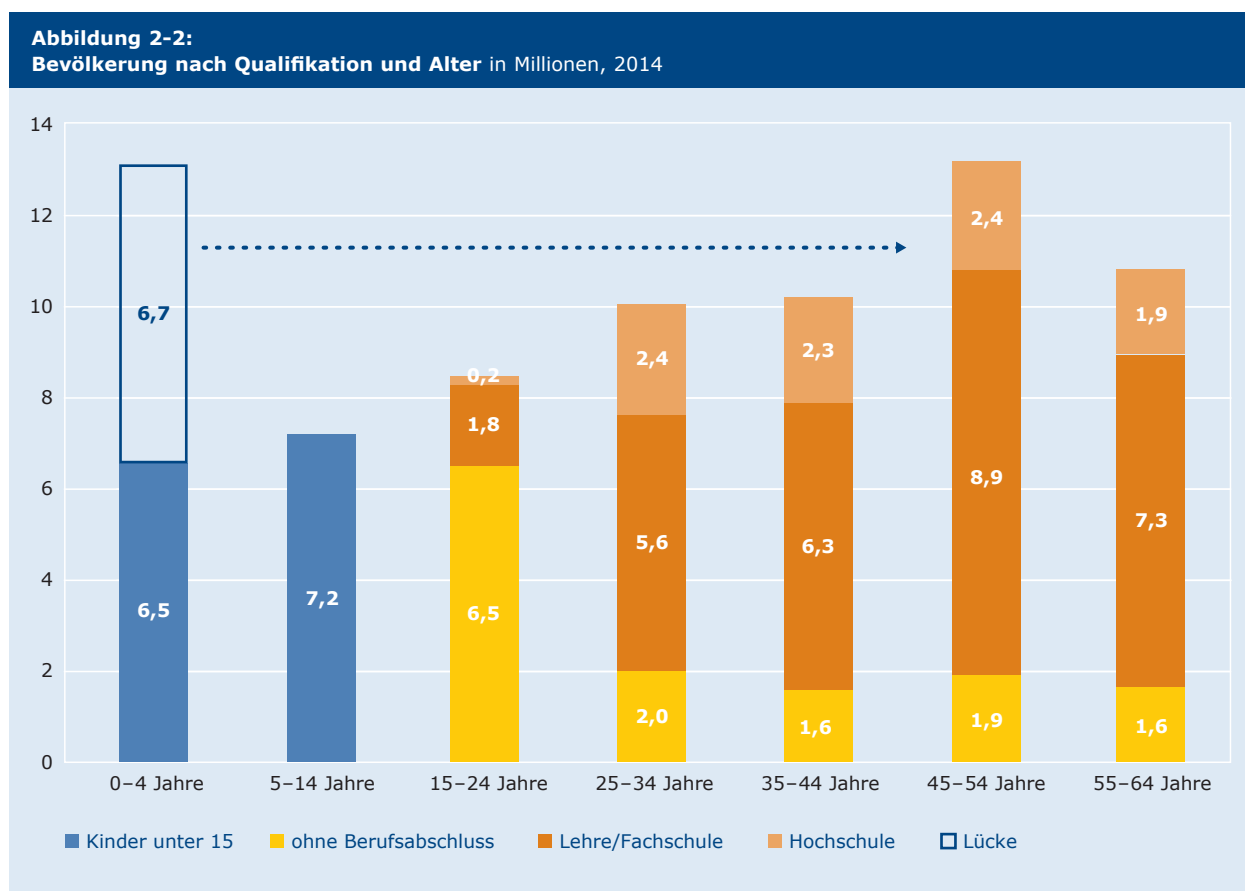
weiter aufzusteigen. Daher ist auch die Beharrungsquote bei Personen mit einem Universitätsabschluss mit fast 72 Prozent am höchsten (Schäfer/Schmidt, 2013, 15 f.). Ein mindestens mittlerer Bildungsabschluss kann somit dazu beitragen, das Risiko eines Abstiegs zu verringern und die Chance auf einen Einkommensaufstieg zu vergrößern.

Perspektiven von Mittelqualifizierten

Wenn die Bildungsarmut reduziert werden soll und mehr Personen mindestens einen mittleren Bildungsabschluss aufweisen sollen, dann besteht die Gefahr, dass diese Höherqualifizierung zu einer Verringerung der Einkommensperspektiven der Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss führt. Dies wäre etwa dann der Fall, wenn hierdurch bei aktuellem Lohnniveau das Angebot an Fachkräften die Nachfrage deutlich übertreffen würde. Es ist also zu untersuchen, ob auch die Nachfrage nach mittleren Qualifikationen in den kommenden Jahren zunehmen wird.

In diesem Fall wird weiterhin der Großteil der Personen mit mittleren Qualifikationen zur Mittelschicht zählen können.

Die Entwicklung der Perspektiven der Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss wird in der Zukunft wesentlich vom demografischen Wandel beeinflusst. Auf dem Ausbildungsstellenmarkt zeigen sich in der Vergangenheit konjunkturelle Muster. So überstieg um das Jahr 1990 das Angebot an Ausbildungsstellen deutlich die Nachfrage. In den wirtschaftlichen schwierigen Jahren zwischen 2002 und 2006 gab es hingegen mehr Stellensuchende als Ausbildungsstellen. Im Jahr 2009 zeigte sich dann erstmals, dass das konjunkturelle Muster durch die strukturell demografischen Effekte dominiert wurde. Aufgrund sinkender Schülerzahlen ging die Zahl der Bewerber deutlich zurück, so dass es trotz der stärksten Rezession in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland mehr unbesetzte Ausbildungsstellen als unversorgte Bewerber gab (s. Abbildung 2-1).



0-4 Jahre: Wert verdoppelt, um fiktive Zehnjahreskohorte zu bilden
 Quelle: Mikrozensus, Genesis-Datenbank des Statistischen Bundesamtes

**Tabelle 2-7:
Demografischer Ersatzbedarf an Lehr- und Fachschulabsolventen beim Übergang
vom Jahr 2011 auf das Jahr 2012**

Kohorte	Altersjahrgänge	Erwerbstätigenquote der Personen mit Lehr-/Fachschulab- schluss in Prozent	Bevölkerung mit Lehr-/Fachschulab- schluss	Aus dem Erwerbs- leben ausscheidende Personen mit Lehr-/ Fachschulabschluss
1	19 oder jünger	84,3	4.886.400	
2	30 – 34	85,3	2.860.300	
3	35 – 39	86,2	2.983.900	
4	40 – 44	87,7	4.346.500	
5	45 – 49	86,7	4.720.800	33.500
6	50 – 54	83,2	4.236.300	74.200
7	55 – 59	74,4	3.662.500	229.300
8	60 – 64	43,1	3.175.700	214.600
9	65 – 69	9,2	2.770.700	35.900
10	70 oder älter	2,9	6.997.900	39.900

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, Erhebungsjahr 2011, berechnet für Anger et al., 2014

In den kommenden Jahren wird die demografische Entwicklung für den Ausbildungsstellenmarkt noch an Bedeutung zunehmen. Die Bevölkerung in Deutschland befindet sich in einem Prozess der Alterung und Schrumpfung. Leben in Deutschland gegenwärtig noch 80,77 Millionen Menschen, so werden es auf der Grundlage der 13. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung je nach verwendeter Variante im Jahr 2060 zwischen 67,6 und 78,6 Millionen sein. Wieweit sich die aktuell hohen Zuwanderungszahlen auf diese Werte auswirken werden, bleibt abzuwarten. Gleichzeitig werden die Menschen dank des medizinischen Fortschritts und gesünderer Lebensumstände immer älter. Während das mittlere Alter der Bevölkerung im Augenblick 45 Jahre beträgt, wird es bis 2060 zwischen 47 und 52 Jahren liegen. Der demografische Wandel führt auch zu einer Verknappung und Alterung der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter. Fielen im Jahr 2013 49,2 Millionen Personen in die Altersgruppe zwischen 20 und 65 Jahren, so werden es im Jahr 2060 nur noch zwischen 34,3 und 39,7 Millionen Personen sein. Wird das zu diesem Zeitpunkt gültige spätere Renteneintrittsalter von 67 Jahren berücksichtigt, so beträgt die Altersgruppe im erwerbsfähigen Alter 36,1 bis 41,6 Millionen Personen und damit sinkt auch in diesem Fall das Potenzial an Erwerbspersonen um mehr als 7 Millionen. Gleichzeitig wer-

den die Erwerbspersonen im Durchschnitt älter (Statistisches Bundesamt, 2015).

Aufgrund der demografischen Entwicklung wird es schwierig sein, die aus dem Erwerbsleben ausscheidenden älteren Hochqualifizierten zahlenmäßig durch jüngere zu ersetzen. In Abbildung 2-2 wird die Verteilung der Bevölkerung auf verschiedene Qualifikations- und Altersgruppen dargestellt. Es wird deutlich, dass 7,2 Millionen Personen aus der Kohorte der 5- bis 14-jährigen Bevölkerung etwa 13,2 Millionen Personen aus der heutigen Kohorte der 45- bis 54-Jährigen ersetzen müssen.

Im Folgenden wird der demografiebedingte Ersatzbedarf für die Personen mit Lehr- oder Fachschulabschluss berechnet. Er gibt an, wie viele erwerbstätige beruflich Qualifizierte in den kommenden Jahren – typischerweise altersbedingt – aus dem Erwerbsleben ausscheiden werden. Gelänge es, die Zahl der Ausscheidenden durch neue erwerbstätige Facharbeiter zu ersetzen, so bliebe die Population der erwerbstätigen beruflich Qualifizierten konstant, andernfalls sänke oder stiege sie. Als Grundlage der Berechnungen des demografiebedingten Ersatzbedarfs dienen die in Tabelle 2-7 dargestellte Altersstruktur der Facharbeiter in Deutschland sowie die kohortenspe-

Tabelle 2-8: Jährlicher demografischer Ersatzbedarf an Personen mit Lehr-/Fachschulabschluss			
Zeitraum (Jahre)	2012–2016	2017–2021	2022–2026
Jährlicher Ersatz- bedarf (Personen)	627.500	683.300	744.800
Ersatz- bedarf im Fünfjahres- zeitraum	3.137.500	3.416.500	3.724.000

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, Erhebungsjahr 2011, berechnet für Anger et al., 2014

zifischen Erwerbstätigenquoten der aktuellen Population der beruflich Qualifizierten. Da nicht alle beruflich Qualifizierten im selben Alter aus dem Erwerbsleben ausscheiden, muss der innerhalb eines konkreten Zeitraums wirksame demografiebedingte Ersatzbedarf anhand der Veränderung der Erwerbstätigenquoten berechnet werden. Hierbei wird angenommen, dass die altersspezifischen Erwerbstätigenquoten über den Zeitablauf konstant bleiben. Tabelle 2-7 veranschaulicht die Berechnung des beim Übergang vom Jahr 2011 auf das Jahr 2012 resultierenden demografischen Ersatzbedarfs.

Mit dem Übergang von Kohorte 5 zu Kohorte 6 geht die Erwerbstätigenquote deutlich zurück. Beim Übergang vom Jahr 2011 auf das Jahr 2012 kommt es – bei unterstellter Gleichverteilung innerhalb der Kohorten – zu folgenden Effekten: Ein Fünftel der Kohorte 5 wechselt infolge des gestiegenen Alters in Kohorte 6. Mit diesem Schritt reduziert sich die durchschnittliche Erwerbstätigenquote von 86,7 auf 83,2 Prozent. Damit geht an dieser Schwelle die Zahl der erwerbstätigen beruflich Qualifizierten um 33.500 zurück. Beim Übergang der Facharbeiter aus Kohorte 6 in Kohorte 7 reduziert sich deren Erwerbstätigenquote um weitere 8,8 Prozentpunkte, so dass die Zahl erwerbstätiger Personen mit Lehr-/Fachschulabschluss um weitere gut 74.000 sinkt. Besonders stark sinkt die Erwerbstätigenquote beim Übergang von Kohorte 7 zu Kohorte 8. Sie sinkt um mehr als 31 Prozentpunkte und ist mit einem Rückgang der Erwerbstätigkeit um gut 229.300 Personen verbunden. Durch den Übergang von Kohorte 8 auf Kohorte 9 reduziert sich die Zahl der Fachkräfte noch einmal um 214.600

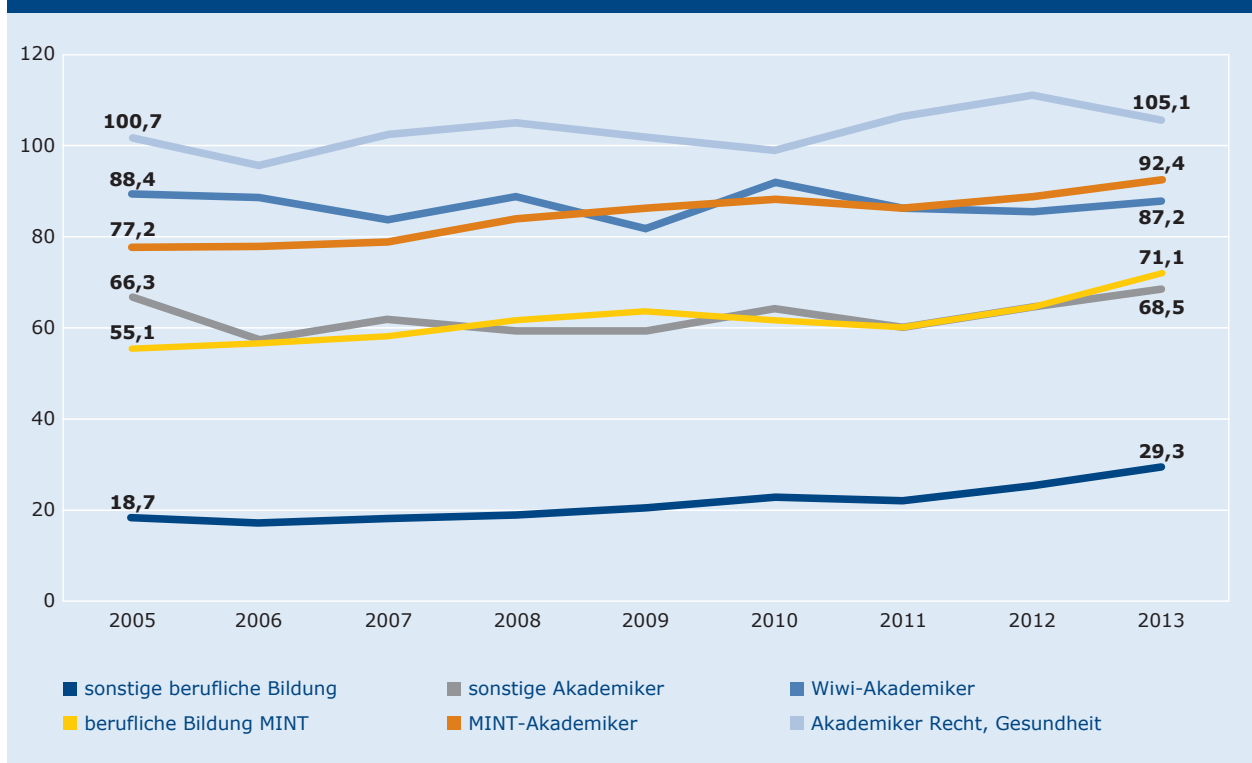
und beim Übergang von Kohorte 9 auf Kohorte 10 noch einmal um 35.900. Summiert über alle Kohorten schieben beim Übergang vom Jahr 2011 auf das Jahr 2012 etwa 627.500 Personen mit Lehr- oder Fachschulabschluss aus dem Erwerbsleben aus.

Da eine Kohorte in Tabelle 2-7 fünf Altersjahrgänge beinhaltet, entspricht dieser Wert dem jährlichen demografischen Ersatzbedarf der Jahre 2012 bis 2016. Mit Ablauf dieser Zeitspanne sind sämtliche Altersjahrgänge um eine Kohortenummer aufgestiegen. Exemplarisch wird die Bevölkerung mit Lehr-/Fachschulabschluss in der neuen Kohorte 7 nun von denjenigen 4,24 Millionen beruflich Qualifizierten gebildet, die im Jahr 2011 noch die Kohorte 6 repräsentierten. Mit dem gleichen Verfahren ergibt sich ein jährlicher demografischer Ersatzbedarf in Höhe von gut 683.000 Personen mit Lehr-/Fachschulabschluss für die Jahre 2017 bis 2021 und von 744.800 Personen für die Jahre 2022 bis 2026. Der jährliche und damit auch der im Fünfjahreszeitraum kumulierte Ersatzbedarf werden somit zunehmen. Da aufgrund der demografischen Entwicklung und der steigenden Studierendenzahlen das jährliche Angebot an Personen mit einer Berufsausbildung sinkt, dürfte die Knappheit am Arbeitsmarkt für Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss deutlich steigen.

Eine Höherqualifizierung von Geringqualifizierten dürfte somit nicht zu geringeren Einkommensperspektiven der Mittelschicht führen, da eine hohe und steigende Nachfrage am Arbeitsmarkt besteht. Die Einkommen der zuvor Geringqualifizierten könnten steigen, ohne dass dadurch das heutige Einkommensniveau der Mittel- und Höherqualifizierten sinken würde. Da eine Höherqualifizierung das Wachstum und die Finanzierungsperspektiven der sozialen Sicherungssysteme stärkt, würden die bisher mittel- und hochqualifizierten Personen auch nicht darunter leiden, dass sich für sie die Eigenschaften des Positionsguts Bildung ändern.

Schon heute können einige Personen mit einer beruflichen Ausbildung höhere Löhne erzielen als manche Akademiker. Im Folgenden werden die Lohnprämien für verschiedene Qualifikations-, Berufs- und Absolventengruppen auf Basis des SOEP dargestellt.³ Für die Berechnungen werden die folgenden Gruppen unterschieden:

**Abbildung 2-3:
Lohnprämien für verschiedene Qualifikationsgruppen**



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des SOEP, v30

- Personen mit geringer Qualifikation (ohne abgeschlossene Berufsausbildung und ohne Abitur oder FH-Reife)
- Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer Berufstätigkeit in einem MINT-Beruf
- Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer Berufstätigkeit in einem anderen Berufsfeld
- Akademiker mit einem Studienabschluss im Fachbereich MINT
- Akademiker mit einem Studienabschluss im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
- Akademiker mit einem Studienabschluss in den Fachbereichen Rechtswissenschaften oder Gesundheit
- Akademiker mit einem Studienabschluss in einem sonstigen Fachbereich

Bei den Akademikern findet somit eine Unterscheidung nach dem Fachgebiet des Studienabschlusses statt. Bei den beruflich qualifizierten Personen ist im SOEP die Angabe zum erlernten Beruf nicht vorhan-

den, es müssen daher die Angaben zum ausgeübten Beruf verwendet werden. Dieses Vorgehen ist vertretbar, da eine Berufsbildung in der Regel für eine Tätigkeit in einem bestimmten Berufsfeld vorbereitet, während die Einsatzmöglichkeiten eines Akademikers oftmals weiter streuen. Die Lohnprämie gibt für die betrachteten Gruppen den durchschnittlichen prozentualen Abstand des Bruttostundenlohns zu einer Referenzgruppe an. Die Referenzgruppe ist hier die Gruppe der Personen mit geringer Qualifikation.

Die höchsten Lohnprämien konnten in den Untersuchungsjahren die Akademiker mit einem Studienfach aus den Bereichen Recht oder Gesundheit erzielen. In diesen Qualifikationen sind viele Personen selbstständig und erzielen mit der Kanzlei oder der Praxis hohe Einkommen. Dahinter folgen im Jahr 2013 mit einer Lohnprämie von 92,4 Prozent die MINT-Akademiker, gefolgt von den Akademikern mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Studienabschluss. Im Jahr 2005 lag die Lohnprämie der Wirtschaftswissenschaftler noch vor der Lohnprämie der MINT-Akademiker. Letztere ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Mit großem Abstand folgen dann die sonstigen

Akademiker. Diese erzielten im Jahr 2013 eine durchschnittliche Lohnprämie von 68,5 Prozent. Diese ist etwas niedriger als die Lohnprämie der beruflich Qualifizierten, die in einem MINT-Beruf arbeiten. Auch bei der Betrachtung der Entwicklung zwischen den Jahren 2005 und 2013 wird deutlich, dass sich die Lohnprämien der beruflich Qualifizierten in einem MINT-Beruf ungefähr auf dem Niveau der sonstigen Akademiker befinden. Werden die Akademiker aus den Hochlohngruppen nicht berücksichtigt, so ist es für beruflich Qualifizierte in MINT-Berufen somit möglich, ein durchschnittliches Akademikereinkommen (ohne Berücksichtigung der Hochlohngruppen) zu erzielen.

Politische Handlungsoptionen

Die empirischen Ergebnisse des Kapitels machen deutlich, dass durch eine Reduzierung der Ungleichheit beim Bildungsstand einer Volkswirtschaft die Einkommensstreuung reduziert werden kann. Zudem ist ein mittlerer Bildungsabschluss in Deutschland mit mittleren Einkommensperspektiven verbunden und mittlere und höhere Bildungsabschlüsse können vor einem Abstieg aus der Mittelschicht schützen. Insbesondere die Stärkung der Ausbildungsreife ist daher ein zentraler Weg, um im unteren Bereich der Einkommensverteilung Verbesserungen zu erreichen. Die guten Einkommensperspektiven der Mittelqualifizierten dürften in den kommenden Jahren bestehen bleiben, auch wenn eine Stärkung der Ausbildungsreife und ein besserer Zugang zu mittleren Qualifikationen gelingen sollten. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt in dem deutlich steigenden demografiebedingten Ersatzbedarf an Fachkräften.

Probleme bei der Einkommenspositionierung ergeben sich bei Migranten und Alleinerziehenden. Migranten weisen dann eine geringere Bildungsrendite auf, wenn sie ihre Bildungsabschlüsse aus dem Ausland mitbringen. Die Einkommensperspektiven von Alleinerziehenden leiden darunter, dass ihr Zugang zum Arbeitsmarkt aufgrund fehlender Betreuungsangebote erschwert ist. Da beide Gruppen im Durchschnitt eher zu den unteren Einkommensgruppen zählen, führt die Zunahme des Anteils an Alleinerziehenden und Migranten in der Gesellschaft unter sonst gleichen Bedingungen zu einer Abnahme der Mittelschicht.

Daher sollte zunächst die Verwertung im Ausland erworbener Abschlüsse verbessert werden. Der Zugang zum Arbeitsmarkt wird für Migranten mit eigener

Migrationserfahrung erschwert, wenn im Ausland erworbene Abschlüsse nicht anerkannt werden. So sollten die Verfahren zur Vergabe von Aufenthaltstiteln und zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse mit Blick auf ihre Dauer und ihre Nutzerfreundlichkeit überprüft und optimiert werden. Betrachtet man die Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung, so zeigt eine Auswertung der IALS-Daten von Anger et al., 2010b, dass bei gleichem formalen Abschluss das Kompetenzniveau von Personen, die ihre Abschlüsse im Ausland erworben haben, durchschnittlich niedriger ist als das Niveau bei Personen, die ihre Abschlüsse in Deutschland erworben haben und stark streut. Daher sollten neben transparenten Verfahren zur Anerkennung auch vermehrt Weiterbildungsangebote geschaffen werden, damit eventuell fehlende Kompetenzen nachgeholt werden können. Nach Ergebnissen einer Studie des Instituts Arbeit und Qualifikation an der Universität Duisburg-Essen erhöht zudem eine formale Anerkennung des ausländischen Abschlusses die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Arbeitsmarkteinstiegs aus der Arbeitslosigkeit um 50 Prozent (Brussig et al., 2009).

Der Arbeitsmarktzugang von Migranten gewinnt durch den gegenwärtigen Zustrom an Flüchtlingen nach Deutschland zukünftig eine noch wichtigere Bedeutung. Um Flüchtlinge möglichst gut in den Arbeitsmarkt zu integrieren, ist ein schneller Zugang zu Sprachkursen wichtig. In diesem Rahmen ist es als positiv zu bewerten, dass diese Integrationskurse nun auch für Asylbewerber und Geduldete geöffnet werden, bei denen absehbar ist, dass sie sich längerfristig im Land aufhalten. Zudem sollte beim Arbeitsmarktzugang bereits nach drei Monaten auf eine Prüfung, ob ein geeigneter inländischer oder sonst bevorzugt berechtigter Bewerber zur Verfügung steht (Vorrangprüfung), verzichtet werden. Auch wäre eine grundsätzliche Aussetzung der Abschiebung bis zum Abschluss der jeweiligen Ausbildungsphase wünschenswert, da der Ausbildung von Flüchtlingen aufgrund ihres häufig relativ niedrigen Alters besondere Bedeutung zukommt. Bisher ist dies nur bei beruflichen Bildungsgängen möglich, wenn die betreffende Person bei Ausbildungsbeginn jünger als 21 Jahre war. Mit Blick auf die Ausbildung im dualen System wäre es zudem sinnvoll, Asylbewerber und Geduldeten einen „Spurwechsel“ hin zu einem regulären Aufenthaltstitel zur betrieblichen Ausbildung zu ermöglichen, da in dieser Form ausgebildete Personen einen wichtigen Beitrag zur Fachkräftesicherung in Deutschland leisten können (Geis/Orth, 2015).

Weiterhin ist es entscheidend, den Zugang zum Arbeitsmarkt von Alleinerziehenden zu verbessern. Die Betreuungsinfrastruktur für Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren ist in Deutschland sehr gut ausgebaut. Ausbaubedarf besteht bei der Betreuung der Kinder im Alter unter drei Jahren, auch wenn in den vergangenen Jahren in diesem Bereich deutliche Fortschritte erzielt werden konnten (s. Tabelle 2-9).

Tabelle 2-9:
Betreuungsquote von Kindern im Alter
unter drei Jahren in Prozent

	2006	2010	2014
Westdeutschland	7,9	17,3	27,4
Ostdeutschland	39,3	46,6	52,0
Deutschland	13,6	23,0	32,3

Quelle: Statistisches Bundesamt, verschiedene Jahrgänge, Kinderbetreuung regional

1 | Das Haushaltsnettoeinkommen ist für sich genommen kein geeigneter Indikator für die relative Einkommensposition. Erforderlich ist eine Gewichtung mit der Haushaltsgröße. Dies erfolgt üblicherweise durch die Anwendung einer Äquivalenzskala. Gegenüber der einfachen Gewichtung mit der Anzahl der Haushaltsmitglieder hat diese Methode den Vorteil, dass haushaltsinterne Skalenerträge – zum Beispiel bei der Wohnungsgröße oder langlebigen Konsumgütern – berücksichtigt werden können (Schäfer/Schmidt, 2009, 139 f.). Den dargestellten Berechnungen liegt die von der OECD vorgeschlagene Skala zugrunde. Demnach erhält der Haushaltsvorstand ein Gewicht von 1, weitere erwachsene Personen haben jeweils ein Gewicht von 0,5 und Kinder unter 14 Jahren von 0,3 (Goebel et al., 2010, 4). Daneben existieren noch andere Äquivalenzskalen, so dass berücksichtigt werden muss, dass die Ergebnisse auch von der Wahl der Skala bestimmt werden können.

2 | Wird die Mittelschicht durch die Haushalte abgegrenzt, deren Einkommen zwischen 80 und 150 Prozent des Medianeinkommens beträgt, so beträgt die Größe der Mittelschicht rund 50 Prozent (siehe auch: Niehues et al., 2013).

3 | Zur Methodik siehe Anger et al., 2010a.

3 | Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems

Im Folgenden wird die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems betrachtet. Häufig wird mit Bezug zu dieser Fragestellung behauptet, das deutsche Bildungssystem sei undurchlässig und die Durchlässigkeit habe in den letzten Jahren abgenommen.

Bildungsmobilität in Deutschland

Ob es in Deutschland gegenwärtig mehr Bildungsaufsteiger oder -absteiger gibt, hängt unter anderem von der Definition dieser beiden Personengruppen ab. Im neusten Bildungsbericht der OECD wird festgestellt, dass sich in Deutschland im Jahr 2012 unter den 25- bis 34-jährigen Nichtstudierenden mehr Bildungsabsteiger (24 Prozent) als Bildungsaufsteiger (19 Prozent) befunden haben (OECD, 2015a, 109). Dieses Ergebnis wird jedoch stark durch die verwendete Abgrenzung von Bildungsaufsteigern und Bildungsabsteigern beeinflusst. Bei den Berechnungen der OECD wird der höchste Abschluss beider Elternteile für die Einordnung der Eltern zu einer Qualifikationsgruppe herangezogen. Ein Elternpaar, von denen einer Akademiker ist und einer eine berufliche Ausbildung abgeschlossen hat, wird somit in die Gruppe der Akademiker eingeordnet, da nur der höchste Abschluss eines Elternteils für die Zuordnung entscheidend ist. Hat dieses Paar nun wiederum zwei Kinder, von denen das eine ein Studium abschließt und das andere eine berufliche Ausbildung, so wäre das eine Kind weder Bildungsauf- noch -absteiger und das zweite Kind ein Bildungsabsteiger. Obwohl die Kinder exakt die Bildungsabschlüsse der Eltern erreichen, würde ein Kind fälschlicherweise als Bildungsabsteiger und keines als Aufsteiger betrachtet. Zudem werden nur die Personen berücksichtigt, die sich nicht in einer Ausbildung befinden. In Deutschland werden aber in der Personengruppe der 25- bis 34-Jährigen noch Studierende zu finden sein, so dass der Anteil der Kinder mit hohen Bildungsabschlüssen unterschätzt wird.

Diese Verzerrung lässt sich verringern, wenn der Bildungsstand der Kinder im Verhältnis zum durchschnittlichen Bildungsstand der Eltern bewertet wird. In diesem Fall wäre in dem obigen Beispiel ein Kind ein Bildungsaufsteiger und das andere ein Bildungs-

absteiger. In der Summe würde ein neutrales Ergebnis erreicht, wie es auch dem Verhältnis der Bildungsabschlüsse der Eltern zu denen der Kinder entspricht. Um dies zu verdeutlichen, werden in Tabelle 3-1 die Bildungsaufsteiger und die Bildungsabsteiger mithilfe der PIAAC-Daten aus dem Jahr 2012 mit verschiedenen Abgrenzungen berechnet. Der PIAAC-Datensatz umfasst die Kompetenzen von Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (16 bis 65 Jahre). Neben den Kompetenzen werden auch verschiedene Hintergrundvariablen erfasst, wie der Bildungsabschluss der jeweiligen Person und die Abschlüsse der Eltern. Es werden im Folgenden die Personen ab 30 Jahre betrachtet, da ab diesem Alter in der Regel die Bildungsgänge – insbesondere die Hochschulstudien – abgeschlossen worden sind.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es auf Basis dieser Datengrundlage in Deutschland mehr Bildungsaufsteiger als Bildungsabsteiger gibt. Wird der höchste Bildungsstand eines Elternteils als Referenz verwendet, so führen die Analysen mit den PIAAC-Daten bei den 30- bis 65-jährigen Personen zu dem Ergebnis, dass 25,3 Prozent als Bildungsaufsteiger und 16,7 Prozent als Bildungsabsteiger zu bezeichnen sind. Werden die Bildungsabschlüsse auf den durchschnittlichen Bildungsstand der Eltern bezogen, so sind es sogar 53,8 Prozent Bildungsaufsteiger und 14,1 Prozent Bildungsabsteiger. Bei den jüngeren Personen ist der Anteil der Bildungsaufsteiger etwas niedriger und der Anteil der Bildungsabsteiger etwas höher. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass in Deutschland der durchschnittliche Bildungsstand in den letzten Jahren angestiegen ist. Je höher jedoch schon das Bildungsniveau der Eltern ist, desto schwieriger ist ein Bildungsaufstieg für die Kinder.

Eine zweite Möglichkeit, den Bildungsauf- bzw. Bildungsabstieg differenzierter zu untersuchen, ist es, die Bildungsabschlüsse der Kinder separat mit den Bildungsabschlüssen der Väter und derjenigen der Mütter zu vergleichen. Wird der Bildungsabschluss des Vaters als Vergleich herangezogen, so sind in Deutschland von den Personen im Alter zwischen 30 und 40 Jahren 27,4 Prozent als Bildungsaufsteiger und 17,2 Prozent als Bildungsabsteiger zu bezeichnen. Im Vergleich zu den Bildungsabschlüssen der

Mütter ist der Anteil der Bildungsaufsteiger in dieser Altersgruppe mit 36,3 Prozent noch größer und nur 9,4 Prozent sind der Gruppe der Bildungsabsteiger zuzuordnen. Auch in der Altersgruppe der 30- bis 65-Jährigen befinden sich jeweils mehr Bildungsaufsteiger als Bildungsabsteiger (s. Abbildung 3-1). Damit stehen diese Ergebnisse im Einklang mit Berechnungen von Fischer/Geis (2013) auf der Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS).

Wie schon die Ausgangsdaten der OECD weisen auch die PIAAC-Daten darauf hin, dass Deutschland im internationalen Vergleich bei der Differenz zwischen Bildungsauf- und -absteigern einen eher geringen Wert erzielt. In vielen anderen Ländern ist das Verhältnis von Bildungsaufsteigern zu Bildungsabsteigern günstiger. Ein Vergleich mit anderen Ländern ist jedoch bei diesem Indikator sehr problematisch. Von Land zu Land unterscheidet sich das durchschnittliche Bildungsniveau der Eltern. Dies macht es aus rein formalen Gründen Kindern einfacher oder schwerer, einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern zu erreichen. Darüber hinaus weist Deutschland traditionell eine geringere Akademikerquote und damit womöglich auch weniger Bildungsaufsteiger auf als andere Länder. Dies ist auf das in Deutschland gut ausgebaute System der beruflichen Bildung und den darauf aufbauenden Weiterbildungsmöglichkeiten zurückzuführen. In anderen Ländern, die dieses System nicht in gleicher Weise kennen, finden viel mehr Ausbildungsgänge an Hochschulen statt und damit ist eher eine Chance auf einen Bildungsaufstieg gegeben.

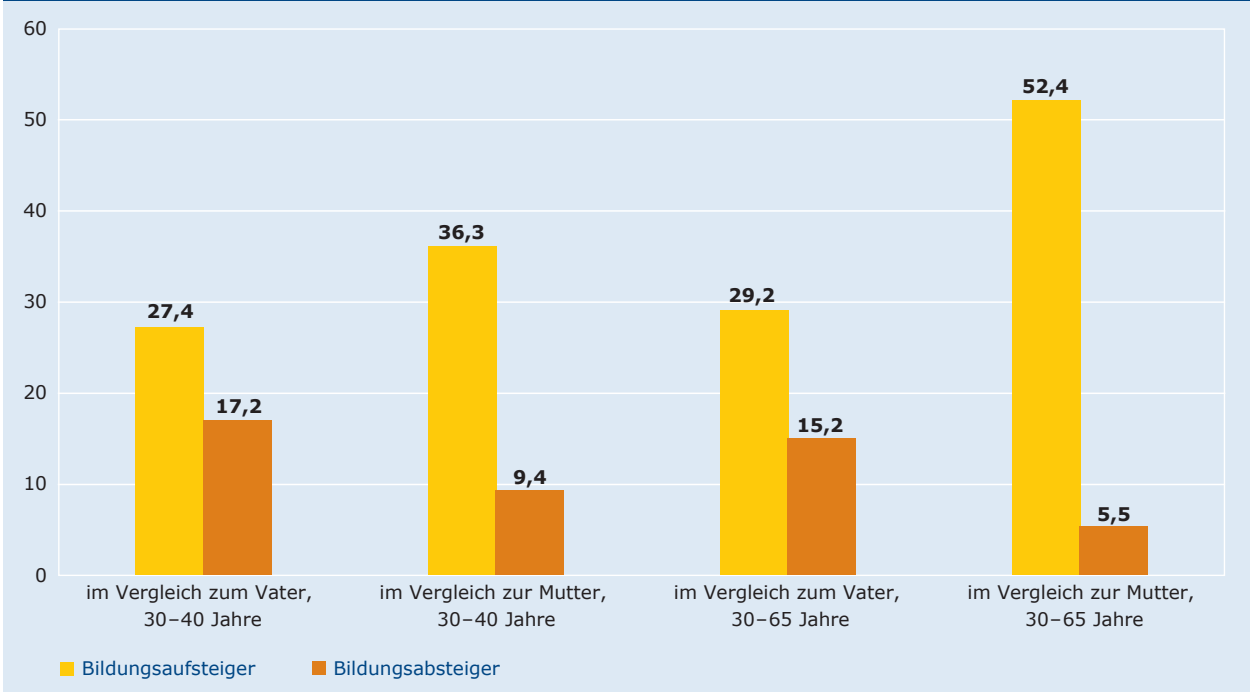
Ausgewählte Studien zur Bildungsmobilität (Eigene Zusammenstellung)	
<i>Bauer/Riphahn, 2009, 2013</i>	<p><i>Aus globaler Perspektive hat sich die Bildungsmobilität in den letzten 50 Jahren trotz des gesellschaftlichen und technologischen Wandels kaum verändert (Hertz et al., 2007). In den industrialisierten Ländern hat sich die Mobilität leicht verlangsamt (OECD, 2014a). Noch immer ist der Bildungsgrad der Kinder von dem erreichten Bildungsstand der Eltern abhängig (OECD, 2015a, 2012; Seifert, 2005). Im Jahr 2014 hat nach einem OECD Bericht (OECD, 2015a) die Mehrheit (52 Prozent) der Personen zwischen 25 und 34 denselben Bildungsabschluss wie ihre Eltern erreicht. Eine frühe Einschulung der Kinder fördert die intergenerationale Bildungsmobilität und reduziert so den relativen Vorteil von Kindern besserqualifizierter Eltern (Bauer/Riphahn, 2013, 2009). Migranten haben signifikant geringere Chancen für einen intergenerationalen Aufstieg (Kalter, 2005). Wenn auch lebenslanges Lernen in der Arbeitswelt mittlerweile eine bedeutende Rolle spielt, haben im Jahr 2014 nur 4 Prozent der Weiterbildungen zu einem staatlich anerkannten Bildungsabschluss oder Kammerprüfung und damit zu einem höheren Bildungsabschluss geführt (BMBF, 2015).</i></p>
<i>BMBF, 2015</i>	
<i>Fischer/Geis, 2013</i>	
<i>Hertz et al., 2007</i>	
<i>Kalter, 2005</i>	
<i>OECD, 2012, 2014a, 2015a</i>	
<i>Seifert, 2005</i>	

Tabelle 3-1: Bildungsaufsteiger und Bildungsabsteiger in Deutschland in Prozent, 2012

	30- bis 40-jährige Personen		30- bis 65-jährige Personen	
	Bildungsaufsteiger	Bildungsabsteiger	Bildungsaufsteiger	Bildungsabsteiger
<i>Bildungsstand der Eltern: höchster Bildungsstand eines Elternteils</i>	20,8	19,4	25,3	16,7
<i>Bildungsstand der Eltern: durchschnittlicher Bildungsstand beider Elternteile</i>	41,4	17,9	53,8	14,1

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der PIAAC-Daten

Abbildung 3-1:
Bildungsmobilität im Vergleich zum Vater und zur Mutter
 Anteil der Bildungsaufsteiger und -absteiger an allen Personen in Prozent, 2012



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der PIAAC-Daten

Wird der Zusammenhang zwischen Bildungsstand der Kinder und Bildungsstand des Vaters für Deutschland im Detail betrachtet (s. Tabelle 3-2), so wird deutlich, dass die größte Gruppe, die Personen ausmachen, die einen mittleren Bildungsabschluss erworben haben und deren Väter als höchsten Bildungsabschluss ebenfalls einen mittleren Bildungsabschluss aufweisen (34,4 Prozent). Die größte Absteigergruppe machen diejenigen Personen aus, die einen mittleren Bildungsabschluss erworben haben und deren Väter einen hohen Bildungsabschluss aufweisen (10,5 Prozent). Da aber auch ein mittlerer Bildungsabschluss in Deutschland zu guten Beschäftigungs- und Einkommenschancen führt, stellt diese Gruppe kein Problem dar.

Sozio-ökonomischer Hintergrund

Seit dem PISA-Schock im Jahr 2000 hat sich das Kompetenzniveau der Schüler in Deutschland signifikant verbessert (OECD, 2013c). Viele Studien zeigen aber, dass in Deutschland immer noch ein relativ hoher Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Kinder und deren Bildungserfolg besteht.

Unter anderen führen Analysen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln auf Basis der PISA-Daten (Anger et al., 2014, 51 ff.) zu dem Ergebnis, dass die Kompetenzen der Schüler in Deutschland vor allem vom familiären Hintergrund der Eltern beeinflusst werden. Kinder, deren Eltern einen hohen Bildungsstand aufweisen oder in deren Haushalten die deutsche Sprache gesprochen wird, weisen deutlich höhere Kompetenzen auf als Kinder, auf welche die genannten Merkmale nicht zutreffen. Auch die Anzahl der vorhandenen Bücher im Elternhaus wirkt sich signifikant auf die Lernergebnisse der Schüler aus. Je mehr Bücher im Haushalt vorhanden sind und je bildungsnäher das Elternhaus damit annahmegemäß ist, desto höher sind die Kompetenzen der Kinder. Zu ähnlichen Befunden kommt auch unter anderem die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012, 210 ff.; 2014, 23 ff.). Der Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrundes auf den Bildungserfolg kann dazu führen, dass Bildungsarmut von Generation zu Generation „vererbt“ wird. Das Bildungssystem steht vor der besonderen Herausforderung, diese Wirkungskette zu unterbrechen und den Bildungserfolg unabhängig vom sozio-ökonomischen Hintergrund zu machen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 204 ff.; 2012, 210 ff.).

Tabelle 3-2:
Zusammenhang zwischen Bildungsstand des Vaters und der Kinder
 2012, in Prozent, 30- bis 65-jährige Personen

		Bildungsstand des Vaters		
		gering	mittel	hoch
Bildungsstand der Kinder	gering	4,2	3,8	0,9
	mittel	8,8	34,4	10,5
	hoch	3,4	17,0	17,1

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des PIAAC-Datensatzes

In vielen Fällen geht Bildungsarmut mit einem Migrationshintergrund einher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, 211 f.; Esselmann/Geis, 2014). Daraus kann man schließen, dass das Humankapitalpotenzial der Einwanderer und ihrer Kinder in Deutschland offenbar unzureichend genutzt wird, was aus ökonomischer Sicht gerade angesichts der demografischen Entwicklung und dem damit verbundenen Rückgang des Fachkräftepotenzials kritisch zu sehen ist. Der maximale Nutzen für die Volkswirtschaft lässt sich sowohl aus privater als auch aus gesellschaftlicher Sicht nur dann erreichen, wenn eine vollständige Integration der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland erreicht wird und das Bildungssystem einen sozio-ökonomisch ungünstigen Hintergrund zu kompensieren vermag. Das Potenzial der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erkennen und auszubauen, ist somit eine der vorrangigen Aufgaben des deutschen Bildungssystems (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; 2012, 211 f.; 2014, 26; Veith et al., 2009).

Die Integration von Flüchtlingen gehört ebenfalls zu einer bedeutenden Aufgabe Deutschlands. Allein im Jahr 2013 sind 110.000 Flüchtlinge nach Deutschland gekommen. Etwa 20 Prozent der Asylbewerber dieses Jahres sind Akademiker und rund 30 bis 35 Prozent haben einen Abschluss, der dem eines beruflich Qualifizierten entspricht. Die Qualifikationen dieser Personen gilt es zu erkennen und für die deutsche Volkswirtschaft zu nutzen, indem sie in den Arbeitsmarkt integriert werden (Stifterverband, 2015; Klös/Plünnecke, 2015). In den letzten beiden Jahren sind die Flüchtlingszahlen weiter gestiegen. Im Jahr 2014 wurden 173.000 Erstanträge vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge entgegengenommen und im Jahr 2015 441.900 (BAMF, 2015).

Ausgewählte Studien zum Thema Flüchtlinge im deutschen Bildungssystem
 (Eigene Zusammenstellung)

Brücker et al., 2015	(Anerkannte) Flüchtlinge sind Personen, denen Asyl oder Schutz nach der Genfer Flüchtlingskonvention oder subsidiärer Schutz gewährt wird. Von Januar bis einschließlich November 2015 konnte das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 392.028 Asylerstanträge entgegennehmen. Die Gesamtschutzquote aller Anträge, also der Anteil aller positiven Bescheide, lag in diesem Zeitraum bei 45,8 Prozent (BAMF, 2015). Die Struktur der Herkunftsländer hat sich im Jahresverlauf stark verändert (Brücker et al., 2015), die am häufigsten vertretenen Länder waren Syrien, Albanien und Kosovo (BAMF, 2015). Mehr als die Hälfte der Flüchtlinge ist entweder im Schulalter oder zählt zu der Altersgruppe, die sich zumeist noch in Ausbildung und Schule befindet (16 bis 24 Jahre). Dementsprechend ist das Bildungspotenzial sehr hoch. Bisher liegen noch keine verlässlichen Daten zu dem Qualifikationsniveau vor. Auf Basis von nicht repräsentativen Daten schätzt das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB), allerdings, dass das schulische Bildungsniveau deutlich höher ist, als das berufliche Qualifikationsniveau (Brücker et al., 2015).
BAMF, 2015	

Tabelle 3-3:
Zusammenhang zwischen ESCS und Lesekompetenzen, Steigung des Gradienten

Land	Wert 2000	Land	Wert 2003	Land	Wert 2006	Land	Wert 2009	Land	Wert 2012
Korea	24	Island	24	Island	24	Mexiko	25	Mexiko	21
Island	27	Portugal	26	Spanien	27	Island	27	Island	30
Finnland	28	Finnland	30	Mexiko	28	Spanien	29	Kanada	30
Italien	30	Korea	32	Korea	28	Portugal	30	Italien	31
Griechenland	32	Mexiko	32	Finnland	29	Finnland	31	Portugal	31
Spanien	32	Spanien	32	Italien	30	Korea	32	Spanien	31
Mexiko	33	Kanada	34	Dänemark	32	Italien	32	Finnland	33
Irland	34	Griechenland	34	Portugal	33	Kanada	32	Korea	33
Kanada	37	Italien	37	Griechenland	34	Griechenland	34	Norwegen	33
Schweden	37	Irland	39	Schweden	36	Dänemark	36	Griechenland	34
Portugal	38	Dänemark	41	Kanada	36	Norwegen	36	Polen	36
Norwegen	41	Schweden	41	Norwegen	38	Irland	39	Deutschland	37
Dänemark	43	Australien	44	Irland	38	Polen	39	Schweden	38
Frankreich	43	Tschechische Republik	44	Schweiz	41	Schweiz	40	Schweiz	38
Österreich	44	Norwegen	44	Australien	41	Schweden	43	Dänemark	39
Polen	44	Frankreich	45	Polen	42	Deutschland	44	Irland	39
Neuseeland	46	Neuseeland	46	Ungarn	45	Australien	46	Australien	42
Australien	50	Polen	46	Österreich	46	Tschechische Republik	46	Österreich	42
Belgien	50	Schweiz	47	Deutschland	47	Belgien	47	Ungarn	42
Schweiz	51	Deutschland	48	Belgien	48	Ungarn	48	Tschechische Republik	46
Ungarn	57	Ungarn	48	Frankreich	48	Österreich	48	Belgien	47
Deutschland	59	Österreich	54	Neuseeland	49	Frankreich	51	Neuseeland	52
Tschechische Republik	60	Belgien	54	Tschechische Republik	51	Neuseeland	52	Frankreich	58

Quellen: OECD, 2007, 131; OECD, 2010a, 167; OECD, 2013a, 175

Im Folgenden wird dargestellt, wie sich der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland im Zeitverlauf entwickelt hat. Als Datenbasis für diese Analysen bieten sich die PISA-Untersuchungen an, da inzwischen die Ergebnisse von fünf Studien vorliegen (2000, 2003, 2006, 2009, 2012). In der PISA-Studie wird der Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Hintergrund und den Kompetenzwerten in Lesen mithilfe eines Index des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) gemessen. Es wird zunächst der Zusammenhang

zwischen dem ESCS und den Kompetenzwerten untersucht, das heißt, es wird berechnet, wie viel Kompetenzpunkte eine Person mehr aufweist, wenn der ESCS um eine Einheit ansteigt. Des Weiteren wird ausgewiesen, welcher prozentuelle Anteil der Varianz der Bildungsleistungen auf den ESCS zurückgeführt werden kann. Die Ergebnisse werden in den folgenden Tabellen am Beispiel der Lesekompetenz dargestellt. Es werden dabei nur Länder berücksichtigt, für die in allen vier Jahren entsprechende Werte vorliegen.

**Tabelle 3-4:
Erklärungsanteil des ESCS an der Varianz der Lesekompetenzen**

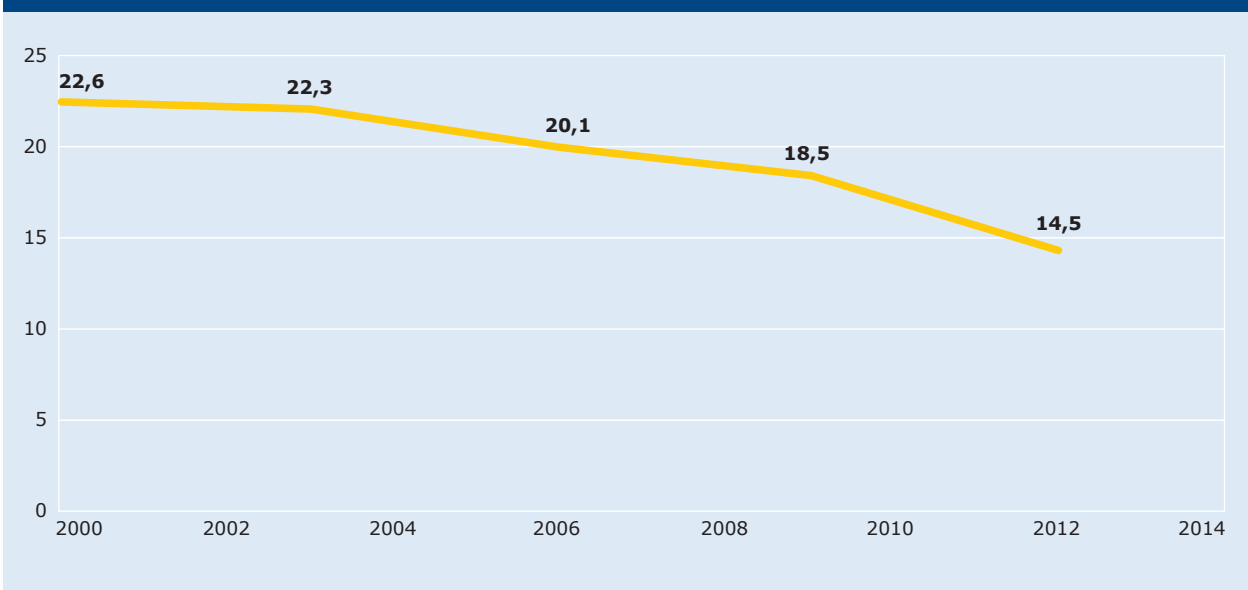
Land	Wert 2000	Land	Wert 2003	Land	Wert 2006	Land	Wert 2009	Land	Wert 2012
Island	7,4	Island	4,0	Island	4,9	Island	6,2	Norwegen	6,3
Finnland	8,6	Finnland	9,6	Korea	6,6	Finnland	7,8	Island	6,3
Korea	8,6	Kanada	9,9	Italien	7,5	Norwegen	8,6	Finnland	7,5
Italien	10,4	Korea	10,9	Finnland	7,7	Kanada	8,6	Korea	7,9
Schweden	11,7	Griechenland	10,9	Norwegen	7,8	Korea	11,0	Kanada	8,1
Kanada	12,2	Spanien	11,4	Schweden	8,5	Italien	11,8	Schweden	9,1
Griechenland	12,2	Norwegen	11,7	Kanada	9,5	Tschechische Republik	12,4	Italien	9,7
Irland	12,3	Portugal	12,8	Spanien	10,5	Griechenland	12,5	Mexiko	10,9
Norwegen	12,6	Italien	14,1	Dänemark	10,7	Irland	12,6	Australien	12,0
Polen	14,3	Australien	14,2	Griechenland	10,7	Australien	12,7	Griechenland	12,0
Neuseeland	15,2	Schweden	14,2	Australien	11,8	Schweden	13,4	Spanien	12,5
Spanien	15,8	Tschechische Republik	15,5	Irland	12,3	Spanien	13,6	Polen	13,4
Dänemark	16,1	Polen	15,8	Tschechische Republik	12,5	Schweiz	14,1	Schweiz	13,9
Österreich	16,6	Dänemark	16,3	Österreich	12,9	Dänemark	14,5	Tschechische Republik	14,8
Australien	17,4	Irland	16,5	Polen	13,3	Mexiko	14,5	Deutschland	15,0
Portugal	18,0	Neuseeland	16,7	Schweiz	14,0	Polen	14,8	Irland	15,1
Belgien	18,9	Mexiko	16,9	Mexiko	14,5	Portugal	16,5	Dänemark	15,3
Frankreich	19,0	Schweiz	17,9	Neuseeland	14,9	Österreich	16,6	Österreich	15,3
Mexiko	19,8	Frankreich	19,5	Deutschland	15,9	Neuseeland	16,6	Neuseeland	16,5
Schweiz	21,4	Österreich	21,3	Belgien	16,0	Frankreich	16,7	Portugal	16,5
Tschechische Republik	22,9	Ungarn	21,7	Frankreich	16,4	Deutschland	17,9	Belgien	18,2
Deutschland	23,6	Deutschland	22,5	Portugal	17,9	Belgien	19,3	Frankreich	18,7
Ungarn	25,4	Belgien	22,8	Ungarn	19,4	Ungarn	26,0	Ungarn	20,0

Quellen: OECD, 2007, 131; OECD, 2010a, 167; OECD, 2013a, 175

Die Gegenüberstellung der fünf Werte zeigt, dass sich der Zusammenhang zwischen dem ESCS und den Kompetenzen der Schüler in Deutschland verbessert hat (s. Tabelle 3-3). Während eine Steigerung des ESCS um eine Einheit im Jahr 2000 noch zu einer Zunahme der Lesekompetenzen um 59 Punkte geführt hat, betragen die entsprechenden Werte in den Jahren 2003 und 2006 48 bzw. 47 Punkte und im Jahr 2009 schon 44 Punkte. Der aktuellste Wert aus dem Jahr 2012 betrug 37 Punkte. Allerdings konnten

sich innerhalb der zwölf Jahre auch andere Länder verbessern, aber Deutschland ist dabei von einem der letzten Plätze ins Mittelfeld vorgerückt. Als Grund für die Abnahme des Zusammenhangs zwischen sozio-ökonomischer Herkunft und Kompetenzen kann angeführt werden, dass insbesondere Schüler aus schwächeren Leistungsgruppen von PISA-Erhebung zu PISA-Erhebung ihre Kompetenzen verbessern konnten (Klieme et al., 2010, 240).

Abbildung 3-2:
PISA-Risikogruppe im Bereich Lesen in Prozent



Quelle: Klieme et al., 2010; OECD, 2013c

In Tabelle 3-4 wird der Anteil des ESCS an der gesamten Varianz der Lesekompetenzen dargestellt. Auch bei diesem Wert ist für Deutschland in dem Betrachtungszeitraum eine Verbesserung festzustellen. Im Jahr 2000 betrug der Anteil noch 23,6 Prozent und im Jahr 2009 17,9 Prozent. Allerdings lag der Wert im Jahr 2006 mit 15,9 Prozent noch niedriger. Im Jahr 2012 ist jedoch eine erneute Verbesserung festzustellen. Der Varianzanteil betrug in diesem Jahr 15 Prozent. Insgesamt ist also auch bei diesem Indikator über den gesamten betrachteten Zeitraum hinweg für Deutschland eine Verbesserung erzielt worden. Der Anteil der Unterschiede in den Schülerleistungen, der auf den sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler zurückzuführen ist, hat abgenommen.

Des Weiteren kann festgehalten werden, dass sich die Größe der PISA-Risikogruppe seit der ersten PISA-Studie verringert hat. In der PISA-Erhebung bilden die Schüler, die sich auf der Kompetenzstufe I oder darunter befinden, die sogenannte Risikogruppe. Im Jahr 2012 lag der Anteil der PISA-Risikogruppe im Bereich Lesen bei 14,5 Prozent der Schüler (s. Abbildung 3-2). Seit dem Jahr 2000 ist dieser Wert damit um gut 8 Prozentpunkte gesunken. Nach wie vor weist jedoch jeder siebte deutsche Jugendliche zu geringe Lesekompetenzen auf, um als ausbildungsreif zu gelten.

Als Grund für die Abnahme des Zusammenhangs zwischen sozio-ökonomischer Herkunft und Lesekompetenzen und des Sinkens der Risikogruppe lässt sich anführen, dass vor allem Schüler aus schwächeren Leistungsgruppen ihre Kompetenzen von PISA-Erhebung zu PISA-Erhebung verbessern konnten (Klieme et al., 2010, 240; OECD, 2013c). Damit ist auch der Abstand zwischen den leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schülern im Verlauf der letzten Jahre geringer geworden. Da oftmals ein Migrationshintergrund zu den ungünstigen Herkunftsmerkmalen für den Bildungserfolg zählt, kann dies am Beispiel des PISA-Punkteabstands zwischen Migranten und Nichtmigranten verdeutlicht werden. Zwischen den Jahren 2003 und 2012 ist der Abstand bei den PISA-Punkten in Mathematik zwischen Migranten und Nichtmigranten von 81 auf 54 Punkte gesunken (OECD, 2013a, 229 f.) (s. Tabelle 3-5). Bei der PISA-Untersuchung im Jahr 2003 lagen die Migranten in Deutschland mit 444 Punkten noch unterhalb der durchschnittlichen Leistung junger Migranten in den OECD-Ländern (457 Punkte). Im Jahr 2012 erreichten sie mit 475 Punkten einen Wert oberhalb des OECD-Durchschnitts von 461 Punkten.

Unverändert wichtig bleibt dabei die Bedeutung der von den Jugendlichen zu Hause gesprochenen Sprache. Nach wie vor werden die Schulleistungen deutlich negativ beeinflusst, wenn in der Familie eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Allerdings konnten auch hier zwischen den Jahren 2003

**Tabelle 3-5:
Kompetenzunterschiede zwischen Migranten und Nichtmigranten**

Land	Unterschied in den PISA-Punkten in Mathematik zwischen Migranten und Nichtmigranten 2003	Land	Unterschied in den PISA-Punkten in Mathematik zwischen Migranten und Nichtmigranten 2012
Kanada	1	Ungarn	-31
Australien	3	Australien	-26
Irland	4	Slowakische Republik	-5
Ungarn	5	Türkei	-3
Neuseeland	14	Neuseeland	0
Italien	22	Irland	2
Vereinigte Staaten	28	Kanada	2
Türkei	33	Vereinigte Staaten	13
Island	35	Tschechische Republik	26
Tschechische Republik	36	Luxemburg	40
Luxemburg	38	Portugal	44
Griechenland	43	Norwegen	46
Spanien	45	Italien	48
Norwegen	52	Griechenland	51
Frankreich	54	Island	52
Österreich	60	Spanien	52
Portugal	61	Deutschland	54
Schweden	64	Niederlande	57
Slowakische Republik	64	Schweden	58
Niederlande	66	Österreich	59
Dänemark	68	Dänemark	66
Finnland	73	Frankreich	67
Deutschland	81	Mexiko	73
Mexiko	92	Belgien	75
Belgien	100	Finnland	85

Quelle: OECD, 2013a, 229 f.

und 2012 Verbesserungen erzielt werden. Bei einer multivariaten Analyse des Einflusses des Migrationshintergrundes auf die Kompetenzen zeigen sich ebenfalls Fortschritte. Hierzu wurde eine Regressionsrechnung auf Basis der PISA-Daten 2003, 2009 und 2012 mit denselben Kontrollvariablen durchgeführt (s. Tabelle 3-6). Besonders bei den Lesekompetenzen hat sich der um andere Faktoren kontrollierte Effekt des Migrationshintergrundes, gemessen an der im Haushalt gesprochenen Sprache deutlich abgeschwächt und mehr als halbiert.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass sich die Bildungsergebnisse von Migranten seit dem Jahr 2000 signifikant verbessert haben und ihr Abstand gegenüber den Nichtmigranten kleiner geworden ist, ohne dass Nichtmigranten sich verschlechtert haben. Damit sind Fortschritte bezüglich der Bildungsgerechtigkeit erreicht worden. Aufgrund der steigenden Bedeutung des Zugangs zu Bildung für die Einkommensperspektiven und eines steigenden Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund ist es gleichsam für Wachstums- und Verteilungsziele von

**Tabelle 3-6:
Effekt des Migrationshintergrundes auf die PISA-Ergebnisse in Punkten**

	Mathematik			Naturwissenschaften			Lesen		
	2003	2009	2012	2003	2009	2012	2003	2009	2012
Zu Hause wird nicht die Testsprache gesprochen	-32,5	-21,3	-11,9	-47,5	-41,7	-28,5	-51,9	-21,1	-17,3

Nach Kontrolle der Effekte des Bildungshintergrundes der Eltern, der Zahl an Büchern, des Besuchs einer frühkindlichen Einrichtung und weiterer Faktoren.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der PISA-Daten 2003, 2009 und 2012.

zentraler Bedeutung, Migranten besser zu fördern und ihren Rückstand weiter zu reduzieren.

Hierzu kommt der frühkindlichen Bildung eine besondere Rolle zu. Viele Studien zeigen, dass die frühkindliche Bildung eine herausragende Bedeutung für spätere Bildungsperspektiven hat. Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status oder mit Migrationshintergrund profitieren dabei in besonderem Maße von vorschulischer Bildung (u.a.: Anders, 2013; Havnes/Mogstad, 2012; Ruhm/Waldfoegel, 2011). Eine bessere Förderung der Kinder schon vor Schulbeginn kann damit dazu beitragen, die Startchancengerechtigkeit zu erhöhen und die Bildungsarmut zu reduzieren. Eine Studie von Fritschi und Oesch (2008) hat zum Beispiel die langfristigen Bildungseffekte bei Krippenkindern in Deutschland untersucht. Hierbei wurde der zusätzliche Nutzen eines Krippenbesuchs ermittelt, indem analysiert wurde, welchen Einfluss der Besuch einer Krippe auf die später besuchte Schulform in der Sekundarstufe I hat. Zu diesem Zweck wurden anhand von Daten des SOEP die Bildungswege von in Deutschland geborenen Kindern der Geburtsjahrgänge 1990 bis 1995 betrachtet. Für Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder, deren Eltern lediglich einen Hauptschulabschluss haben, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasiumsbesuchs um knapp 10 Prozentpunkte auf 26,8 Prozent (Migranten) sowie 20,4 Prozent (Eltern mit Hauptschulabschluss). Betrachtet man die relative Verbesserung, die sich aus einem Krippenbesuch ergibt, profitieren besonders Kinder aus benachteiligten Familien von einer Teilnahme an frühkindlicher Bildung. Einschränkend ist hinzu-zufügen, dass nicht beobachtbare Unterschiede der Eltern einen Teil des Effekts erklären könnten. So ist es möglich, dass bei gleicher formaler Qualifikation bestehende Unterschiede der Bildungsorientierung der Eltern zu einer unterschiedlichen Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Kindertagesstätte von unter Dreijährigen führt (self selection).

Ausgewählte Studien zur Relevanz des sozio-ökonomischen Hintergrundes (Eigene Zusammenstellung)

Aktionsrat Bildung, 2011	In Deutschland besteht ein enger Zusammenhang zwischen der sozio-ökonomischen Herkunft, der Bildungsbeteiligung und den Bildungsergebnissen (Autorengruppe Bildungsbericht-erstellung, 2014, 2012; Esselmann/Geis, 2014). Das soziale Umfeld, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen, ist also nach wie vor eine wichtige Determinante des Bildungserfolgs (Fischer/Geis, 2013; Institut für Demoskopie Allensbach, 2013; PISA-Konsortium Deutschland, 2013). Dieser Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Hintergrund und Bildungserfolg ist international unterschiedlich (Heckmann, 2008), in Deutschland vergleichsweise stark ausgeprägt (Causa/Chapuis, 2010; Causa/Johansson, 2010; Dahl/Lochner, 2008; Bos et al., 2007; OECD, 2008b, 2006a; Anger et al., 2006, 2015b). Zusätzlich besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit der Familie und der Schulleistung des Kindes (Berkemeyer et al., 2013; Aktionsrat Bildung, 2011). Somit sind einige Kinder doppelt benachteiligt, denn erschwerend kommt für Kinder aus Schulen mit niedrigem sozio-ökonomischen Hintergrund hinzu, dass dort die Schulqualität meistens schlechter ist (OECD, 2010b). Dabei erbringen Kinder, unabhängig von ihrem eigenen sozio-ökonomischen Hintergrund tendenziell bessere Leistungen, wenn ihre Mitschüler aus Familien mit höherem sozio-ökonomischen Hintergrund stammen (Causa/Johansson, 2010; Rangvid, 2008; Schneeweis/Winter-Ebmer, 2008).
Anger et al., 2006, 2015b	
Autorengruppe Bildungsbericht-erstellung, 2012, 2014	
Berkemeyer et al., 2013	
Bos et al., 2007	
Causa/Chapuis, 2010	
Causa/Johansson, 2010	
Dahl/Lochner, 2008	
Esselmann/Geis, 2014	
Fischer/Geis, 2013	
Heckmann, 2008	
Institut für Demoskopie	
OECD, 2006a, 2008b, 2010b	
PISA-Konsortium Deutschland, 2013	
Rangvid, 2008	
Schneeweis/Winter-Ebmer, 2008	

Ausgewählte Studien zum Bildungserfolg von Migranten (Eigene Zusammenstellung)	
Anders et al., 2010	<i>In Deutschland leben im Jahr 2014 rund 16 Millionen Personen mit Migrationshintergrund. Von den unter 18-jährigen Personen sind 28 Prozent Kinder unter 5 Jahren (Statistisches Bundesamt, 2015; eigene Berechnung). Bildungsarmut tritt häufig in Fällen mit Migrationshintergrund auf (Esselmann/Geis, 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Migranten sind im deutschen Bildungssystem sowohl beim Zugang zu Bildung als auch beim Erwerb von Bildungszertifikaten nach wie vor benachteiligt (Lindemann, 2014; Becker, 2011; Diefenbach, 2007; Steinbach/Nauck, 2004; Kristen, 2002). Verschiedene Studien zeigen auf, dass Migrantenkinder schon im Elementarbereich unterdurchschnittliche Beteiligungsquoten und im späteren Lebensverlauf Schwierigkeiten beim Zugang zu besser qualifizierenden Bildungsgängen haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, 2010, 2008). Eine frühe Einschulung der Kinder reduziert den Abstand zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der erreichten Punkte im PISA-Test (Schneeweis, 2011). Ausländische Jugendliche verlassen das Schulsystem häufiger ohne Abschluss (Becker, 2011; Klemm, 2010; Solga, 2005) und sind in der Regel auch schlechter in das duale Berufsbildungssystem integriert (Beicht/Walden, 2014; Gresch/Becker, 2010). Dabei sind die schlechteren Leistungen von Migrantenkindern zum großen Teil auf niedrige soziale Schichtzugehörigkeit, Konzentration in den Ballungsräumen sowie mangelnde Deutschkenntnisse zurückzuführen (Becker/Beck, 2012; Gresch, 2012; Anders et al., 2010; Gresch/Becker, 2010; Lüdemann/Schwerdt, 2010; OECD 2010a; Kristen/Dollmann, 2009; Veith et al., 2009). Ferner konnte herausgestellt werden, dass sich die beiden Einflussfaktoren Migrationshintergrund und soziale Schicht gegenseitig verstärken (Debuschewitz/Bujard, 2014).</i>
Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2010, 2012	
Becker, 2011	
Becker/Beck, 2012	
Beicht/Walden, 2014	
Debuschewitz/Bujard, 2014	
Diefenbach, 2007	
Esselmann/Geis, 2014	
Gresch, 2012	
Gresch/Becker, 2010	
Klemm, 2010	
Kristen, 2002	
Kristen/Dollmann, 2009	
Lindemann, 2014	
Lüdemann/Schwerdt, 2010	
OECD 2010a	
Schneeweis, 2011	
Statistisches Bundesamt, 2015	
Steinbach/Nauck, 2004	
Veith et al. 2009	

Auch Schütz/Wößmann (2005) zeigen, dass der Effekt des familiären Hintergrunds auf die Kompetenzen der Kinder durch den Besuch einer frühkindlichen Bildungseinrichtung reduziert werden kann. Dies gilt dann, wenn mehr als 60 Prozent der Kinder eine solche Einrichtung besuchen. Ist die Quote geringer, so vergrößert sich sogar der Effekt des familiären Hintergrunds, da vor allem Kinder aus bildungsnahen Haushalten frühkindlich gefördert werden, so dass deren Vorsprung gegenüber anderen Kindern steigt. Wird die Besuchsquote von 60 Prozent auf 100 Prozent erhöht, so kann der Effekt des familiären Hintergrunds um ein Fünftel reduziert werden. Schlotter/Wößmann (2010) stellen fest, dass der Besuch frühkindlicher Einrichtungen meist positiv mit späteren kognitiven und sozialen Kompetenzen zusammenhängt. Zu diesem Ergebnis kommen auch einige neuere empirische Studien. Eine Längsschnittstudie mit britischen Daten findet einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuch und kognitiven Fähigkeiten im Alter zwischen 11 und 16 Jahren, und zwar insbesondere für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (Apps et al., 2012). Eine niederländische Studie bestätigt, dass Vorschulprogramme die Ausdrucksweise und die kognitiven Fähigkeiten von Kindern bildungsferner Familien verbessern können (Bauchmüller, 2012). Ähnliche Ergebnisse folgen aus einer Untersuchung von spanischen Daten der Jahre 1990–1997 (Felfe et al., 2012), aus einer Analyse des SOEP für Deutschland (Felfe/Lalive, 2012) sowie aus einem randomisierten Experiment in den USA (Duncan/Sojourner, 2013).

Die Studien belegen, dass die frühkindliche Bildung einen Beitrag zur Startchancengerechtigkeit leisten kann. Cunha und Heckman (2007) zeigen, dass auch Investitionen in spätere Nachqualifikationen zu positiven Effekten führen können. Im Vergleich zu einer frühkindlichen Förderung sind hier jedoch etwa 35 Prozent höhere Kosten zu verzeichnen, wenn ähnliche Ergebnisse erzielt werden sollen. Diese höheren Kosten bei einer späteren Nachqualifizierung resultieren aus der dynamischen Komplementarität früherer Investitionen. Kenntnisse, die in einer Periode erzielt wurden, bleiben in späteren Perioden bestehen, das Wissen kumuliert sich also. Dynamische Komplementaritäten führen dazu, dass Wissen, das in einer Periode erworben wurde, die Produktivität von Bildungsinvestitionen in späteren Perioden erhöht. Einschränkend bezüglich der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Deutschland ist jedoch darauf hinzuweisen, dass es sich in den US-amerikanischen Untersuchungen

Ausgewählte Studien zur Relevanz von frühkindlicher Bildung (Eigene Zusammenstellung)	
Anders, 2013	<i>Bildung hat eine hohe Bedeutung für die individuelle Entwicklung, Wohlstand und Zufriedenheit und ist maßgeblich entscheidend für die Zukunftsaussichten der Kinder (Anger et al., 2011a, 2006; Schlotter/Wößmann, 2010; Seyda, 2009; Anger/Seyda, 2006). Dabei hat insbesondere die frühkindliche Bildung einen positiven Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder (Hasselhorn/Kuger, 2014; Apps et al., 2012; Schlotter/Wößmann, 2010). Die Dauer der frühkindlichen Betreuungs- und Bildungserfahrungen determiniert unter anderem einen gelingenden Schulstart und erhöht die Übergangschancen zu einer höherqualifizierenden Schule (Meißner, 2013). Die positiven Effekte frühkindlicher Bildung sind maßgeblich darauf zurückzuführen, dass sich die kognitiven Fähigkeiten in frühen Phasen der Kindheit leichter verbessern, als in späteren Lebensphasen (Cunha et al., 2010). Dementsprechend können sich relativ kleine Niveauunterschiede am Anfang des Bildungsverlaufs zu großen Disparitäten bei den daraus entstehenden Lebenschancen entwickeln (Becker/Schuchart, 2010; Kalter/Granato, 2002). Der positive Bildungseffekt ist besonders bei Kinder aus sozial schwächerem Umfeld oder mit Migrationshintergrund messbar (Anders, 2013; Slupina/Klingholz, 2013; Ruhm/Waldfoegel, 2011). Dabei spielt der Zeitpunkt eine entscheidende Rolle: Je früher Kinder an der Förderung teilnehmen, umso geringer ist der Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrundes auf den späteren Schulabschluss.</i>
Anger et al., 2006, 2011a	
Anger/Seyda, 2006	
Apps et al., 2012	
Becker/Schuchart, 2010	
Cunha et al., 2010	
Hasselhorn/Kuger, 2014	
Kalter/Granato, 2002	
Meißner, 2013	
Ruhm/Waldfoegel, 2011	
Schlotter/Wößmann, 2010	
Seyda, 2009	
Slupina/Klingholz, 2013	
Spieß, 2013	

um Maßnahmen handelt, die speziell auf Kinder aus schwierigem Umfeld zugeschnitten sind und bereits sehr früh ansetzen. US-Studien, die Wirkungen auf Kinder im Kindergartenalter untersuchen, zeigen ebenso Effekte bei Kindern aus sozio-ökonomischen schwachen Schichten (Fitzpatrick, 2008; Gormley et al., 2008).

Der positive Effekt der frühkindlichen Bildung hängt jedoch auch stark von der Qualität der Einrichtung ab (Hasseldorn/Kuger, 2014). Die Qualität lässt sich dabei daran messen, wie stark der Koeffizient des Besuchs einer frühkindlichen Einrichtung im internationalen Vergleich ist (Schlotter/Wößmann, 2010). Um die Entwicklung der Qualität zu überprüfen, wird daher in Tabelle 3-7 auf Basis der obigen Regression überprüft, wie sich der Koeffizient der frühkindlichen Bildung in Deutschland entwickelt hat.

Der Effekt eines längeren Kindergartenbesuchs hat im Jahr 2003 und 2012 in etwa dieselbe Stärke. Zu berücksichtigen ist hierbei jedoch, dass der Besuch eines Kindergartens bei den PISA-Kindern aus dem Jahr 2012 schon einige Zeit zurückliegt. In diesem Zeitraum wurde zwar der Kindergarten quantitativ ausgebaut, die qualitativen Reformen, die zu einer Erhöhung des Effekts beitragen, sind allerdings erst später nach dem ersten PISA-Schock initiiert worden. So sind in den letzten Jahren in den Bundesländern Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogramme konzipiert und eingeführt worden. Ferner wurden Bildungspläne entwickelt. Daher ist zu erwarten, dass der positive Effekt eines Kindergartenbesuchs in den kommenden Jahren zunehmen dürfte.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse ist es aus bildungspolitischer Sicht bedenklich, dass Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder, deren Mütter keinen Berufsabschluss haben und auch Kinder aus niedrigen Einkommensgruppen seltener als andere Kinder

Tabelle 3-7:
Effekt des Besuchs einer frühkindlichen Einrichtung auf die PISA-Ergebnisse in Punkten

	Punktzunahme in Mathematik		Punktzunahme in Naturwissenschaften		Punktzunahme in Lesen	
	2003	2012	2003	2012	2003	2012
<i>Kita wurde länger als ein Jahr besucht</i>	29,2	29,4	27,2	24,1	19,7	19,3

Nach Kontrolle des Bildungshintergrundes der Eltern, des Migrationshintergrundes und weiterer Faktoren Lesehilfe: Jugendliche aus der PISA-Untersuchung 2012 weisen nach Berücksichtigung weiterer Faktoren einen um 29,4 Punkte höheren Kompetenzwert in Mathematik auf, wenn sie den Kindergarten länger als ein Jahr besucht haben. Die Vergleichsgruppe sind hier Jugendliche, die keinen Kindergarten besucht haben oder den Kindergarten weniger als ein Jahr besucht haben.
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der PISA-Daten 2003 und 2012

Tabelle 3-8:
Kindergartenbesuch in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Mutter in Prozent

	Höchster Bildungsabschluss der Mutter							
	Keinen Abschluss		Haupt- oder Realschulabschluss		Beruflicher Bildungsabschluss oder Abitur		Hochschulabschluss oder Meister-/Technikerabschluss	
	2003	2012	2003	2012	2003	2012	2003	2012
Kindergarten nicht besucht	12,4	6,4	6,8	2,9	2,7	2,9	3,1	2,4
Kindergarten ein Jahr oder weniger besucht	23,2	29,9	17,2	10,8	9,9	9,2	10,5	9,4
Kindergarten mehr als ein Jahr besucht	64,4	63,7	76,1	86,3	87,5	87,9	86,4	88,1

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der PISA-Daten 2003 und 2012

Tabelle 3-9:
Kindergartenbesuch in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund in Prozent

	Zu Hause wird nicht deutsch gesprochen		Zu Hause wird deutsch gesprochen	
	2003	2012	2003	2012
Kindergarten nicht besucht	17,2	2,9	3,2	6,7
Kindergarten ein Jahr oder weniger besucht	23,8	10,0	11,6	23,8
Kindergarten mehr als ein Jahr besucht	59,0	87,1	85,3	69,5

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der PISA-Daten 2003 und 2012

frühkindliche Betreuungs- und Förderangebote wahrnehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 2012; Schmiade/Spieß, 2010). Ungünstig ist auch, dass Kinder aus strukturell schwachen Wohngebieten eine geringere Wahrscheinlichkeit haben, Einrichtungen mit guter Anregungsqualität zu besuchen (Hasselhorn/Kuger, 2014). So haben von den befragten Kindern des PISA-Tests im Jahr 2012 6,4 Prozent der Kinder, deren Mütter über keinen Bildungsabschluss verfügen, nicht den Kindergarten besucht, bei den Kindern, deren Mütter über einen tertiären Bildungsabschluss verfügten, waren es dagegen nur 2,4 Prozent. Zwischen den Jahren 2003 und 2012 lässt sich aber eine leichte Tendenz dahingehend feststellen, dass Kinder, deren Mütter einen geringen Bildungsstand aufweisen, zunehmend einen Kindergarten besuchen. Der Anteil der Kinder, die

keinen Kindergarten besuchen, ist in dieser Gruppe gesunken. Bei den Kindern, deren Mütter über einen Haupt- oder Realschulabschluss verfügten, ist der Anteil derjenigen, die den Kindergarten mehr als ein Jahr besucht haben, von 76,1 auf 86,3 Prozent gestiegen (s. Tabelle 3-8).

Noch deutlicher sind die Verbesserungen, wenn der Kindergartenbesuch in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund betrachtet wird. Während von den befragten Kindern, die zu Hause nicht deutsch sprechen, im Jahr 2003 noch über 17 Prozent angaben, nicht den Kindergarten besucht zu haben, waren es im Jahr 2012 noch 6,7 Prozent. Gleichzeitig ist der Anteil der Kinder aus dieser Personengruppe, die den Kindergarten länger als ein Jahr lang besucht haben, um mehr als 28 Prozentpunkte angestiegen (s. Tabelle 3-9).

Zusammenfassend kann damit festgehalten werden, dass sich die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland seit dem Jahr 2000 verbessert hat. Die PISA-Risikogruppe sinkt, der Effekt des sozio-ökonomischen Hintergrundes auf den Bildungserfolg nimmt ab und das durchschnittliche Kompetenzniveau steigt. Die Ergebnisse von PISA-2012 zeigen aber weiterhin Verbesserungsbedarf auf. Da der Höherqualifizierungstrend am Arbeitsmarkt weiter bestehen dürfte, wird es auch aus ökonomischer Sicht wichtig bleiben, die Bildungsarmut zu reduzieren. Daher sollte der seit dem PISA-2000-Schock beschrittene Reformweg konsequent fortgeführt und hinsichtlich der Herausforderung eines steigenden Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund intensiviert werden. Dazu kann der Besuch von frühkindlichen Einrichtungen einen Beitrag leisten. Der Besuch dieser Einrichtungen kann die Bildungsgerechtigkeit erhöhen, da familiär oder sozio-ökonomisch bedingte Chancenunterschiede verringert werden können und gleichzeitig die Chancen der Kinder am oberen Ende der Verteilung nicht abnehmen, sondern sogar ebenso steigen. Die kompensatorische Funktion litt jedoch in der Vergangenheit darunter, dass die Besuchsquote bei den Kindern mit den größten positiven Effekten auf die Entwicklung geringer als bei den anderen Kindern war. Die Unterschiede bei der Teilnahme an frühkindlicher Bildung konnten in den letzten Jahren jedoch reduziert werden. Werden die Reformen der letzten Jahre (zum Beispiel Bildungspläne und Sprachstandserhebung und -förderung) konsequent umgesetzt, so ist damit zu rechnen, dass die positiven Effekte der frühkindlichen Bildung auf die Bildungsgerechtigkeit weiter zunehmen.

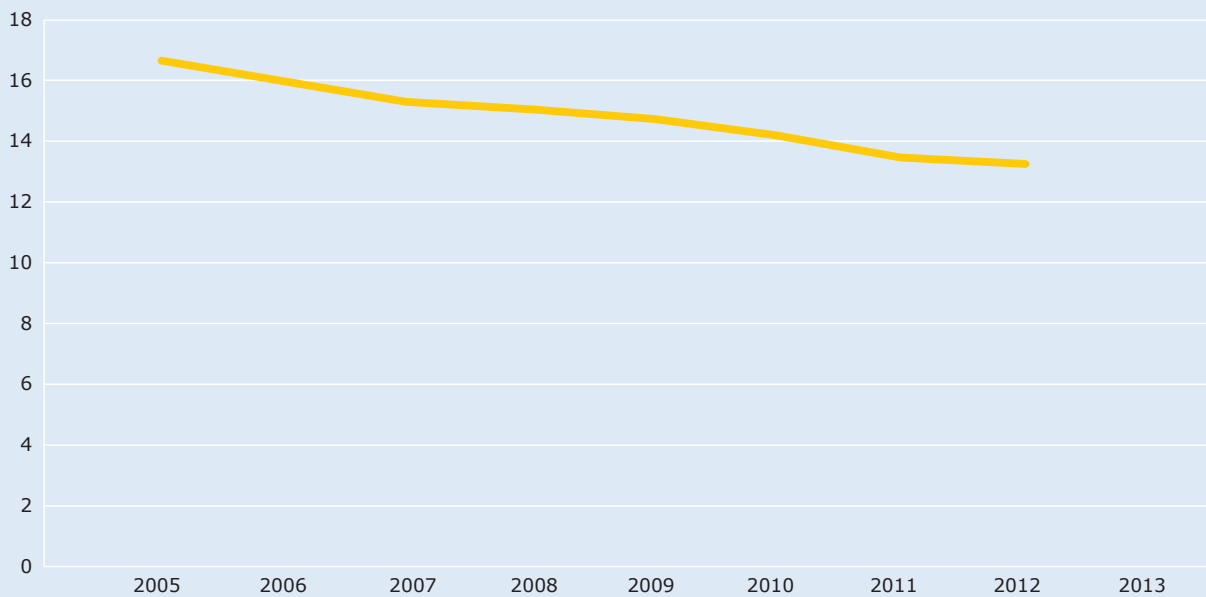
Ausgewählte Studien zum beruflichen Bildungssystem in Deutschland (Eigene Zusammenstellung)	
Allmendinger et al., 2014	Das deutsche Berufsbildungssystem genießt eine international hohe Reputation, die darauf zurückzuführen ist, dass berufliche Bildung vor Arbeitslosigkeit schützt, zu einem angemessenen Einkommen führt und mit Aufstiegschancen verbunden ist (Ebbinghaus et al., 2013; Bosch, 2011). Das System der beruflichen Bildung leistet über die Erhöhung des Humankapitals einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der Innovations- und Wachstumskräfte und ist zentral für den Zusammenhalt der Gesellschaft (BMBF, 2015; Wanka et al., 2013). Hinsichtlich der Akzeptanz der beruflichen Bildung spielt das Thema Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung eine zentrale Rolle (Blöchle et al., 2015; Hausner et al., 2015; Allmendinger et al., 2014). Um diese weiterhin zu stärken, können neue und bewährte Formen, wie das duale Studium, die Öffnung der Hochschule für beruflich qualifizierte und die Aufstiegsfortbildung (Stifterverband, 2015; Wanka et al., 2013; Hoeckel/Schwartz, 2010) weiter gestärkt werden. Auch der Verbesserung des Informationsflusses und der Unterstützung der Betroffenen kommt hohe Relevanz zu. Darüber hinaus sollte auch institutionenübergreifend kooperiert werden (Allmendinger et al., 2014).
Blöchle et al., 2015	
BMBF, 2015	
Bosch, 2011	
Ebbinghaus et al., 2013	
Hausner et al., 2015	
Hoeckel/Schwartz, 2010	
Stifterverband, 2015	
Wanka et al., 2013	

Tabelle 3-10:
Bildungsarmut und Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich in Prozent

	Deutschland	Österreich	Schweiz	OECD-Durchschnitt
<i>PISA-Risikogruppe Lesen, 2012</i>	14,5	19,5	13,7	18,0
<i>Anteil der 25- bis 34-Jährigen ohne Sek II-Abschluss, 2014</i>	12,7	10,0	9,0	16,8
<i>Jugendarbeitslosigkeit der 15- bis 24-Jährigen, 2014</i>	7,8	10,3	8,6	15,0
<i>Arbeitslosigkeit der 25- bis 54-Jährigen, 2014</i>	4,7	5,2	4,2	6,7
<i>Differenz Jugendarbeitslosigkeit und Arbeitslosigkeit der 25- bis 54-Jährigen, in Prozentpunkten (2014)</i>	3,1	5,1	4,4	8,3

Quellen: OECD, 2013c, 376; 2015a; 2015b

Abbildung 3-3:
Anteil der 20- bis 29-Jährigen ohne Berufsabschluss (Ungelerntenquote) in Prozent



2006: Lineare Interpolation, da kein Wert für 2006 vorhanden
Quellen: Anger et al., 2014; BIBB, 2014; Esselmann et al., 2013

Kurative Funktion des beruflichen Bildungssystems

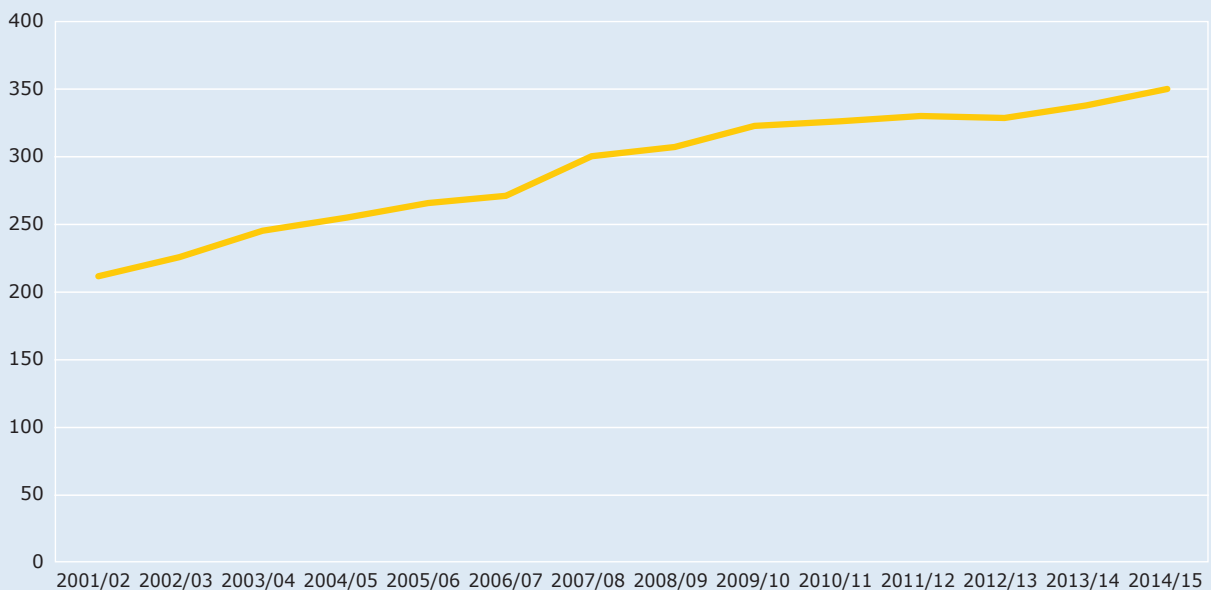
Die berufliche Bildung stellt wichtige Optionen beim Zugang zu mittleren und höheren Qualifikationen dar. Bei der Betrachtung der Selektivität des deutschen Bildungssystems und den damit verbundenen Effekten auf die Streuung der Kompetenzen wird häufig nur der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich untersucht. Ein zweiter wesentlicher Effekt tritt jedoch gegen Ende des Sekundarbereichs I auf. Deutschland, Österreich und die Schweiz weisen im internationalen Vergleich die Besonderheit auf, ein ausgebautes berufliches Bildungssystem aufzuweisen. Daher soll im Folgenden untersucht werden, ob die bei PISA gemessenen Bildungsarmutsprobleme in diesen Ländern besser als im internationalen Vergleich in den folgenden Bildungsphasen reduziert werden können.

Es zeigt sich, dass Deutschland, Österreich und die Schweiz im Vergleich der Risikogruppe der 15-jährigen Bevölkerung eine relativ geringe Bildungsarmut gemessen an den formalen Abschlüssen der 25- bis 34-jährigen Bevölkerung aufweisen. Die an den Sekundarbereich I anschließenden Bildungsphasen reduzieren somit erfolgreich den Anteil der bildungsarmen Jugendlichen. Gleichzeitig gelingt es den jungen Men-

schen vergleichsweise gut, sich in den Arbeitsmarkt einzufädeln. Die Jugendarbeitslosigkeit ist gemessen an der Arbeitslosigkeit der 25- bis 54-jährigen Bevölkerung gering. Während in den OECD-Ländern die durchschnittliche Jugendarbeitslosenquote im Jahr 2014 15,0 Prozent betrug, lag die Jugendarbeitslosenquote in Deutschland bei 7,8 Prozent, in Österreich bei 10,3 Prozent und in der Schweiz bei 8,6 Prozent (s. Tabelle 3-10). Daher nimmt das Interesse anderer europäischer Länder am deutschen Berufsbildungssystem augenblicklich stark zu (Hans Böckler Stiftung u. a., 2015).

In Deutschland konnten bei diesen Indikatoren seit dem Jahr 2000 Verbesserungen erzielt werden. In Abbildung 3-2 wurde schon gezeigt, dass sich die PISA-Risikogruppe im Bereich Lesen deutlich reduziert hat. Darüber hinaus nahm auch der Anteil der 25- bis 34-Jährigen ohne einen Abschluss der Sekundarstufe II zwischen den Jahren 2000 und 2014 von 18,3 auf 12,7 Prozent ab. In Einklang dazu steht auch die Entwicklung der Ungelerntenquote, dem Anteil der 20- bis 29-Jährigen ohne formalen Berufsabschluss. Im Jahr 2005 hatten noch 16,5 Prozent der Personen dieser Altersgruppe keinen berufsqualifizierenden Abschluss, im Jahr 2012 belief sich dieser Anteil auf nur noch 13,2 Prozent (s. Abbildung 3-3). In absoluten Zahlen

Abbildung 3-4:
Schüler an beruflichen Schulen, die zur Hochschulreife führen in Tausend



Quellen: Statistisches Bundesamt, verschiedene Jahrgänge, Bildung und Kultur, berufliche Schulen

entspricht dies einem Rückgang von rund 270.000 Personen. Gleichzeitig nahm die Jugendarbeitslosigkeit von 8,4 Prozent im Jahr 2000 auf 7,8 Prozent im Jahr 2014 ab.

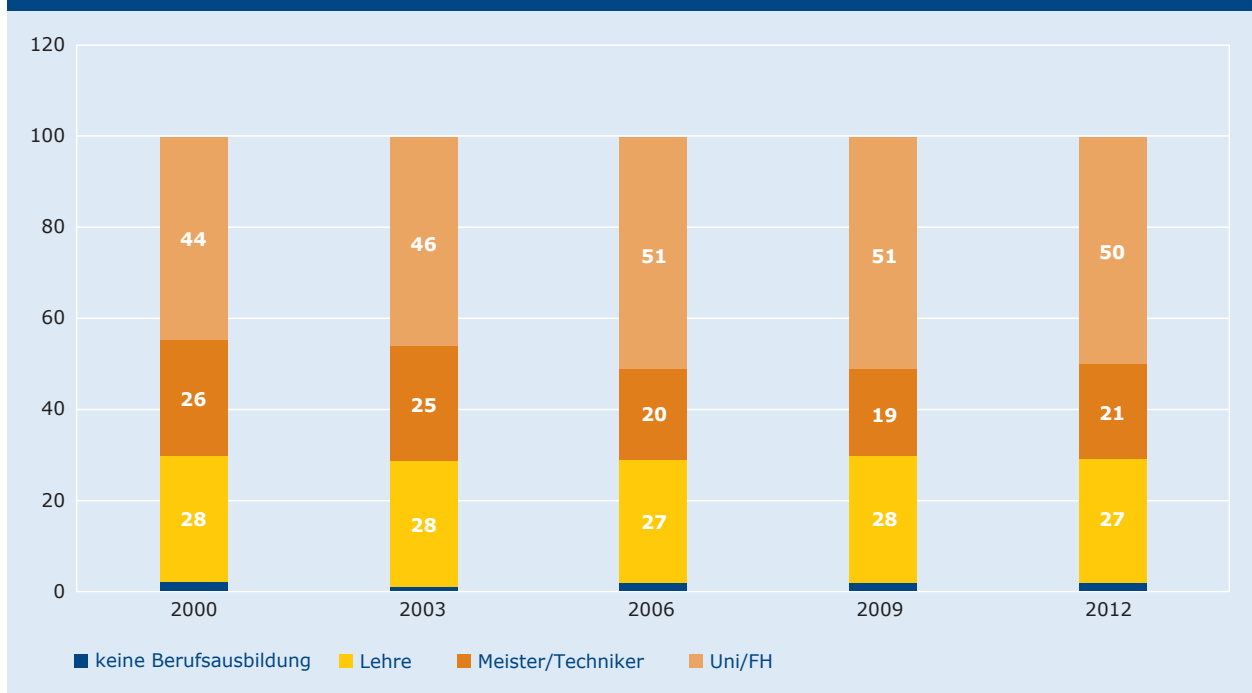
Anger und Plünnecke (2009) zeigen darüber hinaus, dass im Unterschied zu den Untersuchungsergebnissen von Cascio et al. (2008) in Deutschland hohe Kompetenzzuwächse im Lebenslauf auch außerhalb des Hochschulbereichs entstehen. Die Berufsausbildung ermöglicht es folglich in Deutschland, hohe Kompetenzen zu erreichen. Neben der Entwicklung hoher Kompetenzen weist das Bildungssystem auch durch formale Abschlüsse den Zugang zu bestimmten Berufen. Analysen basierend auf Kompetenzerhebungen zeigen, dass hierzulande Personen mit einer formal mittleren Qualifikation, also vorrangig die beruflich Qualifizierten, in großer Anzahl sehr hohe Kompetenzen aufweisen. Daher ist es dieser Gruppe möglich, mit relativ geringem Aufwand auch einen akademischen Abschluss zu erwerben. Dies bedeutet zugleich, dass hierzulande ein großes Reservoir an potenziellen Studienanfängern für die Hochschulen existiert (Anger/Plünnecke, 2009).

Es ist folglich im Sinne der Bildungsgerechtigkeit wichtig, dass Personen mit einer beruflichen Ausbildung der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen

eröffnet wird, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass diese Personen eine größere Chance haben, in die hohen Einkommensklassen aufzusteigen. Die Bildungspolitik hat seit dem Jahr 2000 erhebliche Verbesserungen beim Ziel der Höherqualifizierung erreicht. Vor allem an der Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung gab es Fortschritte. Beispielsweise nahm das Angebot dualer Studiengänge merklich zu. Auch die in Abbildung 3-4 dargestellte Anzahl der Schüler an beruflichen Schulen, die zu einer Hochschulreife führen, zeigt Fortschritte. Zwischen den Schuljahren 2001/2002 und 2014/15 ist die Zahl der Schüler an diesen Schulen von 212.850 auf 350.340 angestiegen. Somit steigt auch die Anzahl der Absolventen mit Studienberechtigung, die von beruflichen Schulen kommen, an.

Untersuchungen von Trautwein und Maaz (2010) zeigen anhand von Daten der TOSCA-Studien, dass es beruflichen Gymnasien gelingt, Schüler mit weniger sozial begünstigtem Hintergrund zur Hochschulreife zu führen. Damit gelingt es, Benachteiligungen, die aus der Bildungsaspiration und damit unterschiedlichem Wahlverhalten verschiedener Schichten entstehen (sogenannte sekundäre Effekte zur Erklärung sozialer Disparitäten), zu reduzieren. Die Studie verdeutlicht ferner, dass insbesondere Migranten bei

Abbildung 3-5:
Höchster beruflicher Abschluss der Eltern von Studierenden in Prozent



Quelle: Middendorff et al., 2013, 80

Kontrolle der Leistung eine höhere Chance auf einen Übertritt zur gymnasialen Oberstufe haben. Damit gelingt es, beruflichen Gymnasien sehr gut, eventuell entstandene Übergangsprobleme zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I zu heilen.

Als Fazit kann damit festgehalten werden, dass das berufliche Bildungssystem in Deutschland einen wichtigen Weg zu höheren Bildungsabschlüssen darstellt. So können zusätzliche Schüler durch den Besuch beruflicher Schulen eine Studienberechtigung erzielen. Daneben gelingt es dem dualen Berufsbildungssystem, viele junge Menschen zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung zu führen, obwohl die Risikogruppe bei PISA im internationalen Vergleich relativ hoch ist. Die Erfolge zeigen sich letztendlich auch darin, dass die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland im internationalen Vergleich sehr niedrig ist. Dies ist gerade mit Blick auf die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für die Einkommens- und Aufstiegschancen sehr wichtig.

Soziale Struktur der Hochschulabsolventen

Im Folgenden wird die soziale Struktur der Hochschulabsolventen untersucht. Vielfach wird darauf

hingewiesen, dass sich unter den Studierenden verhältnismäßig viele Personen aus Akademikerhaushalten befinden und dass sich die Chancen von Kindern aus bildungsferneren Schichten, ein Hochschulstudium aufzunehmen, in den letzten Jahren nicht verbessert haben.

Ein Ansatz, um diese Hypothese zu überprüfen, ist es, die soziale Herkunft der Studierenden zu betrachten. In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks kann festgestellt werden, dass der Anteil der Studierenden, von denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt, im Zeitverlauf leicht angestiegen ist. Zwischen den Jahren 2000 und 2012 ist der Anteil der Studierenden aus Akademikerhaushalten von 44 auf 50 Prozent gestiegen. Somit kommt inzwischen jeder zweite Studierende aus einem Elternhaus, in dem entweder Vater oder Mutter selbst einen Hochschulabschluss besitzen. Gleichzeitig hat der Anteil der Studierenden, deren höchster Bildungsabschluss der Eltern ein Lehr- bzw. Facharbeiterabschluss oder eine Meister- oder Techniker Ausbildung ist, abgenommen (s. Abbildung 3-5). Der Anteil der Studierenden, die aus Nichtakademikerhaushalten stammen, hat insgesamt in dem betrachteten Zeitraum von 56 auf 50 Prozent abgenommen.

Tabelle 3-11:
Bildungshintergrund der Eltern von 25- bis 35-jährigen Personen in Prozent

	Beide Eltern keine Akademiker		Mindestens ein Elternteil Akademiker		Gesamt	
	2000	2013	2000	2013	2000	2013
Person mit Hochschulabschluss	62,0	47,3	38,0	52,7	100,0	100,0
Person ohne Hochschulabschluss	87,6	84,6	12,4	15,4	100,0	100,0

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des SOEP v30

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch eigene Berechnungen auf Basis des SOEP. Dazu wird der Bildungshintergrund der Eltern von 25- bis 35-jährigen Personen mit und ohne Hochschulabschluss betrachtet. Zu den Personen mit Hochschulabschluss werden auch diejenigen gezählt, die gegenwärtig noch studieren. Zwischen den Jahren 2000 und 2013 ist der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss aus Nichtakademikerhaushalten von 62 auf gut 47 Prozent gesunken. Im Gegenzug hat der Anteil der Hochschulabsolventen aus Akademikerhaushalten von 38 auf knapp 53 Prozent zugenommen (s. Tabelle 3-11).

Auch diese Berechnungen führen damit zu dem Ergebnis, dass der Anteil der Studierenden und Hochschulabsolventen aus Akademikerhaushalten an allen Studierenden im Zeitablauf gestiegen ist. Umgekehrt entwickelt sich der Anteil der Personen aus Nichtakademikerhaushalten an allen Studierenden rückläufig. Ob sich damit die Chancen der jungen Menschen aus Nichtakademikerhaushalten, ein Studium aufzunehmen, tatsächlich verschlechtert haben, kann mit diesen Zahlen jedoch noch nicht beurteilt werden. Dazu reicht es nicht aus, die soziale Herkunft der Studierenden/Hochschulabsolventen zu betrachten. Stattdessen muss analysiert werden, wie hoch der Anteil der jungen Menschen aus Nichtakademikerhaushalten ist, die ein Hochschulstudium aufnehmen, und wie sich dieser Anteilswert über die Zeit entwickelt hat.

Im Rahmen der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks werden dazu Bildungsbeteiligungsquoten für verschiedene Gruppen berechnet. Unter anderem wird auch analysiert, welche Chance Kinder aus Nichtakademiker- oder Akademikerhaushalten haben, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Bei einem schematischen Vergleich zwischen 100 Kindern von Akademikern (mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss) und 100 Kindern von Nichtakademikern (kein Elternteil hat keinen Hochschulabschluss) kom-

Tabelle 3-12:
Bildungshintergrund der Eltern von Hochschulabsolventen nach ausgewählten Berufen
 2009 – 2013, in Prozent

	Beide Eltern keine Akademiker
Sonstige MINT-Berufe	65,4
Ingenieurberufe	65,0
Wirtschaftswissenschaftliche und administrativ entscheidende Berufe	62,2
Lehrberufe	61,3
Sozial-, sprach-, geisteswissenschaftliche und künstlerische Berufe	59,8
Medizinische Berufe	48,6
Juristische Berufe	42,1

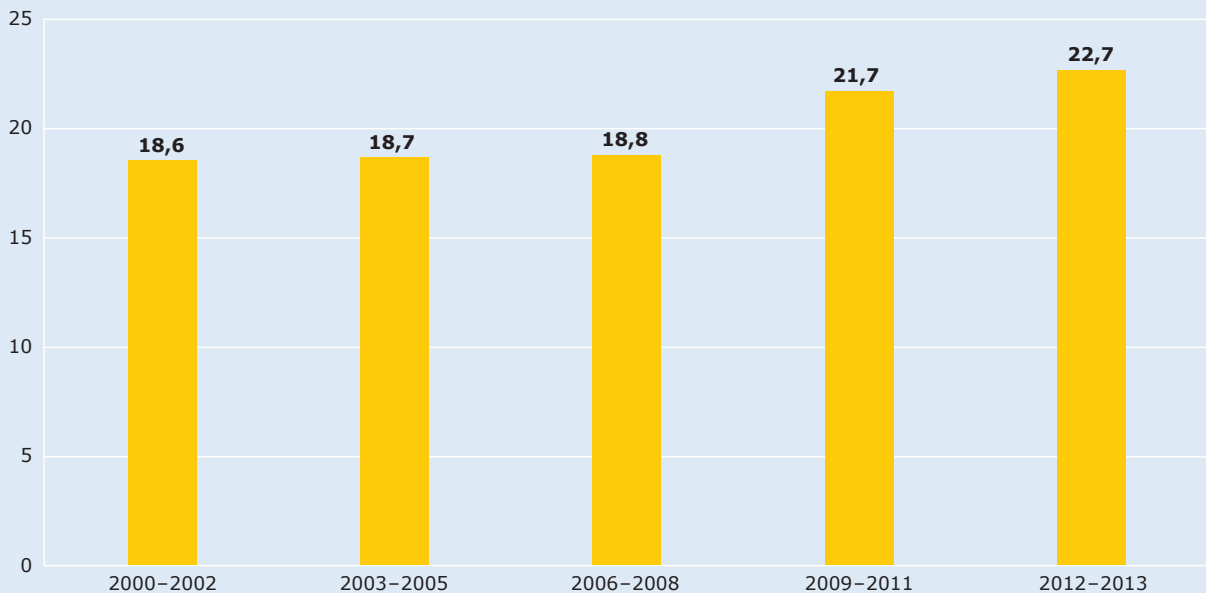
In den Personen mit Hochschulabschluss sind die Personen, die gegenwärtig noch studieren, nicht mit eingeschlossen, da sie noch keinen Beruf ausüben.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des SOEP v30

men die Autoren zu dem Ergebnis, dass im Jahr 2009 77 der Kinder von Akademikern und nur 23 der Kinder von Nichtakademikern ein Hochschulstudium aufgenommen haben (Middendorff et. al., 2013, 110ff.).

Da diese Daten nicht mit vorrangegangenen Analysen vergleichbar sind, werden die Ergebnisse um eigene Analysen auf der Basis des SOEP erweitert, um beurteilen zu können, wie sich die Chancen der Kinder von Nichtakademikern, ein Hochschulstudium aufzunehmen, im Zeitablauf entwickelt haben. Die jüngeren Personen (zwischen 25 und 35 Jahren) werden danach unterschieden, ob sie aus einem Nichtakademikerhaushalt (beide Eltern keine Akademiker) oder aus einem Akademikerhaushalt (mindestens ein Elternteil Akademiker) kommen und ob sie einen Hochschulabschluss erlangt haben bzw. anstreben oder

Abbildung 3-6:
Anteil junger Akademiker (25 bis 35 Jahre) aus Nichtakademikerhaushalten
 In Prozent an allen Personen aus Nichtakademikerhaushalten aus dieser Altersgruppe



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des SOEP v30

nicht. Es wird dann analysiert, wie sich der Anteil der Hochschulabsolventen unter den Personen aus Nichtakademikerhaushalten zwischen den Jahren 2000 und 2013 entwickelt hat.

In dem betrachteten Zeitraum ist der Anteil der jungen Menschen aus Nichtakademikerhaushalten, die einen Hochschulabschluss absolviert haben bzw. dies noch tun werden, leicht angestiegen (s. Abbildung 3-6). In den Jahren 2000 bis 2002 erzielten im Durchschnitt 18,6 Prozent der Personen aus Nichtakademikerhaushalten einen Hochschulabschluss und im Durchschnitt der Jahre 2012 und 2013 waren es schon fast 23 Prozent.

Somit kann insgesamt zwar festgestellt werden, dass der Anteil der Personen aus Nichtakademikerhaushalten mit einem Hochschulabschluss an allen jungen Hochschulabsolventen gesunken ist. Gleichzeitig ist jedoch der Anteil der jungen Menschen aus Nichtakademikerhaushalten, die einen Hochschulabschluss erreicht haben, in den letzten Jahren angestiegen. Daher kann die oftmals vertretene These, dass es für junge Menschen mit Eltern ohne einen akademischen Abschluss schwieriger geworden ist, ein Studium aufzunehmen und zu beenden, nicht bestätigt werden.

Ergänzend wird im Folgenden noch analysiert, ob Personen aus Nichtakademikerhaushalten besonders häufig bestimmte Studienfächer wählen. Es wird also die Frage untersucht, ob es typische „Aufsteiger-Studiengänge“ gibt. Um die Datenbasis zu vergrößern, werden für diese Fragestellung nicht nur die 25- bis 35-jährigen Akademiker, sondern alle Akademiker betrachtet. Die Personengruppe wird nach ihrem Beruf, der häufig Rückschlüsse über die Studienwahl zulässt, und dem Bildungshintergrund der Eltern differenziert (s. Tabelle 3-12).

Die Berechnungen führen zu dem Ergebnis, dass gerade in den Rechtsberufen oder auch im Gesundheitswesen relativ viele akademisch gebildete Personen arbeiten, von denen mindestens ein Elternteil ebenfalls einen akademischen Abschluss hat. Von den Akademikern, die in einem Rechtsberuf arbeiten, kommt mehr als jeder zweite aus einem Akademikerhaushalt. Da hier berücksichtigt werden muss, dass sich in der Untersuchung auch ältere Personen befinden, die eine geringere Wahrscheinlichkeit haben, aus einem Akademikerhaushalt zu kommen, da früher die Studierendenzahlen geringer waren, ist dies eine sehr hohe Quote. Weiterhin kann festgestellt werden, dass unter den Personen, die in einem MINT-Beruf (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Tech-

nik) arbeiten, relativ viele nicht aus einem Akademikerhaushalt kommen. Der Anteil beträgt mehr als 65 Prozent und ist damit in diesen Berufen am höchsten gefolgt von den wirtschaftswissenschaftlichen und administrativ entscheidenden Berufen (62,2 Prozent). Vor allem die MINT-Fächer scheinen somit typische Aufsteigerfächer zu sein, die häufig Personen ohne einen akademischen Hintergrund wählen. Für diese Personen ergeben sich gegenwärtig aufgrund der Fachkräfteengpässe im MINT-Bereich auch gute Einkommens- und Arbeitsmarktperspektiven.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass sich der Zugang von Nichtakademikerkindern zu den Hochschulen seit dem Jahr 2000 verbessert hat. Unter den Nichtakademikerkindern studiert heute ein höherer Anteil als zu Beginn der 2000er Jahre. Besonders erfolgreich beim Bildungsaufstieg waren dabei die MINT-Berufe. Ein Blick allein auf den Anteil der Nichtakademikerkinder an allen Studierenden blendet die Fortschritte beim Bildungsaufstieg aus, da der Anteil der Nichtakademikerkinder in der Gesellschaft insgesamt gesunken ist.

Politische Handlungsoptionen

Die Verbesserungen bei den PISA-Ergebnissen zeigen, dass der PISA-Schock und die dadurch ausgelösten Reformen zu ersten Verbesserungen geführt haben. Allerdings sind beispielsweise die Differenzen im Kompetenzniveau zwischen den Migrantenkindern und den deutschen Kindern nach wie vor sehr groß. Daher ist es wichtig, dass möglichst viele Migranten einen Kindergarten besuchen. Die frühkindliche Bildung ist insgesamt sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht auszubauen. Da für Kinder ab dem Alter von drei Jahren schon ein relativ großes Angebot zur Verfügung steht, sollten vor allem die Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren weiter ausgebaut werden. Dabei ist sicherzustellen, dass diese Betreuungsplätze nicht nur den Familien zur Verfügung stehen, die aufgrund des Wunsches nach einer besseren Vereinbarkeit mit ihrer Berufstätigkeit einen Betreuungsplatz benötigen. Denn ebenso wichtig ist es, den Zugang zur Unter-Dreijährigen-Betreuung jenen Familien zu eröffnen, die aufgrund ihres Bildungshintergrunds die eigenen Kinder nicht entsprechend fördern können oder wollen. Die Rendite von Bildungsinvestitionen ist nämlich zu Beginn des Lebens am höchsten und sinkt im Zeitablauf (Cunha/Heckman, 2007). Zwar sind viele Familien

in der Lage, ihre Kinder sehr gut zu fördern. Gerade bildungsferne Familien benötigen hierbei jedoch häufig Unterstützung.

Für die Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schulbeginn sollte die qualitative Verbesserung des bestehenden Betreuungsangebots im Vordergrund stehen. Es ist wichtig, den Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen durch verbindliche und bundesweit geltende Standards zu stärken. Dann kann er eine wichtige Funktion bei der Sozialisation und dem Erwerb von Basiskompetenzen übernehmen.

Bei vielen – insbesondere bildungsbenachteiligten – Kindern besteht oft ein erhöhter Förderbedarf im sprachlichen Bereich. Gerade für die Sprachentwicklung ist aber die Phase vor dem Alter von sechs Jahren von besonderer Bedeutung. Die bis dahin entstandenen Defizite beeinträchtigen direkt die weitere Schullaufbahn (Ehlich et al., 2007, 47). In vielen Bundesländern werden bereits sprachdiagnostische Verfahren im Verlauf der Kindergartenzeit beziehungsweise vor der Einschulung durchgeführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 57; Dietz/Lisker, 2008, 45). Die Teilnahme an diesen Sprachstandserhebungen ist in vielen Bundesländern mittlerweile Pflicht. Allerdings liegen in den einzelnen Bundesländern jedoch ganz unterschiedliche Konzeptionen und Instrumente für die Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor (Dietz/Lisker, 2008, 45). Risikogruppen, die in der frühkindlichen Bildung durch Sprachstandserhebungen und andere diagnostische Methoden erkannt werden, sollten flächendeckend durch Maßnahmen unterstützt werden, die ihre Wirksamkeit empirisch nachgewiesen haben.

Der stärkere Bildungsauftrag und die individuellere Förderung der Kinder führen zu höheren Anforderungen an die Beschäftigten, die entsprechend weiter zu qualifizieren sind. Dass neben dem quantitativen Ausbau der Kinderbetreuung auch die Qualität wichtig ist, zeigt zum Beispiel die groß angelegte britische Studie zu „Effective Provision of Pre School Education“ (EPPE-Project). So entwickeln sich die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten der Kinder in Einrichtungen, die höherqualifiziertes Personal beschäftigen, besonders positiv (Roßbach et al., 2008; Wößmann, 2011, 154).

Auch im Schulsystem sollten die Kinder und Jugendlichen besser als bislang gefördert werden. Dafür ist der Ausbau der Schulen zu Ganztagschulen geeignet. Für Schüler aus bildungsfernen Schichten und solchen mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass eine Ausdehnung der Bildungsinfrastruktur verbunden mit einem höheren Lernmitteleinsatz zu besseren Bildungsergebnissen und größeren Bildungschancen führen kann (Krueger/Lindahl, 2001; Schneeweis, 2011). Insbesondere die Unterschiede der Qualität des außerschulischen Lernumfelds tragen zu systematisch schlechteren Lernergebnissen von Schülern aus bildungsfernen Schichten bei (Entwisle et al., 1997). Der Vorteil der Ganztagschule liegt in einer längeren gemeinsamen Lernzeit. Darüber hinaus sollte die Förderinfrastruktur in den Schulen ausgebaut werden. Die flächendeckende Einführung der Ganztagschule kann dazu beitragen, dass Schüler mit Bildungs- und Entwicklungsrückständen stärker individuell durch die Fachlehrer gefördert werden. Einige Schüler sind daneben aber häufiger auch auf weitere Unterstützungsmaßnahmen angewiesen – insbesondere wenn Erziehungsdefizite im Haushalt bestehen. In diesen Fällen sollten auch Schulpsychologen eingesetzt werden.

Um die Anreize der Schulen und Lehrer zu erhöhen, jeden Schüler bestmöglich zu fördern, sollten darüber hinaus den Schulen mehr Entscheidungsfreiheiten eingeräumt werden. Diese Freiheiten sind jedoch mit einer Rechenschaftspflicht zu verbinden (Wößmann, 2011, 158 ff.). Um den Bildungserfolg jedes Schülers überprüfen zu können, ist die Vorgabe von verbindlichen Bildungsstandards hilfreich. Diese Bildungsstandards zielen auch darauf ab, die Zahl der Bildungsabbrecher und die Zahl der Schüler, die zur PISA-Risikogruppe zuzurechnen sind, zu verringern.

Ein weiteres Instrument, mit dem die Anreize der Beteiligten dahingehend gelenkt werden können, jeden einzelnen Schüler möglichst so zu fördern, dass er sein bestmögliches Lernergebnis erzielt, ist ein zielorientiertes Vergütungssystem für Lehrer. Empirische Untersuchungen aus den USA zeigen, dass systematische Leistungszulagen zu signifikant besseren Schülerleistungen führen (Ladd, 1999; Cooper/Cohn, 1997). Die international überdurchschnittlich hohen Gehälter der Lehrer in Deutschland enthalten im Prinzip keine leistungsabhängigen Bestandteile. Solange Lehrkräfte keinen Anreiz haben, sich eher schwierigeren Schülergruppen zuzuwenden, bleibt die gezielte Förderung von zum Beispiel Migrantenschülern eher eine Ausnahme.

Ferner sind bei der Aus- und Fortbildung integrations-spezifische Inhalte stärker zu berücksichtigen. Dies gewinnt vor allem durch die gegenwärtige hohe Zahl an Migrantenkinder in Deutschland an Bedeutung. Um die Sprachförderung zu realisieren und die vielen Flüchtlinge in der Schule optimal zu fördern, sind nicht nur entsprechend ausgebildete Lehrer, sondern auch zusätzliche Lehrerstellen notwendig. Die KMK ging Anfang September 2015 von rund 300.000 schulpflichtigen Flüchtlingen aus. Bei einer Schüler-Lehrer-Relation von 20 würden hierfür 15.000 zusätzliche Lehrer benötigt. Setzt man aufgrund des Integrations- und Förderbedarfs eine Relation von 1 zu 10 an, bestünde ein Bedarf von 30.000 zusätzlichen Lehrern. Potenzial dafür findet sich bei den Personen, die den Lehrerberuf erlernt haben, aber gegenwärtig nicht erwerbstätig sind. Unter den Personen, die ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben, finden sich gegenwärtig knapp 16.500 Erwerbslose und 2.400 arbeitssuchende Nichterwerbspersonen (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, Erhebungsjahr 2012; eigene Berechnungen; Anger et al., 2015d). Weiterhin gibt es unter den älteren Personen mit einem Abschluss als Lehrer, viele Personen, die keiner Erwerbstätigkeit mehr nachgehen. Vielleicht könnten einige von ihnen zumindest mit einem begrenzten Stundenkontingent wieder in ihren Beruf zurückkehren. Unter den 55- bis 59-jährigen Lehrern sind 24.000 zu den Nichterwerbspersonen zu zählen, bei den 60- bis 64-Jährigen sind es 74.000 und bei den 65- bis 69-Jährigen sind es 123.000. Zudem arbeiten gegenwärtig 260.000 ausgebildete Lehrer nicht im Lehrerberuf, sondern haben einen anderen Beruf ergriffen. Möglicherweise bestehen auch in dieser Gruppe Potenziale, einen Teil der zusätzlich benötigten Lehrkräfte zu gewinnen. Dies wird jedoch stark davon abhängen, welcher alternative Beruf gegenwärtig ausgeübt wird.

4 | Perspektiven von Hochschulabsolventen

Im Folgenden werden die Perspektiven der Hochschulabsolventen untersucht. Dabei wird analysiert, wie sich der Arbeitsmarktzugang von Hochschulabsolventen gestaltet. Im besonderen Fokus stehen dabei die Bachelorabsolventen.

Arbeitsmarktzugang von Hochschulabsolventen

In den letzten Jahren wurde in der Öffentlichkeit immer wieder über die so genannte „Generation Praktikum“ diskutiert. Regelmäßig wurde der Vorwurf erhoben, dass viele Hochschulabsolventen nach ihrem Abschluss lange Zeit als Praktikant und damit in einem prekären Beschäftigungsverhältnis arbeiten

müssten, da dies für die Unternehmen billiger sei als ihnen eine feste Anstellung zu geben.

Um diese Debatte empirisch besser zu fundieren, legte die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) im April 2007 einen Bericht zur „Generation Praktikum“ vor, der auf Daten des Absolventenjahrgangs 2005 basiert. Befragt wurde eine repräsentative Stichprobe der Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen. Schon in dieser Studie konnte festgestellt werden, dass Praktika im Anschluss des Studiums kein Massenphänomen sind. Lediglich 12 Prozent der Fachhochschulabsolventen und 15 Prozent der Universitätsabsolventen haben nach dem Studium noch ein oder mehrere Praktika absolviert. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass eine „Generation Praktikum“ nicht existiert (Briedis/Minks,

Tabelle 4-1:
Tätigkeiten 1,5 Jahre nach Studienabschluss in Prozent

	Bachelor	Master	Traditioneller Abschluss	Lehramt	Staats-examen	Promotion	Gesamt
Reguläre Beschäftigung	36,0	65,8	71,6	10,1	56,5	86,8	47,8
Vorbereitungsdienst/ Referendariat	1,8	1,4	1,3	83,3	33,6	5,8	9,8
Berufsanerkennungsjahr	0,2	0,3	0,3	0,0	1,2	0,2	0,3
Selbstständige Beschäftigung	5,0	5,6	8,8	1,3	2,2	8,2	5,6
Gelegenheitsjob	12,5	3,0	3,7	2,6	3,1	1,4	7,9
Praktikum/Volontariat	3,3	1,3	1,6	0,4	0,5	0,6	2,3
Trainee	1,2	2,3	2,3	0,2	0,2	0,6	1,4
Fort- und Weiterbildung/ Umschulung	0,7	0,8	2,2	0,1	2,8	1,6	1,2
Zweitstudium	7,3	1,8	3,5	2,2	1,9	0,8	5,0
Aufbaustudium	49,8	0,6	1,3	0,6	1,3	0,0	25,7
Promotion	1,5	28,4	17,3	6,2	26,8	0,2	9,4
Elternzeit	0,8	1,6	1,2	1,4	1,5	2,1	1,1
Hausfrau/Hausmann	1,0	0,9	1,1	1,2	0,6	1,0	1,0
Beschäftigungssuche	2,4	3,2	3,8	0,8	1,5	1,6	2,6
Wehr- oder Zivildienst	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Längere Reise	0,5	0,4	0,2	0,0	0,1	0,4	0,3
Sonstiges	4,2	1,7	2,5	2,5	2,9	4,1	3,4

Quelle: INCHER-Kassel, 2014, 117

2007; siehe auch: Briedis, 2007, 116). Diese Anteile sind in der HIS-Absolventenbefragung aus dem Jahr 2009 gesunken. In dieser Befragung geben noch 9 Prozent der Fachhochschulabsolventen an, dass sie nach dem ersten Studienabschluss ein oder mehrere Praktika absolviert haben, bei den Universitätsabsolventen sind es noch 11 Prozent. Dieser Rückgang ist darauf zurückzuführen, dass vor allem Frauen nach Studienende weniger häufig ein Praktikum aufnehmen (Rehn et al., 2011, 251 ff.).

Auch eine aktuellere Studie zeigt, dass eine längere Praktikumsphase nach Studienabschluss eher ein Randphänomen darstellt. Eine Befragung von Hochschulabsolventen des Abschlussjahrgangs 2011 in NRW zeigt detailliert deren Tätigkeiten anderthalb Jahre nach Abschluss des Studiums auf. Im Durchschnitt gehen zu diesem Zeitpunkt nur 2,3 Prozent der Absolventen einem Praktikum bzw. Volontariat nach (s. Tabelle 4-1). Je nach Studienabschluss schwanken die Anteile von 0,4 Prozent für Lehramtsabsolventen und 3,3 Prozent von Bachelorabsolventen, allesamt sehr geringe Anteile (INCHER-Kassel, 2014, 117).

Allgemein ist die strukturelle Situation für die Hochschulabsolventen beim Übergang in den Arbeitsmarkt als sehr günstig zu bezeichnen. Entscheidend sind dafür der demografische Ersatzbedarf und der Expansionsbedarf der Wirtschaft. Unter dem Expansionsbedarf versteht man einen sich aus strukturellen Entwicklungen ergebenden Mehrbedarf an Arbeitskräften. Solche strukturellen Veränderungen können beispielsweise aus der langfristigen Expansion der Volkswirtschaft oder auch aus Nachfrageverschiebungen resultieren. Nach Berechnungen auf Basis von Schätzungen des Instituts zur Zukunft der Arbeit (IZA) entsteht zwischen 2010 und 2019 aufgrund struktureller Veränderungen sowie des Wachstums der Volkswirtschaft in Deutschland ein Bedarf von knapp 1,2 Millionen zusätzlicher Akademikerstellen, die mit Absolventen der entsprechenden Qualifikation zu besetzen sind (eigene Berechnung auf Basis von Bonin et al., 2007, 191).

Das Angebot an Akademikern hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Zwischen den Jahren 2003 und 2014 ist die Zahl der erwerbstätigen Akademiker um fast 2,3 Millionen angestiegen. Der Anstieg des

Tabelle 4-2:
Strukturdaten zur Akademikerbeschäftigung
in Prozent

	2003	Aktuell
<i>Zahl der erwerbstätigen Akademiker in Millionen</i>	5,62 (2003)	7,88 (2014)
<i>Erwerbslosenquote der Akademiker in Prozent</i>	4,7	2,4 (2014)
<i>Lohnprämie eines Hochschulabsolventen gegenüber einer Person ohne abgeschlossene Berufsausbildung</i>	62,8	72,5 (2013)

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis Statistisches Bundesamt und SOEP

Angebots an Akademikern hat deren Arbeitsmarktperspektiven allerdings nicht beeinträchtigt. Zwischen den Jahren 2003 und 2014 hat die Erwerbslosenquote von Akademikern von 4,7 auf 2,4 Prozent abgenommen. Zudem ist zwischen den Jahren 2003 und 2013 der Lohnvorsprung eines Akademikers gegenüber einer Person ohne beruflichen Bildungsabschluss von 62,8 auf 72,5 Prozent angestiegen (s. Tabelle 4-2).

Neben einem Expansionsbedarf besteht ein demografischer Ersatzbedarf an Akademikern, der auf der Basis des Mikrozensus 2011 ermittelt wird. Die Berechnungsmethode ist dieselbe, die schon in Kapitel „Perspektiven von Mittelqualifizierten“ (Seite 18 ff.) bei der Ermittlung des demografischen Ersatzbedarfs von beruflich Qualifizierten verwendet wurde. Ausgangspunkt der Berechnungen ist Tabelle 4-3.

Es wird wiederum angenommen, dass die Akademiker spätestens mit 70 Jahren aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind. Nach dieser Berechnungsmethode ergibt sich für die Jahre 2012–2016 ein jährlicher Ersatzbedarf von 154.500, für die Jahre 2017–2021 von 175.400 und für die Jahre 2022 bis 2026 von 197.700 Akademikern (s. Tabelle 4-4).

Insgesamt kann damit festgehalten werden, dass Hochschulabsolventen bereits heute sehr gute Zugangschancen zum Arbeitsmarkt haben. Diese Chancen werden sich in den kommenden Jahren durch die demografisch zu erwartenden Trends deutlich verbessern. Eine Höherqualifizierung in Richtung akademischer

Tabelle 4-3:
Erwerbstätigenquote und Personen mit Hochschulabschluss nach Alter, 2011

Kohorte	Altersjahrgänge	Erwerbstätigenquote der Personen mit Hochschulabschluss	Bevölkerung mit Hochschulabschluss
1	29 oder jünger	84,4	1.080.518
2	30–34	89,7	1.167.477
3	35–39	90,0	1.047.809
4	40–44	92,9	1.246.571
5	45–49	93,5	1.198.158
6	50–54	92,0	1.059.676
7	55–59	87,0	963.695
8	60–64	64,0	782.468
9	65–69	18,0	596.775

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, Erhebungsjahr 2011, berechnet für Anger et al., 2014

Abschlüsse würde somit zum einen dazu beitragen, dort bestehende oder zusätzlich entstehende Fachkräfteengpässe zu reduzieren und damit die Wachstumsaussichten der deutschen Volkswirtschaft zu stärken. Zum anderen sinken gegenüber dem heutigen Niveau aufgrund des steigenden Bedarfs die Bildungsrendite höherer Abschlüsse nicht, wenn auch das Angebot im entsprechenden Ausmaß zunimmt.

Arbeitsmarktzugang von Bachelor- und Masterabsolventen

Im Folgenden werden die Auswirkungen der gestuften Studiengängen auf die Entscheidung der Studienaufnahme und auf den Arbeitsmarktzugang der Studierenden untersucht. Oftmals werden negative Auswirkungen der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen auf diese Faktoren befürchtet. Es ist somit zu prüfen, ob der Zugang zum Studium und der Übergang in den Arbeitsmarkt durch die gestuften Studiengänge beeinflusst werden.

Studienaufnahme

Gerade bei risikoaversen Studenten kann das vermehrte Angebot kürzerer Studiengänge, wie es mit der Umstellung von den Diplom- auf die Bachelor- und Masterstudiengänge erfolgt, dazu beitragen, dass ein Studium aufgenommen beziehungsweise dass es auch beendet wird.

Tabelle 4-4:
Jährlicher demografischer Ersatzbedarf an Akademikern

	2012–2016	2017–2021	2022–2026
Jährlicher Ersatzbedarf (Personen)	154.500	175.400	197.700
Ersatzbedarf im Fünfjahreszeitraum	772.500	877.000	988.500

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus Erhebungsjahr 2011, berechnet für Anger et al., 2014

Aus theoretischer Sicht ergibt sich folgendes Erklärungsmuster: Aufgrund des Strukturwandels verändert sich der Wert des spezifischen Humankapitals im Zeitablauf. Einige Qualifikationen werden vom Arbeitsmarkt stärker nachgefragt, andere wiederum spielen eine geringere Rolle. Durch diese schwer zu prognostizierenden Effekte entsteht Unsicherheit für den in sein Humankapital Investierenden. Diese Unsicherheit drückt sich in einem Risikoaufschlag bei der Investitionsbetrachtung aus. Im Bachelor-/Mastersystem erlangt der Studierende nach den ersten drei Jahren des Studiums Informationen, inwieweit sich die Lohnprämie und die Arbeitsmarktchancen seines fachspezifischen Humankapitals verändert haben. Während im Diplomsystem lediglich eine große Investition in Höhe von fünf Jahren Studium (inklusive

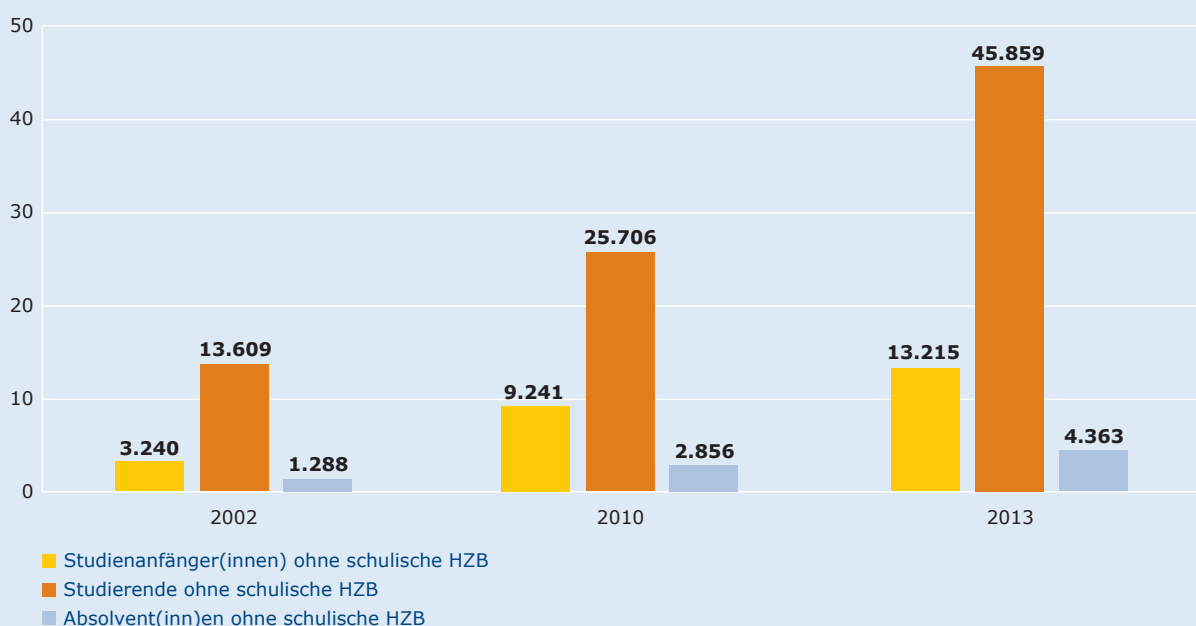
diesbezüglicher Opportunitätskosten) möglich ist, kann im Bachelor-/Mastersystem auch eine kleine Investition vorgenommen werden. Diese hat den Vorteil, dass der Investor neben der erwarteten Rendite aus dem Bachelorabschluss eine Realloption erhält, bei positiver Arbeitsmarktperspektive eine Zusatzinvestition bis zum Masterabschluss durchzuführen. Diese Möglichkeit führt dazu, dass bei Unsicherheit der Kapitalwert eines Bachelor-/Masterstudiums *ceteris paribus* über dem eines Diplomstudiums liegt (Plünnecke, 2003, 46 ff.).

Somit bieten aus bildungsökonomischer Sicht sogenannte konsekutive Studiengänge wie die Bachelor-/Masterstudiengänge die Möglichkeit, Folgeinvestitionen durchführen zu können. Studierende müssen sich also nicht schon zu Beginn des Studiums für eine lange Dauer festlegen. Möglicherweise können mehr Menschen zu höheren Abschlüssen motiviert werden, wenn somit die Schwelle zur Aufnahme eines Studiums sinkt und Anreize für spätere Masterabschlüsse bestehen. Empirisch bestätigen sich diese theoretisch abgeleiteten Ergebnisse: Die Zeitdauer ist eine relevante Größe für die Wahl eines Bachelorstudiums. Von den Bachelorstudienanfängern des Wintersemesters 2006/2007 haben 47 Prozent die kurze Studienzzeit als einen Grund für die Wahl dieses Studiengangs genannt (Leitner, 2008).

Zudem kann die Bologna-Reform dazu beigetragen haben, dass die Durchlässigkeit im Bildungssystem zugenommen hat. Die sukzessiven Einführungen von Neuregelungen der Länder für eine verbesserte Durchlässigkeit zeigten in den letzten Jahren langsam Wirkung.

Laut den Daten des Statistischen Bundesamtes, die vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE, 2015) ausgewertet wurden, stiegen die Zahlen von Studienanfängern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) in den letzten Jahren kontinuierlich an. Dabei ist besonders zwischen den Jahren 2007 und 2010 ein starker Anstieg zu verzeichnen (CHE, 2015): 2002 begannen 3.240 Studienanfänger ohne schulische HZB ihr Studium an einer Hochschule, was einen Anteil von 0,9 Prozent an allen Studienanfängern dieses Jahres repräsentierte (Abbildung 4-1). 2010 waren es bereits 9.241 Studienanfänger ohne schulische HZB und damit 2,1 Prozent derjenigen, die im Jahr 2010 ein Studium aufnahmen. Im Jahr 2013 stieg ihr Anteil auf 13.215 (2,6 Prozent) an. Erwähnenswert bei der Betrachtung der Zahlen zu Studierenden ohne schulische HZB in Deutschland ist, dass vergleichsweise viele von ihnen an einer Fernhochschule oder an einer Hochschule mit gut ausgebautem E-Learning-Angebot studieren. Von den 5.505 Studienanfängern ohne schulische HZB an deutschen

Abbildung 4-1:
Quantitative Entwicklung beim Studium ohne schulische HZB in Deutschland



Quelle: CHE, 2015

Ausgewählte Studien zum Nutzen des Hochschulstudiums (Eigene Zusammenstellung)	
Anger et al., 2011b, 2015c	<i>In den meisten Ländern hat ein Hochschulstudium einen positiven Effekt auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2013; OECD, 2013b), besonders auch für ältere Personen (Esselmann/Geis, 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Befragungsergebnisse zeigen für Hochschulabsolventen in Deutschland zehn Jahre nach dem Abschluss eine deutlich überdurchschnittliche Erwerbsbeteiligung von rund 90 Prozent (Fabian/Briedis, 2009). Über das gesamte Erwerbsleben kumuliert verdienen Hochschulabsolventen durchschnittlich bis zum 2,7-fachen dessen, was Personen ohne beruflichen Abschluss erhalten (Schmillen/Stüber, 2014). Besonders MINT-Akademiker haben im Vergleich zu anderen Akademikern deutlich höhere Lohnprämien (Anger et al., 2015c; 2011b; Hüther/Koppel, 2009; Werner, 2008). Ein weiterer Vorteil ist die große Variationsbreite an Einsatzmöglichkeiten von Akademikern (Anger/Konegen-Grenier, 2008).</i>
Anger/Konegen-Grenier, 2008	
Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012	
Esselmann/Geis, 2015	
Fabian/Briedis, 2009	
Hüther/Koppel, 2009	
OECD, 2013b	
Schmillen/Stüber, 2014	
Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2013	
Werner, 2008	

Universitäten (ohne Fachhochschulen) im Jahr 2013 haben sich allein 2.605 – und damit fast 50 Prozent – an der FernUniversität Hagen eingeschrieben (CHE, 2015). Diese Form des Studiums ermöglicht es, am bisherigen Wohnort zu verbleiben und gleichzeitig einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können, was für viele Menschen mit bereits abgeschlossener Berufsausbildung und zum Teil mehrjähriger Berufserfahrung ein relevanter Aspekt ist.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Bologna-Reform durchaus dazu beigetragen hat, die akademische Bildung durchlässiger zu gestalten. Der Prozess vollzieht sich in kleinen Schritten und es gibt verschiedene Faktoren, die für seine Entwicklung eine Rolle spielen. Das im Rahmen von Bologna erklärte Ziel, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung zu erhöhen, ist ein Grund dafür, weshalb in der Hochschulgesetzgebung der verschiedenen Bundesländer sowie bei den Vorgaben der einzelnen Universitäten und Fachhochschulen nach und nach Modifikationen eingeführt wurden, die das Studium ohne schulische HZB erleichtern und so zu einer höheren Zahl von Studierenden ohne Abitur oder Fachhochschulreife führen (Anger et al., 2015b).

Auch wenn negative Effekte der gestuften Studiengänge auf den Zugang zur akademischen Bildung nicht zu finden sind, bleibt aber zu überprüfen, ob die gestuften Studiengänge dieselben Beschäftigungsperspektiven wie Diplomstudiengänge bieten. Insbe-

Tabelle 4-5: Arbeitslosenquote und Suchdauer

	Prüfungsjahrgänge 2007 und 2008	Prüfungsjahrgang 2009	Prüfungsjahrgang 2011 (NRW)
Arbeitslosenquote in Prozent			
Bachelor FH	4	3	2,4*
Bachelor Uni	2	2	
Traditionelle Abschlüsse FH	2	4	3,8*
Traditionelle Abschlüsse Uni	3	4	
Suchdauer bis zur ersten Stelle in Monaten			
Bachelor FH	2,8	Keine Angaben	2,4*
Bachelor Uni	3,0		
Traditionelle Abschlüsse FH	2,8		3,1*
Traditionelle Abschlüsse Uni	2,9		

* keine Differenzierung nach Fachhochschule und Universität
 Quellen: Schomburg/Teichler, 2011; Rehn et al., 2011; Alesi et al., 2014; Eigene Zusammenstellung

**Tabelle 4-6:
Brutto-Jahreseinstiegsgehälter für Bachelor- und Masterabsolventen in Euro, nur Vollzeitbeschäftigte**

Studie	Fachrichtung	Jahr	Bachelor	Master	Differenz Bachelor zu Master in Prozent
<i>Alma mater Gehaltsstudie (Unternehmensbefragung)</i>	<i>Alle Fachrichtungen, alle Hochschularten</i>	<i>2013</i>	<i>39.235</i>	<i>42.617</i>	<i>8,6</i>
<i>Bayerisches Absolventenpanel*</i>	<i>Maschinenbau (FH)</i>	<i>2010/11</i>	<i>41.940</i>	<i>41.320</i>	<i>-1,5</i>
<i>Bayerisches Absolventenpanel</i>	<i>Elektrotechnik (FH)</i>	<i>2010/11</i>	<i>38.803</i>	<i>44.111</i>	<i>13,7</i>
<i>Bayerisches Absolventenpanel</i>	<i>BWL (Uni)</i>	<i>2010/11</i>	<i>40.112</i>	<i>43.823</i>	<i>9,3</i>
<i>Bayerisches Absolventenpanel</i>	<i>BWL (FH)</i>	<i>2010/11</i>	<i>36.310</i>	<i>37.351</i>	<i>2,9</i>
<i>Kienbaum Absolventenvergütung (Unternehmensbefragung)</i>	<i>Alle Fachrichtungen, alle Hochschularten</i>	<i>2013</i>	<i>43.300</i>	<i>45.400</i>	<i>4,8</i>
<i>vdi-nachrichten (Absolventenbefragung)</i>	<i>Alle Ingenieure</i>	<i>2013</i>	<i>42.800</i>	<i>45.438</i>	<i>6,2</i>
<i>WSI-Lohnspiegel</i>	<i>Alle Fachrichtungen (FH)</i>	<i>2009–2012</i>	<i>39.612</i>	<i>42.756</i>	<i>7,9</i>
<i>WSI-Lohnspiegel</i>	<i>Alle Fachrichtungen (Uni)</i>	<i>2009–2012</i>	<i>34.668</i>	<i>44.184</i>	<i>27,4</i>

**Die Gehaltsangaben des Bayerischen Absolventenpanels und des WSI-Lohnspiegels sind Angaben zum Bruttomonatseinkommen, die auf ein Jahreseinkommen hochgerechnet wurden.*

Quellen: alma mater, 2013; Bayerisches Absolventenpanel (BAP), 2012; Kienbaum Management Consultants GmbH, 2013; VDI-Verlag GmbH /VDI nachrichten, 2014; WSI, 2012; Eigene Zusammenstellung

sondere ist in diesem Zusammenhang der Bachelor zu thematisieren, da es Restriktionen beim Zugang zum Masterstudiengang gibt.

Übergang ins Beschäftigungssystem

Ob die Bachelorabsolventen gute Beschäftigungschancen haben, hängt zunächst einmal davon ab, wie die Arbeitgeber die erworbenen Qualifikationen der Bachelorabsolventen bewerten. Empirische Befunde zur Beurteilung der Kompetenzen der Bachelorabsolventen durch die Arbeitgeber liegen aus Umfragen der Jahre 2010 und 2011 vor (DAAD, 2011; Konegen-Grenier et al., 2011a; Maaß/Kay, 2011). Zusammenfassend lässt sich für diese Befragungen feststellen, dass die Mehrheit der Unternehmen mit den Kompetenzen der Bachelor- und Masterabsolventen zufrieden war. Auch aufgrund der relativ geringen Arbeitslosenquoten kann nicht davon ausgegangen werden, dass Arbeitgeber einen größeren Anteil der Bachelorabsolventen erst gar nicht einstellen oder sich in der

Probezeit wieder von ihnen trennen. Aus drei Absolventenbefragungen etwa ein bis anderthalb Jahre nach dem Studienabschluss liegen für den Zeitraum von 2009 bis 2014 Informationen über den Übergang in den Arbeitsmarkt vor (Schomburg/Teichler, 2011; Rehn et al., 2011; Alesi et al., 2014). In allen drei Befragungen lag die Arbeitslosenquote der Bachelorabsolventen ähnlich wie die der übrigen Absolventen lediglich zwischen zwei und vier Prozent. Auch hinsichtlich der Dauer der Stellensuche zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den Abschlussarten. Sowohl Bachelorabsolventen als auch Absolventen mit traditionellen Studienabschlüssen waren zwischen 2,4 und 3,1 Monaten nach ihrem Abschluss auf der Suche nach einer ersten Beschäftigung (Tabelle 4-5).

Die Beschäftigungschancen von Bachelorabsolventen beschränken sich keineswegs nur auf große Unternehmen, die mit dem System der Bologna-Abschlüsse dank ihrer größeren Personalabteilungen möglicherweise besser vertraut sind als kleinere Unternehmen.

Zwei Unternehmensbefragungen zeigen, dass der Beschäftigungsstand von Mitarbeitern mit Bachelor- und Masterabschluss im Zeitraum von 2010 bis 2014 deutlich gestiegen ist (Konegen-Grenier et al., 2011b; Konegen-Grenier et al., 2015). Derzeit beschäftigen 23 Prozent der Unternehmen Bachelorabsolventen, während es im Jahr 2010 noch lediglich 13 Prozent waren. Dabei hat sich im Vergleich zum Jahr 2010 der Anteil der Unternehmen, die Bachelorabsolventen beschäftigen, bei den kleinen und mittleren Unternehmen deutlich stärker erhöht als bei den großen Unternehmen. Bei diesen Beschäftigungsanteilen ist zu beachten, dass rund jedes dritte Unternehmen in Deutschland bislang keine Hochschulabsolventen beschäftigt. Betrachtet man nur die Unternehmen, die Akademiker beschäftigen, so hat mittlerweile gut jedes dritte Unternehmen (35,2 Prozent) mindestens einen Bachelorabsolventen eingestellt.

Ein weiterer Indikator für das Ausmaß der Akzeptanz der Bachelorabsolventen und für die Bewertung ihrer beruflichen Leistungsfähigkeit ist das Einstiegsgehalt. In einer Befragung von rund 1.500 Unternehmen im Jahr 2014 (Konegen-Grenier et al., 2015) zeigte sich, dass die Mehrheit der Unternehmen den Bachelorabsolventen ein Einstiegsgehalt von 30.000 bis 40.000 Euro zahlte. Knapp die Hälfte der Unternehmen gab an, den Bachelorabsolventen ein in etwa gleich hohes Gehalt zu zahlen wie den Masterabsolventen. Und auch bei 70 Prozent derjenigen, die die Masterabsolventen höher einstuften, lagen die Gehaltsunterschiede zu den Bachelorbezügen bei nur maximal 10 Prozent.

Die in Anbetracht der kürzeren Studienzeit erstaunlich geringen Unterschiede bei den Einstiegsgehältern zeigen sich auch in anderen Befragungen (s. Tabelle 4-6). Insgesamt zeigen die Befunde zu den Einstiegsgehältern, dass die Bachelorabsolventen auf einem für Hochschulabsolventen üblichem Niveau vergütet werden. Eine Ausnahme stellen die universitären Geisteswissenschaftler dar, deren Berufseinstieg allerdings auch vor der Bologna-Reform im Vergleich zu Wirtschaftswissenschaftlern und Ingenieuren schwieriger war. Die Unterschiede zu den Mastergehältern sind beim Berufseinstieg in Anbetracht der wesentlich kürzeren Studienzeit überraschend niedrig.

Weiteren Aufschluss über die Positionierung der Bachelorabsolventen im Vergleich zu Masterabsolventen bietet die Betrachtung der Einstiegspositionen. Bachelorabsolventen beginnen am häufigsten mit der eigenständigen Bearbeitung einer Projektaufgabe.

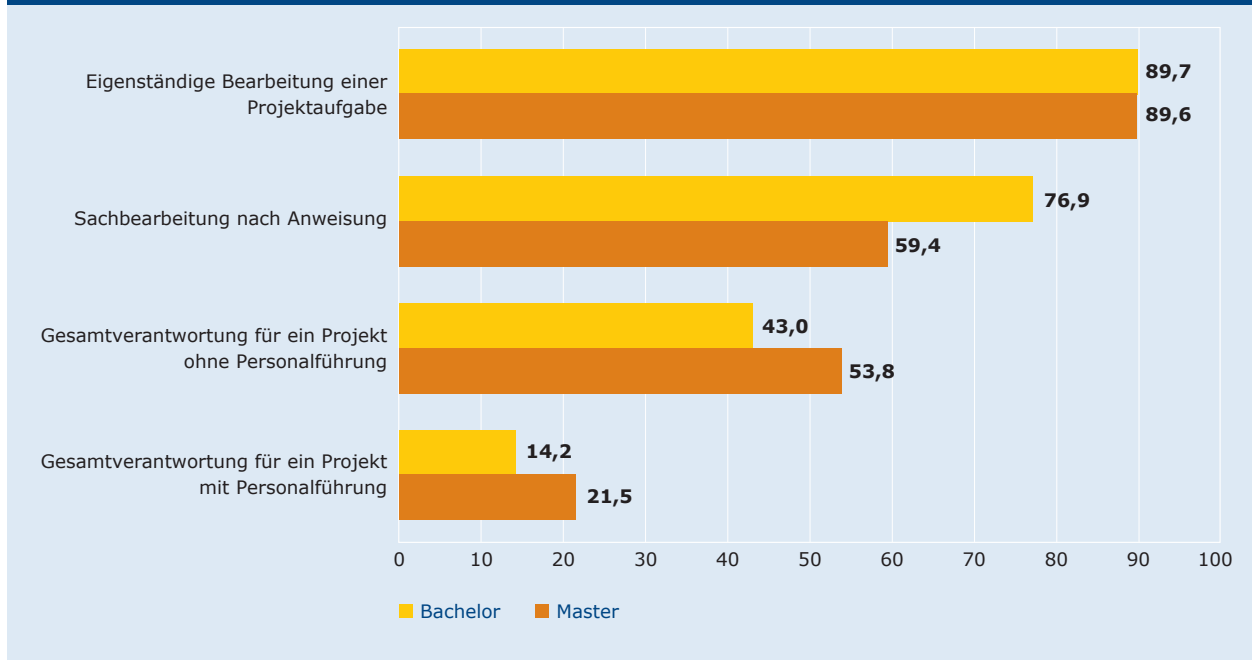
An zweiter Stelle steht für sie die Sachbearbeitung nach Anweisung (s. Abbildung 4-2). Diese Reihenfolge gilt auch für die Masterabsolventen, die allerdings insgesamt weniger häufig mit der Sachbearbeitung nach Anweisung starten. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass Positionen mit größerer Sach- oder Personalverantwortung generell seltener an Berufsanfänger vergeben werden. Allerdings betrauen immerhin 43 Prozent der Arbeitgeber Bachelorabsolventen direkt mit der Gesamtverantwortung für ein Projekt ohne Personalführung. Die Masterabsolventen erhalten diese Aufgabenstellung bei gut jedem zweiten Unternehmen. Etwa jedes siebte Unternehmen traut den Bachelorabsolventen bereits beim Berufsstart die Gesamtverantwortung für ein Projekt mit Personalführung zu.

Die Masterabsolventen erhalten bei rund jedem fünften Unternehmen diese Einstiegschance. Gemessen an den ersten Berufspositionen weicht die Einstufung der Bachelorabsolventen demnach nicht wesentlich von den Anfängerpositionen für Masterabsolventen ab.

Schließlich ist aus der Sicht der Unternehmen der Masterabschluss keine zwingende Voraussetzung für eine erfolgreiche Karriere. Die große Mehrheit von jeweils über 80 Prozent der Unternehmen gibt an, dass es in ihrem Unternehmen keine Stellen gäbe, für die ein Masterabschluss erforderlich sei (Konegen-Grenier et al. 2011a; Konegen-Grenier et al. 2015). Bei der Besetzung höherer Fach- und Führungspositionen sind formale Bildungsabschlüsse weniger wichtig als das konkrete Engagement für die Ziele des Unternehmens. Nur eine sehr kleine Minderheit von um die 5 Prozent der Unternehmen bezeichnete es als sehr wichtig, dass eine zukünftige Führungskraft oder eine herausgehobene Fachkraft einen Universitäts- statt eines Fachhochschulabschlusses aufweist. Für weitere um die 20 Prozent der Unternehmen war dieses Kriterium eher wichtig. Ein etwa gleich hoher Anteil der Unternehmen bezog in beiden Befragungen die gegenteilige Position und stufte die Frage der Hochschulart als völlig unwichtig ein. Die sehr große Mehrheit von mehr als 80 Prozent der Unternehmen gab an, dass den Bachelorabsolventen Karrierepositionen vom Projektleiter bis zum Fachgebiets- und Abteilungsleiter offen stehen (Abbildung 4-3). Allerdings gibt es auch Unternehmensbereiche und Positionen, für die ein höherer Studienabschluss erforderlich ist. Rund 16 Prozent der Unternehmen gaben an, dass bei ihnen nicht alle Positionen für

Abbildung 4-2:
Einstiegspositionen für Bachelor- und Masterabsolventen 2014

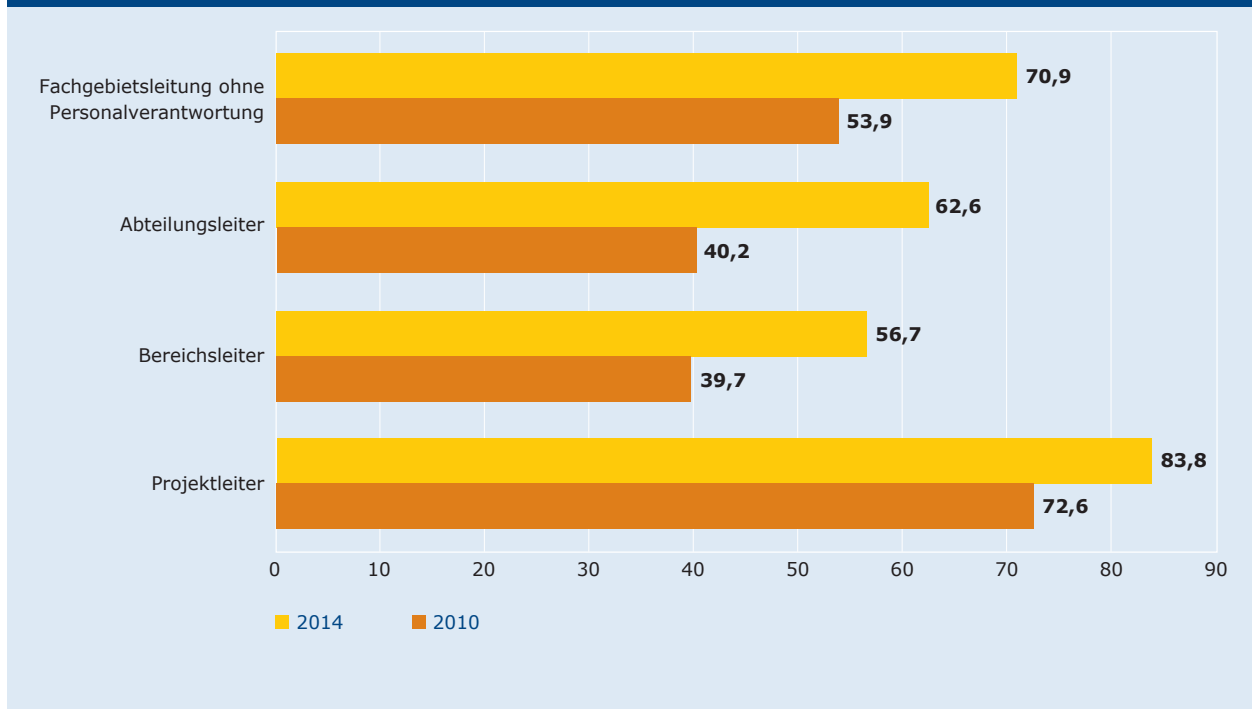
in Prozent der Unternehmen, die bereits Bachelor- und Masterabsolventen beschäftigen, Angabe der Ja-Quoten



Quelle: IW-Personalpanel 2014 (Basis 2014: Bachelor N = 512-540; Master N = 445-474), in: Konegen-Grenier et al., 2015

Abbildung 4-3:
Karrierepositionen für Bachelorabsolventen

in Prozent der Unternehmen, die bereits Bachelorabsolventen beschäftigt haben und bei denen es bestimmte Karriereperspektiven für sie gibt



Quelle: IW-Personalpanel 2014 und IW-Personaltrends 2010, (Basis 2014: N = 424-489; Basis 2010: N = 336-392), in: Konegen-Grenier et al., 2015

Bachelorabsolventen offen stehen. Bei den offenen Nennungen zu diesen Positionen verwiesen die befragten Unternehmen auf mittlere Führungspositionen sowie auf Leitungsfunktionen im technischen und kaufmännischen Bereich. Neben den leitenden Positionen entfiel ein knappes Drittel der Nennungen auf wissenschaftsnahe oder fachlich besonders spezialisierte Tätigkeiten. Darunter fielen aus Sicht der Unternehmen vor allem Positionen im medizinischen Bereich sowie besondere fachliche Tätigkeiten im kaufmännischen Bereich und wissenschaftsnahe Tätigkeiten generell. Weitere Tätigkeitsfelder, für die Einschränkungen genannt wurden, waren spezielle Positionen für Juristen und Pädagogen.

Somit zeigen die Daten zu Karrierepositionen und Gehaltsentwicklung, dass die Bachelorabsolventen aller in den Medien geäußerten Skepsis zum Trotz in der privaten Wirtschaft gute Entwicklungschancen haben (Anger et al., 2015b).

Politische Handlungsoptionen

Der Zugang zur akademischen Bildung hat in Deutschland in den letzten Jahren deutlich an Breite gewonnen. Die veränderten Rahmenbedingungen im Hochschulbereich dürften die Durchlässigkeit und den Zugang zu akademischen Abschlüssen weiter verbessern. Die gestuften Studiengänge senken das Risiko einer Investition in die akademische Bildung. Dies ist besonders für Studierende aus bildungsfernen Schichten relevant. So senken die Bachelorabschlüsse die Amortisationszeit des Studiums, ferner hat der Studierende eine Realloption, seine Investition in die akademische Bildung durch einen Masterstudiengang zu vertiefen und/oder in der Ausrichtung anzupassen. Damit kann der Studierende flexibel auf neue Informationen über Arbeitsmarktperspektiven reagieren.

Aber auch durch weitere Ansatzpunkte kann der Zugang zu den Hochschulen noch weiter ausgebaut werden. So ist es inzwischen möglich, dass Personen ohne Abitur aber mit einer beruflichen Ausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen können. Neben den bereits umgesetzten zielführenden Maßnahmen sollte die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung weiter gestärkt werden. Entscheidend hierfür ist, dass auch staatliche Hochschulen verstärkt Anreize erhalten, Konzepte zu entwickeln und Angebote zu erstellen, um beruflich qualifizierten Kräften

weitere Brücken in die akademische Ausbildung zu bauen. Aus ökonomischer Sicht könnte sich in diesem Fall eine nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung positiv auswirken. Es bestünden finanzielle Anreize, zusätzliche Studienplätze samt Brückenkursen für beruflich qualifizierte Personen mit hohen Kompetenzen anzubieten und damit die bisherigen positiven Entwicklungen der Privathochschulen als „Aufwerter“, „Flexible“ und „Berufsorientierte“ auch verstärkt an staatlichen Hochschulen durch zusätzliche Angebote nachzuholen. Für die beruflich Qualifizierten ist es auch von besonderer Bedeutung, dass die Weiterqualifizierung nicht mit zu hohen Opportunitätskosten verbunden ist. Daher sollte die enge Verzahnung zwischen Berufs- und Hochschulbildung über eine Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen oder Qualifikationen weiter gefördert werden. Dies verkürzt die Studienzeit ohne Qualitätsverlust und senkt die Opportunitätskosten für den Einzelnen. Den Wechsel zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule könnten Vorbereitungs- und Brückenkurse erleichtern.

Der genauere Blick auf die manches Mal aufgeregt diskutierten Mythen der Bologna-Reform zeigt, dass kritische Aspekte in den Fokus gerückt werden und gelingende Entwicklungen dabei oftmals übersehen werden. Es ist eine Überfrachtung der Bologna-Reform, von ihr die Lösung lang bestehender Probleme in Studium und Beschäftigung zu erwarten. Der Umbau der Studienangebote musste vollzogen werden, ohne dass grundlegende Strukturängel des bestehenden Hochschulsystems angegangen wurden. Mangels nachfrageorientierter Elemente in der Hochschulfinanzierung war es immer schon problematisch, die Verbesserung der Studienbedingungen zu einem Anliegen aller Hochschulmitglieder werden zu lassen. Bei den besonderen Anforderungen, die die Umgestaltung der Lehrangebote im Bachelorstudium mit sich brachte, erwiesen sich die fehlenden Anreize, die Belange der Studierenden stärker zu berücksichtigen, in vielen Fällen als Problem. Überdies entfielen mit der Abschaffung der Studiengebühren und der in einigen Ländern nicht ausreichenden Ersatzfinanzierung wichtige Spielräume für die Finanzierung zusätzlicher Unterstützungsangebote für die Studierenden.

Dennoch konnten bei der Mehrheit der Studienangebote dank des besonderen Einsatzes vieler Hochschullehrer Qualitätsverbesserungen erzielt werden. Kernanliegen war es, mit der Einführung eines zweistufigen Studiensystems einen Schritt in Richtung

eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes voranzukommen. Das ist erreicht worden. Darüber hinaus ist es trotz der fundamentalen Neuordnung des Studiensystems gelungen, die inhaltliche Qualität der Lehre zu sichern, die Auslandsmobilität der Studierenden zu unterstützen und ihre erfolgreiche Einmündung in weite Teile des Arbeitsmarktes sicher zu stellen.

Allerdings besteht im öffentlichen Dienst noch Nachbesserungsbedarf: So sollte die Empfehlung der Kultusministerkonferenz, den Bachelorstudierenden gleiche Einstellungschancen in den höheren Dienst einzuräumen wie den Masterabsolventen, in die Realität umgesetzt werden. Das würde dazu beitragen, das Vertrauen in den Bachelorabschluss als einen vollwertigen Hochschulabschluss zu stärken.

Ein weiterer erforderlicher Schritt besteht darin, die Flexibilisierungschancen des neuen Systems noch besser zu nutzen. Hochschulen und Beschäftigte, öffentliche wie private, müssen enger zusammenwirken, um ein modularisiertes Studienangebot für das berufsbegleitende, lebenslange Lernen zu entwickeln (Anger et al., 2015b).

Literatur

- Aktionsrat Bildung: Blossfeld, Hans-Peter / Bos, Wilfried / Daniel, Hans-Dieter / Hannover, Bettina / Lenzen, Dieter / Prenzel, Manfred / Wößmann, Ludger, 2011, *Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020, Jahresgutachten 2011*, Wiesbaden
- Alesi, Bettina / Neumeyer, Sebastian, Flöther, Choni, 2014, *Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen – Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2001*, INCHER Kassel, Kassel
- Allmendinger, Jutta / Baethge, Martin / Füssel, Hans-Peter / Karsten, Maria-Eleonora / Maaz, Kai / Nikolai, Rita / Pant, Hans Anand / Schu, Cornelia / Spieß, Katharina / Werning, Rolf / Wrase, Michael, 2014, *Gesamtstaatliche Bildungsstrategie. Gemeinsame Verantwortung von Bund, Ländern und Kommunen, Analyse und Empfehlungen*, Hannover
- Allmendinger, Jutta / von den Driesch, Ellen, 2014, *Social Inequalities in Europe: Facing the challenge*, Berlin Social Science Center (WZB), P 2014-005
- Allmendinger, Jutta, 1989, *Educational Systems and Labor Market Outcomes*, in: *European Sociological Review*, 5. Jg., Nr. 3, Dezember 1989, S. 231–250
- alma mater, 2013, *Einstiegsgehälter von Hochschulabsolventen und Vergütungen für Praktika und Abschlussarbeiten*, <http://www.alma-mater.de/img/almamater-PDF/Unternehmen-Gehaltsstudie-2013-final.pdf> [7.11.2013]
- Anders, Yvonne / McElvany, Nele / Baumert, Jürgen, 2010, *Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte?*, in: Maaz, Kai / Baumert, Jürgen / Gresch, Cornelia / McElvany, Nele (Hrsg.), 2010, *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethisch-kulturelle Disparitäten*, BMBF, Bonn / Berlin, S. 313–330
- Anders, Yvonne, 2013, *Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., Nr. 2, S. 237–275
- Anger, Christina / Erdmann, Vera / Plünnecke, Axel / Riesen, Ilona, 2010b, *Integrationsrenditen, Volkswirtschaftliche Effekte einer besseren Integration von Migranten*, IW-Analysen, Nr. 66, Köln
- Anger, Christina / Erdmann, Vera / Plünnecke, Axel, 2011b, *MINT-Trendreport 2011, Gutachten für BDA, BDI, Gesamtmetall und MINT Zukunft schaffen*, Köln
- Anger, Christina / Esselmann, Ina / Konegen-Grenier, Christiane / Plünnecke, Axel, 2015b, *Bildungsmonitor 2015, Ein Blick auf Bachelor und Master, Gutachten für die INSM*, Köln
- Anger, Christina / Fischer, Mira / Geis, Wido / Lotz, Sebastian / Plünnecke, Axel / Schmidt, Jörg, 2012, *Ganztagsbetreuung von Kindern Alleinerziehender – Auswirkungen auf das Wohlergehen der Kinder, die ökonomische Lage der Familie und die Gesamtwirtschaft*, IW-Analysen, Nr. 80, Köln
- Anger, Christina / Geis, Wido / Plünnecke, Axel / Seyda, Susanne, 2014, *Demografischer Wandel und Fachkräftesicherung*, IW-Analysen, Nr. 94, Köln
- Anger, Christina / Konegen-Grenier, Christiane / Lotz, Sebastian / Plünnecke, Axel, 2011a, *Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Gerechtigkeitskonzepte, empirische Fakten und politische Handlungsempfehlungen*, IW-Analysen, Nr. 71, Köln
- Anger, Christina / Konegen-Grenier, Christiane, 2008, *Die Entwicklung der Akademikerbeschäftigung*, in: *IW-Trends*, 35. Jg., Nr. 1, Köln, S. 29–42
- Anger, Christina / Koppel, Oliver / Plünnecke, Axel, 2015c, *MINT-Frühjahrsreport 2015 – MINT – Regionale Stärken und Herausforderungen*, Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall, Köln
- Anger, Christina / Koppel, Oliver / Plünnecke, Axel, 2015d, *MINT-Herbstreport 2015 – Regionale Herausforderungen und Chancen der Zuwanderung*, Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall, Köln
- Anger, Christina / Plünnecke, Axel / Schmidt, Jörg, 2010a, *Bildungsrenditen in Deutschland, Einflussfaktoren, politische Optionen und ökonomische Effekte*, IW-Analysen, Nr. 65, Köln
- Anger, Christina / Plünnecke, Axel / Seyda, Susanne, 2006, *Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland*, IW-Analysen, Nr. 18, Köln
- Anger, Christina / Plünnecke, Axel, 2009, *Signalisiert die Akademikerlücke eine Lücke bei den Hochqualifizierten? – Deutschland und die USA im Vergleich*, in: *IW-Trends*, 36. Jg., Heft 3, S. 19–31, Köln
- Anger, Christina / Seyda, Susanne, 2006, *Elementarbereich. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*, in: *Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland. Eine bildungsökonomische Reformagenda*, S. 61–90, Köln
- Apps, Patricia / Mendolia, Silvia / Walker, Ian, 2012, *The Impact of Preschool on Adolescents' Outcomes: Evidence from a Recent English Cohort*, IZA Discussion Paper, Nr. 6971, Bonn

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, *Bildung in Deutschland 2008, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, *Bildung in Deutschland 2010, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungssystems im demografischen Wandel*, Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, *Bildung in Deutschland 2012, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, *Bildung in Deutschland 2014, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*, Bielefeld

Bundesagentur für Arbeit (BA), 2015, *Jahresbilanz zum Abschluss des Berufsberatungsjahres 2014/2015*, Nürnberg

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2011, *Working Paper 36 – Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland*. Hrsg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, Integrationsreport, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile [16.12.2015]

BAMF, 2015, *Aktuelle Zahlen zu Asyl*, Ausgabe November 2015, Nürnberg

Battisti, Michele / Felbermayr, Gabriel J. / Potvaara, Panu, 2015, *Einwanderung: Welchen Nutzen hat die einheimische Bevölkerung?*, in: *Ifo-Schnelldienst* 68, Nr. 18, S. 42–51

Battisti, Michele / Felbermayr, Gabriel, 2015, *Migranten im deutschen Arbeitsmarkt: Löhne, Arbeitslosigkeit, Erwerbsquoten*, in: *Ifo-Schnelldienst* 68, Nr. 20, S. 39–47

Bauchmüller, Robert, 2012, *Gains from child-centred Early Childhood Education: Evidence from a Dutch pilot programme*, UNU-MERIT Working Paper Series 016, United Nations University, Maastricht Economic and Social Research and training centre on Innovation and Technology

Bauer, Philipp C. / Riphahn, Regina T., 2009, *Age at School Entry and Intergenerational Educational Mobility*, in: *IZA Discussion Paper*, Nr.3977, <http://repec.iza.org/dp3977.pdf> [30.11.2015]

Bauer, Philipp C. / Riphahn, Regina, 2013, *Institutional determinants of intergenerational education transmission – Comparing alternative mechanisms for natives and immigrants*, in: *Labour Economics*, 25 Jg., S. 110–122

Baumert, Jürgen, (Hrsg.), 2001, *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Deutsches PISA-Konsortium, Opladen

Bayerisches Absolventenpanel (BAP) / Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), 2012b, *Tabellenband zur Ergebniszusammenfassung*, http://www.bap.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/BAP_Dateien/Absolventenjahrgaenge/2009-2010/BAP_09101_Tabellenband.pdf [21.7.2015]

Becker, Gary S., 1964, *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York

Becker, Gary S., 1967, *Human Capital and the personal distribution of income*, Ann Arbor

Becker, Rolf / Beck, Michael, 2012, *Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe?*, in: Becker, Rolf / Solga, Heike, 2012, *Soziologische Bildungsforschung*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52*, Wiesbaden, S. 137–63

Becker, Rolf / Schuchart, Claudia, 2010, *Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen*, in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*, Wiesbaden, S. 413–436

Becker, Rolf, 2011, *Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung*, in: Rolf Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Wiesbaden, S. 11–38

Beicht, Ursula / Walden, Günter, 2014, *Einmündungschancen in duale Berufsausbildung und Ausbildungserfolg junger Migranten und Migrantinnen*, Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011, BIBB-Report 5/2014, Bonn

Berkemeyer, Nils / Bos, Wilfried / Manitius, Veronika / Hermstein, Björn / Khalatbari, Jana, 2013, *Chancenspiegel 2013 – Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztage*, Bertelsmann Stiftung, <http://www.chancen-spiegel.de/chancenspiegel.html> [17.7.2013]

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, 2014, *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014, Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Bittorf, Matthias / Klein, Alexander, 2012, Einkommensverteilung und Bildung, KFW-Research Nr. 56, Frankfurt

Blöchle, Sara-Julia / Flake, Regine / Khairi-Taraki, Tarrin / Körbel, Markus / Pierenkemper, Sarah / Rauland, Corinna et al., 2015, Berufsausbildung für Europas Jugend, Studie zusammen mit der Hans-Böckler-Stiftung, der Konrad-Adenauer-Stiftung und der Vodafone Stiftung Deutschland, Köln

BAMF, 2015, Asylgeschäftsstatistik für den Montag Dezember 2015, Nürnberg

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000, Berufsbildungsbericht 2000 – Teil 1: Ausbildung für alle – neue Ausbildungschancen für Jugendliche und Betriebe, <https://www.bmbf.de/pub/bbb2000.pdf> [16.12.2015]

BMBF, 2015, Berufsbildungsbericht 2015, Bonn/Berlin

BMBF, 2015, Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht, Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2011, Lebenswelten und -wirklichkeiten von Alleinerziehenden, <http://www.mehrgenerationenhaeuser.de/documents/10180/bc6f406e-412a-4b33-adae-a5a0528ff03f> [10.12.2015]

BMFSFJ, 2015, Familienreport 2014. Leistungen, Wirkungen, Trends, http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familienreport_202014,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [10.12.2015]

Bonin, Holger / Schneider, Marc / Quinke, Hermann / Arens, Tobias, 2007, Zukunft von Bildung und Arbeit, Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020, IZA Research Report Nr. 9, Bonn

Bos, Wilfried / Hornberg, Sabine / Arnold, Karl-Heinz / Faust, Gabriele / Fried, Lilian / Lankes, Eva-Maria / Schwippert, Knut / Valtin, Renate, 2007, IGLU 2006, Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster

Bosch, Gerhard, 2011, Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer – flexibel und zukunftsgerichtet, in: Wirtschaftsdienst, Sonderheft 2011, S. 27–33

bpb – Bundeszentrale für politische Bildung, 2013, Datenreport 2013 – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn

Briedis, Kolja / Minks, Karl-Heinz, 2007, Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? HIS-Projektbericht, Hannover

Briedis, Kolja, 2007, Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss, Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005, HIS: Forum Hochschule, Nr. 13, Hannover

Brücker, Herbert / Liebau, Elisabeth / Romiti, Agnese / Vallizadeh, Ehsan, 2014: Arbeitsmarktintegration von Migranten in Deutschland: Anerkannte Abschlüsse und Deutschkenntnisse lohnen sich. IAB Kurzbericht Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 21.3. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB), Nürnberg

Brücker, Herbert / Hauptmann, Andreas / Vallizadeh, Ehsan, 2015, Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015, IAB Aktuelle Berichte, Nr. 14, Nürnberg

Brussig, Martin / Dittmar, Vera / Knuth, Matthias, 2009, Verschenkte Potenziale. Fehlende Anerkennung von Qualifikationsabschlüssen erschwert die Erwerbsintegration von ALG II-Bezieher/innen mit Migrationshintergrund, IAQ-Report 2009-08, <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2009/report2009-08.php> [8.12.2009]

Cascio, Elizabeth / Clark, Damon / Gordon, Nora, 2008, Education and the Age Profile of Literacy into Adulthood, in: Journal of Economic Perspectives, Jg. 22, Nr. 3, S. 47–70

Causa, Orsetta / Chapuis, Catherine, 2010, Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies, in: OECD Journal, Economic Studies, Volume 2010, S. 77–126

Causa, Orsetta / Johansson, Åsa, 2010, Intergenerational Social Mobility in OECD Countries, in: OECD Journal, Economic Studies, Volume 2010, S. 33–76

CHE – Centrum für Hochschulentwicklung, 2015, Studieren ohne Abitur, Gütersloh, <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/> [15.4.2015]

Constant, Amelie / Shachmurove, Yochanan / Zimmermann, Klaus F., 2003, What Makes an Entrepreneur and Does It Pay? Native Men, Turks, and Other Migrants in Germany, Institut zur Zukunft der Arbeit, IZA, <http://ftp.iza.org/dp940.pdf> [16.12.2015]

Cooper, Samuel T. / Cohn, Elchanan, 1997, Estimation of a Frontier Production Function for the South Carolina Educational Process, in: Economics of Education Review, 16 Jg., Nr. 3, S. 313–327

Cunha, Flavio / Heckman, James J. / Schennach, Susanne, 2010, Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation, IZA Discussion Paper, Nr. 4702, Bonn

Cunha, Flavio / Heckman, James J., 2007, The Technology of Skill Formation, in: American Economic Review, 97. Jg., Nr. 2, S. 31–47

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2011, Deutsche Hochschulen sind am internationalsten, British Council stellt Studie vor, Pressemitteilung vom 11.03.2011, <http://www.daad-magazin.de/16723/index.html> [20.6.2011]

Dahl, Gordon / Lochner, Lance, 2008, *The Impact of Family Income on Child Achievement: Evidence from the Earned Income Tax Credit*, NBER Working Paper, Nr. 14599, Cambridge

Debuschewitz, Pia / Bujard, Martin, 2014, *Migrationshintergrund, soziale Ungleichheit oder Bildungspolitik: Wodurch lassen sich Bildungsdifferenzen erklären?*, BiB Working Paper, 1/2014, Wiesbaden

Diefenbach, Heike, 2007, *Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung*. Erschienen in: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang, 2007, *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden

Dietz, Sandra / Lisker, Andrea, 2008, *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten, Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*, http://www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf [30.12.2009]

Duncan, Greg J. / Sojourner, Aaron J., 2013, *Can intensive early childhood intervention programs eliminate income-based cognitive and achievement gaps?*, in: *Journal of Human Resources*, 48 Jg., S. 945–968

Ebbinghaus, Margit / Gei, Julia / Hucker, Tobias / Ulrich, Joachim Gerd, 2013, *Image der dualen Berufsausbildung in Deutschland – Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2012*, https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20130222.pdf [17.7.2013]

Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Garme, Brigitta / Komor, Anna / Krumm, Hans-Jürgen / McNamara, Tim / Reich, Hans H. / Schnieders, Guido / van den Bergh, Huub / ten Thije, Jan D., 2007, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Berlin

Entwisle, Doris R. / Alexander, Karl L. / Olson, Linda Steffel, 1997, *Children, Schools and Inequality*, Boulder

Esselmann, Ina / Geis, Wido / Malin, Lydia, 2013, *Junge Menschen ohne beruflichen Abschluss*, in: *IW-Trends*, 40. Jg., Nr. 4, S. 51–65, Köln

Esselmann, Ina / Geis, Wido, 2014, *Bildungsverlierer. Kurzstudie auf Basis des Sozioökonomischen Panels und PISA-Daten, Kurzgutachten im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft*, Köln

Esselmann, Ina / Geis, Wido, 2015, *Fachkräfte 65 plus. Erwerbstätigkeit im Rentenalter*, in: *IW-Trends*, 42. Jg., Nr. 2, S. 25–42, Köln

Fabian, Gregor / Briedis, Kolja, 2009, *Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse aus der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen*, Hannover

Felfe, Christina / Lalive, Rafael, 2012, *Early child care and child development: For whom it works and why*, mimeo, <ftp://www2.unine.ch/files/content/sites/irene/files/shared/documents/SSES/Felfe.pdf> [10.7.2013]

Felfe, Christina / Nollenberger, Natalia / Rodríguez-Planas, Nùria, 2012, *Can't buy mommy's love? Universal childcare and children's long-term cognitive development*, IZA Discussion Paper, Nr. 7053, Bonn

Fischer, Mira / Geis, Wido, 2013, *Bestimmungsgrößen der Bildungsmobilität in Deutschland*, in: *IW-Trends*, 40. Jg., Nr. 1, S. 3–17, Köln

Fitzpatrick, Maria D., 2008, *Starting School at four: The effect of universal Pre-Kindergarten on children's academic achievement*, in: *B. E. Journal of Economic Analysis and Policy*, Jg. 8, Nr. 1, Art. 46

Fritschi, Tobias / Oesch, Tom, 2008, *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Geis, Wido / Orth, Anja Katrin, 2015, *Flüchtlinge – Herausforderung und Chance für Deutschland*, *IW-policy paper*, Nr. 26/2015, Köln

Goebel, Jan / Gornig, Martin / Häußermann, Hartmut, 2010, *Polarisierung der Einkommen: Die Mittelschicht verliert*, *DIW-Wochenbericht*, Nr. 24/2010, Berlin

Goebel, Jan / Grabka, Markus M. / Schröder, Carsten, 2015, *Einkommensungleichheit und Armutsrisiko*. *DIW Wochenbericht*, Hrsg. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, DIW

Gormley, William T. / Phillips, Deborah / Gayer, Ted, 2008, *The early years: Preschool programs can boost school readiness*, in: *Science*, 320. Jg., Nr. 5884, S. 1723–1724

Gresch, Cornelia / Becker, Michael, 2010, *Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus Spät-Aussiedlerfamilien*, in: *BMBF (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, Bonn / Berlin, S. 181–200

Gresch, Cornelia, 2012, *Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur: Wie kommen die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zustande?* *WZ Brief Bildung*, Nr. 21, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, <http://hdl.handle.net/10419/60033> [8.10.2013]

Hans-Böckler-Stiftung / Institut der deutschen Wirtschaft Köln / Konrad-Adenauer-Stiftung / Vodafone Stiftung Deutschland, 2015, *Berufsausbildung für Europas Jugend. Voneinander lernen, miteinander gestalten*, Bonn

Hanushek, Eric A. / Wößmann, Ludger, 2008, *The Role of Cognitive Skills in Economic Development*, in: *Journal of Economic Literature*, 46. Jg., Nr. 3, S. 607–668

- Hasselhorn, Markus / Kuger, Susanne, 2014, Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. Jg., S. 299–314
- Hausner, Karl Heinz / Söhnlein, Doris / Weber, Brigitte / Weber, Enzo, 2015, *Bessere Chancen mit mehr Bildung, IAB-Kurzbericht*, Nr. 11/2015, Nürnberg
- Havnes, Tarjei / Mogstad, Magne, 2012, *Is Universal Child Care Leveling the Playing Field?*, CESifo Working Paper, Nr. 4014, München
- Heckmann, Friedrich, 2008, *Education and the Integration of Migrants*, NESSE Analytical Report 1 for EU Commission, DG Education and Culture, Bamberg
- Henkel, Melanie / Braukmann, Jan / Steidle, Hanna, 2014, *Familien mit Migrationshintergrund. Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf*, Hrsg. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin, <https://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familien-mit-Migrationshintergrund,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [16.12.2015]
- Henkel, Melanie / Juncke, David / Braukmann, Jan, 2015, *Im Blickpunkt: Alleinerziehende wirksam unterstützen*, Berlin
- Hertz, Tom / Jayasundera, Tamara / Piraino, Patrizio / Selcuk, Sibel / Smith, Nicole / Verashchagina, Alina, 2007, *The Inheritance of Educational Inequality: International Comparisons and Fifty-Year Trends*, The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy, Nr. 2
- Hoeckel, Kathrin / Schwartz, Robert, 2010, *OECD-Länderstudie: Berufliche Bildung in Deutschland*. OECD, <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/oecd-landerstudieberuflichebildungindeutschland.htm> [16.12.2015]
- Hüther, Michael / Koppel, Oliver, 2009, *Die wirtschaftliche Bedeutung der Ingenieurwissenschaften – Hat auch der Normalbürger etwas davon?*, in: Nagl, Manfred / Bargstädt, Hans-Joachim / Hoffmann, Michael / Müller, Norbert (Hrsg.), *Zukunft Ingenieurwissenschaften – Zukunft Deutschland*, Berlin / Heidelberg, S. 21–40
- INCHER Kassel – International Centre for Higher Education Research Kassel, 2014, *Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen, Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011*, Kassel
- Institut für Demoskopie Allensbach, 2013, *Hindernis Herkunft – Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*, Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland
- Kalter, Frank / Granato, Nadia, 2002, *Demographic change, educational expansion, and structural assimilation of immigrants * the case of Germany*, in: *European Sociological Review*, 18. Jg., Nr. 2, S. 199–216
- Kalter, Frank, 2005, *Ethnische Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt*. S. 303–332 in Abraham, Martin, 2008, *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, Wiesbaden
- Kienbaum Management Consultants GmbH, 2013, *Einstiegsgehälter für Hochschulabsolventen*, Vortrag von Julia Zmitko auf dem Absolventenkongress, Köln, 28.11.2013, http://www.kienbaum.de/Portaldata/1/Resources/downloads/servicespalte/Vortrag_Julia_Zmitko_2013.pdf [21.7.2015]
- Klemm, Klaus, 2010, *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*, Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Klieme, Eckhard / Artelt, Cordula / Hartig, Johannes / Jude, Nina / Köller, Olaf / Prenzel, Manfred / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.), 2010, *PISA 2009, Bilanz nach einem Jahrzehnt*, Münster
- Klös, Hans-Peter / Plünnecke, Axel, 2015, *Zuwanderung, Integration und Wachstum – Eckpunkte für ein weiterentwickeltes Zuwanderungsrecht*, Positionspapier, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Köln
- Konegen-Grenier, Christiane / Placke, Beate / Schröder-Kralemann, Ann-Katrin, 2015, *Karrierewege für Bachelorabsolventen. Ergebnisbericht zur Unternehmensbefragung 2014*, Essen
- Konegen-Grenier, Christiane / Placke, Beate / Stangl, Theresa, 2011a, *Unternehmen im Fokus*, in: *Stiffterverband für die Deutsche Wissenschaft* (Hrsg.), Briedis, Kolja / Heine, Christoph / Konegen-Grenier, Christiane / Schröder, Ann-Katrin, *Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarkt-befähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen*, Reihe „Positionen“, Essen, S. 83–111
- Konegen-Grenier, Christiane / Placke, Beate / Stettes, Oliver, 2011b, *Bewertung der Kompetenzen von Bachelorabsolventen und personalwirtschaftliche Konsequenzen der Unternehmen*, in: *IW-Trends*, 38. Jg., Nr. 3, Köln, S. 79–92,
- Koppel, Oliver / Plünnecke, Axel, 2009, *Fachkräftemangel in Deutschland: Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen, Wachstums- und Fiskaleffekte*, *IW-Analysen*, Nr. 46, Köln
- Kristen, Cornelia / Dollmann, Jörg, 2009, *Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang*, in: Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft, 12/2009, S. 205–229
- Kristen, Cornelia, 2002, *Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2002: 54, Heft 3, S. 534–552
- Krueger, Alan B. / Lindahl, Mikael, 2001, *Education for Growth: Why and for Whom?*, in: *Journal of Economic Literature*, 39. Jg., Nr. 4, S. 1101–1136

Ladd, Helen, 1999, *The Dallas school accountability and incentive program: an evaluation of its impacts on student outcomes*, in: *Economics of Education Review*, 18. Jg., Nr. 1, S. 1–16

Lehmer, Florian / Ludsteck, Johannes, 2013, *Lohnanpassung von Ausländern am deutschen Arbeitsmarkt: Das Herkunftsland ist von hoher Bedeutung*. IAB Kurzbericht, *Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Nr. 1, Nürnberg, <http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0113.pdf> [16.12.2015]

Leitner, Martin, 2008, *Zur Frage der Employability im Rahmen des Bologna-Prozesses*, in: *Die Neue Hochschule*, 49. Jg., Nr. 6, S. 22–27

Liebig, Stefan, 2010, *Warum ist Gerechtigkeit wichtig? Empirische Befunde aus den Sozial- und Verhaltenswissenschaften*, in: *Fetchenhauer, Detlef / Goldschmidt, Nils / Hradil, Stefan / Liebig, Stefan (Hrsg.)*, *Warum ist Gerechtigkeit wichtig? Antworten aus der empirischen Gerechtigkeitsforschung*, Roman Herzog Institut, München, S. 28–46

Lindemann, Ute (Hrsg.), 2014, *Migration und Integration. Abschlussbericht der Enquetekommission des Hessischen Landtags*. Hessen, Berlin

Lüdemann, Elke / Schwerdt, Guido, 2010, *Migration Background and Educational Tracking: Is There a Double Disadvantage for Second-Generation Immigrants?*, *CESifo Working Paper*, Nr. 3256, München

Maaß, Frank / Kay, Rosemarie, 2011, *Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master*, *IfM-Materialien*, Nr. 207, Bonn

Meißner, Ulrike, 2013, *Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung*. Hrsg. v. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Bundesministerium für Arbeit und Soziales

Mendolicchio, Concetta / Rhein, Thomas, 2012, *Ländervergleich in Westeuropa: Wo sich Bildung für Frauen mehr lohnt als für Männer*, IAB Kurzbericht, *Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Nr. 5, Nürnberg

Middendorff, Elke / Apolinarski, Beate / Poskowsky, Jonas / Kandulla, Maren / Netz, Nicolai, 2013, *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover

Möller, Joachim / Walwei, Ulrich, 2009, *IAB Handbuch Arbeitsmarkt 2009. Analysen, Daten, Fakten*, Nürnberg/Bielefeld, IAB, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit, *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Nr. 314

Müller, Walter / Shavit, Yossi, 1988, *The institutional embeddedness of the stratification process. A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries*, in: *Yossi Shavit und Walter Müller (Hrsg.)*, *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Oxford / New York, S. 1–48

Nickell, Stephen J., 2004, *Poverty and worklessness in Britain*, in: *The Economic Journal*, 114. Jg., Nr. 494, S. C1–25

Niehues, Judith / Schaefer, Thilo / Schröder, Christoph, 2013, *Arm und reich in Deutschland: Wo bleibt die Mitte? Definition, Mythen und Fakten*, *IW-Analysen*, Nr. 89, Köln

Niehues, Judith, 2014, *Subjektive Ungleichheitswahrnehmung und Umverteilungspräferenzen – Ein internationaler Vergleich*, in: *IW-Trends*, 41. Jg., Nr. 2, S. 78–91, Köln

OECD, 2006a, *Bildung auf einen Blick*, *OECD-Indikatoren 2006*, Paris

OECD, 2007, *PISA 2006, Volume 2: Data*, Paris

OECD, 2008b, *OECD-Wirtschaftsberichte: Deutschland*, Paris

OECD, 2010a, *PISA 2009 Results: Overcoming social background – Volume II*, Paris

OECD, 2010b, *Closing the Gap for Immigrant Students, Policies, Practice and Performance*, *OECD Reviews of Migrant Education*, Paris

OECD, 2010d, *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background, Equity in Learning Opportunities and Outcomes, Volume II*, Paris

OECD, 2012, *Education at a Glance 2012*, Paris

OECD, 2013a, *PISA 2012 Results, Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed, Volume II*, Paris

OECD, 2013b, *Economic Policy Reforms 2013 – Going for Growth*, Paris

OECD, 2013c, *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science, Volume I*, Paris

OECD, 2014a, *Education at a Glance 2014*, Paris

OECD, 2014b, *Society at a glance 2014, OECD Social Indicators*, Paris

OECD, 2015a, *Bildung auf einen Blick 2015*, Paris

OECD, 2015b, *Employment Outlook 2015*, Paris

OECD, 2015c, *In it together. Why less inequality benefits all*, Paris

- PISA-Konsortium Deutschland, 2013, *PISA 2012 – Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*, Münster
- Plünnecke, Axel, 2003, *Bildungsreform in Deutschland: Eine Positionsbestimmung aus bildungsökonomischer Sicht, IW-Positionen*, Nr. 4, Köln
- Rangvid, Beatrice S., 2008, *School composition effects in Denmark: quantile regression evidence from PISA 2000*, in: Dustman, Christian / Fitzenberger, Bernd / Machin, Stephen (Hrsg.), *The Economics of Education and Training*, Heidelberg, S. 179–208
- Rehn, Thorsten / Brandt, Gesche / Fabian, Gregor / Briedis, Kolja, 2011, *Hochschulabschlüsse im Umbruch – Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009, HIS: Forum Hochschule*, Nr. 17, Hannover
- Roßbach, Hans-Günther / Klucznik, Katharina / Isenmann, Dominique, 2008, *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung und Messung, Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen, Bildungsforschung*, Bd. 24, Berlin
- Ruhm, Christopher J. / Waldfogel, Jane, 2011, *Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education*, *IZA Discussion Paper*, Nr. 6149, Bonn
- Ruß, Uwe, 2012, *Bildung, Meritokratie und Ungleichheit. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildungsungleichheiten, Meritokratiegllauben und der Verteilung der Einkommen in fortgeschrittenen Gesellschaften?*, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin, *SP I 2012 – 501*
- Schaeffer, Merlin / Höhne, Jutta / Teney, Céline, 2015, *Income Advantages of Poorly Qualified Immigrant Minorities: Why School Dropouts of Turkish Origin Earn More in Germany*, in: *European Sociological Review*
- Schäfer, Holger / Schmidt, Jörg, 2009, *Strukturen und Determinanten der Einkommensmobilität in Deutschland*, in: *Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Agenda 20D, Wege zu mehr Wachstum und Verteilungseffizienz*, Köln, S. 131–168
- Schäfer, Holger / Schmidt, Jörg, 2013, *Bildungsgerechtigkeit durch Aufstiegsmobilität, Kurzstudie auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels, SOEP, Gutachten für die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft*, Köln
- Schlotter, Martin / Wößmann, Ludger, 2010, *Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz*, *Ifo Working Paper*, Nr. 91, München
- Schmiade, Nicole / Spieß, C. Katharina, 2010, *Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus*, in: *DIW-Wochenbericht*, Berlin
- Schmidt, Jörg / Diekmann, Laura-Christin / Schäfer, Holger, 2009, *Die Lohnungleichheit zwischen Männern und Frauen, Indikatoren, Ursachen und Lösungsansätze, IW Analysen*, Nr. 51, Köln
- Schmillen, Achim / Stüber, Heiko, 2014, *Lebensverdienste nach Qualifikation: Bildung lohnt sich ein Leben lang*, *IAB Kurzbericht*, Nr. 1, Nürnberg
- Schneeweis, Nicole / Winter-Ebmer, Rudolf, 2008, *Peer effects in Austrian schools*, in: Dustman, Christian / Fitzenberger, Bernd / Machin, Stephen, *The Economics of Education and Training*, Heidelberg, S. 133–155
- Schneeweis, Nicole, 2011, *Educational Institutions and the Integration of Migrants*, in: *Journal of Population Economics*, 24. Jg., Nr. 4, S. 1281–1308
- Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (Hrsg.), 2011, *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe*, Rotterdam
- Schultz, Theodore W., 1961, *Investment in human capital*, in: *American Economic Review*, 51. Jg., Nr. 1, S. 125–142
- Schütz, Gabriela / Wößmann, Ludger, 2005, *Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren*, *Ifo Working Paper*, Nr. 17, München
- Seifert, Wolfgang, 2005, *Bildungsmobilität: Wie weit fällt der Apfel vom Stamm*, *IT.NRW. Düsseldorf, Statistische Analysen und Studien NRW*, Nr. 24, Düsseldorf
- Seyda, Susanne, 2009, *Der Einfluss der Familie auf die Gesundheit und Bildungslaufbahn von Kindern*, in: *IW-Trends*, 36, Nr. 3, S. 105–120, Köln
- Slupina, Manuel / Klingholz, Reiner, 2013, *Bildung von klein auf sichert Zukunft. Warum frühkindliche Förderung entscheidend ist*, *Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung*, Berlin
- Solga, Heike, 2005, *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*, Opladen
- Spieß, C. Katharina, 2013, *Investitionen in Bildung: frühkindlicher Bereich hat großes Potential*, *DIW-Wochenbericht*, 80. Jg., S. 40–47, Köln
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2013, *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich*, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Destatis), 2010, *Alleinerziehende in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 29. Juli 2010 in Berlin*, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Destatis), 2015, *Bevölkerung Deutschlands bis 2060, 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung*, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (Destatis), 2015, *Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus – Fachserie 1, Reihe 2.2 – 2014*, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (Destatis), *verschiedene Jahrgänge, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, FS 11, Reihe 2*, Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (Destatis), *verschiedene Jahrgänge, Kinderbetreuung regional*, Wiesbaden

Steinbach, Anja / Nauck, Bernhard, 2004, *Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im Bildungssystem*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Nr. 7, S. 20–32

Stifterverband – Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), 2015, *Hochschul-Bildungs-Report 2020*, Essen

Trautwein, Ulrich / Maaz, Kai, 2010, *Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Gymnasialbesuch in Baden-Württemberg, Expertise im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg*, Tübingen

VDI-Verlag GmbH / VDI nachrichten, 2014, *Ingenieureinkommen 2002 – 2013, Arbeitsmarkt, Gehaltsentwicklung, Gehaltsanalysen, Einflussfaktoren*, Düsseldorf

Veith, Christian / Koehler, Martin / Reiter, Monika, 2009, *Standort Bildungsintegration, Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund entscheidend für Standort Deutschland*, München

Wanka, Johanna / Klös, Hans-Peter / Plünnecke, Axel / Möller, Joachim / Richter, Wolfram F. / Schneider, Kerstin / Wöbmann, Ludger / Wolf, Stefan, 2013, *„Akademisierungswahn“: Studieren zu viele?*, in: *Ifo-Schnelldienst* 23/2013, S. 3–24

Werner, Dirk, 2008, *MINT-Fachkräfteengpass, betriebliche Bildung und politischer Handlungsbedarf – Ergebnisse einer IW-Umfrage*, in: *IW-Trends*, 35. Jg., Nr. 4, S. 59–73, Köln

Wöbmann, Ludger, 2011, *Aktuelle Herausforderungen der deutschen Bildungspolitik: Ordnungspolitischer Rahmen und konkrete Handlungsfelder*, in: *ORDO – Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft*, Bd. 62, S. 145–175

WSI – Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut – Hans Böckler Stiftung, 2012, *Bachelor, Master und Co. Einstiegsgehälter und Arbeitsbedingungen von jungen Akademikerinnen und Akademikern. Eine Analyse auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank*, von Reinhard Bispinck, Heiner Dribbusch, Fikret Öz und Evelyn Stoll, *Arbeitspapier*, 10/2012, Düsseldorf

Tabellen und Abbildungen

<i>Tabelle 2-1: Streuung der Einkommen und der Kompetenzen</i>	12	<i>Tabelle 4-1: Tätigkeiten 1,5 Jahre nach Studienabschluss</i>	44
<i>Tabelle 2-2: Einkommensgruppen und Bildungsstand</i>	13	<i>Tabelle 4-2: Strukturdaten zur Akademikerbeschäftigung</i>	45
<i>Tabelle 2-3: Einkommensgruppen und Migrationshintergrund</i>	14	<i>Tabelle 4-3: Erwerbstätigenquote und Personen mit Hochschulabschluss nach Alter, 2011</i>	46
<i>Tabelle 2-4: Lohnprämien nach Migrationshintergrund (2013)</i>	15	<i>Tabelle 4-4: Jährlicher demografischer Ersatzbedarf an Akademikern</i>	46
<i>Tabelle 2-5: Einkommensgruppen und Alleinerziehende</i>	15	<i>Tabelle 4-5: Arbeitslosenquote und Suchdauer</i>	48
<i>Tabelle 2-6: Mobilitätskennziffern nach Berufsabschlüssen</i>	16	<i>Tabelle 4-6: Brutto-Jahreseinstiegsgehälter für Bachelor- und Masterabsolventen in Euro, nur Vollzeitbeschäftigte</i>	49
<i>Tabelle 2-7: Demografischer Ersatzbedarf an Lehr- und Fachschulabsolventen beim Übergang vom Jahr 2011 auf das Jahr 2012</i>	19		
<i>Tabelle 2-8: Jährlicher demografischer Ersatzbedarf an Personen mit Lehr-/Fachschulabschluss</i>	20		
<i>Tabelle 2-9: Betreuungsquote von Kindern im Alter unter drei Jahren</i>	22		
<i>Tabelle 3-1: Bildungsaufsteiger und Bildungsabsteiger in Deutschland</i>	25	<i>Abbildung 2-1: Unversorgte Bewerber und unbesetzte Ausbildungsstellen</i>	17
<i>Tabelle 3-2: Zusammenhang zwischen Bildungsstand des Vaters und der Kinder</i>	27	<i>Abbildung 2-2: Bevölkerung nach Qualifikation und Alter</i>	18
<i>Tabelle 3-3: Zusammenhang zwischen ESCS und Lesekompetenzen, Steigung des Gradienten</i>	28	<i>Abbildung 2-3: Lohnprämien für verschiedene Qualifikationsgruppen</i>	21
<i>Tabelle 3-4: Erklärungsanteil des ESCS an der Varianz der Lesekompetenzen</i>	29	<i>Abbildung 3-1: Bildungsmobilität im Vergleich zum Vater und zur Mutter</i>	26
<i>Tabelle 3-5: Kompetenzunterschiede zwischen Migranten und Nichtmigranten</i>	31	<i>Abbildung 3-2: PISA-Risikogruppe im Bereich Lesen</i>	30
<i>Tabelle 3-6: Effekt des Migrationshintergrundes auf die PISA-Ergebnisse in Punkten</i>	32	<i>Abbildung 3-3: Anteil der 20- bis 29-Jährigen ohne Berufsabschluss (Ungelerntenquote)</i>	37
<i>Tabelle 3-7: Effekt des Besuchs einer frühkindlichen Einrichtung auf die PISA-Ergebnisse in Punkten</i>	34	<i>Abbildung 3-4: Schüler an beruflichen Schulen, die zur Hochschulreife führen</i>	38
<i>Tabelle 3-8: Kindergartenbesuch in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Mutter</i>	35	<i>Abbildung 3-5: Höchster beruflicher Abschluss der Eltern von Studierenden</i>	39
<i>Tabelle 3-9: Kindergartenbesuch in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund</i>	35	<i>Abbildung 3-6: Anteil junger Akademiker (25 bis 35 Jahre) aus Nichtakademikerhaushalten</i>	41
<i>Tabelle 3-10: Bildungsarmut und Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich</i>	36	<i>Abbildung 4-1: Quantitative Entwicklung beim Studium ohne schulische HZB in Deutschland</i>	47
<i>Tabelle 3-11: Bildungshintergrund der Eltern von 25- bis 35-jährigen Personen</i>	40	<i>Abbildung 4-2: Einstiegspositionen für Bachelor- und Masterabsolventen 2014</i>	51
<i>Tabelle 3-12: Bildungshintergrund der Eltern von Hochschulabsolventen nach ausgewählten Berufen</i>	40	<i>Abbildung 4-3: Karrierepositionen für Bachelorabsolventen</i>	51

Autorinnen

Dr. Christina Anger
Studium der Volkswirtschaftslehre und Promotion in Trier. Seit 2004 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Senior Economist im Kompetenzfeld Bildung, Zuwanderung und Innovation.
E-Mail: anger@iwkoeln.de

Anja Katrin Orth
Studium der Volkswirtschaftslehre/International Economics and Policy Consulting in Magdeburg. Seit 2015 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Economist innerhalb des Kompetenzfeldes Bildung, Zuwanderung und Innovation.
E-Mail: orth@iwkoeln.de



Der Text dieses Werkes ist lizenziert unter den Bedingungen von „Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland“, CC BY-SA 3.0 DE (abrufbar unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>).

IMPRESSUM

Herausgeber

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
Rathausallee 12
53757 Sankt Augustin
Telefon: 02241/246-0
Telefax: 02241/246-2591

Tiergartenstraße 35
10785 Berlin
Telefon: 030/26996-0
Telefax: 030/26996-3261
E-Mail: redaktion@kas.de

Ansprechpartner

Dr. Norbert Arnold
Teamleiter Bildungs- und Wissenschaftspolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung, Konrad-Adenauer-Stiftung.
E-Mail: norbert.arnold@kas.de

Felise Maennig-Fortmann
Team Bildungs- und Wissenschaftspolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung, Konrad-Adenauer-Stiftung.
E-Mail: felise.fortmann@kas.de

Fotos

Titelmotiv: © go2 / photocase.de

Layout und Satz

SWITSCH KommunikationsDesign, Köln

Druck

Bonifatius GmbH, Paderborn

ISBN 978-3-95721-192-7

2016, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

www.kas.de



ClimatePartner[®]
klimaneutral
Druck | ID: 53323-1603-1094

www.kas.de