

Anger, Christina; Konegen-Grenier, Christiane; Lotz, Sebastian; Plünnecke, Axel

**Research Report**

## Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: Gerechtigkeitskonzepte, empirische Fakten und politische Handlungsempfehlungen

IW-Analysen, No. 71

**Provided in Cooperation with:**

German Economic Institute (IW), Cologne

*Suggested Citation:* Anger, Christina; Konegen-Grenier, Christiane; Lotz, Sebastian; Plünnecke, Axel (2011) : Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: Gerechtigkeitskonzepte, empirische Fakten und politische Handlungsempfehlungen, IW-Analysen, No. 71, ISBN 978-3-602-45493-8, Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Köln

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/181832>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

Christina Anger / Christiane Konegen-Grenier /  
Sebastian Lotz / Axel Plünnecke

# Bildungsgerechtigkeit in Deutschland

Gerechtigkeitskonzepte, empirische Fakten  
und politische Handlungsempfehlungen

# Analysen

Forschungsberichte  
aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Christina Anger / Christiane Konegen-Grenier /  
Sebastian Lotz / Axel Plünnecke

## Bildungsgerechtigkeit in Deutschland

Gerechtigkeitskonzepte, empirische Fakten  
und politische Handlungsempfehlungen

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.**

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

ISBN 978-3-602-14878-3 (Druckausgabe)

ISBN 978-3-602-45493-8 (E-Book|PDF)

Diese Studie wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Herausgegeben vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Grafik: Dorothe Harren

© 2011 Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH

Postfach 10 18 63, 50458 Köln

Konrad-Adenauer-Ufer 21, 50668 Köln

Telefon: 0221 4981-452

Fax: 0221 4981-445

[iwmedien@iwkoeln.de](mailto:iwmedien@iwkoeln.de)

[www.iwmedien.de](http://www.iwmedien.de)

Druck: Hundt Druck GmbH, Köln

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	4
<b>2</b>	<b>Gerechtigkeit: Chancen, Leistungen und Verteilung</b>	6
2.1	Zum Begriff der Gerechtigkeit	6
2.2	Gerechtigkeit als Thema in der Ökonomik	7
2.3	Abgrenzung verschiedener Gerechtigkeitskonzepte	9
2.4	Gerechtigkeitspsychologie: Wie urteilen Menschen über Gerechtigkeit?	15
2.5	Durch Bildung zu besserer Verteilung und mehr Effizienz	17
<b>3</b>	<b>Bildung und Verteilungseffizienz</b>	22
3.1	Bildung und Verteilung im internationalen Vergleich	22
3.2	Bildung und Verteilung in Deutschland	24
3.3	Perspektiven von Migranten und Alleinerziehenden	27
3.4	Bildung, Aufstiegs- und Abstiegsmobilität	29
3.5	Perspektiven von Mittelqualifizierten	31
3.6	Perspektiven von Akademikern	35
3.7	Handlungsempfehlungen	40
<b>4</b>	<b>Zugang zu mittleren Qualifikationen</b>	42
4.1	Sozioökonomischer Hintergrund	42
4.2	Migrationshintergrund	45
4.3	Frühkindliche Bildung	47
4.4	Privatschulen und Übergang auf die Sekundarstufe I	51
4.5	Berufliche Bildung	57
4.6	Handlungsempfehlungen	59
<b>5</b>	<b>Zugang zu akademischen Qualifikationen</b>	62
5.1	Sozioökonomischer Hintergrund	63
5.2	Gestufte Studiengänge, Studienaufnahme und Mobilität	66
5.3	Gestufte Studiengänge und Beschäftigungschancen	70
5.4	Private Hochschulen und Durchlässigkeit	74
5.5	Verteilungseffekte von Studiengebühren	77
5.6	Handlungsempfehlungen	82
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung</b>	85
	<b>Literatur</b>	91
	<b>Kurzdarstellung / Abstract</b>	103
	<b>Die Autoren</b>	104

# 1

## Einleitung

Dem Thema „Bildungsgerechtigkeit“ wird in der öffentlichen Wahrnehmung viel Platz eingeräumt. Dabei werden Aspekte sowohl der Chancengerechtigkeit oder -gleichheit als auch der Verteilungsgerechtigkeit diskutiert. Eine vielbeachtete Studie zur Polarisierung von Einkommen kommt zu dem Ergebnis, dass die Mittelschicht in Deutschland schrumpft (Goebel et al., 2010). Hieraus könnten Ängste vor einem Statusverlust („Statuspanik“) die Folge sein. Die Ergebnisse der Studie sind jedoch nicht unumstritten (Enste et al., 2010), da über einen längeren Zeitraum keine Abnahme der Mittelschicht beobachtbar ist. Ferner beziehen sich die Ergebnisse der Studie nicht auf den Bildungsstand oder andere sozioökonomische Aspekte. Dadurch bleibt offen, ob beispielsweise in Haushalten mit einem mittleren Bildungsniveau der Zugang zur Mittelschicht schwieriger oder das Abstiegsrisiko größer geworden ist. Gerade Unterschiede beim Zugang zu Bildung sind jedoch mit Verteilungsfragen eng verknüpft (Nickell, 2004).

Unterschiede beim Zugang zum Bildungssystem werden bereits durch die Heterogenität der Ausgangsbedingungen – vor allem soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht und Bundesland – geprägt. Zudem wird eine hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems an den Übergängen innerhalb des Bildungssystems beobachtet. Öffentliche Bildungsinvestitionen werden systematisch suboptimal verteilt. Sie konzentrieren sich zu stark auf die späten Abschnitte der Bildungskarrieren und ihre Zuweisungen beruhen kaum auf Erfolgskontrollen (Aktionsrat Bildung, 2007).

Das Bildungsniveau der Eltern hat einen starken Einfluss auf die Bildung der Kinder und ist wichtiger als institutionelle oder schulische Faktoren (Coneus/Sprietsma, 2009). Unterschiede in den Fähigkeiten zwischen Kindern von Eltern mit geringem Bildungsniveau und Eltern mit hohem Bildungsniveau offenbaren sich bereits, noch bevor das Schulalter erreicht ist. Hiermit sind sogenannte primäre Effekte verbunden, die soziale Disparitäten erklären und sich auf die schulischen Leistungen auswirken. Die Kompetenzen der Schüler unterscheiden sich darum schon bei der Einschulung (Trautwein/Maaz, 2010).

Chancenungleichheiten bei der Entwicklung kognitiver und sozialer Fähigkeiten außerhalb der Familie bestehen nach Ansicht einer Studie der Hans-Böckler-Stiftung (Becker/Hauser, 2004) aufgrund gebührenfinanzierter

Krippen-, Kindergarten- und Hortplätze sowie begrenzter Betreuungskapazitäten. Als Befund halten die Autoren fest, dass die soziale Herkunft bei der Entscheidung für ein Studium wichtiger geworden sei, anders als beim Entschluss für den Besuch eines Gymnasiums. Sogenannte sekundäre Effekte bewirken eine soziale Disparität, die durch unterschiedliche Wahlentscheidungen im Bildungssystem entsteht, selbst wenn die Kompetenzen der Kinder sich nicht unterscheiden (Trautwein/Maaz, 2010).

Nach Ansicht der Heinrich-Böll-Stiftung (2008) hat die Bildungspolitik auf die in der PISA-Untersuchung des Jahres 2000 empirisch belegten Ungleichheiten reagiert. Die Maßnahmen seien aber bisher in den Bundesländern nicht konsequent umgesetzt worden. Dies betrifft vor allem die Lern- und Lebenschancen von Kindern aus bildungsfernen Schichten. Es mangle daher weiter an einer Förderung von Bildungsgerechtigkeit.

Ziel der vorliegenden Analyse ist es, zu überprüfen, ob in den letzten Jahren eine Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit erreicht werden konnte. Untersucht wird, ob eine geringe Streuung beim Bildungsstand in einer Volkswirtschaft mit einer geringen Einkommensstreuung einhergeht. Außerdem wird betrachtet, wie sich die Einkommensperspektiven der Personen mit mittlerer oder höherer Qualifikation sowie deren Aufstiegs- und Abstiegsmobilität entwickelt haben und weiter entwickeln dürften. Darüber hinaus ist zu klären, ob sich die Chancen beim Zugang zu Bildung verbessert haben und an welchen Stellen des Bildungssystems Probleme beim Zugang bestehen. Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit ist dabei noch zu definieren: Ist eine durch das Bildungssystem bewirkte absolut gleiche Zunahme an Fähigkeiten und Wissen gerecht oder eher eine proportional gleiche Zunahme oder ein gleich hoher Einsatz an Ressourcen für jedes Kind? Oder sind Veränderungen, welche die Bildungsergebnisse am unteren Ende der Kompetenzverteilung verbessern, ohne am oberen Ende zu Verschlechterungen zu führen, als Maßstab der Bildungsgerechtigkeit geeignet?

Um diese Kernfragen zu beantworten, wird in Kapitel 2 der Gerechtigkeitsbegriff zunächst definiert und als ökonomisches Thema eingeführt. Danach folgt eine Abgrenzung verschiedener Gerechtigkeitskonzepte. Auf der einen Seite wird das Konzept der Verteilungsgerechtigkeit betrachtet, das sich wiederum in verschiedene Prinzipien wie Gleichheit oder Leistungsgerechtigkeit unterteilen lässt. Auf der anderen Seite stehen die eher input-orientierten Konzepte der Chancen- oder prozeduralen Gerechtigkeit. Im Anschluss wird auf die Gerechtigkeitspsychologie eingegangen, die erklären kann, warum Experten und Laien beim Thema „Gerechtigkeit“ zu unter-

schiedlichen Bewertungen kommen. Abschließend wird in Kapitel 2 abgeleitet, welche Veränderungen der Bildungschancen im Rahmen der vorliegenden Analyse als gerecht bezeichnet werden sollen.

Kapitel 3 stellt den Bezug zwischen Bildung und Verteilungsgerechtigkeit her. Dabei stehen vor allem die Perspektiven von Mittelqualifizierten, Akademikern, Alleinerziehenden und Migranten im Mittelpunkt. Wenn Unterschiede bei Bildungsabschlüssen eng mit Unterschieden bei den Einkommensperspektiven verbunden sind, verschiebt sich die Gerechtigkeitsfrage auf den Zugang zu Bildung. Hier ist es von zentraler Bedeutung, ob Chancengerechtigkeit besteht, also ob die institutionellen Regelungen allen Menschen gleiche Chancen auf den Zugang zu Bildung ermöglichen. Kapitel 4 untersucht den Zugang zu mittleren Qualifikationen, Kapitel 5 den Zugang zu akademischen Qualifikationen. Am Ende jedes dieser Kapitel wird überprüft, inwieweit die Politik bereits zur Verbesserung der Gerechtigkeitsziele beiträgt und welche weiteren Reformen umgesetzt werden sollten. Die Analyse schließt in Kapitel 6 mit einer Zusammenfassung.

## 2

## **Gerechtigkeit: Chancen, Leistungen und Verteilung**

### **2.1 Zum Begriff der Gerechtigkeit**

Gerechtigkeit bezeichnet einen Idealzustand der sozialen Interaktion. In diesem Zustand gibt es einen angemessenen, unparteilichen und einforderebaren Ausgleich der Interessen und der Verteilung von Gütern und Chancen zwischen Individuen eines Kollektivs oder zwischen Kollektiven. Gerechtigkeit gilt als ein zentraler Aspekt des menschlichen Zusammenlebens. In nahezu allen sozialen Systemen, von der Familie über die Unternehmen bis hin zu Staaten, spielt Gerechtigkeit jeden Tag eine große Rolle. Dieses breite Interesse der Menschen an gerechtigkeitsrelevanten Themen findet sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wieder. Philosophen, Psychologen, Soziologen, Anthropologen und Ökonomen widmen einen erheblichen Teil ihrer Arbeit der Erforschung von Aspekten der Gerechtigkeit.

Seit Aristoteles und seiner Nikomachischen Ethik beschäftigen sich die Menschen mit Fragen der Moral und Gerechtigkeit in systematischer Form. Evolutionäre Anthropologen und Psychologen erforschen darüber hinaus,



wie fest Gerechtigkeit in der Natur des Menschen begründet liegt. Viel mehr als diese Punkte interessiert die Menschen jedoch seit jeher, was objektiv als gerecht tituliert werden kann und was nicht. In diesem Bestreben gelangen Ethiker von der Antike bis zur Neuzeit, von Aristoteles über David Hume und Immanuel Kant bis hin zu John Rawls zu Gerechtigkeitsprinzipien, die dem Standard der Objektivität genügen sollen.

## 2.2 Gerechtigkeit als Thema in der Ökonomik

Das Thema „Gerechtigkeit“ stand in der traditionellen Ökonomik lange Zeit nicht im Mittelpunkt. Während die Gründerväter der Ökonomik noch zugleich Philosophen waren und zur Gerechtigkeit ausführlich Stellung nahmen – zum Beispiel Adam Smith (1759) –, begnügten sich Ökonomen danach meist mit einem einfachen, aber konsequenten Menschenbild. Der Mensch handelt demnach als Homo oeconomicus streng rational und ist ausschließlich motiviert durch den Eigennutz, den er maximiert. Dieses Menschenbild war ziemlich praktisch, da durch diese einfachen Annahmen die Wissenschaft mathematisierbar war. Die Folge waren klare Handlungsanweisungen an die Politik und quantifizierbare Effekte einzelner Maßnahmen. Das erklärt zum Teil den Erfolg, mit dem sich Ökonomen als Ratgeber für Politikmaßnahmen anbieten konnten. Im ökonomischen Modell der Politik (Rational Choice) waren zudem auch die Politiker rational. Sie orientierten sich mit dem Ziel des Machterhalts am rationalen Wähler.

In der Ökonomik fand jedoch in den vergangenen Jahrzehnten ein Paradigmenwechsel hin zur verhaltenswissenschaftlich fundierten Forschung statt. Hier finden Moral und Gerechtigkeit wieder mehr Platz. Während zunächst die Rationalitätsannahme infrage gestellt und durch ein Konzept begrenzter Rationalität ersetzt wurde (zum Beispiel Simon, 1959), gelang später auch eine Kritik in Bezug auf das Eigennutzaxiom (Bolton/Ockenfels, 2000; Fehr/Schmidt, 1999; Charness/Rabin, 2002). Der Spieltheoretiker Herbert Simon wurde bereits mit dem Wirtschaftsnobelpreis ausgezeichnet. Auch die Fairnessforschung gilt inzwischen als wichtiges Feld der Ökonomik. Man kann daher den Schluss ziehen, dass Themen wie Gerechtigkeit und Fairness in der Ökonomik ihre Renaissance feiern.

Den (Verhaltens-)Ökonomen ist gemein, dass sie ihre Erkenntnisse in erster Linie aus spieltheoretisch abgeleiteten Situationen ziehen, die sie experimentell oder empirisch testen. Die experimentelle Wirtschaftsforschung gewinnt stetig an Relevanz (Ockenfels/Sadrieh, 2010). Gemeinsam mit Psychologen wird erforscht, welche Situationen und welche Persönlichkeitsvariablen be-

sonders häufig irrationales oder faires Verhalten zur Folge haben. Es wird untersucht, wann sich Menschen rational verhalten und wann nicht, wann sie egoistisch sind und wann sie sich altruistisch verhalten. Um diese neue Methodik der Wirtschaftswissenschaft anschaulich zu beschreiben, werden die berühmtesten experimentellen Spiele im Folgenden kurz erläutert.

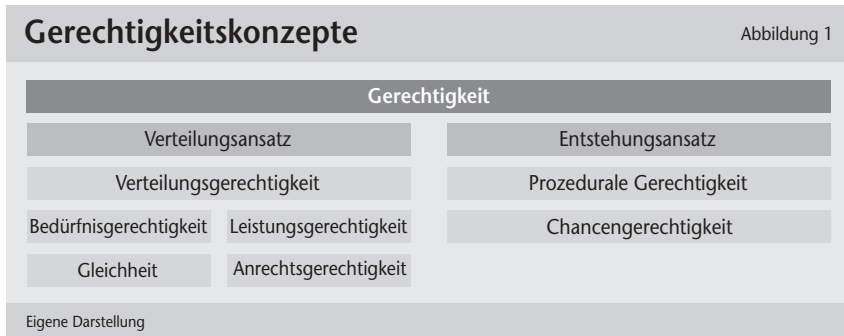
Im Ultimatumspiel treffen zwei Personen aufeinander. Person A erhält einen Betrag, zum Beispiel 10 Euro, und hat die Aufgabe, diesen Betrag auf sich und Person B aufzuteilen. Im Anschluss daran kann Person B der Verteilung zustimmen oder diese ablehnen. Stimmt Person B zu, wird die vorgeschlagene Verteilung real ausbezahlt. Lehnt sie ab, gehen beide leer aus. Es zeigt sich häufig, dass Person B unfaire Beträge (kleiner als 50 Prozent) nicht annimmt. Sie verzichtet lieber auf Geld, statt einer offensichtlichen Ungerechtigkeit zuzustimmen. Eine der zentralen Annahmen der Ökonomik über das Verhalten von Menschen scheint dadurch widerlegt. Als monetärer Eigennutzmaximierer gibt es für Person B keinen Grund, einen geringen Betrag abzulehnen, solange dieser größer als null ist. Moralische Empörung und empfundene Ungerechtigkeit provozieren Person B jedoch, allzu geringe Angebote zu sanktionieren (Güth et al., 1982).

Im Diktatorspiel ist dies anders. Hier hat Person B keine Möglichkeit des Annehmens oder des Ablehnens des Betrags. Ohne eine Entscheidung von Person B kann Person A die Auszahlung frei bestimmen. In diesem Fall wird deutlich, dass eine strategische Abwägung nicht der Grund für Fairness sein kann. Das oft beobachtbare Ergebnis des Übersendens von 50 Prozent – im Beispiel 5 Euro – ist also primär das Resultat von Präferenzen für Fairness. Das ist eins der zentralen Ergebnisse der experimentellen Wirtschaftsforschung.

Diese einfachen Experimente lassen sich in ihrer Komplexität beliebig erhöhen. Immer mehr Ökonomen nutzen sie, um mehr über das Verhalten von Menschen in Märkten zu lernen. Neben der Anwendung in Arbeitsmärkten, Auktionsmärkten und Finanzmärkten lassen sich viele Erkenntnisse auch auf Probleme in der Bildungspolitik übertragen. Das Thema „Bildungsgerechtigkeit“ kann somit auch ökonomisch behandelt werden, und zwar in Form einer Analyse, wie Menschen (in diesem Fall Bildungsobjekte, also Schüler, Studierende und Auszubildende) auf Zustände reagieren, die als mehr oder weniger gerecht wahrgenommen werden. Für ein weiteres Verständnis von Gerechtigkeit in der Bildung ist es zunächst wichtig, verschiedene Gerechtigkeitskonzepte zu diskutieren und diese dann inhaltlich auf die Thematik zu übertragen.

## 2.3 Abgrenzung verschiedener Gerechtigkeitskonzepte

Grundsätzlich können verschiedene Prinzipien des Konzepts der Verteilungsgerechtigkeit dem Konzept der prozeduralen Gerechtigkeit sowie dem Konzept der Chancengerechtigkeit gegenübergestellt werden (Abbildung 1). Im Folgenden wird abgeleitet, was unter den verschiedenen Konzepten als gerecht eingeschätzt wird.



### Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit

Gerechtigkeit unter dem Aspekt der Verteilungsgerechtigkeit thematisiert die Aufteilung von Gütern und Lasten. Bei der Entscheidung, nach welchen Kriterien eine Verteilung als gerecht anzusehen ist, werden häufig mehrere Prinzipien genannt: das Bedürfnisprinzip, das Leistungsprinzip, das Gleichheitsprinzip und das Anrechtsprinzip (Fetchenhauer, 2010; Liebig, 2010).

**Bedürfnisprinzip.** Laut Bedürfnisprinzip gilt eine Verteilung von Gütern und Lasten als gerecht, wenn jedes Individuum eines Kollektivs genau das erhält, was es braucht. Entscheidend für das Gerechtigkeitsurteil ist somit das individuelle Bedürfnis.

**Leistungsprinzip.** Nach dem Leistungsprinzip wird es als gerecht angesehen, wenn jedes Individuum eines Kollektivs genau das erhält, was es zur Entstehung des Guts oder der Last beigetragen hat. Maßgeblich sind also der individuell geleistete Input und die Relation zum Output.

**Gleichheitsprinzip.** Wird das Gleichheitsprinzip zum Maßstab erhoben, gilt eine Verteilung von Gütern und Lasten als gerecht, wenn jedes Individuum eines Kollektivs genau den gleichen Anteil erhält. Es geht also um die absolute Gleichheit der Verteilung von Gütern und Lasten.

**Anrechtsprinzip.** Beim Anrechtsprinzip wird eine Verteilung von Gütern und Lasten als gerecht betrachtet, wenn sich diese aus a priori definierten und zugeschriebenen oder in der Vergangenheit erworbenen Anrechten oder

Pflichten ableitet. Relevant für das Gerechtigkeitsurteil sind demnach Status- und Positionsmerkmale.

Bei der Betrachtung der Gerechtigkeitsprinzipien stehen Forscher vor einem Dilemma. Für sich betrachtet scheint jedes Prinzip inhaltlich konsistent und sinnvoll. Bei näherer Betrachtung besteht jedoch eine gewisse Unschärfe (Liebig, 2010). In Bezug auf das Bedürfnisprinzip scheint zunächst unklar, welche Bedürfnisse angemessen sind und welche nicht. Die objektive Bedürftigkeit ist daher in vielen Fällen unklar. Wiederkehrende Debatten zum Thema „Sozialschmarotzer“ reflektieren dieses Problem im Gerechtigkeitsurteil. Analog gilt diese Argumentation für Status- und Positionsmerkmale beim Anrechtsprinzip (Liebig, 2010). Ein Beispiel aus dem Bereich der Bildung soll dies verdeutlichen: Für zwei angehende Medizinstudierende ist nur ein Platz an einer bestimmten Universität verfügbar. Ist nun diejenige Person, die finanziell von einem Studium abhängt, bedürftiger als die andere Person, die hinreichend vermögend ist, auch ohne Studium durchs Leben zu gelangen? Bei der Verteilung von Lasten, beispielsweise im Fall betriebsbedingter Kündigungen, mag eine Ableitung objektiver Bedürftigkeitskriterien noch schwieriger sein. Ist etwa ein Familienvater im fortgeschrittenen Alter bedürftiger als ein junger Absolvent, der noch keine Vorsorge leisten konnte? Die Kernschwierigkeit des Bedürftigkeitsprinzips ist es, gültige und akzeptierte Kriterien der Bedürftigkeit abzuleiten.

Beim Leistungsprinzip muss entschieden werden, wie Inputs gemessen werden, beispielsweise bei der Erstellung einer Dienstleistung oder eines Produkts. So zählen Geschäftsidee, investiertes Geld, investierte Zeit und Geschäftskontakte als Inputvariablen in Relation zum Output – dem Gewinn der Unternehmung. Es ist jedoch schwierig, die Inputs zu vergleichen. Ist die Geschäftsidee höher zu bewerten als die erfolgreiche Umsetzung? In aller Regel ist eine Geschäftsidee wenig wert ohne eine Umsetzung, eine Umsetzung bedingt jedoch im Umkehrschluss zunächst eine Idee. Die Inputs sind also interdependent. Das erhöht die Komplexität und erschwert die Bewertung. Auch hier kann für den Bereich der Bildung der Zugang zu Universitäten als Beispiel dienen. Bei einem Numerus clausus zählen bisher gezeigte Leistungen (Abiturnote) als Kriterium für die Zuteilung des Guts Studienplatz. Dieses Kriterium erscheint theoretisch sehr sinnvoll. Es ergibt sich jedoch das Problem, dass Abiturnoten nicht über alle Schulen hinweg vergleichbar sind. Zwar wird durch Institutionen wie das Zentralabitur das Problem abgeschwächt. Doch selbst dann bleibt die Tatsache, dass die Leistungen der Lehrer nicht vergleichbar sind und somit die Leistungen im Zentralabitur verzerren. Es

wird deutlich, dass sich im Gerechtigkeitsurteil die Inputvariablen beliebig komplex herleiten lassen, was ein Urteil erschwert. Analog gilt dies für die Bewertung von Outputs. Ein zunächst attraktives Gerechtigkeitskriterium – hier die Leistungsgerechtigkeit – ist also nicht immer einfach anwendbar.

Für das Gleichheitsprinzip gilt Ähnliches wie für das Leistungsprinzip: Wenn konsequent gleich verteilt werden soll, weil ein Gerechtigkeitsurteil dies bedingt, muss im Anschluss stets konkret bestimmt werden, was verteilt wird. In Betracht kämen Güter, Inputs, Chancen oder auch Rechte. Zwar herrscht in der westlichen Welt weitgehend Konsens über die gleichmäßige Aufteilung von Chancen und Rechten. Jedoch zeigt vor allem die Debatte um Chancengerechtigkeit in der Bildung, dass gleiche Chancen von nur sehr schwer veränderbaren Variablen abhängen, zum Beispiel von der Familie, vom sozialen Umfeld oder von angeborenen Begabungen und Neigungen.

Weil es unterschiedliche Verteilungsprinzipien und Unschärfen innerhalb der Prinzipien gibt, drängt sich die Frage auf, welches Prinzip in welcher Situation gerechterweise zur Anwendung kommen sollte. Die Wissenschaft hat dabei als wichtiges Kriterium die soziale Beziehung zwischen den einzelnen Individuen eines Kollektivs identifiziert (Fiske, 1993; Liebig, 2010). Soziale Beziehungen lassen sich demnach in vier Typen einteilen. Je nachdem, in welcher sozialen Beziehung die Individuen eines Kollektivs stehen, lässt sich ein akzeptiertes Gerechtigkeitsurteil ableiten.

Familien und Gruppen, die eine gemeinsame Herkunft haben und daher eine Solidargemeinschaft bilden, teilen häufig auch eine Identität. In diesem Fall findet das Bedürfnisprinzip besonders häufig Anwendung. Herrschaftsbeziehungen wie beispielsweise Organisationen verwenden häufig das Anrechtsprinzip. Dieser Typ ist charakterisiert durch hierarchische Beziehungen. Aus dem Status leiten sich die Rechte ab und für den übertragenen Status wird zeitgleich eine statuskongruente Verantwortung übernommen. Peergroups, gekennzeichnet durch langfristige soziale Austauschbeziehungen, berufen sich häufig auf das Gleichheitsprinzip. In Peergroups gibt es tendenziell weniger oder keine Statusunterschiede. Die Mitglieder betrachten sich als gleich, wonach sich der individuelle Anteil der Privilegien ableitet. Der Markt, gekennzeichnet durch kurzfristige, ökonomische Austauschbeziehungen, wendet häufig das Leistungsprinzip an. Die Interaktion läuft häufig zwischen Fremden ab.

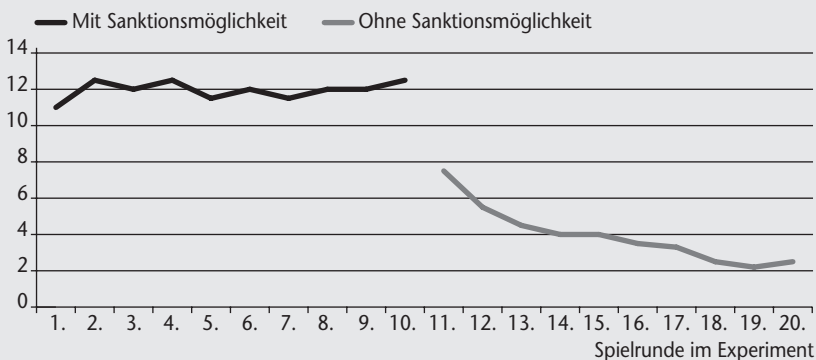
Oft wird implizit angenommen, dass Güter einfach existieren. Die Frage der Verteilung wird so stark zentralisiert, dass die Entstehung dieser Güter in den Hintergrund rückt. Die Verteilungsgerechtigkeitsprinzipien haben

jedoch allesamt einen Einfluss auf die Entstehung von Gütern. Beim Bedürfnisprinzip, Gleichheitsprinzip und Anrechtsprinzip besteht das Problem möglicher Fehlanreize bei der Gütererstellung. Bei diesen Prinzipien verhält sich der geleistete Input nämlich nicht proportional zum erhaltenen Output. Die politische Debatte thematisiert diesen Fehlanreiz häufig mit der Forderung, wonach sich Leistung lohnen muss.

## Beiträge zu einem öffentlichen Gut

Abbildung 2

Individuelle Inputs bei Öffentliches-Gut-Experimenten mit und ohne Sanktionsmöglichkeit, in fiktiven Geldeinheiten



Quelle: Fehr/Gächter, 2000

Ist bereits jeder Anspruch auf ein Gut abgegolten, führt beispielsweise nach dem Bedürfnisprinzip ein zusätzlich geleisteter Input zu keinem weiteren persönlichen Anspruch auf eine Einheit Output. Es besteht somit kein Anreiz, eine weitere Einheit zu produzieren. Nach dem Gleichheitsprinzip spiegelt der Output pro geleisteten Input die Anzahl der in der Gesellschaft lebenden Individuen wider. Mit steigender Anzahl an Individuen wird der persönliche Anteil am Output pro Einheit Input immer geringer.

Forscher konnten im Labor zeigen, dass Menschen ungern Beiträge leisten, wenn sie unterproportional am Output verdienen (Fehr/Gächter, 2000). Ein hohes Ausmaß an Kooperation – in diesem Fall bei der Bereitstellung eines öffentlichen Guts – wird verstärkt ermöglicht, wenn angemessene Anreizsysteme existieren. Im Fall des Experiments von Fehr/Gächter war dies ein Sanktionsmechanismus, mit dem diejenigen bestraft werden konnten, welche unterproportionale Inputs zum öffentlichen Gut leisteten (Abbildung 2). Nur unter einem anreizkompatiblen System entstehen also Güter. So bedeutet dies: Wenn aufgrund der Fehlanreize eines Verteilungsprinzips Güter gar

nicht erst produziert werden, löst sich damit auch das Verteilungsproblem. Wo nichts entsteht, kann nichts verteilt werden.

In der praktischen Wirtschafts- und Sozialpolitik wird daher häufig auf Mischformen zurückgegriffen, die sowohl elementaren Gerechtigkeitsprinzipien folgen als auch garantieren, dass die Fehlanreize nicht zu groß werden. So richtet sich eine Grundabsicherung in Form des Arbeitslosengelds (ALG) II einerseits nach den errechneten Bedürfnissen (Bedürfnisprinzip) eines Individuums. Andererseits orientiert sich die Arbeitslosenversicherung beziehungsweise das ALG I an den geleisteten Inputs (Leistungsprinzip), das heißt an den Beiträgen aus dem zuvor erzielten Einkommen. Die gesetzliche Krankenversicherung wiederum stellt eine Mischform aus Leistungs- und Gleichheitsprinzip dar. Während die Beiträge aus dem individuellen Einkommen abgeleitet werden (Leistungsprinzip), gilt in der Inanspruchnahme von Leistungen das Gleichheitsprinzip, da jeder gesetzlich Versicherte im Krankheitsfall identische Leistungen erhält – und zwar unabhängig von den individuell geleisteten Beiträgen (Fetchenhauer, 2010).

Nur in sehr selektiven Ausnahmen gelingt es, dass allen Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit Rechnung getragen werden kann und obendrein entsprechende Anreize bestehen, ein Gut überhaupt zu produzieren. Sehr häufig ist dies der Fall, wenn Gruppen klein sind, wenn Inputs und Outputs sehr klar gemessen werden können und idealerweise gleich sind. Da Gesellschaften tendenziell jedoch aus großen Gruppen bestehen und teilweise erhebliche Unsicherheiten in der Messung von Bedürfnissen, Inputs, Outputs oder Ansprüchen existieren, wird auf andere Gerechtigkeitskonzepte zurückgegriffen. Diese setzen eine objektive Gerechtigkeit weniger an der Verteilung an, sondern eher an den Prozessen oder Chancen der Teilnahme an der Güterproduktion.

### **Gerechtigkeit jenseits von Verteilungsprinzipien**

Gerechtigkeitskonzepte, die nicht auf Verteilungsgerechtigkeit abstellen, orientieren sich nicht an der Verteilung, sondern daran, wie diese erreicht wird. Besonders von Bedeutung sind dabei sich am Verfahren ausrichtende Prinzipien (prozedurale Gerechtigkeit) und sich an den individuellen Möglichkeiten ausrichtende Prinzipien (Chancengerechtigkeit). Die grundlegende Idee der beiden Konzepte ist, dass Fragen der Verteilung in den Hintergrund rücken, wenn die Art und Weise, wie diese Verteilung zustande kam, bereits Prinzipien der Gerechtigkeit gefolgt ist (Startchancen- versus Ergebnisgerechtigkeit). Demnach kann eine vermeintlich ungerechte Verteilung gerecht

sein, wenn sie durch gerechte Verfahren und/oder aufgrund gerechter Chancenverteilung erreicht wurde. Die Anwendung dieser Verfahren ist besonders vielversprechend, wenn Prozesse oder Chancen kontrolliert werden können, dies bei Verteilungen jedoch unmöglich ist. Bei der Bildung ist dies beispielsweise gegeben: Im Bildungssystem geht es primär darum, Chancen und Prozesse zu gestalten und diese zu evaluieren.

**Prozedurale Gerechtigkeit.** Im Gegensatz zur Verteilungsgerechtigkeit, welche die materielle Gerechtigkeit am Ergebnis beurteilt, geht es bei der prozeduralen Gerechtigkeit (auch Verfahrensgerechtigkeit) darum, gerechte Ergebnisse mittels gerechter Verfahren zu erzeugen. Als Beispiel kann die Finanzverwaltung dienen. Sie versucht idealerweise, gleiche Verfahren für alle Steuerpflichtigen anzuwenden. Als prozedural ungerecht würde beispielsweise die Willkür des Finanzbeamten gelten. Darum folgen viele Aspekte – etwa die Anerkennung von Ausgaben ohne Belege – klaren und a priori definierten Regeln. Als tendenziell ungerecht wird ein Zustand wahrgenommen, wenn die anerkannten Beträge sich in zwei Städten erheblich unterscheiden – also wenn erhebliche Unterschiede in den Regeln zwischen regionalen Finanzbehörden bestehen. Im Bereich der Bildung ist die Relevanz der Grundschullehrerempfehlung für die weiterführenden Schulen ein Element prozeduraler Gerechtigkeit. So werden Unterschiede dieser Empfehlungspraxis zwischen Bundesländern von aufmerksamen Personen – Eltern und Kindern im Grenzgebiet der Bundesländer – als ungerecht empfunden. Als Beispiel kann die Grenze zwischen zwei Bundesländern dienen, bei welcher der Unterschied zwischen Elternentscheidung und verbindlicher Grundschullehrerempfehlung besonders offensichtlich ist. Andere Beispiele sind Empfehlungen der Lehrer, die sich nicht an Leistungen wie messbaren Kompetenzen orientieren, sondern von Aspekten der sozialen Herkunft überlagert werden. Ebenso kann das Fehlen von länderübergreifenden Abschlussprüfungen dazu führen, dass gleiche Noten in Abiturprüfungen mit unterschiedlichen Kompetenzen verbunden sind, was wiederum die Zugangsgerechtigkeit zu Hochschulen in Numerus-clausus-Fächern beeinträchtigt.

**Chancengerechtigkeit.** Weniger an den Prozessen als vielmehr an den Ausgangspunkten orientiert sich das Konzept der Chancengerechtigkeit. Nach diesem Konzept gilt es sicherzustellen, dass alle Individuen eines Kollektivs gleiche Chancen auf Beteiligung an der Verteilung haben. So soll es allen identisch möglich sein, Chancen wahrzunehmen. In der Bildungspolitik gilt Chancengerechtigkeit als vorherrschendes Prinzip. Beispielsweise können Plätze für ein Medizinstudium nicht gleich verteilt werden. Es muss aber prin-



ziell für jeden möglich sein, Medizin zu studieren, wenn er die Voraussetzungen erfüllt. Es ist zwischen absoluter Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit zu unterscheiden. Absolut identische Chancen stehen hier der Chance auf optimale Förderung (jedem das Angemessene) gegenüber. Während grundsätzlich allen ein Zugang zu generellen Aspekten der Bildung zukommen sollte, müssen Ansprüche in gewisser Form auch individualisiert werden. Es erscheint daher zum Beispiel als gerecht, wenn lediglich begabte Nachwuchsmusiker ein Recht auf die Aufnahme an einer Elitemusikschule haben.

## **2.4 Gerechtigkeitspsychologie: Wie urteilen Menschen über Gerechtigkeit?**

Neben der Frage, was objektiv gerecht oder ungerecht ist, spielt auch die Frage eine Rolle, wie Menschen über Gerechtigkeit urteilen. Gerade die empirischen Wissenschaften und allen voran die Psychologie liefern erhebliche Beiträge zum Verständnis, wann etwas von Menschen als gerecht oder ungerecht empfunden wird (Schmitt et al., 2009). Besonders hervorzuheben ist dabei die Tatsache, dass sich die Urteile von Menschen im Allgemeinen und von wissenschaftlichen Experten häufig fundamental unterscheiden. Typischerweise gelangen Menschen – häufig auch unbewusst – zu moralischen Urteilen, indem sie kognitiven Heuristiken folgen. Solche Heuristiken sind mentale Abkürzungen und haben den Nutzen, die Ressourcen des Hirns möglichst effizient einzusetzen. Während Heuristiken häufig zu sehr guten Ergebnissen führen, gibt es daneben systematische Verzerrungen, in denen Menschen durch heuristisches Urteilen zu anderen Urteilen gelangen, als dies nach ausführlicher Reflexion der Fall wäre.

Generell zeigt sich, dass Menschen ihre moralischen Urteile (Gerechtigkeitsurteile) im Wesentlichen intuitiv treffen (Haidt, 2007). Im Gegensatz zu früherer Forschung (Piaget, 1965; Kohlberg, 1969) wird inzwischen argumentiert, dass moralische Emotionen moralische Urteile vermitteln und somit affektiv zustande kommen. Haidt (2007) belegt dies durch Szenario-Studien, in denen offenbart wird, dass moralische Kognitionen nicht Auslöser der moralischen Urteile sind, sondern im Nachhinein (post hoc) gebildet werden, um die moralische Intuition zu plausibilisieren. Sorgfältig überlegte und reflektierte Gedanken sind also nicht die kausale Ursache moralischer Urteile, sondern vielmehr schnelle Intuitionen.

Bezogen auf eine Bildungspolitik, welche nach Gerechtigkeit strebt, sind nicht moralphilosophisch reflektierte Urteile für die Akzeptanz der Politik relevant, sondern moralische Intuitionen, die automatisch bei den Bürgern

entstehen, wenn diese ein Bestreben der Politik beurteilen. So erweckt das Wort „Privathochschule“ in aller Regel die Assoziation „Elitförderung“ – und daher scheint eine staatliche Förderung von Privathochschulen ungerecht. Erst bei genauerer Analyse jenseits moralischer Intuitionen wird deutlich, dass das Gros der Privathochschulen ein Mittel darstellt, auf dem zweiten Bildungsweg erfolgreich zu sein. Dies belegt die strategische Ausrichtung privater Fachhochschulen (siehe Abschnitt 5.3).

Trotz moralischer Intuition, die chaotisch und nicht planbar erscheint, gibt es Möglichkeiten, die wahrgenommene Moralität oder Gerechtigkeit im Bildungsbereich zu prognostizieren. Moralische Urteile von Menschen folgen nämlich gewissen vorhersehbaren Prinzipien oder Regeln, den sogenannten Heuristiken. Empirische Untersuchungen ergeben, dass Menschen ein starkes Bedürfnis nach Fairness haben (Tyler, 1994) und sich auch selbst gern als fairen und ethischen Menschen sehen (Fetchenhauer/Dunning, 2006). Einige der systematischen Urteilsheuristiken werden im Folgenden beschrieben.

**Fixed-Pie-Bias.** Menschen gehen bei der Gerechtigkeitsbewertung politischer Maßnahmen implizit davon aus, dass die zu verteilende Summe konstant ist (Thompson/DeHarpport, 1994). Dies ist beispielsweise bei den Ansichten über die Menge an Arbeit und damit die Zahl der Arbeitsplätze der Fall, gilt aber auch für Kapital oder den Zugang zur Bildung. Im Zentrum der Beurteilung steht deshalb die gerechte Verteilung des zur Verfügung stehenden und konstant großen Kuchens. Keine Rolle spielen bei dieser Sichtweise hingegen die Fragen, ob und wie bessere Verteilungen durch ein Anwachsen des Kuchens möglich sind. Eine Kompensation der Verlierer durch die Gewinner wird genauso wenig in Betracht gezogen (Haferkamp et al., 2009). Aus dieser Logik folgt, dass Wohlfahrtszuwächse einer Gruppe nicht ohne Wohlfahrtsverluste anderer möglich sind (Nullsummenspiel).

**Parochialismus.** Unter Berücksichtigung mehrerer Gruppen wird ein Gerechtigkeitsurteil zunehmend komplexer. Sind Gerechtigkeitsurteile derart komplex, findet der Parochialismus (Kemp, 2007) oder schlicht der Anti-*Foreign-Bias* (Caplan, 2007) Anwendung. Hierbei übergewichten die zur eigenen Gruppe gehörenden Personen (Mitglieder der Ingroup) ihre eigenen Ansprüche und untergewichten die von Außenstehenden (Mitglieder der Outgroup). Das Gerechtigkeitsurteil wird folglich zugunsten der Ingroup verzerrt. So erklären sich Debatten über eine Zuwanderung qualifizierter Fachkräfte aus dem Ausland durch eine Wechselwirkung von Parochialismus und der fälschlichen Annahme des Fixed-Pie-Bias. Aus diesem Grund können selbst Menschen, die durchaus die Vorteile von Spezialisierung, Arbeitsteilung

und Handel auf nationaler Ebene sehen, große Vorbehalte gegenüber derartigen Maßnahmen haben (Baron/Kemp, 2004; Caplan, 2007; Enste et al., 2009).

**Do-no-harm-Heuristik.** Diese Heuristik beschreibt die intuitive Abneigung von Menschen, anderen Personen Schaden zuzufügen (Baron, 1995). Small/Loewenstein (2005) diskutieren den damit verbundenen Identifiable-Victim-Effekt. Identifikation verringert demnach die soziale Distanz zum Opfer, eine besondere Identifikation erhöht die Wirkung der Heuristik. In Fällen mit enormem Identifikationspotenzial – etwa bei Bagatellkündigungen – laufen Gerechtigkeitsurteile Gefahr, stark verzerrt auszufallen.

**Status-quo-Bias.** Eng mit diesen Verzerrungen verbunden ist der Status-quo-Bias (Samuelson/Zeckhauser, 1988). Menschen neigen zu einer Präferenz des Ist-Zustands und sind folglich Veränderungen gegenüber skeptisch. Kahneman et al. (1986) argumentieren, dass der Ist-Zustand als gerecht wahrgenommen wird und einer normativen Kraft des Faktischen folgt (Haferkamp et al., 2009). Was sich etabliert hat, wird gerecht sein, so die Annahme. In der Praxis zeigt sich diese Verzerrung zum Beispiel bei der Beurteilung des Renteneintrittsalters. Haferkamp/Fetchenhauer (2006) fanden in diesem Zusammenhang heraus, dass nicht nur eine Erhöhung, sondern auch eine Senkung des Renteneintrittsalters abgelehnt wird. Auch die Abneigung vieler Menschen gegenüber dem Strukturwandel kann im Status-quo-Bias eine Begründung finden.

Die neuere Forschung (Enste et al., 2009; Haferkamp et al., 2009) belegt, dass es Unterschiede in der Beurteilung der Gerechtigkeit von politischen Maßnahmen zwischen (ökonomischen) Experten und der Bevölkerung gibt. Es fällt nicht nur auf, dass zwischen Experten und Laien erhebliche Divergenzen herrschen. Vielmehr gelangen Experten auch anders zu ihren Urteilen. Während diese ihr Urteil über die Qualität einer politischen Maßnahme in erster Linie über die zu erwartende Effizienz fällen, urteilt die Bevölkerung vor allem auf Basis der subjektiv wahrgenommenen Gerechtigkeit. Dieses Gerechtigkeitsurteil leitet sich durch die vorgestellten Heuristiken ab und baut auf den einzelnen Gerechtigkeitsprinzipien auf. Somit sind Unterschiede in der Beurteilung zwischen Experten und der Bevölkerung direkt zurückzuführen auf die unterschiedlichen Prozesse der Evaluation von politischen Maßnahmen. Die Bildungspolitik stellt diesbezüglich keine Ausnahme dar.

## 2.5 Durch Bildung zu besserer Verteilung und mehr Effizienz

Im Folgenden soll eine Bildungspolitik skizziert werden, die sowohl den Gerechtigkeitsprinzipien genügt als auch grundlegende Mechanismen der Urteilsbildung im Bereich Gerechtigkeit berücksichtigt. Während die Ge-

rechtigkeit von Bildungspolitik bislang nur in Einzelfallbetrachtungen dargestellt wurde, werden nun allgemeingültige Prinzipien abgeleitet, denen eine gute und gerechte Bildungspolitik folgen muss (Übersicht 1). Vor allem die Wechselwirkungen zwischen divergenten Prinzipien werden thematisiert.

## Was ist gute und gerechte Bildungspolitik?

Übersicht 1

Die Bewertung der Bildungsgerechtigkeit benötigt einen Maßstab. In der vorliegenden Analyse gilt als gute und gerechte Bildungspolitik, wenn durch deren Maßnahmen drei Ziele erreicht werden:

- Der Anteil der Schüler ohne grundlegende Kenntnisse sinkt und ein allgemeines Niveau an Bildung wird für alle realisiert.
  - Die sozioökonomisch 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 sozioökonomischer 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.
- Das Bildungssystem folgt ferner einheitlichen, klaren und verständlichen Prozessen, auf welche die Bildungssubjekte (Schüler, Studierende, Auszubildende) reagieren können.

Eigene Zusammenstellung

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 Ergebnisgleichheit 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. Im Grunde verlagert sich dadurch jedoch die Debatte über Verteilungsgerechtigkeit. Chancen lassen sich, ähnlich wie sonstige Güter, aufgrund divergierender Prinzipien verteilen. So kommen Prinzipien wie Bedürfnis, Leistung, Gleichheit oder Anspruch erneut infrage.

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 Frage und ist durch eine gewisse Pflicht zur Bildung (Schulpflicht) bereits gesetzlich verankert. Darüber hinaus kann beispielsweise das Ziel der Ausbildungsreife als bedürfnisdeckendes Minimalziel gesetzt und evaluiert werden. Als eine messbare Variable für das Ausbildungsniveau könnte ein PISA-Kompetenzniveau von mindestens Stufe 2 verwendet werden.

Ebenso herrscht ein Konsens darüber, dass sich ein Recht auf Bildung nicht aus dem sozioökonomischen Status ableiten darf (Anspruchsprinzip). Die Tatsache, dass 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. Denn was genau bedeutet es, gleiche oder leistungsgerechte Chancen auf Schüler, Studierende oder Auszubildende zu verteilen? Sollte jeder die gleiche Stundenanzahl Bildung erhalten (Chancen orientieren sich am Input)? Sollte jeder um X Prozent besser werden (Chancen orientieren sich am Output und am ursprünglichen Niveau)? Oder sollten alle so viel Input wie nötig bekommen, damit ein definierter Output erreicht wird (beispielsweise die mittlere Reife oder Abitur)?

Diese Fragen sind nicht schlüssig 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. Das Motto kann darum nicht sein: Kostet es, was es wolle. Ein Beispiel für eine relative Abwägung: Sollte die Bildungspolitik ihre begrenzten Budgets 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 empirisch nachweisen kann, dass beispielsweise ein niedriger sozioökonomischer Status negativ mit einer Beteiligung an frühkindlicher Bildung zusammenhängt, könnte eine kluge Bildungspolitik gezielt frühkindliche Bildung fördern, um den negativen Bildungseffekt der exogenen Variable „sozioökonomischer Status“ abzufedern. Die Forschung leistet hierzu bereits ihren Beitrag. So zeigen Studien (zum Beispiel Heckman/Masterov, 2004), dass Investitionen in frühkindliche Bildung besonders lohnend sind – sowohl für die Individuen als auch für die Gesellschaft.

Restuccia/Urrutia (2004) belegen, dass eine staatliche Finanzierung früher Bildungsphasen stärker den gesamten Bildungsstand in der Gesellschaft erhöht als eine staatliche Finanzierung der tertiären Bildung. Daraus lässt sich ein Argument für Studiengebühren ableiten, sofern durch diese Maßnahme im Gegenzug Mittel für frühkindliche Bildung frei würden.

Durch eine frühkindliche Bildung werden für Menschen mit niedrigem sozioökonomischen 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 Validität, 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.

Zwar mag eine Studiengebühr für sich betrachtet und bezogen auf die Subgruppe der Gesellschaft „Personen mit Hochschulzugangsberechtigung“ einigen Gerechtigkeitsprinzipien widersprechen (vgl. Ingroup-Outgroup-Betrachtung). Doch ist dies als Second-best eine gute Lösung, wenn dadurch allen Menschen eine Chance auf eine erfolgreiche Bildungskarriere gegeben wird. Komplementiert durch Möglichkeiten einer sozialverträglichen Studienfinanzierung erreichte man so eine gerechtere Lösung für die Gesamtgruppe an Bildungssubjekten. Analog hierzu wären verschiedene Maßnahmen zu vergleichen und deren Wirkung auf exogene Variablen wie zum Beispiel Alleinerziehung oder Migrationshintergrund zu prüfen. Auch Reformen im Bildungssystem, die sich an der prozeduralen Gerechtigkeit ausrichten, können zu Verbesserungen führen. So gibt es empirische Befunde, dass bestimmte Vornamen aufgrund von Stereotypen und Vorurteilen sich negativ auf den Bildungserfolg auswirken (Kaiser, 2010).

Eine gerechte Bildungspolitik berücksichtigt neben elementaren Gerechtigkeitsprinzipien auch die Ergebnisse der empirischen Gerechtigkeitsforschung. Eine Maßnahme ist infolgedessen dann als gut einzuschätzen, wenn Kinder aus bildungsfernen Schichten einen verbesserten Zugang zur Bildung erhalten. Diese Kinder bekommen dadurch bessere Chancen, ohne dass die Bildungschancen der anderen Kinder sinken (Do-no-harm-Prinzip). Eine Kongruenz aus normativen Prinzipien und aus empirischer Akzeptanzforschung scheint 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., 2010b). In anderen Fällen scheint eine gerechte Bildungspolitik schwieriger. So ist beispielsweise der Status quo bei Debatten um die Dreigliedrigkeit des Schulsystems ein sehr starker Einflussfaktor.

Die vorliegende Analyse konzentriert sich auf die Chancengerechtigkeit und definiert als eine Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit, wenn die Leistungen am unteren Ende der Verteilung zulegen, ohne dass es am oberen Ende zu einer Verringerung der Leistungen kommt. Untersucht wird nicht, ob das Bildungssystem in der Weise gerecht ist, dass es jeden Einzelnen zu maximaler Leistung führt. Dies könnte Effekte auf die Verteilung haben. Ein Bildungssystem würde sogar durch eine Qualitätssteigerung der Lehrer zu einer höheren Streuung führen, und zwar dann, wenn hierdurch die genetisch bedingten Unterschiede des maximalen Lernpotenzials voll erreicht werden (Spitzer, 2010). Neue Studien (Taylor et al., 2010) zeigen, dass ein förderliches Umfeld, also ein gutes Bildungssystem, prädispositionale Unterschiede nicht abschwächt, sondern massiv erhöht. Davon ist das deutsche Bildungssystem allerdings noch weit entfernt. Die empirisch gefundenen Leistungsstreuungen sind heute nur zu einem Teil auf das abstrakte Leistungspotenzial (genetische Prädisposition oder „Nature“) zurückzuführen. Ein großer Teil der Unterschiede bei den Leistungen resultiert aus dem Einfluss des situationalen Umfelds („Nurture“). Gerade diese Unterschiede dürften mit der sozioökonomischen Herkunft stark korrelieren.

# 3

## Bildung und Verteilungseffizienz

### Fragen der Untersuchung in Kapitel 3

- Hat die Streuung der Bildung in einer Volkswirtschaft großen Einfluss in der Einkommensstreuung oder sind andere Faktoren deutlich wichtiger (Abschnitt 3.1)?
- Haben Personen mit mittlerem Bildungsabschluss weiterhin Zugang zur Einkommensmittelschicht oder erodiert die Mittelschicht (Abschnitt 3.2)?
- Können Migranten und Alleinerziehende aus bestehenden Qualifikationen gleich hohe Einkommen erzielen wie andere Bevölkerungsgruppen oder wird ihnen der Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert (Abschnitt 3.3)?
- Ist ein mittlerer oder höherer Bildungsabschluss mit einer Aufstiegs- oder Abstiegsmobilität verbunden oder wirkt sich ein höherer Bildungsabschluss nicht positiv auf die Einkommensmobilität aus (Abschnitt 3.4)?
- Werden sich in den kommenden Jahren die Einkommensperspektiven von mittelqualifizierten Personen verbessern oder verschlechtern (Abschnitt 3.5)?
- Bleiben die Einkommensperspektiven für Hochqualifizierte gut oder wird die Zunahme an Akademikern die Einkommensperspektiven verschlechtern (Abschnitt 3.6)?

### 3.1 Bildung und Verteilung im internationalen Vergleich

Für die Einkommensunterschiede innerhalb von Volkswirtschaften können verschiedene Gründe ausschlaggebend sein. Zu nennen sind zum Beispiel Mindestlohnregelungen und Umverteilungsmaßnahmen des Staates. Ferner spielen aber auch Unterschiede bei den Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung eine große Rolle (Nickell, 2004). Aus diesem Grund wird im Folgenden für eine Auswahl an Ländern, die am IALS (International Adult Literacy Survey) teilgenommen haben, die Streuung der Einkommen der Streuung der Bildungsleistungen und anderen Variablen gegenübergestellt.

Der Korrelationskoeffizient zwischen der Einkommensstreuung und der Kompetenzstreuung innerhalb der erwachsenen Bevölkerung weist ein hohes Niveau auf (Tabelle 1). Es besteht somit ein statistischer Zusammenhang zwischen beiden Variablen. Der Zusammenhang ist in den letzten zehn Jahren der Gleiche geblieben, da sich die Unterschiede bei den Einkommensstreuungen zwischen den Ländern nur leicht verändert haben.

Mindestlohnregelungen haben hingegen kaum einen Effekt auf die Einkommensstreuung in den betrachteten Ländern. Deutschland, Italien, die Schweiz, die skandinavischen Länder und Ungarn hatten im Jahr 2006 keine gesetzlichen Mindestlohnregelungen und wiesen eine vergleichsweise geringe Einkommensstreuung auf. Reduziert man das Sample nur auf die Länder, die Mindestlöhne eingeführt haben, so zeigt sich hier eine deutlich schwächere



Korrelation als bei der Bildungsvariablen. Auch das Ausmaß an Umverteilungsmaßnahmen des Staates korreliert nur schwach mit der Streuung der Einkommen.

## Streuung von Einkommen und Bildung und sozialpolitische Maßnahmen

Tabelle 1

	Einkommen, Relation P9/P1	Kompetenzen, Relation P9/P1	Mindestlohn, in Prozent des Medianeinkommens	Netto- umverteilung, in Prozent des BIP
	2005	1994–1998	2006	2005
USA	5,9	1,9	30,7	21,1
Polen	5,6	2,1	42,2	24,2
Irland	4,4	1,7	48,0	24,2
Italien	4,3	2,1	0	30,3
Neuseeland	4,3	1,7	56,0	24,2
Vereinigtes Kgr.	4,2	1,8	45,1	25,5
Kanada	4,1	1,8	40,3	22,3
Australien	4,0	1,7	53,8	23,6
Deutschland	4,0	1,5	0	33,4
Belgien	3,4	1,7	51,7	31,5
Ungarn	3,4	1,6	0	k. A.
Schweiz	3,3	1,7	0	k. A.
Finnland	3,2	1,5	0	25,6
Niederlande	3,2	1,5	44,2	23,8
Tschechien	3,2	1,5	39,8	26,7
Norwegen	2,8	1,4	0	23,0
Schweden	2,8	1,5	0	31,9
Dänemark	2,7	1,4	0	28,8
Korrelation zu Spalte „Einkommen“	–	0,8	0,4 (–0,5)	–0,4

P9/P1: 90. Perzentil im Vergleich zum 10. Perzentil; Kompetenzen: nach IALS; Mindestlohn: Korrelation in Klammern – nur Länder mit Mindestlohn; BIP: Bruttoinlandsprodukt. Die Angaben aus dem IALS basieren auf dem IALS-Mikrodatensatz von Statistics Canada, der anonymisierte Daten der Jahre 1994 bis 1998 enthält. Die Berechnungen mit diesen Mikrodaten wurden vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln vorgenommen. Die Verantwortung für die Nutzung und die Interpretation dieser Daten liegt ausschließlich bei den Autoren.

Quellen: OECD, 2009; eigene Berechnungen auf Basis von IALS

Geringere Unterschiede beim Bildungsniveau innerhalb eines Landes gehen demnach mit einer relativ ausgeglichenen Einkommensverteilung einher. Zur Vermeidung von Armutgefährdungen ist es darum wichtig, den Anteil geringqualifizierter Personen möglichst klein zu halten. Gemäß dem Bedürfnisprinzip kann postuliert werden, dass ein Mindestniveau an Kompetenzen gesichert werden 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 Bildungsverteilung erhöht, ohne am oberen Rand die Kompetenzen zu reduzieren, einen überlegenen Politikpfad zu mehr Wachstum und Verteilungseffizienz dar. Mindestlohnregelungen können hingegen den Zugang zum Arbeitsmarkt erschweren, während ein zusätzliches Ausmaß an Umverteilung die Wachstumschancen reduziert.

### 3.2 Bildung und Verteilung in Deutschland

Der Zusammenhang von Bildungsstand einer Person und ihrer Position innerhalb der Einkommensverteilung wird in Deutschland viel diskutiert. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Mittelschicht gewidmet. Die Mittelschicht wird durch die Haushalte gebildet, deren Einkommen zwischen 70 und 150 Prozent<sup>1</sup> des Medianeinkommens (mittleres Einkommen aller Haushalte) betragen. In der vorliegenden Analyse wird daneben die durchschnittliche Entwicklung des äquivalenzgewichteten Monatseinkommens für die niedrigen Einkommen und die hohen Einkommen zwischen den Jahren 1993 und 2009 dargestellt.<sup>2</sup>

Der Anteil der Mittelschicht ist in den Jahren von 1993 bis 2000 gestiegen und von 2000 bis 2009 gesunken. Die Werte schwanken zwischen 60,9 und 66,6 Prozent. Die Mittelschicht hatte im Jahr 2009 in etwa die gleiche Größe wie im Jahr 1993. Die untere Einkommensschicht zeigte leichte Veränderungen um einen Wert von 18 Prozent der Bevölkerung. Auch die obere Ein-

---

<sup>1</sup> Diese Grenzwerte sind eine willkürliche Festsetzung. Statt einer Mittelschicht zwischen 70 und 150 Prozent des Medianeinkommens wäre es genauso denkbar, als Grenzen 75 und 125 Prozent zu wählen (Brandolini, 2010, 4). Eine relativ weite Definition der Mittelschicht würde dagegen alle diejenigen umfassen, die weder armutsgefährdet (unter 60 Prozent des Medianeinkommens) noch reich (über 200 Prozent des Medianeinkommens) sind. Um sicherzustellen, dass die Auswahl der Grenzwerte die Ergebnisse nicht stark beeinträchtigt, wurden für einige Jahre die Berechnungen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) unter Anwendung der Grenzwerte von 60 und 200 Prozent wiederholt. Dies führte jedoch nicht zu deutlich abweichenden Ergebnissen.

<sup>2</sup> 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 Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (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, sodass berücksichtigt werden muss, dass die Ergebnisse auch von der Wahl der Skala bestimmt werden können.

kommensschicht verzeichnete lediglich leichte Schwankungen, sie betrug im gesamten Zeitraum stets zwischen 16 und 19 Prozent. Die These von Goebel et al. (2010), derzufolge die Mittelschicht in den letzten 20 Jahren geschrumpft ist, lässt sich also nicht mit den Daten belegen (siehe auch Enste et al., 2010).

Das reale Durchschnittseinkommen der Haushalte ist in dem betrachteten Zeitraum in allen drei Gruppen angestiegen (Goebel et al., 2010). Um bewerten zu können, ob sich die Einkommensschere zwischen den Gruppen geöffnet hat, müssen auch die Einkommensrelationen zwischen den Gruppen berücksichtigt werden. Niedrige Einkommen wichen im Betrachtungszeitraum zwischen 46,1 und 48,5 Prozent vom durchschnittlichen Einkommen der Mittelschicht ab. Die Schwankungen fielen also relativ gering aus. Eine etwas größere Volatilität ergab sich bei der Einkommensentwicklung der Bezieher hoher Einkommen. Diese verdienten zwischen 91,3 und 109,2 Prozent mehr als die Mittelschicht (Goebel et al., 2010). Die Abweichungen vom Einkommen der Mittelschicht sind dabei jedoch nicht stetig gestiegen (Enste et al., 2010). Zwischen den Jahren 2000 und 2009 waren die Abweichungen der höheren Einkommen von den mittleren jedoch größer als im Durchschnitt der 1990er Jahre.

Im internationalen Vergleich rangiert Deutschland bei dem Anteilswert der Mittelschicht im Mittelfeld. Während im Jahr 2004 – gemessen mit anderen Einkommensgrenzen, nämlich von 75 bis 125 Prozent des Medianeinkommens – vor allem die USA (29,9 Prozent), das Vereinigte Königreich (32,9 Prozent) und Italien (33 Prozent) durch eine relativ kleine Mittelschicht gekennzeichnet waren, lag Deutschland mit einer Mittelschicht von 42,8 Prozent im Mittelfeld. Vor allem die skandinavischen Länder hatten eine noch breitere Mittelschicht (Brandolini, 2010, 17).

Die Mittelschicht in Deutschland wird gut durch Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss charakterisiert (Tabelle 2). Dabei hat sich zwischen den Jahren 1993 und 2009 der Zusammenhang zwischen geringem Bildungsniveau und geringem Einkommensniveau sowie zwischen hohem Bildungsniveau und hohem Einkommensniveau verstärkt. Zählten 1993 noch gut 28 Prozent der Geringqualifizierten (ohne Sekundarstufe-II-Abschluss, das heißt ohne Abitur oder abgeschlossene Berufsausbildung) zur Gruppe mit niedrigen Einkommen, so hat sich dieser Anteil im Jahr 2009 auf nahezu 42 Prozent erhöht. Von den Personen mit mittlerem Bildungsabschluss (mit Sekundarstufe-II-Abschluss) gehörten im Jahr 1993 62 Prozent zur Gruppe mit mittleren Einkommen, im Jahr 2009 waren es fast 67 Prozent. Die

## Einkommensgruppen nach Bildungsstand

Tabelle 2

Anteile der Personen, in Prozent

Einkommen		Ohne	Mit	Meister-/Techniker- abschluss	Hochschul- abschluss	Insgesamt
		Sek-II-Abschluss				
1993	Niedrig	28,1	17,8	13,3	7,7	18,7
	Mittel	61,8	62,0	59,3	55,3	60,9
	Hoch	10,1	20,2	27,4	37,0	20,4
2000	Niedrig	30,0	14,2	9,4	6,7	16,0
	Mittel	64,1	70,9	72,0	52,2	66,6
	Hoch	6,0	15,0	18,7	41,1	17,4
2009	Niedrig	41,6	18,8	14,8	7,4	20,2
	Mittel	53,2	66,8	65,9	49,2	60,9
	Hoch	5,2	14,3	19,2	43,4	18,9

Sek: Sekundarstufe; Rundungsdifferenzen.  
Eigene Berechnungen auf Basis von SOEP, 2010

Personen mit Hochschulabschluss sind zunehmend der Gruppe mit hohen Einkommen zuzuordnen. Ihr Anteil in dieser Einkommensgruppe stieg von rund 37 Prozent im Jahr 1993 auf mehr als 43 Prozent im Jahr 2009.

Bildung ist also ein wichtiger und immer bedeutenderer Einflussfaktor für die Einkommenspositionierung. Auch wenn über einen längeren Zeitraum der Anteil der Mittelschicht nahezu konstant geblieben ist, so bleibt festzuhalten, dass der Einkommensabstand zwischen der Einkommensgruppe mit höheren und der mit mittleren Einkommen leicht gestiegen ist. Die Nachfrage nach höheren Qualifikationen hat nämlich stärker zugenommen als das Angebot. Die Berechnungen in Tabelle 2 geben Hinweise darauf, dass die Bildungsexpansion auf der Angebotsseite geringer ist, als es von der Nachfrageseite erforderlich wäre. So ist der Anteil der Personen mit hohen Einkommen unter den Hochqualifizierten stark gewachsen. Des Weiteren belegen Anger/Plünnecke (2010), dass seit dem Jahr 1998 die relativen Einkommensvorteile von Akademikern gegenüber anderen Gruppen gestiegen sind und gleichzeitig ihre relative Arbeitslosigkeit gesunken ist. Letztlich bewirkte die zu geringe Bildungsexpansion, dass die Bildungsrenditen seit dem Jahr 1998 wieder deutlich zugenommen haben (Anger et al., 2010b). Eine stärkere Bildungsexpansion würde unter sonst gleichen Bedingungen dazu führen, dass die Einkommensunterschiede nicht weiter steigen würden. Sie hätte damit sowohl positive Wachstumsimpulse als auch effiziente Verteilungswirkungen.

Ein weiterer Grund für den stärkeren Effekt des Bildungsabschlusses einer Person auf die Einkommensposition des Haushalts ist die Partnerwahl.

Schröder (2011) zeigt, dass durch zunehmend homogame Partnerschaften, die sich durch ähnliche Ausbildung, Erwerbsneigung und Einkommen auszeichnen, die Ungleichheit innerhalb der Haushalte ab- und die zwischen den Haushalten zunimmt. Das veränderte Partnerwahlverhalten ist dafür mitverantwortlich, dass Personen mit einem niedrigen Bildungsabschluss heute häufiger als früher in Haushalten mit geringen Einkommen und Akademiker häufiger in Haushalten mit hohen Einkommen leben. Bei den Mittelqualifizierten wirkt sich der Effekt der Partnerwahl weniger stark aus.

### 3.3 Perspektiven von Migranten und Alleinerziehenden

Die Einkommensposition einer Person wird nicht nur von der Bildung, sondern noch von weiteren Merkmalen beeinflusst, zum Beispiel vom Migrationshintergrund oder vom Erziehungsstatus. Aus Tabelle 3 wird deutlich, dass Personen mit Migrationshintergrund geringere Einkommensperspektiven haben als Personen ohne Migrationshintergrund. Während bei den Nichtmigranten der Anteil der Personen in der Einkommensmittelschicht im Jahr 2009 höher liegt als im Jahr 1993, ist die Mittelschichtzugehörigkeit bei den Migranten gesunken. Da in Deutschland der Anteil der Migranten zunimmt und diese nicht so häufig zur Mittelschicht zählen, wird auch im Durchschnitt die Mittelschichtzugehörigkeit durch diesen Effekt gedämpft.

Zu einem guten Teil kann die Einkommensposition von Migranten durch deren durchschnittlich geringeren Bildungsstand erklärt werden. Bei gleicher

#### Einkommensgruppen nach Migrationshintergrund und Erziehungsstatus

Tabelle 3

Anteile der Personen, in Prozent

Einkommen		Nichtmigranten	Migranten	Nicht Alleinerziehende	Alleinerziehende
1993	Niedrig	18,2	27,0	18,5	31,7
	Mittel	60,8	62,0	58,5	54,3
	Hoch	20,9	11,0	23,0	14,0
2000	Niedrig	14,8	31,0	18,6	33,6
	Mittel	67,0	60,7	62,9	57,8
	Hoch	18,2	8,4	18,5	8,7
2009	Niedrig	19,0	38,9	23,1	40,5
	Mittel	61,4	52,6	57,3	52,7
	Hoch	19,6	8,6	19,6	6,9

Nichtmigranten: geboren in Deutschland oder Immigration bis 1948; Migranten: Immigration nach 1948; Rundungsdifferenzen. Eigene Berechnungen auf Basis von SOEP, 2010

Erwerbsbiografie, Erwerbsform und Qualifikation haben Migranten keine Nachteile bei der Entlohnung. Geringere Einkommen treten aber auf, wenn die Bildungsabschlüsse im Ausland erworben wurden (Anger et al., 2010a). Wenn sie ihren Abschluss nicht in Deutschland gemacht haben, sind die Lohnprämien von Migranten am deutschen Arbeitsmarkt niedriger als die von Nichtmigranten. So beträgt die Lohnprämie eines Akademikers ohne Migrationshintergrund gegenüber einem geringqualifizierten Erwerbstätigen (ohne abgeschlossene Berufsausbildung) rund 72 Prozent (Tabelle 4). Bei einem Migranten, der Bildungsabschlüsse im Ausland erworben hat, liegt diese Lohnprämie lediglich bei 38 Prozent. Werden die Hochschulabschlüsse in Deutschland erworben, so beträgt die Lohnprämie des Migranten hingegen gut 71 Prozent. Ähnliche Lohnmerkmale sind auch für mittlere Qualifikationen zu beobachten. Insgesamt zeigt sich damit, dass für die Entlohnung nicht der Migrationsstatus, sondern das Land der Ausbildung entscheidend ist. Der Grund dafür kann 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 zählten im Jahr 2009 gut

## Lohnprämie für formale Qualifikationen nach Migrationshintergrund

Tabelle 4

Schätzung anhand der Mincer-Funktion für das Jahr 2009

	Nichtmigranten	Migranten	
		Alle Abschlüsse aus Deutschland	Nicht alle Abschlüsse aus Deutschland
Sek-II-Abschluss (Referenz: kein Sek-II-Abschluss)	0,246*** (7,51)	0,229*** (3,48)	0,161*** (2,94)
Hochschulabschluss (Referenz: kein Sek-II-Abschluss)	0,719*** (20,87)	0,714*** (7,56)	0,380*** (4,93)
Berufserfahrung	0,026*** (6,69)	0,028 (1,32)	0,023 (1,24)
Berufserfahrung <sup>2</sup>	-0,0004*** (-5,61)	-0,0004 (-1,05)	-0,0003 (-1,00)
Konstante	1,954*** (34,52)	1,936*** (6,94)	1,923*** (6,97)
R <sup>2</sup>	0,1274	0,1792	0,0596
N	8.003	273	505

Sek: Sekundarstufe; abhängige Variable: logarithmierter Bruttolohn; Schätzung von robusten linearen Regressionsmodellen; \*\*\* signifikant auf 1-Prozent-Niveau; in Klammern sind die t-Werte angegeben. Eigene Berechnungen auf Basis von SOEP, 2010

40 Prozent zur niedrigen Einkommensgruppe (vgl. Tabelle 3). Dieser Anteil ist seit dem Jahr 1993 deutlich gestiegen. Ebenso ist unter den Alleinerziehenden der Anteil gesunken, der zur oberen Einkommensgruppe gezählt werden kann. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass der Anteil der Alleinerziehenden an allen Haushalten gestiegen ist. Ferner hat seit dem Jahr 1993 die durchschnittliche Erwerbsintensität der Haushalte insgesamt deutlich zugenommen. So hat sich die Frauenerwerbstätigkeit seit dem Jahr 2000 von 58 Prozent auf 66 Prozent im Jahr 2009 erhöht (Eurostat, 2011). Auch die Erwerbstätigkeit von Männern hat im selben Zeitraum zugelegt. Familien stehen somit häufiger zwei Einkommen zur Verfügung. Damit fallen Alleinerziehende relativ zu Familien mit zwei Einkommen zurück.

Ähnliche Ergebnisse erbrachten auch Untersuchungen von Hülskamp/Schröder (2009). Die Einkommensposition von Alleinerziehenden hat sich demnach im Vergleich zu anderen Haushaltstypen verschlechtert. Ein Grund besteht darin, dass sich die Erwerbsintensität in den anderen Haushaltstypen deutlich erhöht hat. Die Erwerbsintensität eines Haushalts wiederum ist von zentraler Bedeutung für die Einkommensposition. Alleinerziehende sind zu einem großen Teil nicht erwerbstätig (Hülskamp/Schröder, 2009, 193). Ihre geringen Einkommensperspektiven hängen folglich mit der Arbeitsmarktpartizipation zusammen. Bei Alleinerziehenden erschwert vor allem ein zu geringes Angebot an Betreuungsplätzen für Kinder den Zugang zum Arbeitsmarkt. Erschwerend kommt hinzu, dass längere Erwerbsunterbrechungen und die Wahl eines Teilzeitarbeitsplatzes die Einkommensperspektiven einer gegebenen Qualifikation verringern (Schmidt et al., 2009). Damit sind selbst dann bei Alleinerziehenden die Einkommensperspektiven gering, wenn sie nach einer längeren Erwerbsunterbrechung eine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Längere Erwerbsunterbrechungen sollten daher besser gar nicht erst entstehen. Hierzu wäre ein entsprechendes Angebot an Ganztagsbetreuung und Ganztagschulen nötig.

### **3.4 Bildung, Aufstiegs- und Abstiegsmobilität**

Wie gezeigt, besteht ein enger Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen und kann die Einkommensmittelschicht auch als Bildungsmittelschicht charakterisiert werden. Daher ist es wahrscheinlich, dass das Bildungssystem auch Auswirkungen auf die Aufstiegs- und Abstiegsmobilität von Personen oder Haushalten hat. Im Folgenden wird die sogenannte Einkommensmobilität untersucht. Sie bezeichnet die Veränderung der relativen Einkommensposition eines Individuums im Zeitverlauf und ist eine wesent-

liche Determinante für die Chancengerechtigkeit in einem Wirtschaftssystem. Einkommensunterschiede werden nämlich grundsätzlich eher akzeptiert, wenn für alle eine Chance besteht, in der Einkommenshierarchie aufzusteigen.

Basierend auf den Angaben des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) werden bei der Untersuchung der Einkommensmobilität die Haushalte nach dem äquivalenzgewichteten Haushaltsnettoeinkommen in fünf Einkommensgruppen aufgeteilt. Die Quintile zwei bis vier werden als Mittelschicht definiert. Um einkommensbezogene Mobilitätsprozesse zu skizzieren, werden die Quintilzugehörigkeiten der Personen in einem Ausgangs- und einem Endzeitpunkt kreuztabelliert. Daraus lassen sich drei Kennzahlen bilden. Die Aufstiegsquote aus dem 1. Quintil gibt an, wie viel Prozent der Personen, die im Ausgangsjahr im 1. Quintil waren, den Aufstieg in höhere Quintile geschafft haben. Diese Quote misst die Chance von armutsgefährdeten und anderen Personen mit geringem Einkommen, in der Einkommenshierarchie aufzusteigen. Die Abstiegsquote aus der Mittelschicht bezeichnet den Anteil der Personen aus dem 2. bis 4. Quintil, der im jeweiligen Zeitraum in das 1. Quintil abgestiegen ist. Die Aufstiegsquote aus der Mittelschicht misst den Anteil der Personen aus dem 2. bis 4. Quintil, dem der Aufstieg in das 5. Quintil gelungen ist.

Den Berechnungen von Schäfer/Schmidt (2009, 145) zufolge sind die Aufstiegsmobilität aus dem 1. Quintil und die Aufstiegsquote aus der Mittelschicht für Geringqualifizierte in den dort untersuchten Zeiträumen deutlich niedriger als für Personen mit einer Berufs- oder Hochschulausbildung. So betrug beispielsweise die Aufstiegsquote aus der Mittelschicht zwischen den Jahren 1995 und 2007 bei geringqualifizierten Personen 9 Prozent, während sie bei den mittel- oder hochqualifizierten Personen 19 Prozent erreichte. Gleichzeitig fiel die Abstiegsquote aus der Mittelschicht bei Personen ohne Berufsausbildung höher aus als bei Personen mit Berufs- oder Hochschulausbildung. Aus diesen Resultaten ergeben sich somit Hinweise darauf, dass ein mindestens mittlerer Bildungsabschluss – neben weiteren Faktoren – vor einem Abstieg bewahren und einen Aufstieg fördern kann.

Diese deskriptiven Befunde lassen sich multivariat absichern. Mithilfe von logistischen Regressionsschätzungen wird untersucht, welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit für die Aufstiegsmobilität erhöhen beziehungsweise die Wahrscheinlichkeit für eine Abstiegsmobilität senken. Zu diesen Faktoren gehört auch der Bildungsabschluss. In Tabelle 5 ist dargestellt, welchen Einfluss verschiedene Bildungsabschlüsse auf die Aufstiegs- und Abstiegsmobilität haben. Die Wahrscheinlichkeit eines Aufstiegs aus dem 1. Einkommens-



## Aufstiegs- und Abstiegsmobilität nach Bildungsstand

Tabelle 5

von 2003 bis 2007, in Prozent

	Zunahme der Wahrscheinlichkeit eines Aufstiegs aus dem 1. Quintil	Verringerung der Wahrscheinlichkeit eines Abstiegs aus der Mittelschicht	Zunahme der Wahrscheinlichkeit eines Aufstiegs aus der Mittelschicht
	Gegenüber Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung		
Abgeschlossene Berufsausbildung	34	51***	28
Meister/Techniker	70	60***	84
Fachhochschule	146*	63***	205***
Universität	194**	72***	395***

\*\*\* signifikant auf 1-Prozent-Niveau; \*\* signifikant auf 5-Prozent-Niveau; \* signifikant auf 10-Prozent-Niveau.  
Eigene Berechnungen auf Basis von Schäfer/Schmidt, 2009, 154 ff.

quintil nimmt mit höherem Bildungsabschluss deutlich zu. So steigert beispielsweise ein Universitätsabschluss diese Wahrscheinlichkeit um fast 200 Prozent. Statistisch signifikant sind diese Ergebnisse für die Fachhochschul- und die Universitätsabsolventen.

Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einem Meister- oder Technikerabschluss sind jedoch ebenso wie Hochschulabsolventen signifikant besser vor einem Abstieg aus der Mittelschicht geschützt. Kontrolliert um andere Effekte sinkt die Wahrscheinlichkeit eines Abstiegs aus der Mittelschicht gegenüber einer Person ohne abgeschlossene Berufsausbildung um 72 Prozent, wenn ein Universitätsabschluss besteht, um 63 Prozent bei einem Fachhochschulabschluss, um 60 Prozent bei Meister- oder Technikerabschluss und um 51 Prozent bei einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Höhere Bildungsabschlüsse sind ebenfalls hilfreich, um aus der Mittelschicht aufzusteigen. Je höher der Bildungsabschluss ist, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit, das höchste Quintil zu erreichen. Signifikant sind diese Ergebnisse für die Absolventen von Fachhochschulen und Universitäten.

### 3.5 Perspektiven von Mittelqualifizierten

In Abschnitt 2.5 wurde aufgezeigt, dass eine Verminderung der Bildungsarmut mit dem Ziel der Verteilungsgerechtigkeit nach dem Bedürfnisprinzip zu rechtfertigen ist. Nun bleibt zu untersuchen, ob eine solche Höherqualifizierung zu einer Verringerung der Einkommensperspektiven der Mittelqualifizierten führen würde. Dies wäre etwa dann der Fall, wenn zu viele Mittelqualifizierte ausgebildet würden, also das Angebot an Fachkräften die Nachfrage bei gegebenem Lohnniveau deutlich übertreffen würde. Wird

hingegen die Nachfrage nach mittleren Qualifikationen in den kommenden Jahren ebenfalls zunehmen, wird weiterhin der Großteil der Personen mit mittleren Qualifikationen zur Mittelschicht zählen können.

Die Perspektiven der Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss werden wesentlich vom demografischen Wandel beeinflusst. In der Vergangenheit ergaben sich auf dem Ausbildungsstellenmarkt konjunkturelle Muster. So überstieg um das Jahr 1990 das Angebot an Ausbildungsstellen deutlich die Nachfrage, während es in den wirtschaftlich schwierigen Jahren zwischen 2002 und 2006 mehr Stellensuchende als Ausbildungsstellen gab. 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, sodass trotz der stärksten Rezession in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland mehr unbesetzte Ausbildungsstellen als unversorgte Bewerber verblieben.

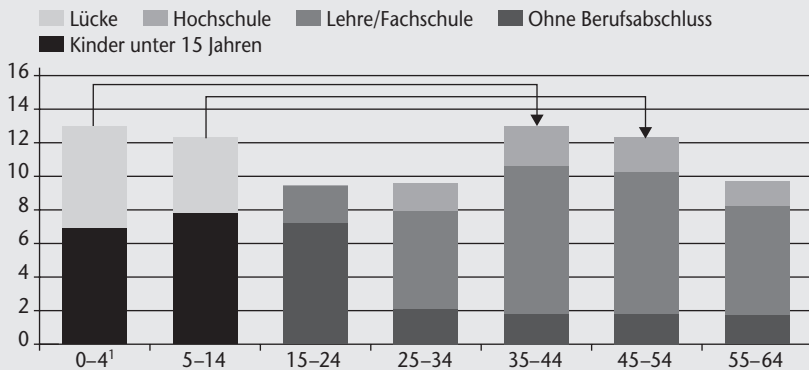
In den kommenden Jahren wird die demografische Entwicklung für den Ausbildungsstellenmarkt noch wichtiger werden. Die Bevölkerung in Deutschland befindet sich in einem Prozess der Alterung und Schrumpfung. Leben in Deutschland gegenwärtig noch 82 Millionen Menschen, so werden es auf der Grundlage der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamts (2009a) je nach verwendeter Variante im Jahr 2060 zwischen 65 und 70 Millionen sein. Gleichzeitig werden die Menschen dank des medizinischen Fortschritts und gesünderer Lebensumstände immer älter. Während das mittlere Alter der Bevölkerung im Augenblick 43 Jahre beträgt, wird es im Jahr 2045 um neun Jahre höher liegen. Mehr als die Hälfte der Einwohner Deutschlands wird dann zwischen den Jahren 2045 und 2060 älter als 52 Jahre sein. Der demografische Wandel führt auch zu einer Verknappung und Alterung der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter. Fielen im Jahr 2008 ungefähr 50 Millionen Personen in die Altersgruppe zwischen 20 und 65 Jahren, so werden es im Jahr 2060 nur noch zwischen 33 und 36 Millionen Personen sein. Wird die zu jenem Zeitpunkt gültige, spätere Regelaltersgrenze der gesetzlichen Rentenversicherung von 67 Jahren berücksichtigt, so beträgt die Altersgruppe im erwerbsfähigen Alter 34 bis 38 Millionen Personen. Damit sinkt auch in diesem Fall das Potenzial an Erwerbspersonen gegenüber heute um mehr als zehn Millionen. Gleichzeitig werden die Erwerbspersonen im Durchschnitt älter. Zukünftig wird ein erheblicher Teil von ihnen älter als 50 Jahre sein (Statistisches Bundesamt, 2009a).

Aufgrund der demografischen Entwicklung wird es schwierig werden, die aus dem Erwerbsleben ausscheidenden älteren Mittel- und Hochqualifizierten

## Bevölkerung nach Qualifikation und Alter

Abbildung 3

im Jahr 2008, in Millionen



<sup>1</sup> Wert verdoppelt, um fiktive Zehnjahreskohorte zu bilden.

Eigene Berechnungen auf Basis von Statistisches Bundesamt, 2009c, 131; 2010h, 44

zahlenmäßig durch jüngere zu ersetzen. Abbildung 3 stellt die Verteilung der Bevölkerung auf verschiedene Qualifikations- und Altersgruppen für das Jahr 2008 dar. Sie zeigt, dass 7,8 Millionen Personen aus der Kohorte der 5- bis 14-Jährigen etwa 12,3 Millionen Personen aus der Kohorte der 45- bis 54-Jährigen ersetzen müssen. Zwischen 2020 und 2030 werden 8,4 Millionen Personen mit einer Berufsausbildung (Lehre/Fachschule) das erwerbsfähige Alter hinter sich lassen. Selbst wenn alle nachrückenden Jugendlichen eine Ausbildung erhielten (also auch kein Jugendlicher studieren würde), könnten nicht alle ausscheidenden Fachkräfte ersetzt werden.

Im Folgenden wird berechnet, wie groß der demografiebedingte Ersatzbedarf für die Personen mit Lehr- oder Fachschulabschluss ist (sogenannte beruflich Qualifizierte oder Facharbeiter). Der Ersatzbedarf gibt an, wie viele dieser erwerbstätigen beruflich Qualifizierten in den kommenden Jahren – typischerweise altersbedingt – aus dem Erwerbsleben ausscheiden werden. Gelänge es, diese Personen durch neue erwerbstätige Facharbeiter zu ersetzen, so bliebe die Zahl der erwerbstätigen beruflich Qualifizierten konstant. Andernfalls säne oder stiege sie. Als Grundlage der Berechnung des demografiebedingten Ersatzbedarfs dienen die in Tabelle 6 dargestellte Altersstruktur der Facharbeiter in Deutschland und die kohortenspezifischen Erwerbstätigenquoten der aktuellen Population der beruflich Qualifizierten (Koppel, 2010). Wird von arbeitsmarktorientierter Zuwanderung abstrahiert, so werden die innerhalb einer bestimmten Kohorte heute erwerbstätigen Facharbeiter auch

## Demografischer Ersatzbedarf bei Facharbeitern

Tabelle 6

Personen mit Lehr- oder Fachschulabschluss im Jahr 2008

Kohorte	Alter, in Jahren	Erwerbstätigenquote von Facharbeitern, in Prozent	Facharbeiter insgesamt	Aus dem Erwerbsleben ausscheidende Facharbeiter
1	bis 19	77,1	118.000	–
2	20 bis 24	82,3	1.981.600	–
3	25 bis 29	81,8	2.843.300	–
4	30 bis 34	82,3	2.785.300	–
5	35 bis 39	85,0	3.714.500	–
6	40 bis 44	86,0	4.831.800	–
7	45 bis 49	85,1	4.364.200	42.400
8	50 bis 54	80,2	3.822.500	81.700
9	55 bis 59	69,5	3.503.700	250.500
10	60 bis 64	33,8	2.750.900	146.600
11	65 bis 69	7,1	3.346.900	47.600

Eigene Berechnungen auf Basis von Forschungsdatenzentren (FDZ) der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder; Mikrozensus, 2008

bei freiwilliger Erwerbstätigkeit während der Rentenphase in der Modellrechnung spätestens bis zum Alter von 70 Jahren aus dem Erwerbsleben ausscheiden. Da jedoch nicht alle beruflich Qualifizierten im selben Alter die Erwerbstätigkeit aufgeben, 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 und erwerbstätige Facharbeiter mit 70 Jahren aus dem Erwerbsleben ausscheiden.

Mit dem Übergang von Kohorte 7 zu Kohorte 8 geht die Erwerbstätigenquote deutlich zurück. Beim Übergang vom Jahr 2008 auf das Jahr 2009 kommt es – bei unterstellter Gleichverteilung innerhalb der Kohorten – zu folgenden Effekten: Ein Fünftel der Kohorte 7 wechselt infolge des gestiegenen Alters in Kohorte 8. Mit diesem Schritt reduziert sich die durchschnittliche Erwerbstätigenquote der gut 870.000 Betroffenen von 85,1 auf 80,2 Prozent. Folglich geht an dieser Schwelle die Zahl der erwerbstätigen beruflich Qualifizierten um über 40.000 zurück. Beim Übergang der knapp 770.000 Facharbeiter aus Kohorte 8 in Kohorte 9 reduziert sich deren Erwerbstätigenquote um 10,7 Prozentpunkte, sodass die Zahl erwerbstätiger Personen mit Lehr- oder Fachschulabschluss um weitere gut 80.000 abnimmt. Besonders stark schrumpft die Erwerbstätigenquote beim Übergang von Kohorte 9 zu Kohorte 10. Sie sinkt um fast 36 Prozentpunkte und ist mit einem Rückgang

der Erwerbstätigkeit um gut 250.000 Personen verbunden. Durch den Übergang von Kohorte 10 auf Kohorte 11 verringert sich die Zahl der Fachkräfte noch einmal um fast 150.000 und beim Übergang von Kohorte 11 in den Ruhestand um gut 50.000. Summiert über alle Kohorten scheiden beim Übergang vom Jahr 2008 auf das Jahr 2009 etwa 570.000 Personen mit Lehr- oder Fachschulabschluss aus dem Erwerbsleben aus.

Dieser Wert entspricht dem jährlichen demografischen Ersatzbedarf der Jahre 2009 bis 2013 (da in Tabelle 6 eine Kohorte fünf Altersjahrgänge beinhaltet). Mit Ablauf dieser Zeitspanne sind sämtliche Altersjahrgänge um eine Kohortenummer aufgestiegen. Exemplarisch wird die Bevölkerung mit Lehr- oder Fachschulabschluss in der neuen Kohorte 8 nun von denjenigen 4,36 Millionen beruflich Qualifizierten gebildet, die im Jahr 2008 noch die Kohorte 7 repräsentierten. Nach dem gleichen Verfahren ergibt sich ein jährlicher demografischer Ersatzbedarf in Höhe von knapp 640.000 Personen mit Lehr- oder Fachschulabschluss für die Jahre 2014 bis 2018 und von 705.000 Personen für die Jahre 2019 bis 2023. Das jährliche Angebot an Personen mit einer solchen Berufsausbildung dürfte jedoch zwischen den Jahren 2010 und 2030 von etwa 420.000 auf 360.000 sinken (Plünnecke, 2010). Die Knappheit auf dem Arbeitsmarkt an Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss dürfte also deutlich steigen. Eine Höherqualifizierung von Geringqualifizierten wird daher voraussichtlich nicht zu geringeren Einkommensperspektiven der Mittelschicht führen. Da eine Höherqualifizierung das Wirtschaftswachstum und die Finanzierungsperspektiven der sozialen Sicherungssysteme stärkt, würden die bisher Mittelqualifizierten alles in allem auch nicht darunter leiden, dass sich ihre relative Position in der Bildungsverteilung ändert.

### **3.6 Perspektiven von Akademikern**

In den letzten Jahren wurde in der Öffentlichkeit immer wieder über die sogenannte 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. Diese Berichte basieren jedoch häufig auf eigenen Erfahrungen oder denen von Freunden und Bekannten (beispielsweise Stolz, 2005). Die empirische Grundlage für die These von der „Generation Praktikum“ ist somit unzureichend.

Um diese Debatte empirisch besser zu fundieren, legte die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) im April 2007 einen Bericht vor, der auf

Daten des Absolventenjahrgangs 2005 basiert (Briedis/Minks, 2007). Befragt wurde eine repräsentative Stichprobe von Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen. Praktika im Anschluss an das Studium sind demnach kein Massenphänomen. Lediglich jeder achte Fachhochschulabsolvent und jeder siebte Absolvent einer Universität hat nach dem Studium noch ein Praktikum oder mehrere Praktika absolviert. Dabei lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Fachrichtungen feststellen. So kommt ein Praktikum nach dem Studium in den meisten technischen und naturwissenschaftlichen Fächern sehr selten vor, während die Praktikumsquote beispielsweise bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern höher ausfällt. Die Praktikumshäufigkeit unterscheidet sich ebenfalls nach den Wirtschaftszweigen. Branchen, die häufiger Praktikanten beschäftigen, sind beispielsweise Presse, Rundfunk und Fernsehen sowie Kunst und Kultur, während im Gesundheitswesen, an Schulen und Hochschulen nur sehr selten Praktikanten mit Hochschulabschluss beschäftigt werden. Außerdem kommt es nur in Ausnahmefällen vor, dass Absolventen zwei oder mehr Praktika durchlaufen haben. Von den Personen mit Praktikumserfahrung im Anschluss an das Studium hat jede zehnte (Fachhochschule) beziehungsweise jede fünfte (Universität) mehr als zwei Praktika absolviert. Die Dauer der Praktika ist eher kurz. Die Hälfte der Praktikanten absolvierte ein Praktikum mit einer Dauer zwischen einem Monat und drei Monaten; nur 1 Prozent der Praktika dauerte länger als ein Jahr. Mit diesen Zahlen lassen sich Praktikumskarrieren nicht belegen. Darüber hinaus wurden das Niveau der Praktika, die Betreuungsqualität und die Akzeptanz bei den Kollegen überwiegend positiv eingeschätzt. Sehr heterogen fiel die Bewertung der Praktikumsvergütung aus, während der Nutzen des Praktikums meist als positiv eingestuft wurde. Ungefähr zwei Drittel der Praktikanten waren der Meinung, dass ihr Praktikum hilfreich für die berufliche Zukunft sei und nur 19 Prozent (Universität) beziehungsweise 21 Prozent (Fachhochschule) fühlten sich während des Praktikums vom Unternehmen ausgenutzt. Allerdings führte das Praktikum häufig nicht zu einer Festanstellung. Die meisten Praktikanten wechselten dennoch bald nach dem ersten Praktikum in eine reguläre Erwerbstätigkeit. Insgesamt kann somit festgestellt werden: Eine Generation Praktikum existiert nicht (Briedis/Minks, 2007; Briedis, 2007, 116).

Diese Schlussfolgerung wird auch in einer Studie des International Centre for Higher Education Research (INCHER) gezogen (Schomburg, 2009, 61). Die Angaben basieren auf einer Absolventenbefragung aus dem Jahr 2007, an der sich 52 Universitäten beteiligten. Unmittelbar nach dem Studien-

abschluss waren von den erwerbstätigen Absolventen nur 4 Prozent als Praktikanten beschäftigt, 2 Prozent als Volontäre und nur 1 Prozent als Auszubildende. Anderthalb Jahre nach Studienende waren noch 1 Prozent als Praktikanten und 1 Prozent als Volontäre und Auszubildende tätig. Somit arbeitet auch nach diesen Angaben nur eine kleine Minderheit der Hochschulabsolventen zunächst in einem Praktikantenverhältnis.

Wie gut der Übergang von der Hochschule auf den Arbeitsmarkt gelingt, hängt aber von der jeweiligen konjunkturellen Lage ab. So zeigen beispielsweise die Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung 2005, dass dieser Jahrgang mehr Probleme beim Eintritt in den Arbeitsmarkt hatte als der Jahrgang 2001. Dies wird unter anderem damit begründet, dass der Jahrgang 2001 eine gute Konjunkturlage vorgefunden hat, während der Jahrgang 2005 in einer konjunkturell schwierigen Situation die Arbeitssuche aufnehmen musste (Briedis, 2007, 103). Allerdings kann ein aufgrund der konjunkturellen Lage etwas schwieriger Berufsstart für Hochschulabsolventen in den Folgejahren häufig nachträglich sehr schnell kompensiert werden. Schramm/Kerst (2009, 65) stellen fest, dass sich die Erwerbsquoten der Absolventen in MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) der Jahrgänge 1993 und 2001 fünf Jahre nach dem Studium sehr ähnlich sind, obwohl die konjunkturellen Startbedingungen im Jahr 1993 weniger gut waren.

Dem konjunkturellen Effekt beim Übergang von Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt kann der strukturelle Effekt gegenübergestellt werden. Die strukturelle Situation für die Hochschulabsolventen ergibt ein sehr günstiges Bild – 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 dem langfristigen Wachstum der Volkswirtschaft oder auch aus Nachfrageverschiebungen resultieren. Anders als beim demografischen Ersatzbedarf, der sich relativ genau mithilfe der Altersstruktur der Beschäftigten bestimmen lässt, sind für die Quantifizierung des künftigen Expansionsbedarfs komplizierte Schätzungen notwendig (Bonin et al., 2007, 30).

Nach Berechnungen auf Basis von Schätzungen des Forschungsinstituts zur Zukunft der Arbeit (IZA) entstehen zwischen den Jahren 2010 und 2019 aufgrund des Höherqualifizierungstrends und des Wachstums der Volkswirtschaft in Deutschland knapp 1,2 Millionen zusätzliche Akademikerstellen, die mit Absolventen der entsprechenden Qualifikationen zu besetzen sind (eigene Berechnung auf Basis von Bonin et al., 2007, 191). Der Schätzwert

des Expansionsbedarfs von knapp 1,2 Millionen Akademikern für einen Zehnjahreszeitraum ist realistisch. Das zeigt ein Blick auf die Vergangenheit: Innerhalb der Jahre von 1998 bis 2008 ist die Akademikerbeschäftigung in Deutschland insgesamt um mehr als 1,1 Millionen Personen angestiegen (Tabelle 7).

## Akademikerbeschäftigung

Tabelle 7

	1998	2008
Zahl der erwerbstätigen Akademiker, in Millionen	5,39	6,52
Erwerbslosenquote von Akademikern, in Prozent	5,7	3,3
Relatives Erwerbslosigkeitsrisiko eines Akademikers im Vergleich zu einer Person ohne abgeschlossene Berufsausbildung	0,36	0,25
Relatives Erwerbslosigkeitsrisiko eines Akademikers im Vergleich zu einer Person mit abgeschlossener Berufsausbildung	0,53	0,49
Lohnprämie <sup>1</sup> eines Akademikers gegenüber einer Person ohne abgeschlossene Berufsausbildung, in Prozent <sup>2</sup>	61,3 / 62,5	77,7 / 66,2
Lohnprämie <sup>1</sup> eines Akademikers gegenüber einer Person mit abgeschlossener Berufsausbildung, in Prozent <sup>2</sup>	40,2 / 33,2	52,8 / 46,3

<sup>1</sup> Lohnprämie: prozentualer Stundenlohnzuwachs durch eine höhere Qualifikation. <sup>2</sup> West-/Ostdeutschland. Eigene Berechnungen auf Basis von SOEP, 2010; Statistisches Bundesamt, 1999; 2009d

Der Anstieg des Angebots an Akademikern hat deren Arbeitsmarktperspektiven allerdings nicht beeinträchtigt. Zwischen 1998 und 2008 hat der Lohnvorteil der Akademiker zugenommen und ihr Erwerbslosigkeitsrisiko ist gegenüber anderen Berufsgruppen gesunken. Die Faktorentlohnung für Hochqualifizierte stieg gegenüber Mittel- und Geringqualifizierten folglich an. Dies impliziert, dass der Expansionsbedarf bei Akademikern trotz der Zunahme der Akademikererwerbstätigkeit von gut 1,1 Millionen Personen nicht in vollem Umfang befriedigt werden konnte.

Geht man von einem Expansionsbedarf in Höhe von 1,2 Millionen Hochqualifizierten in einem Zehnjahreszeitraum aus, werden in Anlehnung an Berechnungen von Erdmann et al. (2009) im Zeitraum 2009 bis 2013 rund 605.000 und im Zeitraum 2014 bis 2018 rund 597.000 zusätzliche Akademiker benötigt, damit die Volkswirtschaft hierzulande mit jährlich 1,5 Prozent wachsen kann (siehe Tabelle 9). Für den Fünfjahreszeitraum von 2019 bis 2023 besteht bei einer Zunahme des Gesamtbedarfs an Erwerbstätigen und einem weiter bestehenden Höherqualifizierungstrend, der zu einer Zunahme des Akademikeranteils um etwa 1 Prozentpunkt führt, ein Expansionsbedarf von weiteren 519.000 Hochqualifizierten.

Neben diesem Expansionsbedarf gibt es einen demografischen Ersatzbedarf, der auf der Basis des Mikrozensus 2008 ermittelt werden kann. Die



## Demografischer Ersatzbedarf bei Akademikern

Tabelle 8

Personen mit Hochschulabschluss im Jahr 2008

Kohorte	Alter, in Jahren	Erwerbstätigenquote von Akademikern, in Prozent	Akademiker insgesamt
1	bis 29	84,2	816.829
2	30 bis 34	87,8	948.099
3	35 bis 39	89,1	1.057.405
4	40 bis 44	91,6	1.188.768
5	45 bis 49	92,2	1.020.813
6	50 bis 54	90,5	940.321
7	55 bis 59	84,4	830.874
8	60 bis 64	54,9	618.861
9	65 bis 69	14,9	597.850

Eigene Berechnungen auf Basis von Forschungsdatenzentren (FDZ) der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder; Mikrozensus, 2008

Berechnungsmethode ist die gleiche, die in Abschnitt 3.5 bei der Ermittlung des demografischen Ersatzbedarfs von beruflich Qualifizierten verwendet wurde. Ausgangspunkt der Berechnungen ist Tabelle 8.

Es wird wiederum angenommen, dass die Akademiker spätestens mit 70 Jahren aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind. Nach dieser Berechnungsmethode ergibt sich für den Fünfjahreszeitraum von 2009 bis 2013 ein Ersatzbedarf von 640.000, für die Jahre 2014 bis 2018 von 765.000 und für die Jahre 2019 bis 2023 von 875.000 Akademikern. Die Nachfrage nach Akademikern wird in Zukunft also immer stärker vom demografisch bedingten Ersatzbedarf bestimmt. Der Ersatzbedarf dürfte am zu erwartenden Gesamtbedarf einen Anteil in Höhe von gut 51 Prozent im Zeitraum 2009 bis 2013 und gut 56 Prozent im Zeitraum 2014 bis 2018 aufweisen. Für den Zeitraum zwischen

2019 und 2023 dürfte der Anteil auf knapp 63 Prozent steigen. Der Gesamtbedarf würde damit in den Jahren bis 2023 deutlich über dem Angebot liegen. Es muss aber berücksichtigt werden, dass sich der Bedarf an

## Angebot und Nachfrage bei Akademikern

Tabelle 9

Personen mit Hochschulabschluss

	2009–2013	2014–2018	2019–2023
Ersatzbedarf	640.000	765.000	875.000
Expansionsbedarf	605.000	597.000	519.000
Gesamtbedarf	1.245.000	1.362.000	1.394.000
Angebot an Absolventen	1.218.000	1.353.000	1.327.000

Annahme: Erwerbstätigenquote der Hochschulabsolventen von 91,8 Prozent. Eigene Berechnungen auf Basis von Forschungsdatenzentren (FDZ) der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder; Mikrozensus, 2008; Erdmann et al., 2009; KMK, 2009; Statistisches Bundesamt, 2010a

Akademikern nach Fachrichtungen unterscheidet. Besonders in den Ingenieurwissenschaften wird in den kommenden Jahren der demografische Ersatzbedarf deutlich wachsen (Erdmann/Koppel, 2010).

Die sehr guten Chancen, die Hochschulabsolventen bereits heute haben, werden sich also durch die demografisch zu erwartenden Trends in den kommenden Jahren und vor allem nach dem Jahr 2020 deutlich verbessern. Eine Höherqualifizierung in Richtung akademischer Abschlüsse würde zum einen dazu beitragen, bestehende oder zusätzlich entstehende Fachkräftengpässe zu reduzieren und damit die Wachstumsaussichten der deutschen Volkswirtschaft zu stärken. Zum anderen würden die Bildungsrenditen höherer Abschlüsse gegenüber dem heutigen Niveau nicht sinken, wenn das Angebot mit dem Bedarf zunimmt. Gelingt es jedoch nicht, das Angebot an Hochqualifizierten zu erhöhen, dürfte die Einkommensstreueung zunehmen.

### **3.7 Handlungsempfehlungen**

Ein erfolgsversprechender Weg zu mehr Wachstum und Verteilungseffizienz besteht im Ausbau des Zugangs zu Bildung. Durch eine Zunahme des Qualifikationsniveaus wird das Humankapital in Deutschland erhöht, sodass das Wirtschaftswachstum gesteigert werden kann (Koppel/Plünnecke, 2009). Daneben führt eine Zunahme des Angebots an höheren Qualifikationen dazu, dass die größere Nachfrage am Arbeitsmarkt nach diesen Qualifikationen gedeckt werden kann. Dies wirkt der qualifikationsbedingten Lohnspreizung entgegen und verbessert auf effiziente Weise die Realisierung politischer Verteilungsziele.

Um dies umzusetzen, ist erstens das Angebot an Studienplätzen auszubauen und der Anteil der Hochschulabsolventen an einem Altersjahrgang zu erhöhen. Die Studienabsolventenquote sagt aus, welcher Anteil der Bevölkerung der entsprechenden Altersgruppe ein Hochschulstudium absolviert hat. Die Studienabsolventenquote in Deutschland ist seit dem Jahr 2000 um mehr als 12 Prozentpunkte von knapp 17 Prozent auf gut 29 Prozent gestiegen (Statistisches Bundesamt, 2011).

Zweitens sollte die Verwertung im Ausland erworbener Abschlüsse verbessert werden. Der Zugang zum Arbeitsmarkt wird für Migranten mit eigener Migrationserfahrung erschwert, weil im Ausland erworbene Abschlüsse häufig nicht anerkannt werden. So haben etwa 2,9 Millionen Migranten in Deutschland ihre beruflichen Abschlüsse im Ausland erworben. Unter den zugewanderten ALG-II-Beziehern wurde nur einem Drittel ihr im Ausland erworbener Abschluss anerkannt. Formale Anerkennungen spielen zudem

bei der Erteilung der Arbeitserlaubnis eine Rolle. Transparente Anerkennungsverfahren sind daher wichtig, um die Einkommensperspektiven von Migranten zu verbessern. Nach Ergebnissen einer Studie des Instituts Arbeit und Qualifikation an der Universität Duisburg-Essen erhöht eine formale Anerkennung des ausländischen Abschlusses zudem die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Arbeitsmarkteinstiegs aus der Arbeitslosigkeit um 50 Prozent (Brussig et al., 2009). Neben transparenten Verfahren zur Anerkennung von Abschlüssen sollten auch Weiterbildungsangebote geschaffen werden, damit eventuell fehlende Kompetenzen nachgeholt werden können.

Die Bundesregierung hat ein „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen“ auf den Weg gebracht. Dieses Gesetz soll allen Zuwanderern mit ausländischen Abschlüssen unabhängig von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status und ihrer Staatsangehörigkeit einen Zugang zu Anerkennungsverfahren ermöglichen (Bundesregierung, 2009). Zudem sollen bei festgestellten wesentlichen Unterschieden zwischen dem deutschen Referenzberuf und einer ausländischen Qualifikation Weiterbildungsangebote zur Verfügung gestellt werden können.

Drittens ist es entscheidend, den Zugang von Alleinerziehenden zum Arbeitsmarkt zu verbessern. Die Betreuungsinfrastruktur für Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren ist in Deutschland sehr gut ausgebaut. Durch den Rückgang der Kinderzahl dürften ohne finanzielle Mehrausgaben die Betreuungsmöglichkeiten im Jahr 2020 noch einmal deutlich besser ausfallen als heute. Ausbaubedarf besteht bei der Betreuung der Kinder im Alter unter drei Jahren, auch wenn in den vergangenen Jahren Fortschritte erzielt werden konnten (Tabelle 10).

### Betreuung von Kindern unter drei Jahren

Tabelle 10

Betreuungsquote, in Prozent

	2006	2007	2008	2009
Westdeutschland ohne Berlin	8,0	9,9	12,0	14,4
Ostdeutschland ohne Berlin	39,7	41,0	42,4	45,9
Deutschland	13,6	15,5	18,7	20,2

Quelle: Statistisches Bundesamt, verschiedene Jahrgänge

# 4

## Zugang zu mittleren Qualifikationen

### Fragen der Untersuchung in Kapitel 4

- Haben sich die Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Schichten in den letzten Jahren verbessert oder fallen diese Kinder weiter zurück (Abschnitt 4.1)?
- Haben sich die Chancen von Migranten auf den Zugang zu Bildung verbessert oder verschlechtert (Abschnitt 4.2)?
- Verringert die Teilnahme an frühkindlicher Bildung Unterschiede beim Zugang zu Bildung oder verstärkt sie bestehende Differenzen (Abschnitt 4.3)?
- Wirken sich institutionelle Regelungen im Bereich der schulischen Bildung wie Privatschulen oder die frühe Trennung der Schüler positiv oder negativ auf die Chancengerechtigkeit aus (Abschnitt 4.4)?
- Reduziert die berufliche Bildung Unterschiede beim Zugang zu Bildung oder verstärkt die berufliche Bildung bestehende Unterschiede (Abschnitt 4.5)?

### 4.1 Sozioökonomischer Hintergrund

Für mehr Bildungsgerechtigkeit ist es wichtig, dass der Zugang zu mittleren und höheren Qualifikationen verbessert wird. Als Kriterium für Bildungsgerechtigkeit wurde festgehalten, dass diese steigt, wenn der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Bildungsergebnisse sinkt und die Leistungen am unteren Ende der Verteilung sich verbessern, ohne dass am oberen Ende Verschlechterungen beim Zugang zu Bildung eintreten.

Seit dem PISA-Schock im Jahr 2000 hat sich das Kompetenzniveau der Schüler in Deutschland zwar signifikant verbessert (OECD, 2010a). Viele Studien zeigen aber, dass in Deutschland ein relativ enger Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder und deren Bildungserfolg besteht. Die Datenbasis für diese Analysen wurde vor allem durch die Schulleistungsstudien PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und IGLU (Internationale Grundschulleseuntersuchung) bereitgestellt.

Zum Beispiel führen Analysen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) auf Basis der PISA-Daten (Anger et al., 2006; 2007) 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 haben 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 signifikant positiv auf die Lernergebnisse der

Schüler. Je mehr Bücher im Haushalt vorhanden sind und je bildungsnäher das Elternhaus damit annahmegemäß ist, desto höher sind die Kompetenzen der Kinder. Im Vergleich zu anderen Ländern fällt auf, dass der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Lernergebnisse der Kinder in Deutschland besonders groß ist. Der Einfluss eines ungünstigeren sozioökonomischen Umfelds wirkt sich in Deutschland beispielsweise stärker auf die Zahl der PISA-Punkte aus als im Nachbarland Niederlande (Anger et al., 2007). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Schütz/Wößmann (2005) auf Basis der TIMSS-Daten. Nach ihren Untersuchungen weist zum Beispiel Kanada wesentlich ausgeglichene Bildungschancen für Kinder unterschiedlicher familiärer Herkunft auf, als dies in Deutschland und im Vereinigten Königreich der Fall ist.

Im Folgenden wird untersucht, wie sich dieser Zusammenhang in Deutschland im Zeitverlauf entwickelt hat. Als Datenbasis bietet sich die PISA-Untersuchung an, da inzwischen die Ergebnisse von vier Studien vorliegen (2000, 2003, 2006, 2009). Zwar ist dieser Zeitraum relativ kurz, um zeitliche Entwicklungen zu analysieren, aber es mangelt an einer besseren Datengrundlage. In den PISA-Studien wird der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Kompetenzwerten in Lesen mithilfe eines Index des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) gemessen. Dabei wird der Zusammenhang zwischen dem ESCS und den Kompetenzwerten untersucht, das heißt, es wird berechnet, wie viele Kompetenzpunkte eine Person mehr aufweist, wenn der ESCS um eine Einheit steigt. Des Weiteren wird ausgewiesen, welcher prozentuale Anteil an der Varianz der Bildungsleistungen auf den ESCS zurückgeführt werden kann. Die Ergebnisse stellt Tabelle 11 am Beispiel der Lesekompetenz dar. Es werden dabei nur die Länder berücksichtigt, für die in allen vier Jahren entsprechende Werte vorliegen.

Die Gegenüberstellung der vier Werte zeigt, dass sich der Zusammenhang zwischen dem ESCS und den Kompetenzen der Schüler in Deutschland verbessert, das heißt gelockert hat. Während eine Steigerung des ESCS um eine Einheit im Jahr 2000 noch zu einer Zunahme der Lesekompetenzen um 59 Punkte führte, betragen die entsprechenden Werte in den Jahren 2003 und 2006 bereits 48 beziehungsweise 47 Punkte und im Jahr 2009 nur noch 44 Punkte. Zwar konnten sich innerhalb dieses Zeitraums auch andere Länder verbessern. Dennoch ist Deutschland von einem der letzten Plätze ins Mittelfeld vorgerückt. Als Grund für die Abnahme des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischer Herkunft und Lesekompetenzen lässt sich anführen, dass

## Sozioökonomischer Hintergrund und Lesekompetenzen

Tabelle 11

im internationalen Vergleich, Index des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), Steigung des Gradienten

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

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

vor allem Schülerinnen und Schüler aus schwächeren Leistungsgruppen ihre Kompetenzen von PISA-Erhebung zu PISA-Erhebung verbessern konnten (Klieme et al., 2010, 240).

Einen ähnlichen Befund ergibt die Varianzaufklärung, bei der man den Anteil der Unterschiede in den Schülerleistungen betrachtet, der auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückgeführt werden kann (OECD, 2007, 131; 2010a, 167). Hier ist für Deutschland im Betrachtungszeitraum ebenfalls eine Verbesserung festzustellen. Im Jahr 2000 betrug der Anteil noch 23,6 Prozent und im Jahr 2009 bereits 17,9 Prozent. Allerdings lag der Wert im Jahr 2006 mit 15,9 Prozent noch niedriger.

Die Größe der PISA-Risikogruppe (Anteil der Jugendlichen, die nicht mindestens die Kompetenzstufe 2 erreichen) hat sich in Deutschland seit der ersten PISA-Studie verringert (OECD, 2010a). Im Jahr 2009 betrug Anteil der Risikogruppe in der Lesekompetenz 18,5 Prozent, in der Mathematik 18,6 Prozent und in den Naturwissenschaften 14,8 Prozent. In den vorherigen PISA-Untersuchungen war die Risikogruppe in allen drei Bereichen größer. Inzwischen schneidet Deutschland in Mathematik und den Naturwissenschaften besser ab als der Länderdurchschnitt der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Im Jahr 2009 lag der Anteil der Risikogruppe im OECD-Durchschnitt bei 18,8 Prozent (Lesen), 22 Prozent (Mathematik) und 18 Prozent (Naturwissenschaften).

Insgesamt besteht in Deutschland verglichen mit anderen Ländern zwar ein starker Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg. Es gibt aber zumindest Hinweise darauf, dass die Stärke dieses Zusammenhangs in den letzten Jahren etwas abgenommen hat (Klieme et al., 2010, 241). Unterm Strich hat sich damit die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland zumindest seit dem Jahr 2000 verbessert. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Klein et al. (2010). Auf der Grundlage mehrerer repräsentativer Bevölkerungsumfragen und Mikrozensuserhebungen untersuchten die Autoren den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Besuch des Gymnasiums für die Geburtsjahrgänge 1910 bis 1984. Sie stellten fest, dass Kinder mit einem schlechteren sozioökonomischen Hintergrund hinsichtlich des Besuchs des Gymnasiums ihren Abstand zu Kindern mit einem besseren sozioökonomischen Hintergrund im Zeitverlauf vermindern konnten. Auch in jüngster Zeit war eine solche Reduktion der Unterschiede erkennbar.

## 4.2 Migrationshintergrund

Ein starker Zusammenhang lässt sich in Deutschland zwischen Bildungserfolg und Migrationshintergrund feststellen. Zurzeit leben hierzulande rund 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. In der Altersgruppe von 25 bis 64 Jahren verfügen knapp vier von zehn Migranten über keine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Bildungsarmut ist damit bei Migranten etwa viermal so hoch wie bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2009b; eigene Berechnungen). Die ungünstige Qualifikationsstruktur der Migrantenbevölkerung spiegelt sich auch am Arbeitsmarkt wider. Ihre Erwerbslosenquote war im Jahr 2009 mit 13 Prozent etwa doppelt so hoch wie die der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund

(Statistisches Bundesamt, 2010b, 256). Auch wenn die Arbeitslosenquoten von Migranten und Nichtmigranten mit gleicher formaler Qualifikation verglichen werden, ergeben sich Unterschiede. Ein wesentlicher Grund für die höhere Arbeitslosigkeit der Migranten besteht in Sprachdefiziten. Bei gleichem Alter, Geschlecht und Qualifikationsniveau steigt das Arbeitslosigkeitsrisiko gegenüber anderen Migranten um 60 Prozent, wenn im Haushalt nicht Deutsch gesprochen wird (Anger et al., 2010a, 18).

Langfristig ist es deshalb entscheidend, möglichst viele junge Migranten während der Schulzeit besser zu fördern, damit diese die Ausbildungsreife erlangen. Die Probleme der Migranten beginnen nicht beim Übergang in die berufliche Bildung oder den Arbeitsmarkt, sondern bereits im Kindergarten und in der Schule. In den letzten Jahren haben sich erste kleine Erfolge in diesem Bereich eingestellt (OECD, 2010e, 164): So haben die Schüler mit ausländischen Wurzeln beim PISA-Test des Jahres 2009 deutlich aufholen können. Bei den Lesekompetenzen konnten sie sich seit dem Jahr 2000 um 32 Punkte verbessern. Bei der PISA-Untersuchung des Jahres 2000, in der die Lesekompetenzen wie 2009 im Mittelpunkt standen, lagen die Migrantenkinder in Deutschland mit 423 Punkten im Lesen noch weit unter der durchschnittlichen Leistung von jungen Migranten in der OECD (460 Punkte). Im Jahr 2009 erreichten sie mit 455 Punkten praktisch den OECD-Durchschnitt von 458 Punkten.

Damit konnten junge Migranten in Deutschland den Abstand zu ihren einheimischen Mitschülern langsam verringern. Noch im Jahr 2000 lagen 84 Punkte zwischen den beiden Gruppen – ein Leistungsunterschied von mehreren Schuljahren. Heute ist die Leistungsdifferenz um 28 Punkte geringer. Die Leistungssteigerung ist damit als signifikant anzusehen (Klieme et al., 2010, 211). Nur in Belgien und der Schweiz sind die Verbesserungen noch dynamischer. Das Leistungsniveau der zugewanderten Schüler befindet sich jedoch in beiden Ländern auf einem niedrigeren Niveau als bei den Migrantenkindern in Deutschland.

Unverändert wichtig ist die von den Jugendlichen zu Hause gesprochene 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 2000 und 2009 Verbesserungen erzielt werden. Während die Differenz der Lesekompetenzen zwischen den Schülern, die zu Hause Deutsch sprechen, und denen, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, im Jahr 2000 noch 114 Punkte betrug, reduzierte sich dieser Wert bis zum Jahr 2009 auf 58 Punkte (OECD, 2010e, 165).



## Entwicklung der Kompetenzen von jungen Migranten<sup>1</sup> Tabelle 12

Einfluss von Migrationshintergrund und Kindergartenbesuch bei 15-Jährigen, in PISA-Punkten

	Mathematik		Naturwissenschaften		Lesen	
	2003	2009	2003	2009	2003	2009
<b>Effekt des Migrationshintergrunds</b>						
Zu Hause wird Deutsch nicht gesprochen	-32,5	-21,3	-47,5	-41,7	-51,9	-21,1
<b>Effekt des Kindergartenbesuchs</b>						
Der Kindergarten wurde länger als ein Jahr besucht	29,2	28,1	27,2	28,6	19,7	20,3

<sup>1</sup> Nach Kontrolle des Effekts des Bildungshintergrunds der Eltern, des Migrationshintergrunds und weiterer Faktoren. Eigene Berechnungen auf Basis von PISA-Daten 2003 und 2009

Auch bei einer multivariaten Analyse des Einflusses des Migrationshintergrunds zeigen sich Verbesserungen. Das ergibt eine Regressionsrechnung auf Basis der PISA-Daten 2003 und 2009 mit Kontrollvariablen. Besonders bei den Lesekompetenzen der Schüler hat sich der Effekt des Migrationshintergrunds gemessen an der im Haushalt gesprochenen Sprache deutlich abgeschwächt und mehr als halbiert (Tabelle 12). Auch bei den mathematischen Kompetenzen ist der Effekt des Migrationshintergrunds deutlich geringer als im Jahr 2003. Insgesamt haben sich damit die Bildungsergebnisse der Migranten seit dem Jahr 2000 signifikant verbessert. Ihr Abstand gegenüber den Nichtmigranten ist gesunken, ohne dass Nichtmigranten sich verschlechtert haben. Damit sind Fortschritte beim Ziel der Bildungsgerechtigkeit erreicht worden.

### 4.3 Frühkindliche Bildung

Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die frühkindliche Bildung eine herausragende Bedeutung für spätere Bildungsperspektiven hat. Nicht zuletzt die Arbeiten von James Heckman (zum Beispiel Cunha/Heckman, 2007) belegen diesen Einfluss eindrucksvoll. Gerade bei Kindern aus bildungsfernen Schichten hat frühkindliche Bildung erhebliche positive Effekte auf den Bildungsstand. Sie kann deshalb einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten. In dem Modell von Cunha/Heckman können zwar auch Investitionen in spätere Nachqualifikationen zu positiven Effekten führen. 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 resultieren aus der dynamischen Komplementarität von

frühen Investitionen. Kenntnisse, die in einer Periode erzielt wurden, bleiben in späteren Perioden bestehen; das Wissen kumuliert also. Dynamische Komplementaritäten führen dazu, dass Wissen, das in einer Periode erworben wurde, die Produktivität von Bildungsinvestitionen in späteren Perioden erhöht. Bei der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Deutschland ist jedoch darauf hinzuweisen, dass es sich in den US-amerikanischen Untersuchungen um Maßnahmen handelt, die speziell auf Kinder aus schwierigem Umfeld zugeschnitten sind und vor dem Kindergartenalter ansetzen. US-Studien, die Wirkungen auf Kinder im Kindergartenalter untersuchen, zeigen ebenso Effekte bei Kindern aus sozioökonomisch schwachen Schichten (Fitzpatrick, 2008; Gormley et al., 2008). Restuccia/Urrutia (2004) kommen zu dem Ergebnis, dass ein stärkeres staatliches Engagement im frühkindlichen Bereich das Kompetenzniveau und die formale Bildung gerade von Kindern aus bildungsfernen Haushalten erhöht. Ein Grund dafür ist, dass diese sozial schwachen Haushalte Budgetrestriktionen haben, die es ihnen nicht ermöglichen, genügend Ressourcen in die Bildung der Kinder zu investieren. Die Autoren befinden ebenfalls, dass es lohnender ist, zusätzliche Ressourcen in die frühe Bildung zu investieren statt in spätere Bildungsgänge (Restuccia/Urrutia, 2004, 1365 ff.). All diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder abhängig von ihrem Elternhaus unterschiedliche Startchancen für ihre Bildungskarriere erhalten.

Eine Studie von Fritschi/Oesch (2008) hat 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 haben die Autoren 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 demnach durch einen Krippenplatz die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasiumsbesuchs um knapp 10 Prozentpunkte auf 26,8 Prozent (Migranten) und 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 hinzuzufügen, 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 (Self Selection) zu

einer unterschiedlichen Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Kindertagesstätte für unter Dreijährige führt.

Die Langzeiteffekte eines Kindergartenbesuchs haben Spieß et al. (2003) untersucht. Sie analysierten anhand von SOEP-Daten den Zusammenhang zwischen dem Besuch eines Kindergartens und der Schulform in der 7. Klasse unter Schülern in Westdeutschland. Demnach sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind mit Migrationshintergrund auf eine Hauptschule geht, von 71,7 auf 45,8 Prozent, wenn es einen Kindergarten besucht hat. Bei deutschen Kindern sinkt dieser Wert um 13,4 Prozentpunkte. Spieß et al. (2003) führen die Ergebnisse auf Folgendes zurück: Die Krippe bilde ebenso wie auch der Kindergarten für viele ausländische Kinder den ersten Berührungspunkt mit der deutschen Kultur. Entscheidend sei die Aneignung der deutschen Sprache, die als Grundlage kultureller und gesellschaftlicher Integration dient. Da in vielen Migrantenhaushalten die Muttersprache anstelle der deutschen Sprache gesprochen wird, ergebe sich ein wichtiger Beitrag der frühkindlichen Bildungseinrichtungen zur Eingliederung in die deutsche Gesellschaft.

Schütz/Wößmann (2005) zeigen, dass der Effekt des familiären Hintergrunds auf die Kompetenzen der Kinder durch den Besuch einer frühkindlichen Bildungseinrichtung reduziert wird, wenn mehr als 60 Prozent der Kinder eines Jahrgangs eine solche Einrichtung besuchen. Ist die Quote geringer, vergrößert sich hingegen der Effekt des familiären Hintergrunds. Dann werden nämlich vor allem Kinder aus bildungsnahen Haushalten frühkindlich gefördert, wodurch deren Vorsprung gegenüber anderen Kindern steigt. Wird die Besuchsquote von 60 Prozent auf 100 Prozent erhöht, reduziert sich der Effekt des familiären Hintergrunds um ein Fünftel.

Der positive Effekt der frühkindlichen Bildung hängt wiederum stark von der Qualität der Einrichtung ab. Die Qualität lässt sich daran messen, wie stark der Koeffizient des Besuchs einer frühkindlichen Einrichtung – das heißt der positive Einfluss auf die Bildungskarriere – ist. Im internationalen Vergleich bestehen bedeutsame Unterschiede (Schlotter/Wößmann, 2010). Um die Entwicklung der Qualität zu überprüfen, wird in Tabelle 12 (vgl. Abschnitt 4.2) betrachtet, wie sich der Koeffizient der frühkindlichen Bildung in Deutschland entwickelt hat. Hierzu wird auf die PISA-Daten aus den Jahren 2003 und 2009 zurückgegriffen, denn in diesen beiden Erhebungen wurde der Besuch eines Kindergartens ermittelt. Der Effekt eines längeren Kindergartenbesuchs auf die Schülerkompetenzen hatte im Jahr 2003 und 2009 in etwa dieselbe Stärke – das spricht für eine gleich gebliebene Qualität der Betreuungseinrichtungen. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die PISA-

Kinder des Jahres 2009 ungefähr von 1997 bis 2000 den Kindergarten besucht hatten. In diesem Zeitraum wurde zwar die Kindergartenbetreuung quantitativ ausgebaut. Die qualitativen Reformen, die zu einer Erhöhung des Effekts beitragen könnten, wurden aber erst später – nach dem ersten PISA-Schock – initiiert. 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.

Obwohl also viele Studien belegen, dass eine frühkindliche Förderung vor allem Kindern aus sozial schwachen Familien zugutekommt, gehen in Deutschland gerade Kinder aus bildungsfernen Schichten seltener in einen Kindergarten als andere. Sie profitieren folglich weniger vom Nutzen des Kindergartenbesuchs. So haben von den befragten Schülern des PISA-Tests 2009 rund 10,8 Prozent der Schüler, deren Mütter über keinen Bildungsabschluss verfügen, nicht den Kindergarten besucht (Tabelle 13). Bei den Kindern, deren Mütter einen tertiären Bildungsabschluss haben, waren es dagegen nur 3,2 Prozent. Zwischen den Jahren 2003 und 2009 lässt sich aber

## Kindergartenbesuch nach Bildungsabschluss der Mutter und Migrationshintergrund

Tabelle 13

in Prozent

	Jahr	Kindergartenbesuch		
		keiner	höchstens ein Jahr	länger als ein Jahr
<b>Höchster Bildungsabschluss der Mutter</b>				
Kein Abschluss	2003	12,4	23,2	64,4
	2009	10,8	21,5	67,7
Haupt- oder Realschulabschluss	2003	6,8	17,2	76,1
	2009	6,2	13,6	80,2
Beruflicher Abschluss oder Abitur	2003	2,7	9,9	87,5
	2009	3,6	8,8	87,7
Hochschul- oder Meister-/Technikerabschluss	2003	3,1	10,5	86,4
	2009	3,2	11,1	88,9
<b>Migrationshintergrund</b>				
Zu Hause wird nicht Deutsch gesprochen	2003	17,2	23,8	59,0
	2009	12,8	16,4	70,8
Zu Hause wird Deutsch gesprochen	2003	3,2	11,6	85,3
	2009	3,5	9,2	87,3

Eigene Berechnungen auf Basis von PISA-Daten 2003 und 2009

eine leichte Tendenz dahingehend feststellen, dass Kinder, deren Mütter einen geringen Bildungsstand aufweisen, den Kindergarten nun länger besuchen. So ist der Anteil der Kinder, die den Kindergarten mehr als ein Jahr besucht haben und deren Mütter über keinen Abschluss verfügen, von 64,4 auf 67,7 Prozent gestiegen. Bei den Kindern, deren Mütter einen Haupt- oder Realschulabschluss haben, hat der Anteil derjenigen, die länger als ein Jahr im Kindergarten waren, von 76,1 auf 80,2 Prozent zugenommen.

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 17,2 Prozent angaben, nicht im Kindergarten gewesen zu sein, waren es im Jahr 2009 lediglich 12,8 Prozent. Gleichzeitig ist der Anteil der Kinder aus dieser Gruppe, die den Kindergarten länger als ein Jahr lang besucht haben, um mehr als 10 Prozentpunkte gestiegen.

#### **4.4 Privatschulen und Übergang auf die Sekundarstufe I**

Wird über die Gerechtigkeit des Bildungssystems debattiert, stehen Regelungen im Bereich der schulischen Bildung häufig im Mittelpunkt der Diskussion. Im Folgenden wird die Rolle untersucht, die Privatschulen und die Schulstruktur auf die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland haben.

##### **Privatschulen**

Laut amtlicher Schulstatistik waren im Jahr 2009 mehr als 700.000 Schülerinnen und Schüler an einer allgemeinbildenden Schule in freier Trägerschaft angemeldet. Sowohl die Zahl der Privatschulen, die Zahl der Klassen an Privatschulen als auch die entsprechenden Schülerzahlen haben im Zeitverlauf deutlich zugenommen. Die Schülerzahlen an staatlichen Schulen entwickeln sich dagegen seit dem Jahr 2000 rückläufig. Trotzdem ist der Anteil der privaten Schulen in Deutschland im internationalen Vergleich immer noch gering (Tabelle 14).

Haben die Privatschulen im Hinblick auf die Bildungsgerechtigkeit positive Auswirkungen oder drohen eher negative Folgen, weil sie möglicherweise zu einer stärkeren sozialen Selektion beitragen? Der erste qualitative Vergleich der Schülerleistungen an staatlichen und privaten (katholischen und evangelischen) Schulen in Nordrhein-Westfalen (Dronkers/Hemsing, 1999) ergab, dass bei Kontrolle verschiedener Variablen Schüler an konfessionellen Schulen besser abschneiden als an staatlichen. Dronkers et al. (1999; 2002) gelangen zwar zu dem Ergebnis, dass bei unterschiedlichem familiären Hintergrund

## Privatschulbesuch im internationalen Vergleich

Tabelle 14

Schüler im Jahr 2008, in Prozent

	Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	Schulstufen insgesamt
Belgien	54,1	60,1	56,6	56,3
Spanien	31,4	32,1	22,2	29,9
Australien	30,3	33,8	23,1	29,3
Frankreich	15,0	21,8	31,3	21,5
Vereinigtes Kgr.	5,0	16,0	43,8	20,4
Südkorea	1,4	18,5	46,5	17,3
Neuseeland	12,4	17,0	23,8	17,2
Portugal	11,2	17,6	22,5	16,0
Dänemark	13,3	25,5	2,3	13,4
Luxemburg	7,8	19,6	15,8	13,0
Ungarn	7,9	8,7	19,3	12,6
Mexiko	8,2	13,6	19,2	11,4
Japan	1,1	7,1	30,8	10,2
Schweden	7,3	9,5	12,9	9,7
USA	9,7	8,9	8,6	9,2
Slowakei	5,5	6,3	12,8	8,4
Österreich	5,5	8,5	10,6	8,3
<b>Deutschland</b>	<b>3,6</b>	<b>8,5</b>	<b>8,9</b>	<b>7,2</b>
Finnland	1,4	4,3	13,9	6,9
Griechenland	7,1	5,6	5,0	6,1
Tschechien	1,3	2,4	13,9	6,1
Italien	6,9	4,0	6,1	5,9
Schweiz	4,2	7,7	6,8	5,9
Kanada	5,8	5,8	5,8	5,8
Polen	2,3	3,4	11,2	5,5
Island	1,8	0,9	12,2	5,4
Norwegen	2,2	3,1	9,4	4,4
Irland	0,6	0,0	1,6	0,6

Eigene Berechnungen auf Basis von OECD, 2011

die Leistungsunterschiede in Mathematik und Naturwissenschaften von 13- und 14-jährigen Schülern beider Schulformen nicht signifikant sind. Allerdings fällt die Leistungsstreuung an Privatschulen geringer aus, wenn auch nicht signifikant. Statistisch signifikant sind aber bessere Leistungen im Fach Englisch von Privatschülern sowie die gemessenen Unterschiede bei der verbalen und figuralen Intelligenz. Privatschulen sind – so interpretieren es die Autoren – erfolgreicher darin, eine Lernumgebung zu schaffen, welche

die kognitive Entwicklung der Schüler fördert und schlechte Lernleistungen vermeiden hilft. Dies wird als Hinweis auf eine höhere Effektivität von Privatschulen gewertet (Klein, 2007, 56). Weiß (2011) zieht hingegen den Schluss, dass in Deutschland Privatschulen bei Kontrolle der Zusammensetzung der Schülerschaft nicht zu besseren Ergebnissen kommen, sondern von Peer-Effekten profitieren. Solche Effekte liegen vor, wenn die Lernfortschritte eines Schülers von denen Mitschülern abhängen. Gute Mitschüler zu haben, führt demnach zu besseren Lernergebnissen.

Die internationale Bildungsforschung geht seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie der Frage nach, in welchem Zusammenhang schulinstitutionelle Regelungen – zu denen auch die Schulträgerschaft zählt – mit den Schülerleistungen stehen. Nach bisherigen Ergebnissen schneiden die Schüler von Privatschulen im Durchschnitt besser ab (OECD, 2010d, 224 f.). Bei der PISA-Studie 2009 lagen die Privatschulen bei der Lesekompetenz im OECD-Durchschnitt um 30 Punkte vor den staatlichen Schulen. In Deutschland fiel der Abstand jedoch geringer aus, er betrug 18 Punkte.

Bei der Interpretation dieser Zahlen muss berücksichtigt werden, dass bereits die Schulwahl von vielen Faktoren beeinflusst wird und sich damit die Schüler in wesentlichen, die Leistung erklärenden Faktoren unterscheiden. Dennoch haben Privatschulen Wößmann (2007) zufolge positive Effekte auf die Qualität des Unterrichts. Wößmann (2008) zeigt überdies, dass Privatschulen über eine Zunahme des Wettbewerbs die Qualität besonders dann stark positiv beeinflussen, wenn die Schulen zu einem hohen Anteil staatlich finanziert werden. In diesem Fall können private Schulträger eine Verbesserung der Ziele Qualität und Gerechtigkeit erreichen. Weiß (2011) betont hingegen, dass in Deutschland Privatschulen zu einer sozialen Segregation führen.

Stimmt man der Segregationsthese zu, so wäre die Ursache der Segregation jedoch darin zu suchen, dass bei der aktuellen staatlichen Finanzierungspraxis in Deutschland die Bundesländer die freien Träger mit geringeren öffentlichen Mitteln ausstatten als die öffentlichen Schulen und damit den Privatschulen ein betriebswirtschaftliches Kalkül aufbürden, dem die staatlichen Schulen nicht unterworfen sind. Als Beispiel sei hier auf die Regelungen des Landes Hessen eingegangen. Die Privatschulen in Hessen, die bis zum Jahr 2002 im Sinne des Ersatzschulförderungsgesetzes bestätigt wurden, erhalten von der Landesregierung einen schulformspezifischen Regelsatz nebst Zusatzbeihilfe. Die staatlichen Zuwendungen liegen nach Berechnungen von Klein/Plünnecke (2010) auf Basis von Eisinger et al. (2004) jedoch um jährlich 1.789 Euro pro Kopf unter den Ausgaben, die das Land für einen Schüler

an einer staatlichen Schule tätig. Privatschulen, die nach dem 1. Januar 2002 anerkannt worden sind, müssen eine noch größere Deckungslücke schließen – nämlich 2.579 Euro je Schüler und Jahr.

Die geringere öffentliche Mittelausstattung der freien Schulträger führt dazu, dass diese – um kostendeckend und erfolgreich arbeiten zu können – auf Schulgeld der Eltern zurückgreifen müssen. Ein solches Schulgeld kollidiert zumindest teilweise mit dem verfassungsrechtlich garantierten Sonderungsverbot (Klein/Plünnecke, 2010). Damit bewirkt nicht die Privatschule an sich eine Segregation, sondern deren häufig geringere Ausstattung mit öffentlichen Mitteln. Das bestätigt die oben dargestellten Ergebnisse von Wößmann (2008): Privatschulen haben dann positive Effekte, wenn sie zu einem hohen Anteil öffentlich und nicht privat finanziert werden.

Weitere Effekte für mehr Gerechtigkeit entstehen durch Autonomie der Schulen und Transparenz der Bildungsergebnisse. Verbindet man die Schulautonomie mit einer Überprüfung der Lernergebnisse in Form von zentralen Abschlussprüfungen oder standardisierten Tests an staatlichen Schulen, so entsteht eine gewisse Transparenz über die Ergebnisse der Entscheidungen der Schulverantwortlichen und Lehrer. Eine regelmäßige und nachvollziehbare Rechenschaftslegung (interne und externe Evaluation) jeder Schule gegenüber der Öffentlichkeit, ob und inwieweit die vorgegebenen Bildungsstandards realisiert wurden, ist komplementär zur Autonomie und erhöht die Kompetenzen der Schüler (Wößmann, 2004, 6 f.; 2005, 14; Anger et al., 2006). Auch ziel- und leistungsorientierte Vergütungssysteme für Lehrer haben positive Effekte auf die Lernergebnisse von Schülern (Cooper/Cohn, 1997; Ladd, 1999). Zur Qualitätssteigerung ist folglich eine Kombination von Schulautonomie und Vergleichsarbeiten erforderlich. Der Effekt von standardisierten Vergleichsarbeiten und Schulautonomie ist von der OECD auf Basis des PISA-Datensatzes ermittelt worden. Werden Vergleichsarbeiten und Schulautonomie gemeinsam verankert, so können erhebliche Kompetenzzuwächse bei den Schülern erzielt werden.

### **Schulstruktur**

In einer international vergleichenden Studie zeigen Hanushek/Wößmann (2006) anhand von IGLU- und PISA-Daten, dass in Ländern, die Schüler in der Sekundarstufe I auf verschiedene Schulformen aufteilen, die Streuung der schulischen Leistungen zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I zunimmt. In Deutschland ist dieser Effekt dabei stärker als in allen anderen Ländern der Studie. Im Gegensatz dazu reduziert sich die Streuung, also die



Ungleichheit zwischen den Kompetenzen der Schüler, in den Ländern, die keine oder eine sehr späte Trennung der Schüler vornehmen. Dies könnte darauf hindeuten, dass das sogenannte Tracking – die Aufteilung von Schülern in der Sekundarstufe I nach ihren Leistungen oder Fähigkeiten – Ungleichheiten schulischer Leistungen verstärkt. Ökonometrische Berechnungen bestätigen diese Hypothese.

In Deutschland werden Schüler deutlich früher auf verschiedene Schulformen aufgeteilt als in anderen Ländern. Im Allgemeinen findet diese Trennung im Alter von zehn Jahren statt (Wößmann, 2009). Dass besonders Schüler aus ungünstigen sozioökonomischen Elternhäusern, zu denen in vielen Fällen auch Schüler mit Migrationshintergrund zählen, von einer späteren Einteilung auf verschiedene Schulformen profitieren, belegen Wößmann et al. (2009) in einer Studie über 27 Länder. Durch späteres Tracking nehmen die erzielten PISA-Punkte der Schüler mit niedrigem sozioökonomischen Status zu. Sie erreichen eine um 21,7 Punkte höhere Kompetenz. Bei Schülern mit höherem sozioökonomischen Hintergrund bewirkt das spätere Tracking hingegen keinen signifikanten Unterschied (Schütz et al., 2008).

Die genannten Studien (siehe auch Brunello/Checchi, 2007) weisen nach, dass eine spätere Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schulformen sinnvoll sein kann, weil dies die Chancengleichheit erhöht und die Streuung der schulischen Leistungen verringert. Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, dass Eltern mit geringer Bildung ihre Kinder vorzugsweise auf die Schulformen schicken, die nur niedrige Bildungsabschlüsse ermöglichen (Dustmann, 2004). Eine Untersuchung von Weber (2006) belegt zudem, dass eine spätere Aufteilung auf Schulformen einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz der Schüler mit Migrationshintergrund hat.

Ein Problem der frühen Trennung entsteht durch den Stichtag der Einschulung. Im Frühjahr geborene Kinder haben signifikant schlechtere Chancen, auf ein Gymnasium zu gehen (Schneider/Jürges, 2006). Dieser Startnachteilseffekt wirkt sich nicht nur beim Geburtsdatum aus, sondern bei Migranten auch unabhängig vom Geburtsdatum, besonders wenn diese sprachlich bedingte Startnachteile in der Schule haben, die bei früher Trennung die Wahrscheinlichkeit senken, ein Gymnasium oder eine Realschule zu besuchen. Problematisch bei früher Trennung sind die Übergangsempfehlungen der Lehrer. Studien über die IGLU-Daten haben festgestellt, dass bei gleichen Kompetenzen Schüler aus bildungsfernen Haushalten seltener eine Empfehlung zum Gymnasium erhalten als andere. Damit werden an dieser Stelle die prozedurale Gerechtigkeit und die Chancengerechtigkeit verletzt (Aktionsrat Bildung, 2007).

Neben den Unterschieden beim Zeitpunkt der Aufteilung der Schüler weisen die Bundesländer auch unterschiedlich viele Schulformen auf. Die Chancengleichheit ist aber umso höher, je weniger Schulformen es gibt (Wößmann, 2007). Für Schüler aus benachteiligten Verhältnissen bedeutet ein System mit nur wenigen Schulformen eine signifikante Erhöhung der Bildungschancen. Die Einführung von Gesamtschulen führt laut Wößmann (2007) jedoch nicht zu einer signifikanten Verbesserung der Bildungschancen und hat keinen signifikant positiven Effekt auf die Bildungsergebnisse.

Die bisherigen Erfahrungen in Deutschland mit Gesamtschulsystemen sprechen nicht für eine Überlegenheit von Gesamtschulen. Das belegt die BIJU-Studie (Bildungsprozesse und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter), die einen Entwicklungszeitraum von vier Jahren in den Blick nahm und Lernzuwächse ermittelte. Die stärksten Leistungszuwächse werden demnach auf dem Gymnasium erreicht, gefolgt von der Realschule, der Gesamtschule und schließlich der Hauptschule (Baumert/Köller, 1998). Gesamtschulen führen damit im Rahmen des in dieser Studie formulierten Gerechtigkeitskonzepts nicht zu überlegenen Ergebnissen.

Untersuchungen zum Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen in Deutschland (Maaz et al., 2010) differenzieren zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten. Primäre Effekte beziehen sich auf die Kompetenzentwicklung der Schüler und beschreiben den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistung der Schüler. Sekundäre Effekte wirken sich unabhängig von der Leistung auf die Benotung, Übergangsempfehlung und den tatsächlichen Übergang aus und verletzen damit das Kriterium der Leistungsgerechtigkeit. Maaz/Nagy (2010) belegen, dass die soziale Herkunft einen großen Einfluss auf die Bewertung, Empfehlung und den Übergang hat. Bei der Leistungsbewertung eines Schülers dominiert der primäre Effekt, bei der Empfehlung sind beide Effekte etwa gleich groß, beim Übergang überwiegt der sekundäre Effekt. Der sekundäre Effekt entsteht zur Hälfte durch die Übergangsentscheidung der Eltern. Weitere Einflüsse resultieren aus sozial-schichtabhängigen Lehrerurteilen. Bei der Schulformwahl der Eltern spielen finanzielle Erwägungen der Eltern eine geringe Rolle (Jonkmann et al., 2010). Entscheidend sind Unterschiede der Eltern in den Erwartungen, Werten und Überzeugungen. Die Erwartungen der Eltern bezüglich des Erfolgs des Kindes und die Wertschätzung einer Gymnasialbildung haben eine große Bedeutung für die Schulwahl und korrelieren ihrerseits mit dem sozioökonomischen Hintergrund. Zur Reduzierung der sekundären Effekte schlagen Maaz/Nagy

(2010) vor, den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lehrurteile zu verringern, das Entscheidungskalkül der Eltern zu beeinflussen und den Einfluss der Eltern im Übergangsprozess zu vermindern.

## 4.5 Berufliche Bildung

Die berufliche Bildung bietet wichtige Optionen beim Zugang zu mittleren und höheren Qualifikationen. Bei der Betrachtung der Selektivität des deutschen Bildungssystems und der damit verbundenen Effekte 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 mit dem dualen System die Besonderheit eines ausgebauten beruflichen Bildungssystems auf. Im Folgenden wird untersucht, ob Bildungsarmutsprobleme, welche die PISA-Studien diagnostiziert haben, in diesen Ländern besser als im internationalen Vergleich in den folgenden Bildungsphasen reduziert werden.

Im Vergleich zu der Risikogruppe in der 15-jährigen Bevölkerung gibt es in Deutschland, Österreich und der Schweiz unter der 25- bis 34-jährigen Bevölkerung eine relativ geringe Bildungsarmut, gemessen an den formalen Abschlüssen (Tabelle 15). Die sich an den Sekundarbereich I anschließenden Bildungsphasen verringern somit erfolgreich den Anteil der bildungsarmen Jugendlichen. Gleichzeitig gelingt es den jungen Menschen vergleichsweise

### Bildungsarmut und Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich

Tabelle 15

in Prozent

	Deutschland	Österreich	Schweiz	OECD-Durchschnitt
Lesen: Anteil PISA-Schüler unter Kompetenzstufe 2 (Risikogruppe), 2009	18,5	27,5	16,9	18,8
Anteil der 25- bis 34-jährigen ohne Sek-II-Abschluss, 2008	15,0	19,0	13,0	29,0
Jugendarbeitslosigkeit (Arbeitslosigkeit der 15- bis 24-jährigen), 2009	11,0	10,0	8,2	16,4
Arbeitslosigkeit der 25- bis 54-jährigen, 2009	7,3	4,2	3,7	7,3
Differenz Jugendarbeitslosigkeit und Arbeitslosigkeit der 25- bis 54-jährigen, in Prozentpunkten	3,7	5,8	4,5	9,1

Sek: Sekundarstufe.

Quellen: OECD, 2010a, 194; 2010b, 38; 2010c, 274 ff.

gut, sich in den Arbeitsmarkt einzufädeln. Die Jugendarbeitslosigkeit ist nur in geringem Maße höher als die Arbeitslosigkeit der 25- bis 54-Jährigen. Während in der OECD im Jahr 2009 die durchschnittliche Jugendarbeitslosenquote 16,4 Prozent betrug, lag die Jugendarbeitslosenquote in Deutschland bei 11 Prozent, in Österreich bei 10 Prozent und in der Schweiz bei 8,2 Prozent.

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

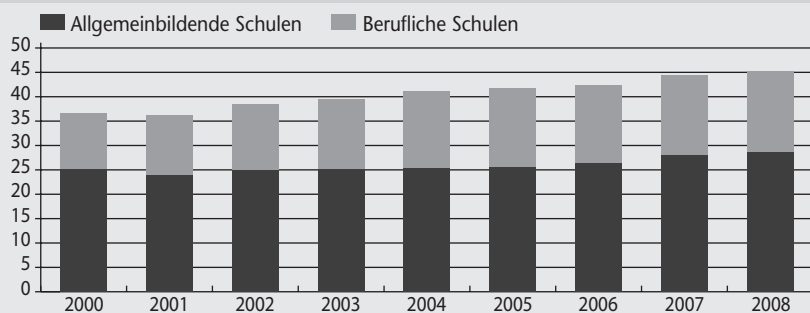
Im Sinne der Bildungsgerechtigkeit ist es wichtig, dass Personen mit einer beruflichen Ausbildung der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen eröffnet wird. Das würde die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass diese Personen in die hohen Einkommensklassen aufsteigen. Die deutsche Bildungspolitik hat seit dem Jahr 2000 erhebliche Verbesserungen beim Ziel der Höherqualifizierung erreicht – vor allem aufgrund der Fortschritte an der Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Beispielsweise nahm das Angebot dualer Studiengänge merklich zu. Die Studienberechtigtenquote wächst. Besonders an beruflichen Schulen stieg die Zahl der Absolventen mit Studienberechtigung an (Abbildung 4).

Sehr erfolgreich sind in diesem Zusammenhang die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg. Diesen Einrichtungen gelingt es, Schüler mit weniger sozial begünstigtem Hintergrund zur Hochschulreife zu führen. Dies belegen Trautwein/Maaz (2010) anhand von Daten der TOSCA-Studien (Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren). Damit werden Benachteiligungen reduziert, die aus der unterschiedlich ausgeprägten Bildungsaspiration verschiedener Schichten entstehen (sogenannte sekundäre Effekte zur Erklärung sozialer Disparitäten). Die Autoren verdeutlichen ferner, dass gerade Migranten bei Kontrolle der Leistung bei beruflichen Gymnasien eine höhere Chance auf einen Übertritt zur gymnasialen Ober-

## Studienberechtigtenquote

Abbildung 4

an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, in Prozent



Quellen: Statistisches Bundesamt, 2010f; 2010g

stufe haben. Berufliche Gymnasien sind demnach sehr gut in der Lage, eventuell entstandene Übergangsprobleme zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I in späteren Bildungsphasen zu heilen.

### 4.6 Handlungsempfehlungen

Seit dem Schock der ersten PISA-Erhebung aus dem Jahr 2000 haben sich wichtige gerechtigkeitsrelevante Aspekte beim Zugang zu Bildung verbessert. Der Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien auf die Kompetenzen der Schüler ist von PISA 2000 bis PISA 2009 gesunken, die Risikogruppe an Schülern hat sich verringert und das Durchschnittsniveau an Kompetenzen ist signifikant gestiegen. Damit konnten die Schüler am unteren Ende der Kompetenzverteilung zulegen und ihren Abstand zum oberen Ende reduzieren, ohne dass dort die Leistungen zurückgegangen sind. Ähnliches ist auch bei den Migranten zu beobachten: Die Risikogruppe ist kleiner geworden, der Abstand zu den Nichtmigranten hat abgenommen, wobei letztere selbst auch höhere Kompetenzen erreichen konnten. Die Ergebnisse von PISA 2009 demonstrieren aber weiterhin Verbesserungsbedarf. Da der Höherqualifizierungstrend am Arbeitsmarkt anhalten dürfte, wird es aus ökonomischer Sicht immer wichtiger, die Bildungsarmut zu reduzieren. Daher sollte der seit dem PISA-2000-Schock beschrittene Reformweg konsequent fortgeführt und intensiviert werden. Dabei stellt der steigende Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung dar.

Die frühkindliche Bildung hat gerade bei Kindern aus bildungsfernen Schichten stark positive Wirkungen auf die Entwicklung. Damit hat die frühkindliche Bildung das Potenzial, Schwächere zu fördern, den Abstand

zu Stärkeren zu verringern und gleichzeitig auch die Stärkeren zu fördern. Der Bildungsgerechtigkeit kann damit auf effiziente Weise gedient werden. Daher ist es wichtig, dass möglichst viele Migrantenkinder einen Kindergarten besuchen. Empirisch zeigt sich in den letzten Jahren erfreulicherweise eine Verbesserung bei der Teilnahme von Migrantenkindern und Kindern aus bildungsfernen Schichten. Damit kann die frühkindliche Bildung besser als noch vor wenigen Jahren zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen. Diese Wirkung dürfte sich in den kommenden Jahren noch erhöhen, da qualitätsbezogene Reformen – zum Beispiel Bildungspläne sowie Sprachstandserhebungen und Sprachförderung – erst in den letzten Jahren umgesetzt wurden.

Um alle Kinder schon vor der Schule besser zu fördern, sollten verbindliche und bundesweit geltende Standards für den Kindergartenbereich festgelegt werden. Diese machen Vorgaben über die Inhalte der Bildung im Kindergarten und legen Kompetenzen fest, über die Kinder in einem bestimmten Alter verfügen sollten. Anhand einer Evaluation der Einrichtungen sollte sichergestellt werden, dass die vereinbarten Standards auch eingehalten werden. Dadurch würden eine Mindestqualität der Kindertageseinrichtungen gewährleistet und Qualitätsunterschiede zwischen den Einrichtungen reduziert. Der stärkere Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen und die individuellere Förderung der Kinder führen zu höheren Anforderungen an die Beschäftigten, die entsprechend zu qualifizieren sind. Im internationalen Vergleich weisen die Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland bislang ein relativ geringes Qualifikationsniveau auf.

Ein besonderer Schwerpunkt sollte auf der frühzeitigen Sprachförderung liegen. Die Entwicklung basaler kognitiver Fähigkeiten für die Sprachaneignung und der Erwerb erster sprachlicher Strukturen finden im Wesentlichen bis zum Ende des dritten Lebensjahres statt. Darum empfiehlt sich eine Beobachtung und Förderung der Sprachentwicklung bei allen Kindern in diesem Zeitfenster, um eine Herausbildung von Sprachdefiziten zu vermeiden. Problematisch wird dies bei Familien ohne ausreichende Deutschkenntnisse, deren Kinder keine Kinderbetreuungseinrichtung besuchen. Im Alter von drei bis sechs Jahren können eventuelle sprachliche Defizite zwar noch ohne großen Lernaufwand für das Kind reduziert werden. Ab der Einschulung steigen die Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes aber rapide an (Erlernen der Schrift). 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 (Auto-

rengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 57; Dietz/Lisker, 2008, 45). Die Sprachstandserhebungen dienen der Diagnose, ob die Kinder in ihrem Sprachniveau dem erwarteten Niveau ihres Alters entsprechen. Auf Basis dieser Diagnosen sollen zielgruppenspezifische Fördermaßnahmen ausgearbeitet und durchgeführt werden. Die Teilnahme an diesen Sprachstandserhebungen ist in vielen Bundesländern mittlerweile Pflicht. Ganz im Sinne des Bildungsföderalismus liegen 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. Beispielsweise erzielt das Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“, das auf die Verbesserung einer wichtigen Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb – die phonologische Bewusstheit – im Vorschulalter abzielt, in Evaluationsstudien positive Effekte (Schneider et al., 1999; 2000; Roth/Schneider, 2002). Die flächendeckende Umsetzung sollte wiederum wissenschaftlich begleitet werden.

Privatschulen können die Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit des Bildungssystems verbessern, wenn sie zu einem möglichst hohen Anteil staatlich finanziert werden. Bei einer zu geringen öffentlichen Finanzierung können hingegen durch soziale Segregation negative Effekte auf die Bildungsgerechtigkeit resultieren. Auch bei der Schulstruktur des öffentlichen Schulsystems kommt es auf die konkrete Ausgestaltung an. In Ländern mit späterer Aufteilung der Schüler auf weiterführende Schulformen als in Deutschland werden die Kinder am unteren Ende der Verteilung kompetenter, ohne dass damit am oberen Ende Kompetenzverluste verbunden sind. Ferner führen hierzulande Stichtagseffekte und nicht kompetenzbasierte Schulempfehlungen zu Problemen der prozeduralen Gerechtigkeit. Verschiedene Reformansatzpunkte sind geeignet, um die Probleme bei den Übergängen zu reduzieren. Das Entscheidungskalkül der Eltern sollte positiv beeinflusst und bildungsfernen Schichten der Wert einer höheren Bildung sowie das Zutrauen zu den eigenen Kindern vermittelt werden. Wichtiger als Fragen der Schulstruktur sind Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung der Lehrer zur Verbesserung der Übergangsempfehlungen sowie die Rahmenbedingungen in Schulen.

Die Schulen sollten eigenständiger handeln können. Komplementär dazu sind die Output-Orientierung und die Evaluationskultur an Schulen zu stärken (Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, Zentralabitur). Die Lehrer sollten zielorientiert entlohnt werden. Solange Lehrkräfte keinen Anreiz haben, sich

eher schwierigen Schülergruppen zuzuwenden, bleibt die gezielte Förderung von Migrantenschülern eine Ausnahme. Dabei kommt es auf die Lehrer an: Sie sollten in der Lage sein, bei ihren Schülern Motivation und Freude am Unterricht zu wecken – eine entscheidende Erklärungsvariable für den Erfolg von Schülern. Die spätere Erinnerungsleistung ist am höchsten, wenn ein positiver emotionaler Zustand beim Erlernen bestand (Spitzer, 2007). Schüler erreichen zudem signifikant bessere Schulergebnisse, wenn sie in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden, das heißt, wenn sie wahrnehmen, dass sich Mühen lohnen und sich Fortschritte erreichen lassen. Die Schulen sollten die diesbezüglichen Unterrichtskompetenzen stärken. Hierzu ist an der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung anzusetzen. Ferner sind bei der Aus- und Fortbildung integrationsspezifische Inhalte stärker zu berücksichtigen. So zeigt eine Studie von Sprietsma (2009), dass ein Teil der Lehrer Migranten bei gleicher Leistung signifikant schlechter bewertet. Dies kann sich negativ auf die Selbstwirksamkeit und auf die Schullaufbahn auswirken.

Die berufliche Bildung hat in den letzten Jahren ihre kompensatorische Funktion ausbauen können. Dies ist gerade mit Blick auf die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für die Einkommens- und Aufstiegschancen sehr wichtig. So nimmt der Anteil der Schüler, der an beruflichen Schulen eine Studienberechtigung erwirbt, deutlich zu. Positiv ist auch die Rolle der beruflichen Gymnasien zu bewerten. Positive Evaluationsergebnisse zum beruflichen Bildungssystem in Baden-Württemberg können dabei Anregungen für andere Bundesländer geben.

## 5

## Zugang zu akademischen Qualifikationen

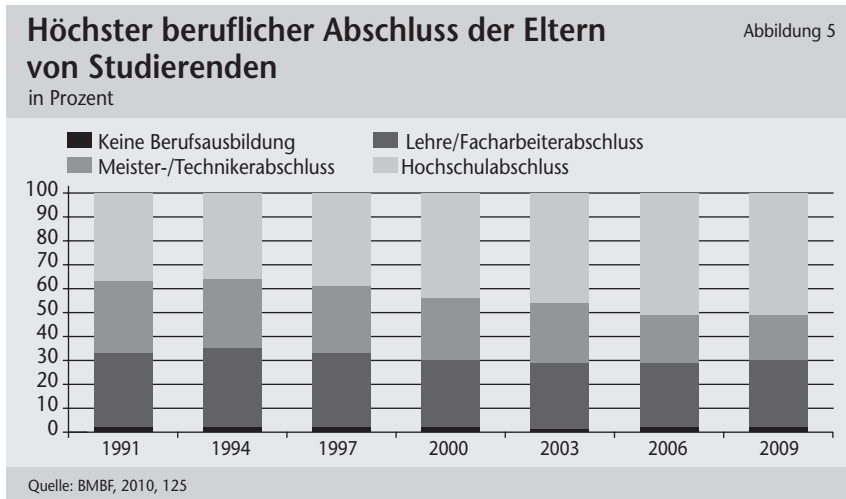
### Fragen der Untersuchung in Kapitel 5

- Ist der Zugang für Kinder von Nichtakademikern zu Hochschulen einfacher oder schwieriger als früher (Abschnitt 5.1)?
- Verbessern oder verschlechtern gestufte Studiengänge den Zugang zu akademischer Bildung (Abschnitt 5.2)?
- Wie beeinflussen gestufte Studiengänge die Beschäftigungsperspektiven für Bachelorabsolventen im Anschluss an das Studium (Abschnitt 5.3)?
- Erhöhen private Hochschulen die Durchlässigkeit des Bildungssystems (Abschnitt 5.4)?
- Wie wirken sich sozialverträglich flankierte Studiengebühren auf die Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit aus (Abschnitt 5.5)?



## 5.1 Sozioökonomischer Hintergrund

Häufig wird darauf hingewiesen, dass sich unter den Studierenden in Deutschland 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 Aussage zu überprüfen, ist die Betrachtung der sozialen Herkunft der Studierenden. Die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks stellte fest, dass der Anteil der Studierenden, von denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt, im Zeitverlauf angestiegen ist (BMBF, 2010). Gleichzeitig hat der Anteil der Studierenden abgenommen, bei deren Eltern der höchste Bildungsabschluss ein Lehr-, Facharbeiter-, Fachschul-, Meister- oder Technikerabschluss ist (Abbildung 5). Zwischen den Jahren 1991 und 2009 ist der Anteil der Studierenden aus Akademikerhaushalten von 37 auf 51 Prozent gewachsen. Somit kommt inzwischen mehr als jeder zweite Studierende aus einem Elternhaus, in dem Vater oder Mutter selbst einen Hochschulabschluss besitzen. Im selben Zeitraum ist der Anteil der Studierenden, die aus Nichtakademikerhaushalten stammen, entsprechend von 63 auf 49 Prozent gesunken.



Zu ähnlichen Ergebnissen kommen eigene Berechnungen auf Basis des SOEP (2010), bei denen der Bildungshintergrund der Eltern von 25- bis 35-jährigen Personen mit und ohne Hochschulabschluss betrachtet wurde. Zu den Personen mit Hochschulabschluss wurden auch diejenigen gezählt,

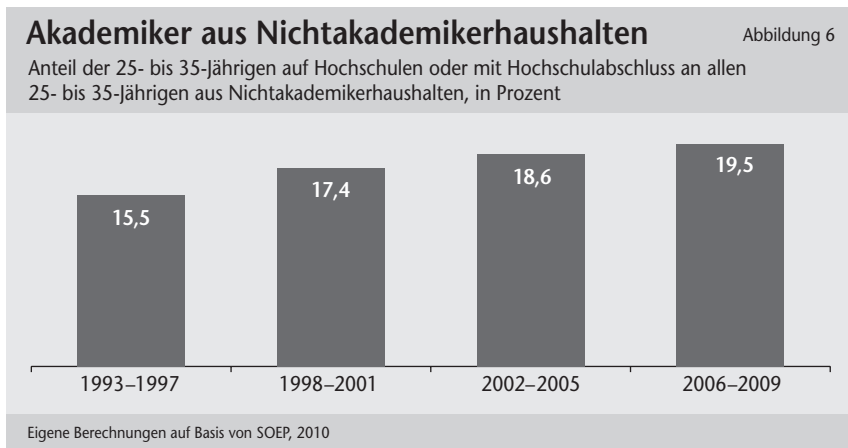
die zum Zeitpunkt der Untersuchung noch studierten. Zwischen den Jahren 1993 und 2009 ist demnach der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss aus Nichtakademikerhaushalten von knapp 60 Prozent auf knapp 50 Prozent gesunken. Im Gegenzug hat der Anteil der Hochschulabsolventen aus Akademikerhaushalten von 40 Prozent auf über 50 Prozent zugenommen.

Ob sich damit die Chancen der jungen Menschen aus Nichtakademikerhaushalten, ein Studium aufzunehmen, tatsächlich verschlechtert haben, kann mit diesen Zahlen jedoch nicht beurteilt werden. Dazu reicht es nicht aus, die soziale Herkunft der Studierenden oder Hochschulabsolventen zu betrachten. Stattdessen muss analysiert werden, wie hoch der Anteil der jungen Menschen aus Nichtakademikerhaushalten ist, die ein Hochschulstudium zu beginnen, und wie sich dieser Anteilswert über die Zeit entwickelt hat. Im Rahmen der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks wurden dazu Bildungsbeteiligungquoten für verschiedene Gruppen berechnet. Unter anderem wurde analysiert, welche Chancen Kinder aus Nichtakademiker- oder Akademikerhaushalten haben, ein Hochschulstudium zu beginnen. Bei einem schematischen Vergleich zwischen 100 Kindern von Akademikern (Vater hat einen Hochschulabschluss) und 100 Kindern von Nichtakademikern (Vater hat keinen Hochschulabschluss) kamen die Autoren für das Jahr 2007 zu dem Ergebnis, dass 71 Kinder von Akademikern und nur 24 Kinder von Nichtakademikern ein Hochschulstudium aufnahmen (BMBF, 2010, 103 ff.). Zwischen den Jahren 2003 und 2007 ist der Anteil der Kinder aus Akademikerhaushalten, die eine Hochschule besuchten, von 83 auf 71 Prozent gesunken. Die Beteiligung der Kinder aus Nichtakademikerhaushalten hat zwischen 2003 und 2005 abgenommen, ist aber danach leicht angestiegen. Insgesamt ist dieser Zeitraum zu kurz, um abschließend beurteilen zu können, wie sich die Studierchancen der Kinder von Nichtakademikern entwickelt haben.

Daher werden diese Ergebnisse um eigene Analysen auf der Basis des SOEP erweitert. 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) stammen und ob sie einen Hochschulabschluss erlangt haben beziehungsweise anstreben oder nicht. Zwischen den Jahren 1993 und 2009 war der Anteil der jungen Menschen aus Nichtakademikerhaushalten, die einen Hochschulabschluss erreicht haben beziehungsweise diesen noch erreichen werden, zwar starken Schwankungen ausgesetzt. Es lässt sich aber eine steigende Tendenz feststellen (Abbildung 6). Im Zeitraum

1993–1997 besuchten 15,5 Prozent des Nachwuchses von Nichtakademikerhaushalten eine Hochschule oder hatten einen Hochschulabschluss – im Zeitraum 2006–2009 waren es schon fast 20 Prozent.

Somit ist der Anteil der Personen aus Nichtakademikerhaushalten mit einem Hochschulabschluss an allen jungen Hochschulabsolventen zwar gesunken. Gleichzeitig ist jedoch der Anteil der jungen Menschen aus Nichtakademikerhaushalten, die einen Hochschulabschluss erreicht oder angestrebt 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.



Mit einer Analyse der Studiengänge, die von Personen aus Nichtakademikerhaushalten gewählt werden, lässt sich untersuchen, ob es typische Aufsteigerstudiengänge gibt. Um die Datenbasis zu vergrößern, wurden dazu nicht nur die 25- bis 35-jährigen Akademiker, sondern alle Akademiker betrachtet und nach ihrem Beruf, der häufig Rückschlüsse über die Studienwahl zulässt, und dem Bildungshintergrund der Eltern differenziert. In den Rechtsberufen oder auch im Gesundheitswesen arbeiten demnach relativ viele akademisch gebildete Personen, 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 (Tabelle 16). 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. Unter den Personen, die in einem MINT-Beruf (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) arbeiten, kommen hingegen relativ viele aus einem Nicht-akademikerhaushalt. Der Anteil betrug im Jahr 2009 mehr als 71 Prozent und war damit in diesen Berufen am höchsten, gefolgt von Berufen in der Unternehmensleitung, -beratung und -prüfung sowie Betriebs- und Volkswirten (fast 67 Prozent). Vor allem die MINT-Fächer scheinen somit typische Aufsteigerfächer zu sein, die häufig Personen ohne einen akademischen Hintergrund wählen. Für diese Absolventen ergeben sich gegenwärtig aufgrund der Fachkräfteengpässe im MINT-Bereich auch gute Einkommens- und Arbeitsmarktperspektiven.

## Berufe von Hochschulabsolventen nach Bildungshintergrund der Eltern

Tabelle 16

im Jahr 2009, in Prozent

	Mindestens ein Elternteil ist Akademiker	Kein Elternteil ist Akademiker
MINT-Berufe	28,8	71,2
Berufe in der Unternehmensleitung, -beratung und -prüfung, Betriebs- und Volkswirte	33,4	66,6
Administrativ entscheidende Berufe	38,2	61,8
Lehrberufe	39,1	60,9
Geistes- und sozialwissenschaftliche Berufe	47,3	52,7
Ärzte, Apotheker	48,4	51,6
Berufe im Rechtswesen	54,2	45,8

Eigene Berechnungen auf Basis von SOEP, 2010

## 5.2 Gestufte Studiengänge, Studienaufnahme und Mobilität

Oftmals werden negative Auswirkungen der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen auf die Entscheidung zur Studienaufnahme und auf die Mobilität der Studierenden befürchtet. Es ist somit zu prüfen, ob der Zugang zum Studium und die Möglichkeit, an mehreren Orten zu studieren, 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 und auch beendet wird. 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 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- und 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 dadurch die Schwelle zur Aufnahme eines Studiums sinkt und Anreize für spätere Masterabschlüsse bestehen. Empirisch bestätigen sich die theoretisch abgeleiteten Ergebnisse bislang nur zum Teil. Die Zeitdauer ist zwar eine relevante Größe für die Wahl eines Bachelorstudiums: Von den Bachelorstudienanfängern des Wintersemesters 2006/2007 nannten 47 Prozent die kurze Studienzeit als einen Grund für die Wahl dieses Studiengangs (Leitner, 2008). Im Untersuchungszeitraum 1998 bis 2006 konnte aber in einer empirischen Studie auf Grundlage der amtlichen Studierendenstatistik für die Mehrzahl der Studiengänge noch kein Einfluss des neuen Bachelorstudienangebots auf die Studienanfängerzahlen und auf die Abbruchquoten festgestellt werden (Horstschräer/Sprietsma, 2010).

Während der Anteil von Studierenden mit nichtakademischem Familienhintergrund in den Bachelorstudiengängen gegenüber den Diplomstudiengängen an Fachhochschulen erheblich geringer ausfällt, zeigt sich an den Universitäten ein leicht umgekehrter Effekt: Hier liegt der Anteil an Absolventen aus nicht-

akademischen Elternhäusern in den Bachelorstudiengängen etwas höher als in den traditionellen Diplomstudiengängen. In einer anderen Untersuchung ergaben sich – auf der Grundlage des Konstanzer Studierendensurvey – keine statistisch signifikanten Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft in neuen und traditionellen Studienangeboten (Mühlenweg et al., 2010, 67). Die Autoren betonen, dass sich aus diesen Befunden noch keine abschließenden Urteile zu den Wirkungen des Bologna-Prozesses insgesamt ableiten lassen, in dessen Rahmen die gestuften Studiengänge in Deutschland Einzug hielten. Die Resultate gäben allenfalls Aufschluss über das Studienwahlverhalten während der Umstellungsphase der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses.

### **Mobilität**

Um die Mobilität der Studierenden zu untersuchen, ist innerdeutsche Mobilität zwischen Hochschulen und Mobilität an ausländischen Hochschulen zu unterscheiden. Nach einer Studie der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) aus dem Jahr 2008 ist die innerdeutsche Mobilität vor allem in den Masterstudiengängen höher als in den traditionellen Studiengängen. 24 Prozent der befragten Studierenden, die sich in einem Masterstudiengang befanden, gaben an, mindestens einmal die Hochschule gewechselt zu haben (HIS/HRK, 2008). Diese relativ hohen Mobilitätspotenziale werden damit begründet, dass das zweistufige Studium zu einer vermehrten Mobilität nach dem Bachelorabschluss führt, dass Masterstudiengänge noch nicht flächendeckend zur Verfügung stehen und dass Hochschulwechsel von Masterstudenten ohne größere Komplikationen erfolgen. Sehr gering ist hingegen die innerdeutsche Mobilität der Studierenden in Bachelorstudiengängen. Nur 1 Prozent der Studierenden hat einen Hochschulwechsel vorgenommen, der nicht mit einem Studiengangwechsel verbunden war. Als Hindernis für einen Hochschulwechsel nannten die Befragten häufig Probleme mit der Anerkennung von Leistungsnachweisen und einen möglichen Zeitverlust. Fast ein Fünftel der Bachelorstudenten plante jedoch einen Hochschulwechsel, viele von ihnen wahrscheinlich beim Übergang zum Masterstudium. Das Fazit der Untersuchung lautete, dass vor allem die Mobilitätsmöglichkeiten der Bachelorstudierenden deutlich zu verbessern sind. Die Einführung der gestuften Studiengänge schafft dennoch Potenzial, um die innerdeutsche Mobilität der Studierenden zu verbessern, da vielfach zwischen Bachelor- und Masterstudium ein Hochschulwechsel vorgenommen wird.

Ins Ausland wechseln weniger Bachelor- oder Masterstudenten als Studierende in Diplomstudiengängen. Im Jahr 2009 lag der Anteil der Studierenden mit einem Auslandsaufenthalt in den Diplomstudiengängen an Universitäten bei 35 Prozent, in den Diplomstudiengängen an Fachhochschulen bei 29 Prozent und in den Magisterstudiengängen sogar bei 49 Prozent (DAAD/BMBF, 2009). Von den Studierenden in Bachelor- oder Masterstudiengängen wechselten dagegen nur 15 Prozent (Bachelorstudiengänge an Universitäten), 13 Prozent (Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen) und 27 Prozent (Masterstudiengänge insgesamt) an eine ausländische Hochschule. Bei diesen Vergleichen muss jedoch berücksichtigt werden, dass sich in den Diplomstudiengängen von Jahr zu Jahr immer mehr Studierende höheren Semesters befinden, da in diesen Studiengängen immer weniger Studienanfänger nachkommen – denn diese beginnen stattdessen ein Bachelorstudium. Da Auslandsaufenthalte selten zu Beginn des Studiums, sondern erst später stattfinden, steigt dadurch auch der Anteil der Studierenden in Diplomstudiengängen mit Auslandserfahrung. Darüber hinaus können gerade über das Studienverhalten in Masterstudiengängen noch keine endgültigen Aussagen getroffen werden. Hierzu muss die Zahl der Studierenden in diesen Studiengängen erst noch weiter wachsen. Dennoch wird in der Studie (DAAD/BMBF, 2009) davor gewarnt, dass die kurze Studiendauer und die starke Strukturierung in Bachelorstudiengängen einen Auslandsaufenthalt erschweren können und dass somit die Gefahr besteht, dass die deutschen Studierenden durch die Einführung der neuen Studiengänge immobil werden. Im Nationalen Bildungsbericht wird jedoch darauf hingewiesen, dass die zitierte Studie die internationale Mobilität in den gestuften Studiengängen etwas unterschätzt, da ein Teil der Bachelorabsolventen ein anschließendes Masterstudium im Ausland absolviert und bei Befragungen von Studierenden in Deutschland nicht antworten kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 129).

Für eine Studie des International Centre for Higher Education Research (INCHER) über das Mobilitätsverhalten deutscher Studierender haben bei einer Absolventenbefragung rund 70.000 Absolventen teilgenommen, die in den Jahren 2007 und 2008 ein Studium abgeschlossen hatten (Schomburg, 2010). Der Anteil der Personen mit einem Bachelor- und Masterabschluss war zwar relativ gering. Unter dieser Einschränkung konnten jedoch positive Mobilitätseffekte der gestuften Studiengänge festgestellt werden. 16 Prozent der Bachelorabsolventen von Universitäten haben demnach mindestens ein Semester im Ausland studiert und 17 Prozent der Masterabsolventen waren

zumindest zeitweise an ausländischen Hochschulen. Schätzungsweise verbrachten insgesamt etwa 27 Prozent der Studierenden in den gestuften Studiengängen eine gewisse Zeit an Hochschulen im Ausland. Bei den Absolventen mit einem universitären Diplomabschluss betrug der Anteil der Auslandsstudenten dagegen nur 19 Prozent. Einen Teil der höheren Auslandsmobilität der Universitätsabsolventen führt der Autor darauf zurück, dass sich unter den Bachelor- und Masterabsolventen relativ viele Geistes- und Sozialwissenschaftler befinden, die schon vorher eine relativ hohe Mobilität aufwiesen. Auch unter Fachhochschulabsolventen ist mit den gestuften Studiengängen die Auslandsmobilität gestiegen, von 9 auf 14 Prozent. Neben einem Auslandsstudium haben viele Absolventen auch aus anderen Gründen (zum Beispiel Fremdsprachenkurse und Praktika) während ihres Studiums eine Zeit lang im Ausland gelebt. Wird dies zusätzlich berücksichtigt, dann haben 28 Prozent der Bachelorabsolventen von Universitäten und 27 Prozent der Bachelorabsolventen von Fachhochschulen Auslandserfahrungen gesammelt. Schomburg (2010) folgert daraus, dass der Zielwert von 20 Prozent, der im Rahmen des Bologna-Prozesses bis zum Jahr 2020 angestrebt wird, in Deutschland schon erreicht ist.

### **5.3 Gestufte Studiengänge und Beschäftigungschancen**

Die gestuften Studiengänge haben keinen negativen Effekt auf den Zugang zur akademischen Bildung. Es bleibt zu überprüfen, ob diese Aussage auch für die Beschäftigungsperspektiven gilt. Bieten sie dieselben Karriereaussichten wie Diplomstudiengänge? Dabei geraten vor allem Studienabsolventen mit Bachelorabschluss in den Blick, da es Restriktionen beim Zugang zum Masterstudiengang gibt.

#### **Übergang ins Beschäftigungssystem**

Da der Bachelorabschluss neben der Erwerbstätigkeit weitere Optionen eröffnet, wundert es nicht, dass erst ein kleiner Anteil der Absolventen anderthalb Jahre nach dem Abschluss eine Erwerbstätigkeit ausübt (Schomburg, 2010). Entscheidend für die Beurteilung der Übergangschancen ist der geringe Anteil an Personen, der auf Beschäftigungssuche ist. Hier gibt es keine relevanten Unterschiede zwischen den Diplomstudiengängen auf der einen Seite und den gestuften Studiengängen auf der anderen Seite.

Zu den Motiven, nach dem Bachelorabschluss weiter zu studieren, finden sich Anhaltspunkte in der Absolventenbefragung der Prüfungsjahrgänge 2002 und 2003 (Minks/Briedis, 2005, 90). Das wichtigste Motiv für das



Weiterstudium ist die Erwartung, mit einem weiteren Abschluss die Berufschancen zu verbessern. Dies gaben 99 Prozent der Bachelorabsolventen aus Fachhochschulen und 93 Prozent aus Universitäten an. Nahezu ebenso wichtig ist die persönliche Weiterbildung, und zwar für 93 Prozent mit Fachhochschulbachelorabschluss und 90 Prozent mit Universitätsbachelorabschluss. Auf dem dritten Platz rangiert das fachliche Interesse (79 Prozent der Bachelorabsolventen von Fachhochschulen, 88 Prozent von Universitäten). Für jeweils zwei Drittel der Befragten war außerdem das geringe Vertrauen in den Bachelorabschluss ein wichtiges Motiv, um weiterzustudieren. Für die weitere Entwicklung der Übergangsquoten ist es daher mitentscheidend, wie sich die Beschäftigungs- und Karrierechancen der Bachelorabsolventen entwickeln und ob die Informationen darüber die entsprechenden Zielgruppen – Studienberechtigte, Studierende und Bachelorabsolventen – erreichen.

### **Suchdauer und Beschäftigungssituation**

Die Suchdauer von befragten Absolventen der Jahrgänge 2007 und 2008 war jeweils 1,5 Jahre nach Studienende mit knapp drei Monaten sehr kurz. 72 Prozent nahmen nach maximal drei Monaten eine Beschäftigung auf. Die Suchdauer der Bachelorabsolventen fällt dabei nicht länger aus als die der Absolventen mit traditionellen Studienabschlüssen (Schomburg, 2010, 22): Mit durchschnittlich 2,8 Monaten Suchdauer lagen die Bachelorabsolventen an den Fachhochschulen gleichauf mit den Absolventen des traditionellen Fachhochschuldiploms. Die Bachelorabsolventen von Universitäten benötigten mit durchschnittlich drei Monaten nur unwesentlich länger als die Absolventen traditioneller universitärer Studiengänge. Zwischen den verschiedenen Fachrichtungsgruppen konnten keine großen Unterschiede festgestellt werden: So lag die Suchdauer bei den Kultur- und Sozialwissenschaftlern durchschnittlich bei 3,4 Monaten, bei den Ingenieuren bei 2,4 Monaten.

In der Befragung der Absolventenjahrgänge 2007 und 2008 wurden bei den bereits regulär erwerbstätigen Absolventen insgesamt sechs Merkmale der beruflichen Situation untersucht. Kaum ein Unterschied zeigt sich hinsichtlich der Vollzeitbeschäftigung (Tabelle 17). Dagegen werden bei der Befristung der Beschäftigung Unterschiede sichtbar. So waren die Bachelorabsolventen beider Hochschularten häufiger befristet beschäftigt als die Absolventen der traditionellen Studiengänge. Bei den Einkommen ergaben sich erwartbare Ergebnisse: Mit steigender Studiendauer nehmen die Einkommen zu. Master- und Diplomabsolventen erreichen höhere Einkommen

als Bachelorabsolventen. Das heißt jedoch nicht, dass Bachelorabsolventen bei der Bildungsrendite schlechter abschneiden, da diese weniger Zeit investieren und damit geringere Opportunitätskosten haben (Anger et al., 2010b). Bachelorabsolventen von Fachhochschulen können mit sehr großer Mehrheit ihre Qualifikationen am Arbeitsplatz verwenden. Im Vergleich mit den Diplomabsolventen gibt es kaum Unterschiede. Auch bei der allgemeinen Berufszufriedenheit sind die Unterschiede zwischen den Bachelorabsolventen und den Diplomabsolventen bei beiden Hochschularten nur gering ausgeprägt.

## Berufserfolg nach Hochschultyp und Abschlussart

Tabelle 17

bei Berufsstart

	Fachhochschule			Universität			Insgesamt
	Bachelor	Diplom <sup>1</sup>	Master	Bachelor	Diplom <sup>1</sup>	Master	
Vollzeitbeschäftigung, in Prozent	90	92	91	85	85	91	89
Unbefristete Beschäftigung, in Prozent	66	75	85	55	65	68	70
Bruttojahreseinkommen (arithmetisches Mittel), in Euro	33.799	36.446	44.920	29.380	36.845	36.145	36.588
Bruttojahreseinkommen (Median), in Euro	33.006	36.600	39.006	27.006	39.006	39.006	39.000
Niveauadäquate Beschäftigung, in Prozent	81	86	85	75	82	78	83
Hohe Qualifikationsverwendung, in Prozent	82	85	90	74	83	84	84
Hohe Berufszufriedenheit, in Prozent	69	67	65	63	66	66	66

<sup>1</sup> Inklusive sonstiger traditioneller Abschlüsse.  
Quelle: Schomburg, 2010

## Karrierechancen

Zur generellen Akzeptanz der Bachelorabsolventen in den Unternehmen der Privatwirtschaft, zu zentralen Themen des Berufseinstiegs und zu den Karrierechancen liegen mittlerweile eine Reihe von Unternehmensbefragungen vor. Von diesen weist allerdings nur eine Minderheit repräsentative, auf die Strukturen der Gesamtwirtschaft hochgerechnete Ergebnisse aus. Als Resultate lassen sich festhalten (DAAD, 2007; DGFP, 2009; Kimler, 2007; Pankow, 2008; Werner et al., 2008; Konegen-Grenier/Koppel, 2009):

- Der Bachelorabschluss wird von den Unternehmen grundsätzlich als akademischer Abschluss eingestuft.

- Bei der Gehaltsfindung spielen zusätzlich zum Hochschulabschluss weitere Qualifikationen eine Rolle.
- Entscheidend für die Karriereentwicklung ist nicht das Hochschulzertifikat, sondern die Bewährung in der Unternehmenspraxis.

In einer Unternehmensbefragung der IW-Personaltrends 2010 wurden die Unternehmen gebeten, die Relevanz verschiedener Auswahlkriterien für die Besetzung höherer Fach- und Führungspositionen zu bewerten (Konegen-Grenier et al., 2011). Es zeigte sich, dass die Leistungen der Akademiker in der betrieblichen Praxis und weiche Faktoren bei den Auswahlentscheidungen ein höheres Gewicht haben als formale Bildungsabschlüsse (Tabelle 18). Die Befragung ergab ferner, dass Akademiker mit Bachelorabschluss sehr häufig die Position eines Projektleiters erreichen. In gut 70 Prozent der befragten Unternehmen, die diese Karriereperspektive bieten, sind Bachelorabsolventen bereits Projektleiter geworden. Bachelorabsolventen konnten zum Teil auch schon Positionen besetzen, die in der Regel eine mehrjährige Berufserfahrung voraussetzen. In rund 40 Prozent der Unternehmen, in denen diese Karriere-möglichkeit grundsätzlich gegeben ist, haben es Bachelorabsolventen geschafft, Bereichs- oder Abteilungsleiter zu werden.

## Auswahlkriterien für höhere Fach- und Führungspositionen<sup>1</sup>

Tabelle 18

in Prozent

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Völlig unwichtig
Identifikation mit den Zielen des Unternehmens	83,2	16,3	0,3	0,3
Leistungsmotivation	79,8	19,4	0,4	0,3
Kommunikationsfähigkeit	74,5	24,6	0,8	0,2
Bewährung im Unternehmen	64,6	32,0	3,0	0,4
Fähigkeit, andere zu motivieren	64,3	33,0	2,3	0,5
Führungsmotivation	56,9	37,6	4,9	0,6
Weiterbildungsbereitschaft	49,5	46,3	3,8	0,3
Universitäts- statt Fachhochschulabschluss	5,6	22,3	52,0	20,1
Masterabschluss nach dem Bachelor	4,4	26,9	51,5	17,3
Dokortitel	1,0	5,1	39,1	54,8

<sup>1</sup> Unternehmen, die aktuell, in der Vergangenheit oder zukünftig Akademiker beschäftigen (N = 1.212). 96,8 Prozent der befragten Unternehmen haben höhere Fach- und Führungspositionen zu besetzen.

Quelle: Briedis et al., 2011

Absolventen gestufter Studiengänge haben gegenüber anderen Absolventen demnach in der Umstellungsphase keine Nachteile beim Arbeitsmarktzutritt

hinzunehmen. Bezüglich der Karrierechancen stehen ihnen die gleichen Möglichkeiten offen. Auch Bachelorabsolventen bieten sich verschiedene Karrieremöglichkeiten.

## 5.4 Private Hochschulen und Durchlässigkeit

Die Opportunitätskosten der Aufnahme eines Studiums sind durch gestufte Studiengänge reduziert worden, da diese interessante Realoptionen bieten (vgl. Abschnitt 5.2). Eine weitere Stellschraube für den Zugang zu akademischen Abschlüssen stellt das Potenzial beruflich qualifizierter Personen dar. Bisher waren die Übergangszahlen von beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung marginal. Dies ist die Konsequenz eines Dickichts an heterogenen und intransparenten Regelungen. Weniger als 1 Prozent der Studienanfänger nehmen als Berufspraktiker ein Hochschulstudium auf (BLK, 2005, 3). Einige Staaten weisen bei den Personen, die auf nicht klassischem Weg Zugang zu einem Studium erhalten haben, weit höhere Anteile auf – beispielsweise Schweden mit 36 Prozent oder England (mit Wales, ohne Schottland) mit 15 Prozent (Nickel/Leusing, 2009, 22 ff.).

Analysen basierend auf Kompetenzerhebungen zeigen, dass hierzulande viele Personen mit einer formal mittleren Qualifikation, also vorrangig die beruflich Qualifizierten, sehr hohe Kompetenzen aufweisen. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass es dieser Gruppe möglich wäre, mit relativ geringem Aufwand auch einen akademischen Abschluss zu erwerben. Dies bedeutet, dass hierzulande ein großes Reservoir an potenziellen Studienanfängern für die Hochschulen existiert (Anger/Plünnecke, 2009). Es heißt aber auch, dass die Hochschulen entsprechende Angebote für beruflich qualifizierte Personen schaffen müssen. Für diese Personengruppe ist es besonders wichtig, dass die Weiterqualifizierung nicht mit zu hohen Opportunitätskosten verbunden ist. Es sollten daher an den Hochschulen vermehrt Anreize dafür geschaffen werden, berufs begleitende Studienangebote einzurichten, die den Anforderungen und Bedürfnissen dieser Zielgruppe gerecht werden.

Die berufs begleitenden Studiengänge werden gegenwärtig zwar ausgebaut, ihre Anzahl reicht aber noch nicht aus. Nach einer Erhebung des HIS existieren gegenwärtig 257 berufs begleitende Bachelorstudiengänge, von denen die meisten (216) von Fachhochschulen angeboten werden (Netz/Völk, 2010). An Universitäten sind berufs begleitende Bachelorstudiengänge bislang kaum zu finden. Dafür bieten sie in ähnlichem Umfang wie die Fachhochschulen berufs begleitende Masterstudiengänge an. Insgesamt gab es im Jahr 2009 rund 700 dieser Studiengänge. Gemessen an allen Bachelor- und Masterstudien-

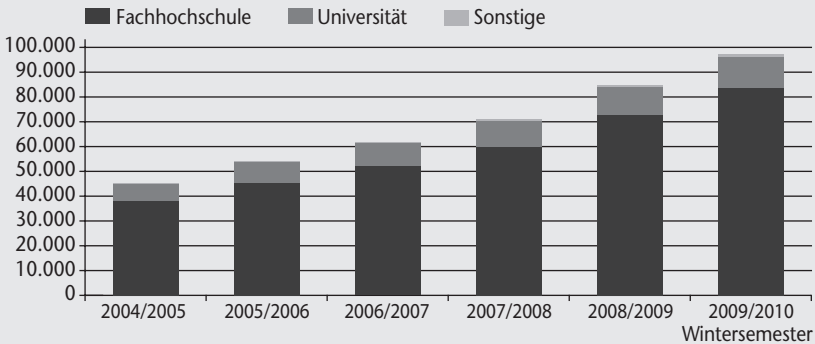
gängen können etwa 5 Prozent aller Bachelor- und rund 17 Prozent aller Masterstudiengänge berufsbegleitend studiert werden. Mehr als die Hälfte der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge werden von privaten Hochschulen angeboten, die sich häufig auf diese Angebote spezialisiert haben. Berufsbegleitende Masterstudiengänge werden dagegen häufiger von staatlichen Hochschulen angeboten. Das Angebot berufsbegleitender Studiengänge konzentriert sich sehr stark auf bestimmte Fächergruppen. Schwerpunkte stellen die Wirtschaftswissenschaften und die Ingenieurwissenschaften dar.

Wegen der demografischen Entwicklung könnte vermutet werden, dass die Hochschulen künftig stärker Angebote für die Gruppe der beruflich Qualifizierten entwickeln werden, um neue Studentengruppen zu akquirieren. Ergebnisse der Hochschulvorausberechnung aus dem Nationalen Bildungsbericht lassen jedoch den Schluss zu, dass dies in den nächsten Jahren noch nicht der Fall sein wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 179 ff.). Es ist eher damit zu rechnen, dass die Nachfrage nach Studienplätzen in den nächsten Jahren auf einem sehr hohen Niveau bleibt. Vermutlich werden die Studienanfängerzahlen zunächst weiter ansteigen, sodass die Zahl der Studierenden voraussichtlich noch bis zum Jahr 2020 über dem Niveau von heute liegt und erst danach sinken wird. Ebenso wie bei der Zahl der Studienanfänger ist auch bei der Entwicklung der Zahl der Absolventen noch von einem Anstieg auszugehen. Die Hochschulen scheinen also in den nächsten Jahren den demografischen Wandel noch nicht unmittelbar zu spüren und werden voraussichtlich auch ohne neue Studierendengruppen noch ausgelastet sein. Allerdings ist der soeben beschriebene Trend nicht für alle Regionen gleich. In Ostdeutschland wird sich die demografische Entwicklung an den Hochschulen vermutlich eher bemerkbar machen als in Westdeutschland. Dort bestehen also eher Potenziale, sich für neue Gruppen von Studierenden zu öffnen, zum Beispiel für beruflich Qualifizierte. Diese Hochschulen könnten sich – wie der Nationale Bildungsbericht es umschreibt – stärker als Institution des lebenslangen Lernens begreifen und vermehrt wissenschaftliche Weiterbildung anbieten.

Da die staatlichen Hochschulen diesen Bedarf an Höherqualifizierung und Durchlässigkeit nicht decken, verwundert es nicht, dass in Deutschland die Zahl der Studierenden an privaten Hochschulen besonders in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist (Abbildung 7). Dies liegt vor allem daran, dass in diesem Zeitraum viele private Hochschulen gegründet worden sind. Im Januar 2011 waren 94 private Hochschulen anerkannt. Im Jahr 2000 gab es erst 43 private Hochschulen.

## Studierende an privaten Hochschulen

Abbildung 7



Quelle: Statistisches Bundesamt, 2010d

Die Zunahme der Zahl an Studierenden an privaten Hochschulen ist kein Zeichen einer abnehmenden Zugangsgerechtigkeit zur akademischen Bildung. Gegen diese These spricht, dass der Anteil der an privaten Hochschulen Studierenden weiterhin sehr niedrig ist und im Wintersemester 2009/2010 weniger als 5 Prozent betrug. Der Großteil der Studiengänge an privaten Hochschulen hat eine wirtschaftswissenschaftliche Ausrichtung, Studiengänge in MINT-Fächern und Gesundheit/Medizin sind hingegen unterrepräsentiert, was auf die höheren Kosten solcher Studiengänge zurückgeführt werden kann.

Private Hochschulen in Deutschland tragen sogar dazu bei, den Zugang zur akademischen Bildung für einen zusätzlichen Interessentenkreis zu erschließen. Das dient dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit. Eine Studie des Stifterverbands (2010) verdeutlicht, dass private Hochschulen in Deutschland im Unterschied zu denen in angelsächsischen Staaten nicht der Elitenausbildung dienen, sondern vielmehr Angebote für Zielgruppen machen, die von staatlichen Hochschulen nicht ausreichend angesprochen werden. Vor allem leisten die privaten Anbieter einen wichtigen Beitrag, Berufsausbildung und akademische Bildung zu verzahnen und die Durchlässigkeit zu stärken. Lediglich 9 Prozent der privaten Hochschulen zielen auf eine Elitenausbildung und werden vom Stifterverband als „Spezialisten“ oder „Humboldtianer“ charakterisiert. 55 Prozent der privaten Hochschulen bieten hingegen überwiegend Bachelorstudiengänge an. Sie betätigen sich als „Aufwerter“, die frühere Lehrberufe zu Studiengängen auf grundständigem akademischen Niveau weiterentwickeln, oder als „Flexible“, die duale Studiengänge an-

bieten. Rund 36 Prozent der privaten Hochschulen werden als „berufsorientiert“ eingestuft. Diese Hochschulen zeichnen sich durch effiziente und arbeitsmarktorientierte Studiengänge aus und kooperieren eng mit Unternehmen. Private Hochschulen nutzen also die Marktlücke berufsbegleitender Studiengänge für sich und öffnen zu einem guten Teil auch Studierenden aus Nichtakademikerhaushalten den Zugang zu akademischen Abschlüssen.

## 5.5 Verteilungseffekte von Studiengebühren

### Studiengebühren und Verteilungsgerechtigkeit

Die Frage nach der Verteilungsgerechtigkeit von Studiengebühren lautet: Zahlen die Absolventen einer ausschließlich öffentlich finanzierten Hochschulausbildung die Kosten dieser Hochschulausbildung durch höhere Steuerzahlungen wieder zurück oder erzielen sie durch das kostenfreie Studium Einkommensvorteile gegenüber den nichtakademisch ausgebildeten Steuerzahlern? In der bildungsökonomischen Literatur gibt es dazu eine Folge von Studien und Gegenstudien – mit je nach Wahl der Berechnungsparameter unterschiedlichen Ergebnissen (Deutscher Bundestag, 2006, 27). Hinweise für bestehende Verteilungswirkungen liefert eine Studie von Borgloh et al. (2007), die hier exemplarisch dargestellt werden soll:

Die Untersuchung auf Basis des SOEP analysierte die Verteilungseffekte der öffentlichen Finanzierung der Hochschulausbildung in einer Längsschnittbetrachtung. Die Berechnungen bezogen sich modellhaft auf einen männlichen Hochschulabsolventen, der an einer deutschen Hochschule in der mittleren Studienzeit, die je nach Hochschulart und Fächergruppe differiert, erfolgreich ein Studium absolviert hat. Zugrunde gelegt wurden die je nach Hochschulart und Fächergruppe durchschnittlichen öffentlich finanzierten hochschulbezogenen Leistungen sowie das nach dem Studienabschluss erwirtschaftete durchschnittliche Einkommen. Zu den hochschulbezogenen Leistungen zählen neben den staatlichen Ausgaben für die Hochschullehre Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG), die Wohnraumförderung, das Kindergeld, die Ausbildungsfreibeträge und die Anrechnungszeiten auf die gesetzliche Rentenversicherung. Die insgesamt gezahlten Steuern wurden berechnet, indem für jeden Individualfall des SOEP-Panels für jedes Lebensjahr das durchschnittliche Bruttomonats- und Bruttojahreseinkommen sowie das Nettomonatseinkommen und die direkte Abgabenlast bestimmt wurden. Zusätzlich rechneten die Autoren aus Daten der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe die indirekte Steuerlast indivi-

duell zu, fassten für jedes Lebensjahr die durchschnittlichen direkten und indirekten Steuern zusammen und summierten diese zur Lebenssteuerlast auf. Die anteilmäßig für die Hochschulausbildung anzurechnende Steuerlast wurde nach dem Proportionalansatz berechnet. Als Bezug diente dabei der prozentuale Anteil, der von den gesamten Ausgaben der deutschen Gebietskörperschaften auf die Finanzierung der Hochschulausbildung entfällt.

Stellt man den öffentlichen Kosten des Studiums inklusive aller Leistungen die Summe derjenigen Steueranteile, die prozentual bei den öffentlichen Ausgaben auf die Hochschulen entfallen, gegenüber, so haben im Vergleich mit Nichtakademikern die Universitätsabsolventen undiskontiert einen Nettovorteil von rund 48.000 Euro und die Fachhochschulabsolventen von rund 17.000 Euro (Borgloh et al., 2007). Wollte man diesen Vorteil durch entsprechende Studiengebühren ausgleichen, so müssten an den Universitäten durchschnittlich 5.300 Euro und an den Fachhochschulen durchschnittlich 2.100 Euro pro Semester erhoben werden. In Anbetracht der methodischen Vereinfachungen, die sich aus den Durchschnittsannahmen und der Festlegung auf die Berechnung der Steuerrückflüsse nach dem Proportionalansatz ergeben, sollten aus dieser Studie keine Forderungen nach Gebühren in dieser Höhe abgeleitet werden. Was sich damit jedoch begründen lässt, sind gegenwärtige Studiengebühren in der moderaten Höhe von 500 Euro pro Semester.

### Studiengebühren und Chancengerechtigkeit

Studiengebühren könnten die Chancengerechtigkeit für Studierende aus einkommensschwachen Haushalten beeinträchtigen. Darum ist zu prüfen, ob sich durch die Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern seit dem Jahr 2006 Veränderungen in der Studienbeteiligung ergeben haben.

## Studiengebühren und Studienanfänger

Tabelle 19

Index: 2003 = 100

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<b>Bundesländer mit Studiengebühren<sup>1</sup></b>						
Studienberechtigte Schulabgänger	100	105	109	114	118	121
Studienanfänger	100	96	97	94	97	109
<b>Bundesländer ohne Studiengebühren</b>						
Studienberechtigte Schulabgänger	100	105	106	109	117	117
Studienanfänger	100	95	92	90	100	104

<sup>1</sup> Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland. Inzwischen haben Hessen und das Saarland die Gebühren abgeschafft. Nordrhein-Westfalen hat die Abschaffung zum Wintersemester 2011/2012 beschlossen. Quelle: HIS, 2010



Eine Analyse der Studienanfängerzahlen für den Zeitraum von 2003 bis 2008 kommt zu folgendem Ergebnis (HIS, 2010, 4): Ab dem Jahr 2003 ist die Zahl der Studienanfänger bei kontinuierlich steigenden Studienberechtigtenzahlen zunächst zurückgegangen, und zwar sowohl in der Gruppe der Länder ohne Studiengebühren als auch in der für den Untersuchungszeitraum maßgeblichen Gruppe der Länder mit Studiengebühren (Tabelle 19). Im Jahr 2006, in welchem erstmals Gebühren in Nordrhein-Westfalen und in Niedersachsen erhoben wurden, erreichten die Studienanfängerzahlen einen Tiefpunkt. Seit dem Jahr 2007 ist eine Trendumkehr in beiden Ländergruppen festzustellen. Im Jahr 2008 fiel der Anstieg bei den Studiengebührenländern sogar stärker aus. Allerdings sind etwa 5 Prozent des ausgewiesenen Indexwerts auf die Umwandlung der bisherigen Berufsakademien in die Duale Hochschule Baden-Württemberg zurückzuführen. Insgesamt betrachtet lassen sich aus der Analyse der Studienanfängerzahlen keine Hinweise auf eine abschreckende Wirkung der Studiengebühren ableiten.

Auch das Mobilitätsverhalten der Studierenden und Studienberechtigten lässt keine Rückschlüsse auf die Wirkungen von Studiengebühren zu. Vergleicht man die Wanderungssalden im Studienjahr 2008 mit denen des Jahres 2005, als noch keine allgemeinen Studiengebühren erhoben wurden, so ist kein systematischer Zusammenhang zwischen Studiengebühren und Mobilität der Studienanfängerinnen und -anfänger erkennbar. Während die Wanderungssalden in Nordrhein-Westfalen und Bayern zwischen 2005 und 2008 sanken, nahmen sie in Niedersachsen sowie im Saarland geringfügig und in Hamburg sogar erheblich zu. Die Zunahme des Wanderungssaldos in Baden-Württemberg wurde maßgeblich von der erwähnten Umwandlung der Berufsakademien beeinflusst. Im Wintersemester 2008/2009 zeigte sich kein einheitliches Bild: Unter den Bundesländern, die allgemeine Studiengebühren für das Erststudium erhoben, verbuchten Bayern, Hamburg und Nordrhein-Westfalen Wanderungsgewinne an Studierenden, während in Baden-Württemberg, Niedersachsen und im Saarland Wanderungsverluste zu beobachten waren (Statistisches Bundesamt, 2010c, 29 f.).

Eine weitere Quelle, die Hinweise auf Abschreckungseffekte ergeben könnte, sind die regelmäßig durchgeführten Befragungen der Studienberechtigten. Für Nordrhein-Westfalen liegt eine Sonderauswertung der Befragung des Studienberechtigtenjahrgangs 2006 vor, welche die Wirkung der im Jahr 2006 in Nordrhein-Westfalen eingeführten (und später wieder abgeschafften) Studiengebühren analysiert (HIS, 2010). Demnach gaben 5 Prozent der befragten Studienberechtigten an, dass sie das ursprünglich gewünschte Studium

nicht aufnehmen, da sie sich Studiengebühren nicht leisten könnten. Hinzu kamen 1,4 Prozent, die angaben, wegen der Studiengebühren unsicher zu sein, ob sie ein Studium aufnehmen sollten oder nicht. Von diesen insgesamt 6,4 Prozent schlossen 2,4 Prozentpunkte ein Studium wegen der Gebühren definitiv aus. Der Rest war sich noch nicht sicher, ob er ein Studium zu einem späteren Zeitpunkt beginnen würde. Es waren demnach zwischen 2,4 und 6,4 Prozent der Studienberechtigten in Nordrhein-Westfalen, auf die ein Studienverzicht aufgrund der Gebühren zutraf. Dabei reagierten Studienberechtigte aus akademischen und nichtakademischen Haushalten fast ähnlich: Bei den akademischen Haushalten lag die Verzichtsquote bei 6 Prozent und in den nichtakademischen Haushalten bei 7 Prozent.

Betrachtet man allerdings alle von den nordrhein-westfälischen Studienberechtigten genannten Gründe für einen Studienverzicht, so kommt den Studiengebühren als Motiv keine dominante Rolle zu. Die wichtigsten Gründe waren der Wunsch, möglichst bald selbst Geld zu verdienen (62 Prozent der Studienberechtigten, die auf ein Studium verzichten wollten), das Interesse an einer praktischen Tätigkeit (47 Prozent), ein festes Berufsziel, das kein Studium voraussetzt (36 Prozent) und die lange Dauer eines Studiums (31 Prozent). Studiengebühren wurden dagegen erst an fünfter Stelle genannt (27 Prozent). Bei den finanziell begründeten Motiven des Studienverzichts ließen sich für die nordrhein-westfälischen Studienberechtigten – abgesehen von dem Motiv, keine BAföG-Schulden machen zu wollen – keine Unterschiede nach dem sozialen Hintergrund der Befragten feststellen.

Die Sonderauswertung (HIS, 2010) hat demnach keine sozial selektive Wirkung von Studiengebühren – bezogen auf die Entscheidung für oder gegen ein Studium – für Nordrhein-Westfalen ermittelt. Für eine sozialverträgliche Flankierung der Studiengebühren ist die Ausgestaltung der Unterstützung bei der Studienfinanzierung von entscheidender Bedeutung.

### **Studienfinanzierung und Sozialverträglichkeit**

In einem Plädoyer für Studiengebühren treffen Ökonomen der Universität Bochum (Winter, 2010) die Feststellung, dass ein gebührenfreies Studium in Deutschland bislang nicht dazu beigetragen hat, die nur unterproportionale Studienbeteiligung von Kindern aus nichtakademischen Familien zu verhindern. Nicht die kostenlose Bereitstellung einer Dienstleistung für alle, sondern die gezielte individuelle Förderung von Studierfähigen aus einkommensschwachen Elternhäusern sei der adäquate Weg zu einer größeren Chancengerechtigkeit bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums.

Das BAföG ist nur ein Element unter einer Vielzahl öffentlicher Transfers, die den Studierenden und ihren Familien zugutekommen. Weitere Transfers sind das Kindergeld beziehungsweise Steuerfreibeträge für die höheren Einkommensklassen, Ausbildungsfreibeträge, Kinderzuschläge im öffentlichen Dienst, Subventionen für die Krankenversicherung sowie Vergünstigungen für Wohnen und öffentliche Transporte. Insgesamt umfassen die vom HIS dokumentierten Fördermaßnahmen 28 Einzelposten, die zusammen einen Förderbetrag von rund 7 Milliarden Euro ergeben (Schwarzenberger, 2008, 69). Nimmt man alle öffentlichen Unterstützungsleistungen zusammen, so fällt auf, dass zwischen den verschiedenen sozialen Herkunftsklassen nur geringe Unterschiede im Fördervolumen pro Studierenden bestehen, obwohl der Bedarf bei den sozial schwächeren Klassen deutlich höher ist.

Die im derzeitigen System der Studienfinanzierung vorgenommenen Zahlungen von Steuertransfers und Kindergeld an die Eltern der Studierenden führen zu einer ausgeprägten Elternabhängigkeit der Studierenden. Bei einem relativ schmalen Anteil von Bezügen aus dem BAföG sind vor allem Studierende aus den niedrigen sozialen Herkunftsgruppen, deren Eltern weniger finanzielle Unterstützung geben können, zu Nebenverdiensten während des Studiums gezwungen. So müssen in dieser Gruppe 30 Prozent des Budgets durch eigene Verdienste gedeckt werden, während der Zusatzverdienst bei Studierenden aus der höchsten sozialen Herkunftsgruppe nur 21 Prozent des Budgets ausmacht. Insgesamt bringen Studierende mit sozial schwächerem Hintergrund trotz BAföG-Zuschuss und -Darlehen 56 Prozent ihres Budgets durch Elternbeiträge und Eigenverdienst auf (BMBF, 2010, 212).

### **Studiengebühren und Studienqualität**

Bei immer begrenzteren öffentlichen Haushalten kann eine private Beteiligung einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Studienqualität leisten. In Anbetracht des persönlichen finanziellen Vorteils, der sich durch eine Hochschulausbildung erzielen lässt, sollte dieser private Anteil von den Studierenden und nicht von Eltern im Bereich Schule und Vorschule erbracht werden. Im Jahr 2008 konnten die Hochschulen durch Studiengebühren insgesamt rund 1,2 Milliarden Euro einnehmen (Statistisches Bundesamt, 2010e). Neben den Gebühren für das Erststudium waren in dieser Summe Studiengebühren für das Zweitstudium und für Langzeitstudierende sowie Prüfungs- und Rückmeldegebühren enthalten. Hochschulen aus Bundesländern mit Studiengebühren für das Erststudium können zwischen 4 und 5 Prozent ihrer Ausgaben durch Gebühren decken.

Auch wenn es sich bei den Gebühren nur um eine geringe Budgetergänzung für die Hochschulen handelt, werden bei der Studienqualität erste Verbesserungen spürbar. Das zeigt der Studienqualitätsmonitor, für den die Arbeitsgemeinschaft Hochschulforschung der Universität Konstanz und das HIS seit dem Jahr 2007 jährlich zwischen 20.000 und 30.000 Studierende befragen. In den Bundesländern mit Studiengebühren im Erststudium war im Jahr 2008 gut jeder Dritte der Meinung, dass sich die Ausstattung der Hochschulen verbessert hat (HIS, 2010) – eine Zunahme um 12 Prozentpunkte gegenüber dem Vorjahr. In den Bundesländern ohne Studiengebühren ist dagegen die Zufriedenheit mit der Ausstattung rückläufig. Deutliche Unterschiede ergeben sich auch in der Beurteilung der Betreuung: Von den Studierenden, die Gebühren zahlen, stellte jeder fünfte eine Verbesserung fest, bei den Nichtzahlern nur jeder achte. Positive Trends gibt es auch bei den Teilnehmerzahlen in Lehrveranstaltungen und bei Service und Beratung. Dass sich die Beurteilungen hinsichtlich der Teilnehmerzahlen nicht unterscheiden, liegt wahrscheinlich daran, dass alle neuen Bundesländer mit ihren traditionell besseren Betreuungsrelationen zur Gruppe der Länder ohne Gebühren im Erststudium gehören.

Für das Land Nordrhein-Westfalen lassen sich die positiven Effekte von Studiengebühren im Detail im Protokoll der Landtagsanhörung zur Änderung des Studiengebührengesetzes und in den Rechenschaftsberichten der einzelnen Hochschulen nachlesen. So konnte beispielsweise an der Ruhr-Universität Bochum das Lehrangebot um 20 Prozent erhöht werden. Als besonders positiv verbucht man in Bochum, dass Professoren, Studierende und Verwaltung bei der gemeinsamen Beratung über die Verwendung der Gebühren eine intensive Diskussion um die Qualität der Lehre begonnen haben und das Lehrangebot durch zusätzliche Dozenten verbessert wurde (Ruhr-Universität Bochum, 2010, 360 ff.). Neben den Verbesserungen der Betreuungsrelationen weist die Arbeitsgemeinschaft der Kanzler der nordrhein-westfälischen Fachhochschulen darauf hin, dass mit den Studiengebühren gerade die Beratungsangebote für Studierende aus Familien mit nichtakademischem Hintergrund verbessert werden konnten (Landtag Nordrhein-Westfalen, 2010, 11 ff.).

## 5.6 Handlungsempfehlungen

Der Zugang zur akademischen Bildung hat in Deutschland in den letzten Jahren deutlich an Breite gewonnen. Seit Anfang der 1990er Jahre steigt der Anteil der Nichtakademikerkinder, der einen Studienabschluss erreicht, an

allen Nichtakademikerkindern, vor allem in den MINT-Fächern. Die aktuellen Änderungen der 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 verringern die Bachelorabschlüsse die Amortisationszeit des Studiums. Ferner hat der Studierende eine Realloption, seine Investition in die akademische Bildung durch einen Masterstudiengang zu vertiefen oder in der Ausrichtung anzupassen. Damit kann der Studierende flexibel auf neue Arbeitsmarktperspektiven reagieren. Die neuen Studiengänge hatten bisher nur geringe Effekte auf die Studienaufnahme und Mobilität. Es ist damit zu rechnen, dass nach der Umstellungsphase der Studiengänge und der Abnahme der damit verbundenen Unsicherheiten die theoretisch ableitbaren Vorteile auch empirisch deutlich sichtbar werden.

Die Zunahme der Studienplätze an Privathochschulen führt nicht zu Problemen beim Zugang zu akademischen Abschlüssen. Vielmehr sorgen die Privathochschulen für eine höhere Durchlässigkeit des Bildungssystems. Dieser überraschende Befund lässt sich dadurch erklären, dass die meisten Privathochschulen in Deutschland – anders als in den angelsächsischen Staaten – nicht als Eliteförderer mit sehr hohen Studiengebühren am Markt agieren. Sie etablieren sich stattdessen schwerpunktmäßig am Bildungsmarkt als Aufwerter der beruflichen Bildung mit berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen. Damit stoßen sie in eine Lücke des staatlichen Hochschulsystems, welches sich bisher nicht in ausreichendem Maße mit dem beruflichen Bildungssystem verzahnt hat.

Die Einführung von moderaten Studiengebühren, die durch Studienfinanzierungsmodelle sozial flankiert werden sollten, kann die Bildungsgerechtigkeit erhöhen. Per Gebührenfinanzierung beteiligen sich Studierende an den zusätzlichen fiskalischen Kosten ihrer Hochschulausbildung, die ihnen wiederum den Zugang zu höheren Einkommen ermöglicht. Die Studiengebühren führen außerdem zu besseren Studienbedingungen. Die Bausteine des gegenwärtigen Studienfinanzierungssystems könnten allerdings vonseiten des Staates in einem bundesweiten System neu miteinander kombiniert werden. Entsprechende Vorschläge liegen vor, zum Beispiel von den Spitzenverbänden der Wirtschaft (BDA et al., 2008). Einige Änderungen bei der Studienfinanzierung sind auf der politischen Ebene bereits beschlossen worden. So wurde im Rahmen des Gesetzes zur Änderung des BAföG der Kreis der Förderungsberechtigten erweitert und die Höhe der Unterstützungszahlungen

angehoben. Studierende haben darüber hinaus die Möglichkeit, Studienkredite zu erhalten. Zum Sommersemester 2011 startete ein Stipendienprogramm mit dem Namen „Deutschlandstipendium“, welches leistungsstarke Studierende mit 300 Euro monatlich fördert. Finanziert wird diese Förderung jeweils zur Hälfte vom Bund und von privaten Stiftern.

Der Zugang zu den Hochschulen hat sich auch dadurch ausgeweitet, dass es inzwischen Personen ohne Abitur, aber mit einer beruflichen Ausbildung möglich ist, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Voraussetzung dafür ist, dass eine dreijährige Berufserfahrung vorliegt und der gewünschte Studiengang einen Bezug zu dem erlernten Beruf aufweist. Die Förderinitiative des BMBF „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) hat dabei die Aufgabe, Verfahren zu entwickeln, wie beruflich erworbene Kompetenzen an den Hochschulen angerechnet werden können. Um die Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung zu verbessern, hat das BMBF gemeinsam mit den Ländern im Jahr 2010 den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ ins Leben gerufen. Mit insgesamt 250 Millionen Euro werden seitdem Hochschulen gefördert, die Maßnahmen ergreifen, um die Vereinbarkeit von Beruf und Studium zu verbessern sowie die Möglichkeiten zu einer praxisorientierten akademischen Ausbildung zu schaffen.

Neben diesen bereits umgesetzten Maßnahmen sollte die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung weiter erhöht werden. Entscheidend hierfür ist, dass auch staatliche Hochschulen verstärkt Anreize erhalten, Konzepte zu entwickeln und Angebote zu erstellen, um beruflich qualifizierten Kräften 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. Durch diese zusätzlichen Angebote würden staatliche Hochschulen die bisherigen positiven Entwicklungen der Privathochschulen nachholen.

# 6

## 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 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-no-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. Eine Kongruenz aus normativen Prinzipien und aus empirischer Akzeptanzforschung scheint also möglich.

### **Bildung stärkt die Mittelschicht und schützt vor sozialem Abstieg**

Der internationale Vergleich von Einkommensstreuung und verschiedenen Indikatoren hat gezeigt, dass geringe Unterschiede beim Bildungsniveau in einer Gesellschaft mit einer geringen Einkommensstreuung korrelieren. Gelingt es, die Bildungsarmut zu verringern, ohne im mittleren oder oberen Bereich der Bildungsverteilung Einbußen zu erzeugen, so können mehr Wachstum und mehr Verteilungseffizienz erreicht werden.

Die Vermeidung von Bildungsarmut führt bei der Einkommensverteilung innerhalb Deutschlands zu positiven Ergebnissen. Ein mittlerer Bildungsabschluss in Deutschland ist mit mittleren Einkommensperspektiven verbunden. Dabei wird empirisch deutlich, dass für Mittelqualifizierte der Zugang zur Mittelschicht von 1993 bis 2000 deutlich breiter geworden und danach nur leicht gesunken ist. Gehörten unter den Mittelqualifizierten im Jahr 1993 noch 62 Prozent zur Einkommensmittelschicht, so ist dieser Anteil bis zum Jahr 2009 auf fast 67 Prozent gestiegen. Personen mit einer mittleren Qualifikation konnten damit den Status „Mittelschicht“ festigen.

Vermeehrt zur Gruppe der Haushalte mit geringeren Einkommen gehören Migranten und Alleinerziehende. Migranten haben dann niedrigere Bildungsrenditen, wenn sie ihre Bildungsabschlüsse im Ausland erworben haben. Die Einkommensperspektiven von Alleinerziehenden leiden darunter, dass diese Probleme beim Zugang zum Arbeitsmarkt haben. Verantwortlich dafür sind fehlende Betreuungsangebote. Da sich die Anteile von Alleinerziehenden und

Migranten in den letzten Jahren erhöht haben, ist es zur Festigung der Mittelschicht wichtig, für diese Personen den Arbeitsmarktzugang zu verbessern.

Höhere Bildungsabschlüsse schützen in Deutschland vor dem sozialen Abstieg und sind mit einer höheren Aufstiegsmobilität verbunden. Seit den 1990er Jahren ist der Schutz vor einem Abstieg für Personen mit mindestens mittlerem Bildungsabschluss auf hohem Niveau konstant geblieben. 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 demografiebedingt zunehmenden Ersatzbedarf bei Fach- und Führungskräften. Eine Bildungsexpansion in Deutschland kann somit beiden Zielen dienen: mehr Wachstum und mehr Verteilungseffizienz.

### **Fortschritte beim Zugang zu mittleren Qualifikationen**

Seit dem Schock der ersten PISA-Erhebung haben sich wichtige gerechtigkeitsrelevante Aspekte beim Zugang zu Bildung verbessert. Seit dem Jahr 2000 ist es gelungen, den Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien auf die Bildungserfolge der Kinder zu verringern und die Bildungsarmut zu reduzieren. 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 unter ihnen ist kleiner geworden, 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 Ausgestaltung der frühkindlichen und schulischen Bildung in Deutschland wirkt sich unterschiedlich auf den Zugang zu Bildung aus. Die frühkindliche Bildung hat besonders bei Kindern aus bildungsfernen Schichten stark positive Wirkungen auf die Entwicklung. Damit hat die frühkindliche Bildung das Potenzial, Schwächere zu fördern, den Abstand zu Stärkeren zu verringern und gleichzeitig auch die Stärkeren voranzubringen. Der Bildungsgerechtigkeit kann damit auf effiziente Weise gedient werden. Leider sinkt jedoch die Beteiligung an frühkindlicher Bildung mit dem sozioökonomischen Status. Seit dem PISA-Schock erhöht sich aber die Teilnahme von Migranten



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

Im Bereich der Schulen haben die Schulstruktur und die Schulträgerschaft auf die Bildungsgerechtigkeit nur geringe Effekte, die wiederum von der konkreten Ausgestaltung abhängen. In Ländern mit späterer Aufteilung der Schüler auf weiterführende Schulformen als in Deutschland schneiden die Kinder am unteren Ende der Kompetenzverteilung besser ab, ohne dass damit am oberen Ende Kompetenzverluste verbunden sind. Neben dem Zeitpunkt der Trennung bestehen weitere Verbesserungspotenziale beim Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Zu den Privatschulen ist festzuhalten, dass diese die Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit des Bildungssystems verbessern können, wenn sie zu einem hohen Teil öffentlich finanziert werden. Ist der öffentliche Finanzierungsanteil zu gering, dann bleibt der Zugang zu besonders gut fördernden Einrichtungen für Kinder aus einkommenschwächeren Haushalten unter Umständen verschlossen.

Die berufliche Bildung hat in den letzten Jahren ihre kompensatorische Funktion ausbauen können. Dadurch hat das berufliche Bildungssystem dazu beigetragen, dass mehr junge Menschen eine Studienberechtigung erreichen. Besonders positiv wirken sich in diesem Zusammenhang die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg aus. Ferner gelingt es der dualen Ausbildung, dass in Deutschland trotz einer vergleichsweise großen PISA-Risikogruppe nur wenige junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung verbleiben und die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland sehr niedrig ist. Eine fehlende Berufsausbildung ist in vielen Staaten auf dem Arbeitsmarkt eine zentrale Einstiegsbarriere.

### **Fortschritte beim Zugang zu akademischer Bildung**

Auch beim Zugang zu akademischen Abschlüssen hat es in Deutschland in den letzten Jahren Verbesserungen gegeben. Seit Anfang der 1990er Jahre ist der Anteil der Nichtakademikerkinder, der einen Studienabschluss erreicht oder anstrebt, an allen Nichtakademikerkindern von 15,5 Prozent im Zeitraum 1993–1997 auf fast 20 Prozent im Zeitraum 2006–2009 angestiegen. Besonders häufig gelangen dabei Aufstiege in den MINT-Fächern.

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.

Empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Einführung der Bachelorstudiengänge bisher keine großen Auswirkungen auf die Studienaufnahme hatte. Insgesamt nimmt die Studienanfängerquote unabhängig von der Hochschulstruktur zu. Die häufig geäußerten Bedenken gegen die neuen Studiengänge laufen ins Leere: Die Mobilität der Studierenden steigt vor allem beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudiengang. Bei der Analyse der Berufs- und Karriereperspektiven ergibt sich, dass die gestuften Studiengänge keinen Nachteil beim Zugang zum Arbeitsmarkt mit sich bringen. Bachelorabsolventen haben grundsätzlich verschiedene Karriereoptionen in Unternehmen.

Auch der zunehmende Anteil an Privathochschulen zeugt nicht von einer sinkenden Durchlässigkeit des Bildungssystems – im Gegenteil. Privathochschulen agieren in Deutschland nicht vorwiegend wie in den angelsächsischen Staaten als Eliteförderer mit sehr hohen Studiengebühren, sondern verzahnen als „Aufwerter“ die berufliche und akademische Bildung. Diese Aufgabe wurde in der Vergangenheit von den staatlichen Hochschulen nur unzureichend erfüllt.

Letztlich ist auch die Einführung von moderaten Studiengebühren gerecht, wenn sie durch Studienfinanzierungsmodelle sozial flankiert werden. Studierende beteiligen sich an den zusätzlichen fiskalischen Kosten, die ihr Hochschulbesuch verursacht, und erreichen durch ihr Studium einen besseren Zugang zu höheren Einkommen.

### **Aktuelle politische Maßnahmen für mehr Bildungsgerechtigkeit**

Die Politik hat in den letzten Jahren eine Reihe an Maßnahmen umgesetzt, die zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen können. Die Betreuungsinfrastruktur für Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren ist in Deutschland sehr gut ausgebaut. In den vergangenen Jahren wurden erhebliche Fortschritte beim Ausbau der Betreuungsinfrastruktur für unter dreijährige Kinder erzielt. Hierdurch ist der Arbeitsmarktzugang für Alleinerziehende verbessert worden. Ferner können dadurch Kinder aus bildungsfernen Haushalten besser gefördert werden. Von mehr Angeboten zur Sprachförderung profitieren vor allem Migrantenkinder. An den öffentlichen Schulen sind Maßnahmen wie die Einführung von Standards und Vergleichsarbeiten sowie erste Ansätze zu mehr Autonomie umgesetzt worden, die einen Ideenwettbewerb um bessere Qualität entfachen können. Insgesamt sollte es durch diese Maßnahmen gelingen, Fortschritte beim Zugang zu mittleren und höheren Qualifikationen zu erreichen.

Um die im Ausland erworbenen Qualifikationen besser nutzen zu können, hat die Bundesregierung ein „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen“ auf den Weg gebracht. Dieses Gesetz soll allen Zuwanderern mit ausländischen Abschlüssen unabhängig von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status und ihrer Staatsangehörigkeit ein Anerkennungsverfahren ermöglichen. Zudem sollen bei festgestellten wesentlichen Unterschieden zwischen dem deutschen Referenzberuf und einer ausländischen Qualifikation Weiterbildungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Insgesamt verbessern sich damit die Einkommensperspektiven für Migranten.

Um den Zugang zu akademischen Abschlüssen zu erleichtern, wurde das Angebot an Studienplätzen ausgebaut. Daneben können auch Berufstätige ohne Abitur an deutschen Hochschulen studieren. Mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung können sie Studiengänge aufnehmen, die zum erlernten Beruf passen. Um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen, gibt es Projekte zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf das Hochschulstudium. Ferner werden vom BMBF in den kommenden Jahren Hochschulen gefördert, die sich für beruflich qualifizierte Fachkräfte öffnen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Studienfinanzierung. Fortschritte bei der Studienfinanzierung wurden mit den jüngsten BAföG-Beschlüssen erreicht. Ferner können Studienkredite aufgenommen werden. Als weitere Finanzierungssäule ist das neu eingeführte Stipendienprogramm zu nennen. Dieses fördert mit 300 Euro monatlich Studierende, die nach Leistungskriterien ausgewählt werden. Die Finanzierung teilen sich der Bund und private Geldgeber.

### **Bestehender Handlungsbedarf**

Aufgrund des Höherqualifizierungstrends am Arbeitsmarkt ist die Vermeidung von Bildungsarmut ein politisches Ziel, dessen Bedeutung zunimmt. Trotz der Fortschritte in der Bildungspolitik gibt es weiteren Handlungsbedarf, um die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen. So könnten in der frühkindlichen Bildung die Erzieherinnen und Erzieher auf akademischem Niveau ausgebildet werden. Die Trennung der Schulkinder auf verschiedene Schulformen könnte später erfolgen als bisher und die Lehrkräfte bei den Übergangsempfehlungen sollten mehr unterstützt sowie besser qualifiziert werden. Ebenso sind bei der Übergangentscheidung bessere Informationen für die Eltern nötig. Des Weiteren wäre es wichtig, Privatschulen zu einem möglichst

hohen Teil öffentlich zu finanzieren, um einen Qualitätswettbewerb um bessere Ideen zu entfachen und Segregationseffekte zu vermeiden. Ferner sollten die Autonomie der Schulen noch mehr gestärkt und die Evaluierungskultur an Schulen weiterentwickelt werden.

Um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung weiter zu erhöhen, sollten mehr staatliche Hochschulen als bisher entsprechende Konzepte entwickeln und Angebote erstellen. 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 positiven Entwicklungen der Privathochschulen an staatlichen Hochschulen zu wiederholen.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung**, 2007, Bildungsgerechtigkeit, Jahresgutachten 2007, Wiesbaden
- Anger**, Christina / **Plünnecke**, Axel, 2009, Signalisiert die Akademikerlücke eine Lücke bei den Hochqualifizierten? Deutschland und die USA im Vergleich, in: *IW-Trends*, 36. Jg., Nr. 3, S. 19–31
- Anger**, Christina / **Plünnecke**, Axel, 2010, Droht durch den künftigen Akademikermangel eine Abnahme der Konvergenzchancen Ostdeutschlands?, in: *IW-Trends*, 37. Jg., Nr. 2, S. 91–104
- Anger**, Christina / **Erdmann**, Vera / **Plünnecke**, Axel / **Riesen**, Ilona, 2010a, Integrationsrenditen. Volkswirtschaftliche Effekte einer besseren Integration von Migranten, *IW-Analysen*, Nr. 66, Köln
- Anger**, Christina / **Plünnecke**, Axel / **Schmidt**, Jörg, 2010b, 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 / **Tröger**, Michael, 2007, Renditen der Bildung. Investitionen in den frühkindlichen Bereich, Gutachten für die Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland e. V., Köln
- 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 Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld
- Baron**, Jonathan, 1995, Blind justice: fairness to groups and the do-no-harm principle, in: *Journal of Behavioural Decision Making*, Vol. 8, No. 1, S. 71–83
- Baron**, Jonathan / **Kemp**, Simon, 2004, Support for trade restrictions, attitudes, and understanding of comparative advantage, in: *Journal of Economic Psychology*, Vol. 25, No. 5, S. 565–580
- Baumert**, Jürgen / **Kölller**, Olaf, 1998, Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen?, in: *Pädagogik*, 50. Jg., Nr. 6, S. 12–18
- BDA** – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände / **BDI** – Bundesverband der Deutschen Industrie / **IW Köln** – Institut der deutschen Wirtschaft Köln / **Stifterverband** – Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2008, Eckpunkte einer investitionsorientierten Hochschulfinanzierung, Edition Stifterverband, URL: [http://www.stifterverband.info/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/investitionsorientierte\\_hochschulfinanzierung/investitionsorientierte\\_hochschulfinanzierung.pdf](http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/investitionsorientierte_hochschulfinanzierung/investitionsorientierte_hochschulfinanzierung.pdf) [Stand: 2011-02-04]

**Becker, Irene / Hauser, Richard, 2004, Soziale Gerechtigkeit. Eine Standortbestimmung. Zieldimensionen und empirische Befunde, Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 55, Berlin**

**BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschung, 2005, Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, BLK-Bericht vom 20.1.2005, Bonn**

**BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 2010, Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009, 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Berlin**

**Bolton, Gary E. / Ockenfels, Axel, 2000, ERC: A theory of equity, reciprocity, and competition, in: American Economic Review, Vol. 90, No. 1, S. 166–193**

**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**

**Borgloh, Sarah / Kupferschmidt, Frank / Wigger, Berthold U., 2007, Verteilungseffekte der öffentlichen Finanzierung der Hochschulbildung in Deutschland: Eine Längsschnittbetrachtung auf der Basis des Sozioökonomischen Panels, ZEW Discussion Paper, No. 07-022, Mannheim**

**Brandolini, Andrea, 2010, On the Identification of the “Middle Class”, Conference paper for “Inequality and the Status of the Middle Class: Lessons from the Luxembourg Income Study”, URL: <http://www.lisproject.org/conference/papers/brandolini.pdf> [Stand: 2010-07-15]**

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

**Briedis, Kolja / Heine, Christoph / Konegen-Grenier, Christiane / Schröder, Ann-Katrin, 2011, Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Positionen, Essen**

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

**Brunello, Giorgio / Checchi, Daniele, 2007, Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence, in: Economic Policy, Vol. 22, No. 52, S. 781–861**

**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, Nr. 2009-08, URL: <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2009/report2009-08.php> [Stand: 2009-12-08]**

**Bundesregierung**, 2009, Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen, URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2009/12/2009-12-09-auslaendische-abschluesse-werden-einfacher-anerkannt.html> [Stand: 2010-01-05]

**Caplan**, Bryan, 2007, The myth of the rational voter. Why democracies choose bad policies, Princeton

**Cascio**, Elizabeth / **Clark**, Damon / **Gordon**, Nora, 2008, Education and the Age Profile of Literacy into Adulthood, in: Journal of Economic Perspectives, Vol. 22, No. 3, S. 47–70

**Charness**, Gary / **Rabin**, Matthew, 2002, Understanding social preferences with simple tests, in: Quarterly Journal of Economics, Vol. 117, No. 3, S. 817–869

**Coneus**, Katja / **Sprietsma**, Maresa, 2009, Intergenerational Transmission of Human Capital in Early Childhood, ZEW Discussion Paper, No. 09-038, Mannheim

**Cooper**, Samuel T. / **Cohn**, Elchanan, 1997, Estimation of a Frontier Production Function for the South Carolina Educational Process, in: Economics of Education Review, Vol. 16, No. 3, S. 313–327

**Cunha**, Flavio / **Heckman**, James, 2007, The Technology of Skill Formation, in: American Economic Review, Vol. 97, No. 2, S. 31–47

**DAAD** – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.), 2007, Bachelor, Master und Auslandserfahrungen: Erwartungen und Erfahrungen deutscher Unternehmen, Bonn

**DAAD / BMBF**, 2009, Internationale Mobilität im Studium 2009, Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern, 3. Fachkonferenz zur Auslandsmobilität, HIS-Projektbericht, Hannover

**Deutscher Bundestag**, 2006, Zu den Umverteilungswirkungen staatlicher Hochschulfinanzierung, Wissenschaftliche Dienste, Nr. WD 8 224/06, Berlin

**DGFP** – Deutsche Gesellschaft für Personalführung, 2009, Personalblitzlicht: Befragungsergebnisse der DGFP e. V. zum Thema „Bachelor Welcome!“, in: Praxispapiere, Nr. 1/2009, Düsseldorf

**Dietz**, Sandra / **Lisker**, Andrea, 2008, Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten, Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, URL: [http://www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung\\_Dietz\\_Lisker.pdf](http://www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf) [Stand: 2009-12-30]

**Dronkers**, Jaap / **Baumert**, Jürgen / **Schwippert**, Knut, 1999, Are German Non-Public Secondary Schools More Effective in Reaching of Cognitive and Non-Cognitive Educational Goals?, URL: <http://www.eui.eu/Personal/Dronkers/English/germanschoolsvalues.pdf> [Stand: 2006-09-19]

**Dronkers**, Jaap / **Baumert**, Jürgen / **Schwippert**, Knut, 2002, Are German Non-Public Secondary Schools More Effective at Teaching Mathematics and Natural Sciences?, URL: <http://www.eui.eu/Personal/Dronkers/English/germanschoolsscience.pdf> [Stand: 2006-09-19]

**Dronkers, Jaap / Hemsing, Werner**, 1999, Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. Bildungs-, Berufs- und Sozialisierungseffekte in nordrhein-westfälischen Gymnasien, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., Nr. 2, S. 247–261

**Dustmann, Christian**, 2004, Parental background, secondary school track choice, and wages, in: Oxford Economic Papers, Vol. 56, No. 2, S. 209–230

**Ehlich, Konrad et al.**, 2007, Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Berlin

**Eisinger, Bernd / Warndorf, Peter K. / Feldt, Jochen / Ziehr-Unmüßig, Philipp**, 2004, Jährliche Schülerkosten in Hessen (2002) für allgemeinbildende öffentliche Schulen, Heidenheim

**Enste, Dominik H. / Erdmann, Vera / Kleineberg, Tatjana**, 2010, Mythos Mittelschicht. Wie schlecht steht es wirklich um die gesellschaftliche Mitte?, RHI-Information, Nr. 9, München

**Enste, Dominik H. / Haferkamp, Alexandra / Fetchenhauer, Detlef**, 2009, Unterschiede im Denken zwischen Ökonomen und Laien. Erklärungsansätze zur Verbesserung der wirtschaftspolitischen Beratung, in: Perspektiven der Wirtschaftspolitik, 10. Jg., Nr. 1, S. 60–78

**Erdmann, Vera / Koppel, Oliver**, 2010, Demografische Herausforderung: MINT-Akademiker, in: IW-Trends, 37. Jg., Nr. 4, S. 81–94

**Erdmann, Vera / Koppel, Oliver / Plünnecke, Axel**, 2009, MINT-Mangel. Ausmaß, Fortschreibung und Quantifizierung der gesamtwirtschaftlichen Effekte, Gutachten für Gesamtmetall, Köln

**Eurostat**, 2011, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit, Datenbank, URL: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment\\_unemployment\\_lfs/data/data\\_base](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/data/data_base) [Stand: 12-02-2011]

**Fehr, Ernst / Gächter, Simon**, 2000, Altruistic Punishment in Humans, in: Nature, Vol. 415, No. 6868, S. 137–140

**Fehr, Ernst / Schmidt, Klaus M.**, 1999, A theory of fairness, competition, and cooperation, in: Quarterly Journal of Economics, Vol. 114, No. 3, S. 817–868

**Fetchenhauer, Detlef**, 2010, Soziale Gerechtigkeit und die Natur des Menschen. Eine wirtschaftspsychologische Betrachtung, 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

**Fetchenhauer, Detlef / Dunning, David**, 2006, Perception of prosociality in self and others, in: Fetchenhauer, Detlef / Flache, Andreas / Buunk, Abraham / Lindenberg, Sigwaart (Hrsg.), Solidarity and Prosocial Behavior. An integration of psychological and sociological perspectives, New York, S. 61–76

**Fiske, Alan P.**, 1993, Structures of Social Life. The Four Elementary Forms of Human Relations, New York



**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, Vol. 8, No. 1, Artikel 46

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

**Goebel**, Jan / **Gornig**, Martin / **Häußermann**, Hartmut, 2010, Polarisierung der Einkommen: Die Mittelschicht verliert, in: DIW-Wochenbericht, 77. Jg., Nr. 24, S. 2–8

**Gormley**, William T. / **Phillips**, Deborah / **Gayer**, Ted, 2008, The early years: Preschool programs can boost school readiness, in: Science, Vol. 320, No. 5884, S. 1723–1724

**Güth**, Werner / **Schmittberger**, Rolf / **Schwarze**, Bernd, 1982, An experimental analysis of ultimatum bargaining, in: Journal of Economic Behavior and Organization, Vol. 3, No. 4, S. 367–388

**Haferkamp**, Alexandra / **Belschak**, Frank / **Enste**, Dominik H. / **Fetchenhauer**, Detlef, 2009, Efficiency versus fairness. The evaluation of labor market policies by economists and laypeople, in: Journal of Economic Psychology, Vol. 30, No. 4, S. 527–539

**Haferkamp**, Alexandra / **Fetchenhauer**, Detlef, 2006, Economists' and the public's view on the welfare state. Different concepts of efficiency and fairness considerations, Working Paper, Köln

**Haidt**, Jonathan, 2007, The new synthesis in moral psychology, in: Science, Vol. 316, No. 5827, S. 998–1002

**Hanushek**, Eric A. / **Wößmann**, Ludger, 2006, Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Difference-in-Difference Evidence Across Countries, in: Economic Journal, Vol. 116, No. 510, S. C63–C76

**Hanushek**, Eric A. / **Wößmann**, Ludger, 2008, The Role of Cognitive Skills in Economic Development, in: Journal of Economic Literature, Vol. 46, No. 3, S. 607–668

**Heckman**, James / **Masterov**, Dimitri, 2004, The Productivity Argument for Investing in Young Children, Invest in Kids Working Group Committee for Economic Development, Working Paper, No. 5, Washington D. C.

**Heinrich-Böll-Stiftung**, 2008, Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Damit Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin

**HIS** – Hochschul-Informationen-System GmbH, 2010, Auswirkungen von Studiengebühren, Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen am 4.3.2010, URL: [http://www.his.de/pdf/pub\\_art/23/2010-03-04\\_Stellungnahme\\_Studienbeitraege\\_NRW.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_art/23/2010-03-04_Stellungnahme_Studienbeitraege_NRW.pdf) [Stand: 2011-02-04]

**HIS / HRK** – Hochschulrektorenkonferenz, 2008, Mobilität im Studium. Eine Untersuchung zu Mobilität und Mobilitätshindernissen in gestuften Studiengängen innerhalb Deutschlands, Statistik zur Hochschulpolitik, Nr. 2/2008, Bonn

**Horstschräer, Julia / Sprietsma, Maresa**, 2010, The Effects of the Bologna Process on College Enrollment and Drop-out Rates, ZEW Discussion Paper, No. 10-018, URL: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp10018.pdf> [Stand: 2011-02-04]

**Hülkamp, Nicola / Schröder, Christoph**, 2009, Einkommensungleichheit und -armut in Deutschland, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Agenda 20D. Wege zu mehr Wachstum und Verteilungseffizienz, Köln, S. 169–196

**Jonkmann, Kathrin / Maaz, Kai / McElvany, Nele / Baumert, Jürgen**, 2010, Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I. Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells, 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 ethnisch-kulturelle Disparitäten, Berlin, S. 253–282

**Kahneman, Daniel / Knetsch, Jack L. / Thaler, Richard H.**, 1986, Fairness as a constraint on profit seeking: entitlements in the market, in: American Economic Review, Vol. 76, No. 4, S. 728–741

**Kaiser, Astrid**, 2010, Nomen est omen? Vorerwartungen und Vorurteile in der Grundschule, in: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, 21. Jg., Nr. 2, S. 58–59

**Kemp, Simon**, 2007, Psychology and opposition to free trade, in: World Trade Review, Vol. 6, No. 1, S. 25–44

**Kimler, Johanna**, 2007, Die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen bei deutschen Großunternehmen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 29. Jg., Nr. 4, S. 32–51

**Klein, Helmut E.**, 2007, Privatschulen in Deutschland. Regulierung, Finanzierung, Wettbewerb, IW-Analysen, Nr. 25, Köln

**Klein, Helmut E. / Plünnecke, Axel**, 2010, Bildung in Zeiten knapper Kassen: Pro-Kopf-Finanzierung statt Institutionenförderung!, Ergebnisse einer Expertise des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln für das Land Hessen, Frankfurt am Main

**Klein, Markus / Schindler, Steffen / Pollak, Reinhard / Müller, Walter**, 2010, Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., S. 47–73

**Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.)**, 2010, PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster

**KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland**, 2009, Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2009–2020, Zwischenstand, 18.5.2009, Bonn

**Kohlberg, Lawrence**, 1969, Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization, in: Goslin, David A. (Hrsg.), Handbook of socialization, theory and research, Chicago, S. 347–480

**Konegen-Grenier, Christiane / Koppel, Oliver**, 2009, Akzeptanz und Karrierechancen von Ingenieuren mit Bachelor- oder Masterabschluss, in: IW-Trends, 36. Jg., Nr. 4, S. 65–78

**Konegen-Grenier, Christiane / Placke, Beate / Stangl, Theresa**, 2011, Unternehmen im Fokus, in: Briedis, Kolja / Heine, Christoph / Konegen-Grenier, Christiane / Schröder, Ann-Katrin, 2011, Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen, Essen, S. 83–113

**Koppel, Oliver**, 2010, Physikerinnen und Physiker im Beruf. Arbeitsmarktentwicklung, Einsatzmöglichkeiten und Demografie, Studie im Auftrag der Deutschen Physikalischen Gesellschaft, Bad Honnef

**Koppel, Oliver / Plünnecke, Axel**, 2009, Fachkräftemangel in Deutschland. Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen, Wachstums- und Fiskaleffekte, IW-Analysen, Nr. 46, Köln

**Ladd, Helen**, 1999, The Dallas school accountability and incentive program: an evaluation of its impacts on student outcomes, in: Economics of Education Review, Vol. 18, No. 1, S. 1–16

**Landtag Nordrhein-Westfalen** – Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2010, Verhandlungspunkt: Gesetz zur Abschaffung der Studiengebühren („Studienbeiträge“) (Studiengebührenabschaffungsgesetz – STGAG), 77. Sitzung, 4.3.2010, Ausschussprotokoll, Nr. APr14/1110, Düsseldorf

**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

**Maaz, Kai / Baumert, Jürgen / Gresch, Cornelia / McElvany, Nele** (Hrsg.), 2010, Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Berlin

**Maaz, Kai / Nagy, Gabriel**, 2010, Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte, 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 ethnisch-kulturelle Disparitäten, Berlin, S. 151–180

**Minks, Karl-Heinz / Briedis, Kolja**, 2005, Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen, Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium, HIS-Kurzinformation, Nr. A 4/2005, Hannover

**Mühlenweg, Andrea / Spietsma, Maresa / Horstschräer, Julia**, 2010, Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland. Auswertungen zu Studienbeteiligung, Studienabbrüchen, Mobilität und Eingangsselektion, Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 14-2010, URL: [http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien\\_2010/14\\_2010\\_Bologna\\_ZEW.pdf](http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/14_2010_Bologna_ZEW.pdf) [Stand: 2011-02-04]

- Netz, Nicolai / Völk, Daniel**, 2010, Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland, in: HIS-Magazin, Nr. 3/2010, S. 5–6
- Nickel, Sigrun / Leusing, Britta**, 2009, Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse, CHE-Arbeitspapier, Nr. 123, Gütersloh
- Nickell, Stephen J.**, 2004, Poverty and worklessness in Britain, in: Economic Journal, Vol. 114, No. 494, S. C1–C25
- Ockenfels, Axel / Sadrieh, Abdolokarim**, 2010, The Selten School of Behavioral Economics. A collection of essays in honor of Reinhard Selten, Hamburg
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development**, 2007, PISA 2006, Volume 2: Data, Paris
- OECD**, 2009, Society at a Glance 2009, OECD Social Indicators, Paris
- OECD**, 2010a, PISA 2009 Results: Overcoming social background, Volume II, Paris
- OECD**, 2010b, Bildung auf einen Blick, Paris
- OECD**, 2010c, Employment Outlook, Moving beyond the jobs crisis, Paris
- OECD**, 2010d, PISA 2009 Results: What makes a school successful?, Volume IV, Paris
- OECD**, 2010e, PISA 2009 Results: Learning trends, Volume V, Paris
- OECD**, 2011, Education and Training, Dataset: Students enrolled by type of institution, URL: <http://stats.oecd.org> [Stand: 2011-06-06]
- Pankow, Franziska**, 2008, Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.), Berlin
- Piaget, Jean**, 1965, The moral judgement of the child, New York
- Plünnecke, Axel**, 2003, Bildungsreform in Deutschland. Eine Positionsbestimmung aus bildungsökonomischer Sicht, IW-Positionen, Nr. 4, Köln
- Plünnecke, Axel**, 2010, Demografischer Wandel und Bildungsbedarf, in: Handbuch der Aus- und Weiterbildung, Nr. 2840, München
- Restuccia, Diego / Urrutia, Carlos**, 2004, Intergenerational Persistence of Earnings: The Role of Early and College Education, in: American Economic Review, Vol. 94, No. 5, S. 1354–1378
- Roth, Ellen / Schneider, Wolfgang**, 2002, Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16. Jg., Nr. 2, S. 99–107
- Ruhr-Universität Bochum**, 2010, Verwendung der Studienbeiträge, 1.4.2009 – 31.3.2010, URL: [http://www.ruhr-uni-bochum.de/studienbeitrag/pdfs/Bericht2009\\_10.pdf](http://www.ruhr-uni-bochum.de/studienbeitrag/pdfs/Bericht2009_10.pdf) [Stand: 2011-02-04]
- Samuelson, William / Zeckhauser, Richard**, 1988, Status quo bias in decision making, in: Journal of Risk and Uncertainty, Vol. 1, No. 1, S. 7–59

- 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
- Schlotter, Martin / Wößmann, Ludger**, 2010, Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz, Ifo Working Paper, No. 91, München
- Schmidt, Jörg / Diekmann, Laura-Christin / Schäfer, Holger**, 2009, Die Lohnungleichheit zwischen Männern und Frauen. Indikatoren, Ursachen und Lösungsansätze, IW-Analysen, Nr. 51, Köln
- Schmitt, Manfred et al.**, 2009, Sensibilität für Ungerechtigkeit, in: Psychologische Rundschau, 60. Jg., Nr. 1, S. 8–22
- Schneider, Wolfgang / Ennemoser, Marco / Roth, Ellen / Küspert, Petra**, 1999, Kindergarten prevention of dyslexia: does training in phonological awareness work for everybody?, in: Journal of Learning Disabilities, Vol. 32, No. 5, S. 429–436
- Schneider, Kerstin / Jürges, Hendrick**, 2006, Im Frühjahr geborene Kinder haben schlechtere Bildungschancen, in: DIW-Wochenbericht, 73. Jg., Nr. 17, S. 209–214
- Schneider, Wolfgang / Roth, Ellen / Ennemoser, Marco**, 2000, Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs, in: Journal of Educational Psychology, Vol. 92, No. 2, S. 284–295
- Schomburg, Harald** (Hrsg.), 2009, Studienbedingungen und Berufserfolg: Ergebnisse des Jahrgangs 2007, Kooperationsprojekt deutscher Hochschulen beim Aufbau und der Durchführung entscheidungsnaher Absolventenbefragungen, Ausgewählte Ergebnisse, Kassel
- Schomburg, Harald**, 2010, Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany, Beitrag zur internationalen Konferenz „Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe“, Berlin
- Schramm, Michael / Kerst, Christian**, 2009, Berufseinmündung und Erwerbstätigkeit in den Ingenieur- und Naturwissenschaften, HIS-Projektbericht, Hannover
- Schröder, Christoph**, 2011, Einkommensungleichheit und Homogamie, in: IW-Trends, 38. Jg., Nr. 1, S. 67–79
- Schütz, Gabriela / Ursprung, Heinrich W. / Wößmann, Ludger**, 2008, Education Policy and Equality of Opportunity, in: Kyklos, Vol. 61, No. 2, S. 279–308
- Schütz, Gabriela / Wößmann, Ludger**, 2005, Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren, Ifo Working Paper, No. 17, München
- Schwarzenberger, Astrid** (Hrsg.), 2008, Public/private funding of higher education: a social balance, HIS: Forum Hochschule, Nr. 05/2008, Hannover
- Simon, Herbert A.**, 1959, Theories of decision making in economics and behavioural science, in: American Economic Review, Vol. 49, No. 3, S. 253–283

**Small**, Deborah A. / **Loewenstein**, George, 2005, The devil you know: The effect of identifiability on punitiveness, in: Journal of Behavioral Decision Making, Vol. 18, No. 5, S. 311–318

**Smith**, Adam, 1759 [2002], The Theory of Moral Sentiments, Cambridge (UK)

**SOEP** – Sozio-oekonomisches Panel, 2010, Daten der Jahre 1984–2009, Version 26, Berlin

**Spieß**, C. Katharina / **Büchel**, Felix / **Wagner**, Gert, 2003, Children Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter?, IZA Discussion Paper, No. 722, Bonn

**Spitzer**, Manfred, 2007, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin

**Spitzer**, Manfred, 2010, Macht Bildung gleich oder ungleich?, in: Nervenheilkunde, 29. Jg., Nr. 12, S. 803–806

**Sprietsma**, Maresa, 2009, Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School, ZEW Discussion Paper, No. 09-074, Mannheim

**Statistisches Bundesamt**, verschiedene Jahrgänge, Kinderbetreuung regional, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 1999, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 1998, Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen, Fachserie 1, Reihe 4.1.2, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 2009a, Bevölkerung Deutschlands bis 2060, 12. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 18.11.2009 in Berlin, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 2009b, Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus, Geschlecht, Ländern und ausgewählten Altersgruppen insgesamt 2007, Sonderauswertung des Mikrozensus, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 2009c, Statistisches Jahrbuch 2009, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 2009d, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2008, Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen, Fachserie 1, Reihe 4.1.2, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 2010a, Prüfungen an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.2, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 2010b, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2009, Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 2010c, Hochschulen auf einen Blick, Ausgabe 2010, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 2010d, Studierende an Hochschulen – Wintersemester 2009/2010, Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 2010e, Finanzen der Hochschulen, Wiesbaden

**Statistisches Bundesamt**, 2010f, Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden

- Statistisches Bundesamt**, 2010g, Berufliches Schulwesen, Fachserie 11, Reihe 2, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt**, 2010h, Statistisches Jahrbuch 2010, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt**, 2011, Bildung und Kultur, Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2009, Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Wiesbaden
- Stifterverband** – Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2010, Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland. Eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company, Essen
- Stolz**, Matthias, 2005, Generation Praktikum, in: Die Zeit, 31.3.2005, Nr. 14
- Taylor**, Jeanette et al., 2010, Teacher quality moderates the genetic effects on early reading, in: Science, Vol. 328, No. 5977, S. 512–514
- Thompson**, Leigh / **DeHarpport**, Terri, 1994, Social Judgement, Feedback, and Interpersonal Learning in Negotiation, in: Behavior and Human Decision Processes, Vol. 58, No. 3, S. 327–345
- 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
- Tyler**, Tom R., 1994, Psychological models of the justice motive, in: Journal of Personality of Social Psychology, Vol. 67, No. 5, S. 850
- Weber**, Andrea M., 2006, Educational Effects of Alternative School Tracking Regimes in Germany, Diskussionspapier des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Hannover, Nr. 353, URL: <http://www.wiwi.uni-hannover.de/Forschung/Diskussionspapiere/dp-353.pdf> [Stand: 2009-12-03]
- Weiß**, Manfred, 2011, Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland, Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?, Schriftenreihe des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin
- Werner**, Dirk / **Hollmann**, Christian / **Schmidt**, Jörg, 2008, Wie entwickeln sich angesichts des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chancen für duale Ausbildungsberufe und das duale System?, Abschlussbericht, URL: [http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/dokumente\\_andere/2009/dokumente\\_wissensgesellschaft\\_studie.pdf](http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/dokumente_andere/2009/dokumente_wissensgesellschaft_studie.pdf) [Stand: 2009-12-11]
- Winter**, Stefan, 2010, Studiengebühren. Eine Bewertung der Effizienz- und Gerechtigkeitwirkungen, URL: [http://aktuell.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/stellungnahme\\_der\\_wirtschaftswissenschaft\\_zu\\_studiengeb\\_hren.pdf](http://aktuell.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/stellungnahme_der_wirtschaftswissenschaft_zu_studiengeb_hren.pdf) [Stand: 2011-02-04]
- Wößmann**, Ludger, 2004, The Effect Heterogeneity of Central Exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA, CESifo Working Paper, No. 1330, München
- Wößmann**, Ludger, 2005, Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse: Untersuchungen auf Basis der internationalen Mikrodaten, Ifo Working Paper, No. 16, München
- Wößmann**, Ludger, 2007, Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries, CESifo Working Paper, No. 1981, München

**Wößmann, Ludger**, 2008, Was internationale Vergleiche zu privater Trägerschaft und Finanzierung von Schulen zeigen, in: *bildung und wissenschaft*, 62. Jg., Nr. 10, S. 9–11

**Wößmann, Ludger**, 2009, International Evidence on School Tracking: A Review, in: *CESifo DICE REPORT, Journal for Institutional Comparisons*, Vol. 7, No. 1, S. 26–34

**Wößmann, Ludger / Lüdemann, Elke / Schütz, Gabriela / West, Martin R.**, 2009, *School Accountability, Autonomy and Choice around the World*, Cheltenham



## **Kurzdarstellung**

In den letzten Jahren ist die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland gestiegen. Der Zusammenhang zwischen mittlerem Bildungsabschluss und mittleren Einkommensperspektiven wurde gefestigt – ein mindestens mittlerer Bildungsabschluss schützt vor sozialem Abstieg. Der Zugang zu mittleren Qualifikationen wurde verbessert: Der Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien auf die Bildungserfolge der Kinder nahm ab und Bildungsarmut wurde reduziert. Kinder von Nichtakademikern erreichen zu einem höheren Anteil als früher einen Hochschulabschluss – besonders in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Zur weiteren Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit sollten der frühkindliche Bildungsbereich gestärkt, die Übergänge zwischen den Bildungsstufen optimiert, Privatschulen zu einem möglichst großen Teil öffentlich finanziert, die Autonomie der Schulen noch mehr erhöht und die Evaluierungskultur an Schulen weiterentwickelt werden. Um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung weiter zu steigern, sollten staatliche Hochschulen stärker als bisher Anrechnungskonzepte entwickeln und berufsbegleitende Angebote erstellen.

## **Abstract**

In recent years the German education system has become more equitable. The link between achieving a medium level of education and medium earning prospects has become firmly established, protecting those with at least a medium level of education from downward mobility. Access to medium-level qualifications has been improved: the influence of a family's socioeconomic status on the educational success of its children has decreased and the number of the poorly educated has been reduced. A greater proportion of children whose parents have no tertiary education now obtain a university degree – particularly in the so-called MINT subjects (mathematics, IT, natural sciences and technology). To improve educational equity even further, pre-school education should be expanded, the transition between stages of education should be optimised, private schools should be funded as far as possible by the state, schools should be allowed even more autonomy and the culture of assessment in schools should continue to be developed. In order to further increase permeability between occupational training and tertiary education, state universities should do more to recognise and give credit for external qualifications and to provide courses for part-time study.

## Die Autoren

Dr. rer. pol. **Christina Anger**, geboren 1974 in Hildesheim; Studium der Volkswirtschaftslehre und Promotion in Trier; seit 2004 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Senior Economist im Arbeitsbereich „Beschäftigung und Qualifikation“.

**Christiane Konegen-Grenier**, geboren 1956 in Mülheim an der Ruhr; Studium der Geschichte, Germanistik, Pädagogik und Philosophie in Köln und Bordeaux; seit 1986 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Senior Researcher im Arbeitsbereich „Akademische Bildung“.

Dr. rer. pol. **Sebastian Lotz**, geboren 1983 in Köln; Studium der Volkswirtschaftslehre in Köln und Lima und Promotion in Köln und New Haven (Connecticut); seit 2011 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Economist im Arbeitsbereich „Innovationsökonomik“.

Prof. Dr. rer. pol. **Axel Plünnecke**, geboren 1971 in Salzgitter; Studium der Volkswirtschaftslehre in Göttingen und Promotion in Braunschweig; seit 2003 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln; seit 2005 stellvertretender Leiter des Wissenschaftsbereichs „Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik“; seit 2010 zudem Professor für Wirtschaftswissenschaften an der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement in Saarbrücken.