

Bildung in Deutschland 2008

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse
zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I



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



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Der Bericht wurde unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung von einer Autorengruppe erstellt, deren Mitglieder den folgenden wissenschaftlichen Einrichtungen und Statistischen Ämtern angehören:

*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Deutsches Jugendinstitut (DJI),
Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS),
Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI)
sowie den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder (StBA, StLÄ).*

Autorengruppe Bildungsbericht-erstellung:

Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF),
Sprecher der Autorengruppe
Prof. Dr. Hans Döbert (DIPF),
Koordination
Prof. Dr. Martin Baethge (SOFI)
Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (DIPF)
Heinz-Werner Hetmeier (StBA)
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (DJI)
Prof. Dr. Ulrike Rockmann (StLÄ)
Prof. Dr. Andrä Wolter
(HIS/Technische Universität Dresden)

unter Mitarbeit von:

Katrin Isermann (DIPF)
Dr. Christian Kerst (HIS)
Stefan Kühne (DIPF)
Melanie Leidel (StBA)
Dr. Hans Rudolf Leu (DJI)
Dr. Peter Lohauß (StLÄ)
Dr. Gerald Prein (DJI)
Prof. Dr. Klaus Rehkämper (StLÄ)
Dr. Matthias Schilling (DJI/Technische Universität Dortmund)
Dr. Susan Seeber (DIPF)
Markus Wieck (SOFI)

Aus den beteiligten Einrichtungen haben außerdem mitgearbeitet:

DIPF
Dr. Stefan Brauckmann
Dr. Kathrin Dederling
Fanny Oehme
Tim Siepke
Uta Stäsche

HIS
Dr. Walburga Freitag
Dr. Christoph Heine
Wolfgang Isserstedt
Markus Lörz
Dr. Elke Middendorff
Dr. Dominic Orr
Torsten Rehn
Heike Spangenberg

StBA und StLÄ
Thomas Baumann
Pia Brugger
Andreas Büdinger
Manfred Fest
Hans-Werner Freitag
Birgit Kempf
Christiane Krüger-Hemmer
Marianne Renz
Simone Scharfe
Ulrike Schedding-Kleis
Birgit Scheibe
Daniel Schmidt
Pascal Schmidt
Kristin Witte
Dr. Rainer Wolf

DJI (einschließlich Forschungsverbund DJI/Technische Universität Dortmund)
Barbara Berthold
Dr. Frank Braun
Sandra Dietz
Kirsten Fuchs-Rechlin
Jens Lange
Andrea Lisker
Dr. Andrea G. Müller
Dr. Jens Pothmann
Dr. Ivo Züchner

SOFI
Christiane Petsch
Christian Reeb

Darüber hinaus wurden durch Sonderauswertungen Beiträge geleistet:

vom Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel
Prof. Dr. Claus H. Carstensen
Dr. Timo Ehmke
Dr. Martin Senkbeil
Dr. Oliver Walter
Dr. Jörg Wittwer

vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn
Ursula Beicht
Ralf-Olaf Granath

vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg
Dr. Lutz Bellmann
Stefan Bender
Stefan Seth

vom TNS Infratest Sozialforschung, München
Frauke Bilger
Bernhard von Rosenblatt
Philipp Wich

vom Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), Mannheim
Dr. Andrea Mühlenweg
Grit Mühler

von der Freien Universität (FU), Berlin
Michael Segeritz
Prof. Dr. Petra Stanat

sowie von
Prof. Dr. Thomas Eckert (München)
Helmut Kuwan (München)
Dr. habil. Hossein Shahla (Mannheim)
PD Dr. Ludwig Stecher (Frankfurt am Main)
Prof. Dr. Manfred Weiß (Frankfurt am Main)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2008

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse
zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I

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

2008



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



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

Herausgeber
Autorengruppe Bildungsberichterstattung

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

Gestaltung
Marion Schnepf, www.lokbase.com,
Bielefeld

© W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2008
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-3663-2
Bestell-Nr. 60.01.820a

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

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

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

Inhalt

Vorwort	v
Hinweise für Leserinnen und Leser	vi
Einleitung	1
Wichtige Ergebnisse im Überblick	6
A Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen	15
A1 Demografische Entwicklung	16
A2 Wirtschaftliche Entwicklung und Strukturwandel	21
A3 Wandel der Familien- und Lebensformen	25
B Grundinformationen zu Bildung in Deutschland	29
B1 Bildungsausgaben	30
B2 Bildungsbeteiligung	36
B3 Bildungsstand der Bevölkerung	39
B4 Bildungspersonal	42
Perspektiven	46
C Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	47
C1 Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	48
C2 Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege ...	50
C3 Pädagogisches Personal im frühkindlichen Bereich	54
C4 Übergang in die Schule	57
Perspektiven	60
D Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter	61
D1 Übergänge und Wechsel im Schulwesen	62
D2 Klassenwiederholungen	69
D3 Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter	71
D4 Pädagogisches Personal im Schulwesen	74
D5 Aktivitäten in außerschulischen Lernorten	78
D6 Kognitive Kompetenzen	82
D7 Schulabgänge mit und ohne Abschluss	87
Perspektiven	93

E	Berufliche Ausbildung	95
E1	Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung ...	96
E2	Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung	100
E3	Vollzeitschulisches Ausbildungsangebot	104
E4	Schulisches Bildungsniveau und Ausbildungsberufe	108
E5	Erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse	112
	Perspektiven	115
F	Hochschule	117
F1	Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Hochschulen	118
F2	Lehrendes Personal an Hochschulen	121
F3	Studienfinanzierung	125
F4	Studienverlauf, Studiendauer, Studienabbruch	129
F5	Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen	133
	Perspektiven	136
G	Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter	137
G1	Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung	138
G2	Berufliche Weiterbildungsangebote und -ausgaben von Unternehmen ...	142
G3	Informelles Lernen Erwachsener	146
G4	Arbeitsmarkterträge beruflicher Weiterbildung	149
	Perspektiven	152
H	Übergänge: Schule – Berufsausbildung – Hochschule – Arbeitsmarkt	153
H1	Die Bedeutung der Übergangsproblematik für das Bildungswesen	153
H2	Übergänge im Bildungswesen	155
H3	Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung	157
H4	Übergänge in die Hochschule	170
H5	Übergänge in den Arbeitsmarkt	179
H6	Übergänge: Problemlagen und Herausforderungen	193
I	Wirkungen und Erträge von Bildung	199
I1	Bildung, Wirtschaftswachstum und Arbeitsmarkt	200
I2	Individueller Nutzen von Bildung	205
I3	Bildungsverläufe und Chancengleichheit	211
	Tabellenanhang	215

Vorwort

Der Bericht über Bildung in Deutschland 2008 wird von einer Autorengruppe vorgelegt, die ihn zusammen mit weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gemeinsam erarbeitet hat und auch gemeinsam verantwortet. Die Mitglieder der Autorengruppe gehören an verantwortlicher Stelle den folgenden wissenschaftlichen Einrichtungen und Statistischen Ämtern an: dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), dem Soziologischen Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) sowie den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder. Die Gruppe hat unter Federführung des DIPF zwischen Oktober 2006 und Mai 2008 zugleich ein weiterentwickeltes Indikatorenkonzept der Bildungsberichterstattung erarbeitet. Der Bericht, das Indikatorenkonzept sowie die im Text genannten Webtabellen, sind auf einer Homepage unter www.bildungsbericht.de verfügbar.

Die Autorengruppe hat den Bericht unter Wahrung ihrer wissenschaftlichen Unabhängigkeit in Abstimmung mit einer Steuerungsgruppe erarbeitet, die für das Zusammenwirken von Bund und Ländern „zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und bei diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen“ (Artikel 91b Abs. 2 GG) eingerichtet wurde. Die Steuerungsgruppe wird von einem Wissenschaftlichen Beirat unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Jürgen Baumert beraten. Die Zusammenarbeit mit beiden Gremien hat sich für die Autorengruppe als sehr fruchtbar erwiesen.

Zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben die Autorengruppe durch ihre Expertise bei der Erarbeitung der einzelnen Kapitel,

durch kritische Beratung und durch konkrete Zusammenarbeit unterstützt. Hervorzuheben ist vor allem die Beratung durch die Professoren Dr. Wilfried Bos (Dortmund), Dr. Hartmut Ditton (München), Dr. Dr. Rainer Lehmann (Berlin), Dr. Hans-Günther Roßbach (Bamberg), Dr. Horst Weishaupt (Wuppertal) und Dr. Peter Zedler (Erfurt) sowie Frau Prof. Dr. Heike Solga (Berlin). Tino Bargel (Konstanz) und Dr. Stefan Niermann (Hannover) haben einzelne Textteile kritisch geprüft.

Im Rahmen des Schwerpunktthemas *Übergänge im Anschluss an den Sekundarbereich I* haben Dr. Hans Dietrich (Nürnberg), Prof. Dr. Walter Müller (Mannheim), Prof. Dr. Günther Schmid (Berlin), Prof. Dr. Ulrich Teichler (Kassel), Dr. Joachim Gerd Ulrich und Dr. Günter Walden (beide Bonn) die Autorengruppe durch Expertisen zu speziellen Problemen unterstützt.

Ihnen allen sei herzlich gedankt!

Besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), der die Arbeiten am Schwerpunktthema gemeinsam mit dem DIPF koordiniert hat. Dank sagt die Autorengruppe auch Anja Quickert (Berlin) und Susanne Sachse (Berlin) für das Lektorat.

Allen Mitwirkenden – auch denen, die wegen der großen Zahl der Beteiligten hier nicht namentlich erwähnt werden können – spricht die Autorengruppe ihren Dank aus.

Berlin, Frankfurt am Main im Mai 2008

Die Autorengruppe

Hinweise für Leserinnen und Leser

Marginalien als kurze, zentrale Informationen

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

Bei Verwendung grafischer Darstellungen wird im Fließtext auf die entsprechende Abbildung verwiesen.

Lesebeispiel: **Abb. B2-3** ist der Verweis auf die dritte Abbildung im zweiten Textabschnitt (Bildungsbeteiligung) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland).

Zugleich wird stets die zugehörige Tabelle benannt, aus der die Datenwerte der entsprechenden Abbildung entnommen werden können. In der Regel sind Tabellen nicht im Fließtext integriert. Sie sind vorwiegend am Ende des Berichts im Anhang zu finden, auf welchen mit dem Zusatz „**A**“ verwiesen wird.

Lesebeispiel: **Tab. B2-5A** ist der Verweis auf die fünfte Tabelle im Tabellenanhang zum zweiten Textabschnitt (Bildungsbeteiligung) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland).

Auch Abbildungen mit dem Zusatz „**A**“ sind im Anhang zu finden.

Aufgrund der Fülle an Daten, die dem Bildungsbericht zugrunde liegen, erscheinen eine Reihe von Tabellen und Abbildungen nicht im Anhang des Bandes, sondern auf der Homepage www.bildungsbericht.de. Sie sind mit dem Zusatz „**web**“ gekennzeichnet, z.B. (**Tab. B2-9web**).

Ein blaues, hochgestelltes **M** an der jeweiligen Textpassage verweist auf die „Methodenkästchen“, in denen am Ende jedes Abschnitts methodische und begriffliche Erläuterungen zusammengefasst werden. Nur in Ausnahmefällen werden methodische und datentechnische Anmerkungen in den Fließtext integriert.

M Methodische Erläuterungen

Auf der Homepage www.bildungsbericht.de werden der Bericht, weitere konzeptionelle Informationen zur nationalen Bildungsberichterstattung sowie zu Bildungsberichten auf internationaler, regionaler und kommunaler Ebene bereitgestellt. Sie sind mit Links zu den entsprechenden Internetseiten versehen.

Glossar

ALLBUS

Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften

Ausländerinnen und Ausländer

Ausländerinnen und Ausländer sind Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

BA

Bundesagentur für Arbeit

BAföG

Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz)

BBiG

Berufsbildungsgesetz

Bildungsbereiche

Der Bildungsbericht orientiert sich an der Binnenstruktur des Bildungswesens mit folgenden Bildungsbereichen:

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

Bildungsgänge

Unter dem Begriff werden alle institutionalisierten Angebote innerhalb des formalen Bildungswesens zusammengefasst. Im Schulbereich ist zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen zu unterscheiden (vgl. Klassifizierung im Abschnitt Institutionelle Kurzbezeichnungen).

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung

BMBF

Bundesministerium für Bildung und Forschung

BSW

Berichtssystem Weiterbildung

CVTS

Continuing Vocational Training Survey (Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung)

DSW

Deutsches Studentenwerk

EU-15/EU-19/EU-27

Europäische Union. Die Zahlenangabe bezieht sich auf den jeweiligen Stand der EU-Erweiterung um neue Mitgliedstaaten. Der EU gehören gegenwärtig 27 Staaten an (Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern). Der Durchschnittswert für die EU-Staaten ist im Gegensatz zum OECD-Mittelwert ein gewichteter Durchschnitt, der die proportionalen Verhältnisse zwischen den einzelnen Mitgliedstaaten berücksichtigt.

EU-SILC

Statistik der Europäischen Union über Einkommen und Lebensbedingungen (Statistics on Income and Living Conditions)

Formale Bildung

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

HwO

Handwerksordnung

IAB

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

IEA

International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IGLU/PIRLS

Internationale Grundschul-Leseuntersuchung/Progress in International Reading Literacy Study

ILO-Konzept

Standardisiertes Konzept der International Labour Organization zur Messung des Erwerbsstatus. Danach zählen zu den Arbeitslosen alle 15- bis 74-jährigen Personen, a) die während der Berichtswoche ohne Arbeit waren, b) die innerhalb der zwei folgenden Wochen für eine abhängige Beschäftigung oder eine selbstständige Tätigkeit verfügbar waren, c) die innerhalb der letzten vier Wochen aktiv eine abhängige Beschäftigung oder eine selbstständige Tätigkeit suchten oder die einen Arbeitsplatz gefunden haben, die Beschäftigung aber erst später (in den folgenden drei Monaten) aufnehmen.

Informelles Lernen

Informelles Lernen wird als nicht didaktisch organisiertes Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen begriffen, das von den Lernenden nicht immer als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen wird.

IPN

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

ISCED 1997

International Standard Classification of Education (Tab. 1A)

Jg.

Jahrgangsstufe, gleichbedeutend mit Klasse oder Schuljahrgang

KMK

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

Migrationshintergrund

Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit. Damit wird ein weites Migrationsverständnis zugrunde

gelegt, welches neben dem rechtlichen Status der Personen (deutsch vs. nicht-deutsch) auch die Zuwanderungskonstellation nach der individuellen (1. Generation) und familialen Migrationserfahrung (2. und 3. Generation) berücksichtigt. Da die meisten Datenquellen des Bildungsberichts zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Aufgliederung nach Migrationshintergrund gestatten, kann das umfassende Migrationskonzept nicht durchgängig angewendet werden. Abweichende Operationalisierungen werden an den entsprechenden Stellen erläutert.

MZ

Mikrozensus

Non-formale Bildung

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

OECD

Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

OECD insgesamt

Gewichteter Mittelwert der OECD-Mitgliedstaaten, der die proportionalen Verhältnisse zwischen den einzelnen Staaten berücksichtigt

OECD-Mittel

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

PISA

Programme for International Student Assessment

SOEP

Sozioökonomisches Panel

TIMSS

Trends in International Mathematics and Science Study

Abschlüsse

Grundsätzlich kann zwischen *allgemeinbildenden Schulabschlüssen* und *berufsqualifizierenden Bildungsabschlüssen* (Berufs- bzw. Hochschulabschlüsse) unterschieden werden. Darüber hinaus sind je nach Bildungsbereich unterschiedliche Begrifflichkeiten zu unterscheiden:

Allgemeinbildendes Schulwesen: Absolventen, Abgänger, Abbrecher

Schulabsolventen sind Schülerinnen und Schüler, die die Schule mit einem der folgenden Schulabschlüsse verlassen: Hauptschulabschluss, Mittlerer Schulabschluss (Realschul- oder vergleichbarer Abschluss) sowie Hochschulreife (Fach- oder allgemeine Hochschulreife).

Als *Schulabgänger* werden Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die einen Bildungsgang nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht verlassen, ohne in einen anderen allgemeinbildenden Bildungsgang zu wechseln und ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dies schließt auch Förderschülerinnen und -schüler ein, die die Schule mit einem spezifischen Abschluss der Förderschule (in den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung) verlassen.

Als *Schulabbrecher* gelten Schülerinnen und Schüler, die noch vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht und ohne Schulabschluss die Schule verlassen. In der Europäischen Union gelten alle Personen im Alter von 18 bis unter 25 Jahren, die über keinen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen und der-

zeit nicht an Aus- oder Weiterbildung teilnehmen, als *Frühzeitige Schulabgänger*.

Berufliche Ausbildung: Absolventen, Abbrecher

Ausbildungsabsolventen sind Personen, die einen beruflichen Bildungsgang mit Erfolg durchlaufen. Zu berücksichtigen ist, dass das Ziel der Bildungsgänge an beruflichen Schulen nicht in jedem Fall ein vollqualifizierender Berufsabschluss ist (vgl. E1).

Als *Ausbildungsabbrecher* werden Personen bezeichnet, die einen beruflichen Bildungsgang vorzeitig bzw. eine vollqualifizierende Ausbildung ohne Berufsabschluss verlassen haben. Sie können gleichwohl die Möglichkeit genutzt haben, einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachzuholen.

Hochschule: Absolventen, Abbrecher

Hochschulabsolventen sind Personen, die ein Studium erfolgreich abgeschlossen und einen Studienabschluss erworben haben. Unterschieden werden kann nach der Art des Hochschulabschlusses (z.B. Diplom, Bachelor oder Promotion), nach der Art der Hochschule (Universität, Fachhochschule) sowie nach Erstabschluss und Abschluss eines weiteren Studiums.

Studienabbrecher sind Personen, die das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen. Studierende, die nach dem Wechsel des Studienfachs und/oder der Hochschule einen Abschluss erwerben, sind demnach keine Studienabbrecher.

Territoriale Kurzbezeichnungen

Länder

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

Regionen

D	Deutschland (Bundesgebiet insgesamt)
W	Westdeutschland
O	Ostdeutschland einschließlich Berlin

WFL	Westliche Flächenländer (BW, BY, HE, NI, NW, RP, SL, SH)
ÖFL	Östliche Flächenländer (BB, MV, SN, ST, TH)
STA	Stadtstaaten (BE, HB, HH)

Staaten

AUS	Australien
AUT	Österreich
BEL	Belgien
BUL	Bulgarien
CAN	Kanada
CAN (O)	Kanada (Ontario)
CAN (Q)	Kanada (Quebec)
CHE	Schweiz
CZE	Tschechische Republik
DEU	Deutschland
DNK	Dänemark
ENG	England
ESP	Spanien
FIN	Finnland
FRA	Frankreich

GRC	Griechenland
HUN	Ungarn
IRL	Irland
ISL	Island
ITA	Italien
JPN	Japan
KOR	Korea
LAT	Lettland
LTU	Litauen
LUX	Luxemburg
MEX	Mexiko
NLD	Niederlande
NOR	Norwegen
NZL	Neuseeland
POL	Polen
PRT	Portugal
POU	Rumänien
SCO	Schottland
SVK	Slowakische Republik
SVN	Slowenien
SWE	Schweden
TUR	Türkei
UKM	Vereinigtes Königreich
USA	Vereinigte Staaten

Institutionelle Kurzbezeichnungen

Allgemeinbildende Bildungsgänge

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

Unter dem Begriff allgemeinbildende Bildungsgänge werden neben den genannten allgemein-

bildenden Schulen auch berufliche Schulen mit primär allgemeinbildender Ausrichtung gefasst, die nicht der Vermittlung eines vollqualifizierenden Berufsabschlusses dienen, sondern dem (nachträglichen) Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse:

BOS/TOS	Berufsober-/Technische Oberschule
FGY	Fachgymnasium
FOS	Fachoberschule

Allgemeinbildende Schulen im Bildungssystem der DDR:

EOS	Erweiterte Oberschule
POS	Polytechnische Oberschule

Berufliche Bildungsgänge

BAS	Berufsaufbauschule
BFS	Berufsfachschule

DS	Berufsschule im dualen Ausbildungssystem
FA	Fachakademie
FS	Fachschule
SdG	Schulen des Gesundheitswesens

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

BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr

Hochschulen

U	Universität (einschließlich Gesamthochschulen, Kunsthochschulen, Pädagogischer Hochschulen, Theologischer Hochschulen)
FH	Fachhochschule

Einleitung

Mit dem zweiten nationalen, gemeinsam von Bund und Ländern in Auftrag¹ gegebenen Bildungsbericht wird erneut eine umfassende empirische Bestandsaufnahme vorgelegt, die das deutsche Bildungswesen als Ganzes abbildet und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter reicht. Sie schließt auch jene Bildungsprozesse ein, die sich mit den Begriffen non-formale Bildung und informelles Lernen beschreiben lassen.

Das Hauptanliegen des Bildungsberichts ist es, einem breiten Informationsbedürfnis über die aktuelle Situation im deutschen Bildungswesen, über seine Leistungsfähigkeit und seine wichtigsten Problemlagen, über Bildungsprozesse im Lebenslauf und über die Entwicklung des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich in konzentrierter Form gerecht zu werden. Der Bericht wendet sich somit an unterschiedliche Zielgruppen in Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis, in Wissenschaft und Ausbildung sowie in der Öffentlichkeit.

Der Mehrwert eines nationalen Bildungsberichts gegenüber vielen bereichsspezifischen Einzelberichten, auf die auch in Zukunft nicht verzichtet werden kann, besteht darin, dass die verschiedenen Bildungsbereiche in ihrem Zusammenhang gesehen, analysiert und dargestellt werden. Auf diesem Weg lassen sich übergreifende Probleme im deutschen Bildungswesen für Bildungspolitik und Öffentlichkeit sichtbar machen sowie handlungs- und steuerungsrelevante Informationen für Politik und Verwaltung gewinnen.

Bildungsberichterstattung als Bestandteil eines umfassenden Bildungsmonitorings

Ein international verbreiteter Weg, erforderliches Wissen über das Bildungswesen zu gewinnen, ist die Etablierung eines *Bildungsmonitorings*. Aufgabe eines Monitorings ist es, kontinuierliche, datengestützte Informationen über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen für Bildungspolitik und Öffentlichkeit bereitzustellen. Das zunehmend etablierte System des Bildungsmonitorings in Deutschland basiert auf einer Vielzahl von Datenquellen. Hierzu gehören der gesamte Bereich der amtlichen Statistik, neuerdings z.B. mit individualisierten Angaben zur Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Untersuchungsreihen in einzelnen Bildungsbereichen, wie z.B. die HIS-Studierendenbefragungen oder internationale Erhebungen wie der Adult Education Survey (AES). Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und von der Bundesregierung geförderte nationale Bildungspanel wird zukünftig auch repräsentative Daten zu Bildungsverläufen im Längsschnitt bereitstellen.

Für den Schulbereich hat die Ständige Konferenz der Kultusminister in Deutschland (KMK) im Sommer 2006 eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring beschlossen. Deren Hauptkomponenten sind internationale Schulleistungsuntersuchungen (PISA,

1 Vgl. Artikel 91b Abs. 2 GG sowie Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern vom 21.05.2007

TIMSS, IGLU), zentrale Überprüfungen des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich (in der dritten, achten und neunten Jahrgangsstufe) sowie Vergleichsarbeiten in Anbindung an die Bildungsstandards zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit von Schulen.

Als vierte Säule des Bildungsmonitorings benennt die KMK in ihrer Gesamtstrategie die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern, mit dem nationalen Bildungsbericht als wichtigstem Produkt. Der Bericht hat den Anspruch, eine Gesamtschau des Bildungssystems zu geben; er greift dabei auf die wichtigsten Daten der genannten Quellen zurück, die er in einer überschaubaren Zahl von Indikatoren verdichtet.

Konzeptionelle Grundlagen des nationalen Bildungsberichts

Der nationale Bildungsbericht in Deutschland ist konzeptionell durch drei grundlegende Merkmale charakterisiert:

- Er orientiert sich an einem Bildungsverständnis, dessen Ziele sich in den drei Dimensionen *individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit* sowie *Humanressourcen* niederschlagen. Individuelle Regulationsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten. Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts und der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen.
- Über das Spektrum der Bildungsbereiche und -stufen hinweg werden unter der *Leitidee der Bildung im Lebenslauf* Umfang und Qualität der institutionellen Angebote, aber auch deren Nutzung durch die Individuen erfasst. Gegenwärtig kann die Perspektive von Bildung im Lebenslauf nur näherungsweise aufgegriffen werden, da die aktuelle Datenbasis eine Rekonstruktion individueller Bildungsverläufe nur sehr eingeschränkt ermöglicht.
- Die Bildungsberichterstattung erfolgt *indikatorengestützt über alle Bildungsbereiche* hinweg. Sie ist trotz der damit verbundenen Einschränkungen der sinnvollste Weg zur Präsentation systematischer, wiederholbarer und gesicherter Informationen. Damit wird keineswegs in Abrede gestellt, dass auch Aspekte, die sich nicht unmittelbar empirisch erfassen oder quantifizieren lassen, für das Bildungswesen wichtig sind.

Es liegt auf der Hand, dass nicht alle in der Öffentlichkeit und in der Politik diskutierten Probleme im deutschen Bildungswesen in einem Bildungsbericht dargestellt werden können. Ein Bericht muss sich auf die wichtigen Entwicklungen des Bildungswesens konzentrieren. Die folgenden Themen haben sich dabei von zentraler Bedeutung für dessen künftige Entwicklung herauskristallisiert: (1) Bildungsbeteiligung, (2) Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse, (3) Übergänge im Bildungswesen, (4) Kompetenzerwerb, (5) Bildungszeit, (6) Qualitätssicherung und Evaluierung, (7) demografische Entwicklungen, (8) Bildungsausgaben, (9) Personalressourcen, (10) Bildungsangebote und Bildungseinrichtungen sowie (11) Bildungserträge. Diese Themen stellen insofern wesentliche Inhalte für die Entwicklung, Auswahl und Darstellung der Indikatoren des Berichts dar. Weitere wichtige Kriterien für die Indikatorenauswahl sind

die national wie international verfolgten Ziele von Bildung (*Benchmarks*), die Relevanz der jeweiligen Themen für bildungspolitische Steuerungsfragen, die vorliegenden Forschungsbefunde zu Problemlagen im Bildungswesen und kritischen Phasen bei den Bildungsverläufen sowie die Verfügbarkeit und Aussagefähigkeit von Daten.

Der Bildungsbericht ist von seinem Grundverständnis her eine problemorientierte Analyse von Bildung in Deutschland auf der Grundlage von Indikatoren und empirisch belastbaren Daten und verzichtet weitgehend auf Bewertungen. Problemorientierung heißt dabei, für Politik und Öffentlichkeit sensible Stellen im Bildungswesen transparent zu machen, Problemlagen und Herausforderungen aufzuzeigen, nicht aber politische Empfehlungen abzugeben.

Die Struktur des Bildungsberichts

Der zweite Bildungsbericht folgt dem im Bericht von 2006 dargestellten Konzept, hat im Wesentlichen den gleichen Aufbau, stützt sich auf die gleichen Indikatorenbezeichnungen und führt eine Reihe von Darstellungen und Informationen – bis hin zu Abbildungen und Tabellen – weiter. Bildungsberichterstattung entwickelt ihre eigentliche Informationskraft vor allem aus dieser Fortschreibung wesentlicher Indikatoren und Aussagen. Daher wird zwischen *Kernindikatoren*, die regelmäßig in jedem Bericht bzw. in definierten periodischen Abständen wiederkehrend präsentiert werden, und *Ergänzungsindikatoren*, die nur in größeren Zeitintervallen berichtet werden, unterschieden. Um den bereits 2006 berichteten Indikatoren einen zusätzlichen Neuigkeitswert zu geben, werden über die Aktualisierung der Aussagen des Berichts 2006 hinaus unterschiedliche Vergleichsaspekte innerhalb der Indikatoren dargestellt.

Der Bericht stellt eingangs im Kapitel A das Bildungswesen in das Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen. Bei einigen der im Bildungsbericht 2006 beschriebenen Rahmenbedingungen haben sich in den letzten zwei Jahren kaum berichtenswerte Veränderungen ergeben. Daher konzentriert sich das Kapitel auf die Darstellung von Folgen der wirtschaftlichen Entwicklung, des Strukturwandels zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, des Wandels der Familien- und Lebensformen und der demografischen Entwicklung für den Bildungsbereich. Die Aussagen zur demografischen Entwicklung berücksichtigen dabei insbesondere die aktuelle Situation der Personen mit Migrationshintergrund im Bildungswesen.

Im Zentrum des Berichts steht die Darstellung der Indikatoren von Kapitel B bis G. In einem bildungsbereichsübergreifenden Kapitel (B) werden Grundinformationen zu Bildungsausgaben, zur Bildungsbeteiligung, zum Bildungsstand der Bevölkerung und zum Bildungspersonal gegeben. Erstmals wurde damit auch ein Indikator zum Bildungspersonal aufgenommen, dessen wesentliche Aussagen in anderen Kapiteln bereichsspezifisch ausdifferenziert werden. Die daran anschließenden Kapitel C bis G orientieren sich an den einzelnen Bildungsbereichen:

- frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Kapitel C),
- allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter (Kapitel D),
- berufliche Ausbildung (Kapitel E),
- Hochschule (Kapitel F),
- Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter (Kapitel G).

Jedes Kapitel wird durch Aussagen zu Bedeutung, Situation und aktueller Entwicklung des Bildungsbereichs sowie zu den mit den Indikatoren behandelten Themen eingeleitet. Danach werden die Ergebnisse zu den einzelnen Indikatoren analysiert und grafisch veranschaulicht. In den *Perspektiven* am Ende eines jeden Kapitels werden die wichtigsten Ergebnisse der Indikatoren resümiert und ein Ausblick auf aktuelle bildungspolitische Herausforderungen gegeben.

In den einzelnen Indikatoren und Kapiteln werden wesentliche Befunde des Schwerpunktthemas *Bildung und Migration* des Berichts 2006 fortgeführt. Dem Umgang des Bildungswesens mit behinderten Kindern und Jugendlichen wurde insbesondere in den Kapiteln C und D größere Aufmerksamkeit geschenkt.

In jedem Bildungsbericht wird ein besonders steuerungsrelevanter, in der Regel noch nicht mittels Indikatoren darstellbarer Problembereich als *Schwerpunktthema* in einem eigenständigen Kapitel (H) behandelt. In dieses eigenständige Kapitel können auch Befunde aus wissenschaftlichen Studien oder anderen Datengrundlagen eingehen. Im Bildungsbericht 2006 wurde das Schwerpunktthema Bildung und Migration auf diese Weise analysiert. Das Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2008, *Übergänge: Schule – Berufsausbildung – Hochschule – Arbeitsmarkt*, beschreibt differenziert die Übergangsprozesse und -verläufe auf dem Weg vom Sekundarbereich I des allgemeinbildenden Schulwesens in die nachfolgenden Bereiche des Bildungswesens bis hin zur Einmündung in den Arbeitsmarkt.

Kapitel I stellt in datengestützter Analyse beispielhaft *Wirkungen und Erträge* von Bildung im Lebenslauf über die Bildungsbereiche hinweg dar. Dabei werden die Wirkungen von Bildung außerhalb des Bildungssystems wie auch im Bildungssystem selbst berücksichtigt. Kapitel I orientiert sich explizit an den drei Zieldimensionen (individuelle Humanressourcen, Regulationsfähigkeit, Chancengerechtigkeit).

Die wichtigsten Ergebnisse werden dem Bericht in einer Überblicksdarstellung aus übergreifender Perspektive vorangestellt.

Das Indikatorenverständnis des Bildungsberichts

Es gibt verschiedene Ansätze, *Indikatoren* begrifflich zu fassen. International wie auch in anderen nationalen Bildungsberichten findet sich sowohl ein enges Indikatorenverständnis, nach dem Konstrukte mit einem klar definierten Messmodell als Indikatoren bezeichnet werden, als auch ein weit gefasster Indikatorenbegriff², der Indikatoren als komplexere Konstrukte versteht, die sich aus verschiedenen statistischen Kennziffern zusammensetzen.

Indikatoren sind demnach quantitativ erfassbare thematische Sachverhalte, die stellvertretend für komplexe Gefüge einen möglichst einfachen und verständlichen Statusbericht über die Qualität eines Zustandes liefern sollen. Indikatoren setzen sich aus einer oder mehreren *statistischen Kennziffern* zusammen.³ Während Kennziffern begrenzte quantitative Informationen liefern, bilden Indikatoren zentrale Sachverhalte von Bildungsprozessen bzw. zentrale Aspekte von Bildungsqualität ab, weisen eine theoretische Fundierung auf und sind in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet.

Indikatoren haben bestimmten Qualitätskriterien zu genügen. Dementsprechend werden an die Indikatoren der nationalen Bildungsberichterstattung die folgenden Kriterien angelegt. Die Indikatoren müssen:

- empirisch belastbare (objektive, reliable und valide) Informationen über einen relevanten Ausschnitt des Bildungswesens enthalten,
- sich auf regelmäßige (periodische) Erhebungen stützen und damit Änderungen im Zeitverlauf aufzeigen,
- bundesweite und – soweit möglich und sinnvoll – länderspezifisch vergleichbare, aber auch international vergleichende Aussagen zulassen.

Diese Ansprüche an die Qualität des Datenmaterials begrenzen allerdings die Auswahl

² Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Das weiterentwickelte Indikatorenkonzept der Bildungsberichterstattung*, www.bildungsbericht.de

³ Vgl. *Gesamtkonzeption der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland*, www.bildungsbericht.de

der Indikatoren und damit auch die Möglichkeiten, stets die aktuellen Entwicklungen im Bildungswesen aufzugreifen. Unabhängig davon wurde durchweg angestrebt, bei den ausgewählten Indikatoren und Kennziffern die folgenden Differenzierungsaspekte zu berücksichtigen:

- sozioökonomischer Hintergrund, Migration, Geschlecht, Alter,
- Regionen (Ost- und Westdeutschland, Länder, regionale Gruppierungen),
- internationaler Vergleich,
- Zeitreihe.

In solchen Differenzierungen liegt der entscheidende Ansatzpunkt für Interpretation, Analyse und letztlich für die politische Bewertung der dargestellten Informationen.

Bildungsberichterstattung zwischen Kontinuität und Aktualität

Ein indikatorengestützter Bildungsbericht, der auf repräsentative und fortschreibbare Datensätze angewiesen ist, kann nur begrenzt auf aktuelle Diskussionen und Maßnahmen im Bildungswesen eingehen. So relevant und interessant bestimmte Themen für eine breite Öffentlichkeit auch sein mögen, nicht immer lassen sie sich empirisch erfassen und nach den Kriterien der Bildungsberichterstattung auf der Basis von Indikatoren im oben beschriebenen Sinne definieren und berechnen.

Eine wiederholt geäußerte Kritik am Bildungsbericht 2006 war die vermeintlich geringe Aktualität der Aussagen. So wurden beispielsweise aktuelle Diskussionen und Entwicklungen in Bezug auf zentrale Abschlussprüfungen oder die Reduzierung der Gymnasialschulzeit auf acht Jahre vermisst. Das Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Aktualität ist ein Grundproblem der indikatorengestützten Bildungsberichterstattung. Obwohl sich ein indikatorengestützter Bildungsbericht aus diesem Dilemma nicht gänzlich befreien kann, wurde folgendes Vorgehen gewählt, um einerseits den Anspruch der Kontinuität zu wahren, den Bildungsbericht andererseits aber aktueller zu machen:

- In den Darstellungen der einzelnen Indikatoren wurden verstärkt Bezüge zu relevanten Entwicklungen, für die noch keine Daten berichtet werden können, hergestellt und entsprechende Kontextualisierungen sichtbar gemacht.
- Jedes Kapitel wird mit einem Abschnitt Perspektiven abgerundet.
- Darüber hinaus hat das Schwerpunktthema des Bildungsberichts die Funktion, einen aktuell steuerungsrelevanten Problembereich systematisch aufzuarbeiten.

Insgesamt hat sich Bildungsberichterstattung in Deutschland innerhalb weniger Jahre etabliert. Über den nationalen Bildungsbericht hinaus gehen zunehmend mehr Länder dazu über, länderspezifische Bildungsberichte zu erarbeiten. Auch eine Reihe von Kommunen hat bereits regionale Bildungsberichte erstellt. Das indikatorengestützte Berichtskonzept erhält somit Impulse auf verschiedenen Ebenen und wird sich auch insofern weiterentwickeln. Will Bildungspolitik in Deutschland mit den Mitteln einer indikatorengestützten Berichterstattung das Wissen über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens erhöhen und zugleich gezielt zur Beseitigung von dabei sichtbar werdenden Defiziten beitragen, so bedarf es jedoch, wie mehrfach zum Ausdruck gebracht,⁴ in den nächsten Jahren weiterer Anstrengungen auch hinsichtlich der Verbesserung der Datenbasis.

⁴ Vgl. Bildungsbericht 2006; Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung, a.a.O.

Wichtige Ergebnisse im Überblick

17 Millionen Menschen, etwa ein Fünftel der Bevölkerung Deutschlands, nutzen Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen oder Hochschulen. 1,5 Millionen Menschen sind in diesen Institutionen mit pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Aufgaben beschäftigt. Jährlich werden knapp 25 Millionen Teilnehmer in der Weiterbildung verzeichnet. Damit gehört das Bildungswesen zu den zentralen Teilsystemen unserer Gesellschaft, die den Lebenslauf aller und den Alltag vieler Menschen beeinflussen. Jährlich werden dafür in Deutschland über 140 Milliarden Euro aufgewendet – etwa 6% des Bruttoinlandsprodukts; dies entspricht fast zwei Dritteln der Ausgaben für Gesundheit.

Bildung bestimmt nicht nur die Entwicklungs- und Handlungschancen jedes und jeder Einzelnen in Beruf, Privatleben und als Bürger, sondern auch die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Dies hängt zum einen mit Veränderungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem zusammen: Die Humanressourcen sind in hochentwickelten Volkswirtschaften für die Wirtschaftsdynamik wichtiger als das Sachkapital. Personenbezogene Dienstleistungen sowie Wissens- und Informationsberufe, die neue und hohe Qualifikationen erfordern, binden einen überproportional wachsenden Anteil der Erwerbstätigen, während die Nachfrage nach Arbeitskräften ohne abgeschlossene Ausbildung weiter zurückgeht. Zum anderen verlangen demografische Veränderungen danach, mehr Menschen für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren und zu gewinnen: Selbst wenn alle Angehörigen der Generation, die jetzt eingeschult wird, in zwanzig Jahren erwerbstätig wären (und nicht nur etwa 60%, wie es für die jetzt 25- und 26-Jährigen gilt), so würde dies nicht ausreichen, um die dann in Rente gehenden Erwerbstätigen zu ersetzen.

Der vorliegende Bericht – der zweite seiner Art, der von Bund und Ländern gemeinsam in Auftrag gegeben wurde – dokumentiert den Zustand des Bildungssystems, dessen Entwicklung in den vergangenen Jahren und die aktuellen Herausforderungen. Nur ein Teil der empirischen Daten und Indikatoren, die für unterschiedliche Aspekte der Qualität des Bildungswesens stehen, kann in dieser Zusammenfassung aufgenommen werden:

- *Der erste Abschnitt fasst Ergebnisse zu den Leistungen zusammen, die das Bildungswesen für seine Teilnehmerinnen und Teilnehmer, aber auch für die Gesellschaft insgesamt erbringt. Es geht um die Zahl der Beteiligten, deren Kompetenzerwerb sowie um Abschlüsse und Zertifikate.*
- *Der zweite Abschnitt stellt – aufbauend auf dem Schwerpunktthema dieses Berichts – Bildung im Lebenslauf anhand der Übergänge zwischen einzelnen Stufen dar, z.B. zwischen Kindertageseinrichtungen und Schule, zwischen Schule und Berufsausbildung bzw. Hochschule sowie schließlich in den Arbeitsmarkt. Vor allem an diesen Gelenkstellen entscheidet sich, ob Bildung soziale, migrations- und geschlechtsbedingte Ungleichheit verstärkt oder ihr entgegenwirkt. In der Gesamtschau der Bildungsverläufe kann beurteilt werden, ob die Lebenszeit der Beteiligten im Bildungssystem verantwortlich und effektiv genutzt wird.*

- *Der dritte Abschnitt* behandelt die Angebote, die staatliche und private Institutionen bereitstellen, sowie die Ressourcen für Bildung, die diese Anbieter wie auch die Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer selbst einsetzen. Neben den Bildungsausgaben sind vor allem Umfang und Qualifikation des Personals Gradmesser dafür, ob unsere Gesellschaft ausreichend und richtig in Bildung investiert.

Die Daten des Bildungsberichts sind nicht dazu geeignet, unmittelbare Handlungsempfehlungen für politische oder pädagogische Maßnahmen abzuleiten. Sie helfen jedoch zu erkennen, für welche Gruppen und an welchen Stellen des Bildungssystems Handlungsbedarf besteht. In diesem Sinne werden am Schluss die aus Sicht der Autorengruppe zentralen Herausforderungen benannt.

Leistungen und Erträge des Bildungssystems

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Einige Bereiche des Bildungssystems verzeichnen eine Zunahme an Teilnehmerinnen und Teilnehmern: In der frühkindlichen Bildung und bei 20- bis 25-Jährigen ist die Bildungsbeteiligung gestiegen. Hingegen sind die Studierendenzahlen und die Weiterbildungsbeteiligung im Vergleich zu den bildungspolitischen Zielen zu niedrig.

- **Zunehmende Nutzung frühkindlicher Bildung.** Die Altersgruppe der 4- bis 5-Jährigen wird nahezu vollständig von Bildungsangeboten erreicht, und der Anteil der Kinder, die bereits mit drei Jahren in eine Kindertageseinrichtung gehen, ist zwischen 2004 und 2007 um rund zehn Prozentpunkte auf gut 90% in Ostdeutschland bzw. knapp 80% in Westdeutschland gestiegen. Auch bei Kindern unter drei Jahren steigt die Beteiligung in Tageseinrichtungen und Tagespflege; die Quote betrug im Jahr 2007 10% in West- und 41% in Ostdeutschland.
- **Mehr als 1,2 Millionen Neuzugänge in die berufliche Ausbildung pro Jahr. Hohe Teilnehmerzahlen im Übergangssystem.** Wie schon 1995 nahmen 2006 etwa 550.000 junge Frauen und Männer eine Ausbildung im dualen System auf. Die gestiegene Nachfrage wurde zum kleineren Teil im Schulberufssystem aufgefangen – hier stieg die Zahl der Neuzugänge zwischen 1995 und 2006 um knapp 20% auf 210.000 –, größtenteils aber im Übergangssystem, das zuletzt gut 500.000 Neuzugänge aufnahm, fast 50% mehr als im Jahr 1995.
- **Studiennachfrage bleibt zu gering.** Nach mehreren Jahren des Rückgangs ist 2007 erstmals wieder eine Steigerung der Studienanfängerzahl zu verzeichnen. Die Studienanfängerquote liegt nun bei knapp 37% (einschließlich derjenigen Studierenden, die aus dem Ausland kommen und auch vielfach dorthin wieder zurückgehen), hat weder den Höchstwert von 39% aus dem Jahr 2003 noch die vom Wissenschaftsrat gesetzte Zielmarke von 40% erreicht.
- **Weiterbildungsbeteiligung stagniert.** Die im Bildungsbericht 2006 konstatierte Diskrepanz zwischen einer intensiven öffentlichen Rhetorik zum lebenslangen Lernen und der tatsächlichen Beteiligung der Bevölkerung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung hat sich auch im neuen Berichtszeitraum nicht aufgelöst. Insbesondere die schwache Beteiligung gering qualifizierter Bevölkerungsgruppen wie auch älterer Menschen bedarf der verstärkten Aufmerksamkeit.

Kompetenzerwerb, Abschlüsse und Zertifikate

Der „Output“ des Bildungssystems im Sinne der gemessenen Kompetenzen und erreichten Zertifikate hat sich seit 2000/01 an verschiedenen Stellen verbessert. Dies betrifft einige Ergebnisse aus internationalen Schulleistungsvergleichen sowie die

Studienberechtigungen und die Studienabschlüsse. Auch das berufliche Bildungssystem – dual und vollzeitschulisch – ist im internationalen Vergleich nach wie vor erfolgreich. Die Abschlussquoten bleiben jedoch insgesamt unter den Zielmarken, das Alter beim Erwerb von Abschlüssen ist relativ hoch, und an der Problematik der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss hat sich nichts geändert.

- **Durchschnittliches Kompetenzniveau im Schulalter gestiegen.** Die Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler sind in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften zwischen 2000 und 2006 angestiegen. Während bei den Viertklässlern die Lesekompetenz anstieg, zeigt sich bei den 15-Jährigen in diesem Kompetenzbereich keine Veränderung.
- **Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss unverändert hoch.** 2006 haben rund 76.000 Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen, ohne zumindest über einen Hauptschulabschluss zu verfügen. Vielfach wird der Hauptschulabschluss nachgeholt, aber im Alter von 18 bis unter 25 Jahren haben 2,4% immer noch keinen Abschluss und befinden sich nicht mehr im Bildungssystem; dieser Wert hat sich seit 2000 sogar leicht erhöht.
- **Anteil der Studienberechtigten steigt.** Zwischen 2001 und 2006 stieg die Zahl der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife, bezogen auf die Zahl aller 18- bis 21-Jährigen, von 11 auf 14%, jener mit allgemeiner Hochschulreife von 26 auf 30%. Etwa jede siebte Hochschulzugangsberechtigung wird inzwischen außerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens erreicht. Trotzdem ist die vom Wissenschaftsrat gesetzte Zielmarke von insgesamt 50% noch nicht erreicht.
- **Abschlüsse des Sekundarbereichs II insgesamt zu spät erreicht.** Die EU betrachtet einen Abschluss des Sekundarbereichs II – in Deutschland also abgeschlossene Berufsausbildung, Hoch- oder Fachhochschulreife – als Mindestqualifikation für den Erfolg am Arbeitsmarkt und erwartet, dass bis 2010 mindestens 85% der jungen Erwachsenen einen solchen Abschluss erwerben sollen. In Deutschland betrug der Anteil bei den 20- bis unter 25-Jährigen im Jahr 2006 ca. 72% und blieb damit sowohl unter dem Stand des Jahres 2000 als auch unter dem EU-Durchschnitt. Für die 25- bis 30-Jährigen stellt sich die Situation wesentlich günstiger dar.
- **Mehr Hochschulabsolventinnen und -absolventen, aber nach wie vor unzureichende Absolventenquote.** Zwischen 2001 und 2006 stieg die Zahl der Hochschulabsolventen um fast 30% auf gut 220.000 an. Die seit Jahren anhaltende Verschiebung in der fachlichen Zusammensetzung zu Lasten der Ingenieurwissenschaften hat sich jedoch weiter fortgesetzt. Bezogen auf die entsprechenden Altersjahrgänge in der Bevölkerung liegt die Hochschulabsolventenquote bei 22%, also deutlich unter der Zielmarke des Wissenschaftsrats von 35%. Da die Quote in anderen OECD-Staaten deutlich gesteigert wurde, lag der Anteil der Personen mit Tertiärabschluss in der Gesamtbevölkerung (25- bis unter 65-Jährige) 2005 leicht unter dem OECD-Durchschnitt (26%).

Bildungsverläufe und Übergänge

Übergänge im Bildungssystem und in den Arbeitsmarkt

Die Schuleingangsphase in Deutschland ist flexibler geworden. Es gibt mehr vorzeitige Einschulungen als Zurückstellungen. Der Übergang von der Primarstufe in eine der Schularten des Sekundarbereichs I gehört zu den Stellen, an denen im deutschen Bildungssystem große soziale Disparitäten entstehen. Nur wenige korrigieren die einmal getroffene Übergangsentscheidung durch einen nachträglichen Wechsel der Schulart. Die Übergänge in die berufliche Ausbildung bzw. in die Hochschule sowie anschließend in den Arbeitsmarkt verlaufen oftmals kompliziert und langwierig

und stellen für bestimmte Gruppen von Jugendlichen erhebliche Barrieren dar. Für Abgänger der allgemeinbildenden Schulen, die nicht unmittelbar in eine vollqualifizierende Ausbildung eintreten können, wurden die vielfältigen Maßnahmen des Übergangssystems geschaffen, deren Effektivität jedoch – soweit Daten eine Analyse zulassen – zu hinterfragen ist.

- **Einschulungsalter sinkt.** Seit Ende der 1990er Jahre gibt es in Deutschland einen deutlichen Rückgang von verspäteten Einschulungen und Zurückstellungen schulpflichtiger Kinder (2006 weniger als 5%) bei gleichzeitiger Zunahme vorzeitiger Einschulungen (über 7% aller Einschulungen). Sprachstandsfeststellungen und -förderung der Kinder vor der Einschulung wird in allen Ländern zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Die Teilnahme an den Verfahren zur Sprachstandsfeststellung ist nicht in allen Ländern verpflichtend. Der Umfang der angebotenen Fördermaßnahmen ist sehr unterschiedlich und reicht von 40 bis 400 Stunden.
- **Übergänge in höher qualifizierende Schularten des Sekundarbereichs nehmen zu.** Deutliches Übergewicht an Abwärtswechseln. Die Quote der Übergänge von Grundschulen an Hauptschulen ist 2006 in allen Ländern mit entsprechendem Schulartangebot weiter gesunken (bundesweit 2,6 Prozentpunkte weniger als 2004). In vergleichbarem Umfang haben die Übergänge ans Gymnasium zugenommen. Der Besuch einer Schulart des Sekundarbereichs I scheint relativ stabil zu sein und wird von lediglich 3% der Siebt- bis Neuntklässler nachträglich durch einen Schulartwechsel korrigiert. Auf jeden aufwärts gerichteten Wechsel kommen dabei fast fünf Abwärtswechsel in niedriger qualifizierende Schularten.
- **Effektivität des Übergangssystems ist zu hinterfragen.** Ein halbes Jahr nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems befindet sich jeweils etwa ein Viertel der Abgänger in einer betrieblichen Ausbildung, einer schulischen Ausbildung (einschließlich Studium) und im Übergangssystem. Einerseits sind im Übergangssystem Abbrüche zu verzeichnen und andererseits geht ein Teil von einer Maßnahme in eine andere. Von der größten Gruppe der Teilnehmer am Übergangssystem, den Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss, gelingt nur einem Drittel im Laufe von 18 Monaten die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung. Zweieinhalb Jahre nach Schulende hat sich dieser Anteil auf 50% erhöht. Insgesamt befinden sich zweieinhalb Jahre nach Schulabschluss drei Viertel aller Jugendlichen in einer vollqualifizierenden Ausbildung, bei den Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss sind es 60%. Da zum Teil mehrere Maßnahmen nacheinander besucht werden und die Verläufe von Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss deutlich ungünstiger sind, stellt sich die Frage nach der Effektivität und Effizienz des Systems.
- **Der Übergang aus der dualen Ausbildung in Beschäftigung gelingt in der Mehrzahl der Fälle, die direkte Einmündung nimmt aber ab.** 2005 waren unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung 58% der Absolventen erwerbstätig; die weitaus meisten von ihnen durch Übernahme in den Ausbildungsbetrieb. 36% blieben zunächst arbeitslos. Zwischen 2000 und 2005 war die Sucharbeitslosigkeit angestiegen und die Arbeitslosenquote war bei Jugendlichen stärker gewachsen als in anderen Altersgruppen. 2006 zeigt sich eine Entlastung.
- **Direkter Übergang aus der Berufsausbildung in die Hochschulen kaum möglich.** In allen Ländern wurden seit 1990 unterschiedlich ausgestaltete Verfahren für den Hochschulzugang beruflich qualifizierter Bewerber ohne schulische Studienberechtigung eingeführt. Diese häufig unter dem Begriff des *Dritten Bildungsweges* zusammengefassten Möglichkeiten machen jedoch gerade einmal 1% der Zulassungen an Universitäten und 2% im Fachhochschulbereich aus.

- **Überdurchschnittlich gute Arbeitsmarkt- und Karrierechancen für Hochschulabsolventen.** Ein Jahr nach Studienabschluss haben ca. 80% der Hochschulabsolventinnen und -absolventen eine Erwerbstätigkeit aufgenommen oder befinden sich in einem Referendariat, ungefähr 5% sind arbeitslos und 15% üben andere Tätigkeiten aus (überwiegend Promotion). Zu der vielfach diskutierten „Generation Praktikum“ gehören offenbar nur wenige Absolventen.

Umgang mit Bildungszeit

In Deutschland wird ein beträchtliches Volumen an Lebenszeit für Bildung und Ausbildung aufgewendet. Derzeit wird vor allem im Gymnasium (G8) und an Hochschulen (Bachelorstudium) versucht, Bildungszeit effektiver zu nutzen. Problematisch sind die direkt nicht bewältigten Übergänge, die Umwege und Suchphasen. Allerdings ist die Bewertung auch hier nicht immer eindeutig: Nachträglich erworbene Abschlüsse können auf ineffiziente Zeitnutzung hinweisen, aber auch Ausdruck der Flexibilisierung von Bildungsverläufen und der Korrektur von sozialen Disparitäten sein.

- **Die Streuung im Umgang mit Bildungszeit im Schulwesen nimmt zu.** Einerseits wird für einen Teil der Schülerinnen und Schüler die Bildungszeit verkürzt. Andererseits erhöhen sich Zeit- und Kostenaufwand insbesondere für diejenigen, die eine Klasse wiederholen oder einen im allgemeinbildenden Schulwesen nicht erreichten bzw. einen höherwertigen Schulabschluss nachträglich anstreben. Nach wie vor wiederholen fast 4% pro Jahr eine Klasse im Sekundarbereich I und verlassen mit 8% die Schule ohne zumindest den Hauptschulabschluss erworben zu haben. Zwischen 1996 und 2006 hat sich der Anteil der nicht im allgemeinbildenden Schulwesen erworbenen Mittleren Abschlüsse von 14 auf 17% erhöht, bei der allgemeinen Hochschulreife von 11 auf 15%.
- **Zum Teil lange Übergangswege in eine vollqualifizierende Ausbildung.** Vor allem Abgänger und Absolventen aus Hauptschulen benötigen lange, um eine Ausbildung im dualen System oder im Schulberufssystem beginnen zu können. Nach zwei bis zweieinhalb Jahren sind drei Fünftel von ihnen in eine vollqualifizierende Ausbildung eingemündet.
- **Probleme der Studieneffektivität: sinkende Tendenz, aber immer noch zu hoher Studienabbruch.** Die Studienabbrecherquote ist insgesamt zwar gesunken. Immer noch bricht aber jeder fünfte Studienanfänger das Studium ab, in den Ingenieurwissenschaften sogar jeder Vierte.

Disparitäten im Bildungsverlauf

Die in unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiografie eingeschlagenen Wege sind mit Disparitäten verbunden oder verstärken sie sogar. Die Analyse der Übergänge aus den allgemeinbildenden Schulen in die berufliche Bildung und in die Hochschulen zeigt, dass der von den internationalen Schulleistungstudien für Deutschland als besonders ausgeprägt herausgearbeitete Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auch in diesen Phasen der Bildungsbiografien fort dauert, zum Teil noch weiter gestärkt wird. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund stellt der Übergang aus der Schule in die berufliche Ausbildung eine besondere Hürde dar.

- **Risikolagen von Kindern nehmen zu.** In Deutschland lebte 2006 mehr als jedes zehnte Kind unter 18 Jahren in einer Familie, in der kein Elternteil erwerbstätig war. 13% der Kinder wuchsen in Familien auf, in der niemand einen Abschluss des Sekundarbereichs II hatte. Bei über 3,4 Millionen oder 23% der Kinder lag das Einkommen der Familie unter der Armutgefährdungsgrenze. Von mindestens einer dieser Risikolagen waren 4,2 Millionen oder 28% der Kinder betroffen. Angesichts der Tatsache,

dass ein Leben in solchen Risikolagen zu einer deutlichen Verschlechterung der Bildungschancen führt, ist ihr Ansteigen in den letzten Jahren besonders bedenklich.

- **Sozialer Status und Bildungsstand der Herkunftsfamilie: Einfluss verstärkt sich bis zum Übergang in die Hochschule.** Mit einem höheren sozioökonomischen Status gehen bis zu dreimal geringere Hauptschul- und bis zu fünfmal höhere Gymnasialbesuchsquoten einher. Internationale Schulleistungsstudien zeigen, dass die Kopplung zwischen sozialem Status der Herkunftsfamilie und erworbenen Kompetenzen in Deutschland nach wie vor stärker ausgeprägt ist als in anderen Staaten. Auch der Hochschulzugang erzeugt neue Disparitäten: Kinder aus Akademikerfamilien nehmen bei gleichen Abiturnoten häufiger ein Studium auf als Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern.
- **Junge Menschen mit Migrationshintergrund machen in einigen Regionen mehr als die Hälfte ihrer Altersgruppe aus.** In Westdeutschland haben rund 21% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, in Ostdeutschland nur 8%. Eine besondere Herausforderung für das Bildungssystem besteht in der Tatsache, dass bei den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in einigen Regionen im Westen Deutschlands und in Berlin bis zu 50% und mehr beträgt. Die sozialräumliche Segregation beginnt in Kindertageseinrichtungen. Ca. 30% der Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, besuchen eine Einrichtung, in der mehr als die Hälfte der Kinder ebenfalls nicht Deutsch als Familiensprache hat.
- **Migrationshintergrund führt in allen Stufen des Schulsystems zu Benachteiligungen.** Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind selbst bei gleichem Sozialstatus seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten. Ausländische Jugendliche verlassen doppelt so häufig wie deutsche eine allgemeinbildende Schule, ohne zumindest den Hauptschulabschluss zu erreichen, während deutsche dreimal so häufig die Hochschulreife erwerben.
- **Verzögerte und weniger erfolgreiche Übergänge in die Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund:** Während Jugendliche ohne Migrationshintergrund schon nach drei Monaten zur Hälfte bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz der dualen Ausbildung erfolgreich waren, erreichten Jugendliche mit Migrationshintergrund eine vergleichbare Vermittlungsquote erst nach 17 Monaten. Entsprechend sind allein schon 60% ausländische Jugendliche im Übergangssystem zu finden, deutsche zu 40%. Die Unterschiede haben sich im letzten Jahrzehnt vergrößert.
- **Keine migrationsbedingten Disparitäten beim Berufseinstieg:** Im Anschluss an eine Ausbildung, wenn sie denn einmal erreicht und erfolgreich absolviert ist, zeigen sich keine solchen Disparitäten. Für den Übergang ins Erwerbsleben ist der Migrationsstatus, sofern ein Abschluss in Deutschland erworben wurde, offenbar kaum relevant. Auch die Bildungsrendite von Beschäftigten mit Migrationshintergrund ist dann identisch mit derjenigen von Deutschen.
- **Geschlechtsspezifische Disparitäten: Mädchen und junge Frauen werden im Bildungssystem immer erfolgreicher, neue Problemlage bei den Jungen.** Mädchen werden im Durchschnitt früher eingeschult, haben bessere Leistungen in der Schlüsselkompetenz „Lesen“, bleiben seltener ohne Schulabschluss, bewältigen erfolgreicher und schneller den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, absolvieren eine Ausbildung eher im anspruchsvolleren Segment der Berufsgruppen, erwerben deutlich häufiger die Hochschulreife, brechen ein Studium seltener ab, bilden die Mehrheit der Hochschulabsolventen und nutzen als Berufstätige die Angebote der Weiterbildung intensiver. Diese Erfolgsgeschichte der Mädchen und Frauen innerhalb des Bildungssystems bricht im Verlauf der Berufstätigkeit teilweise ab: Nach wie vor bestehen erhebliche Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen. Parallel zu dieser Erfolgsgeschichte entwickelt sich eine neue Problemkonstellation:

Das Risiko für Jungen und junge Männer im Bildungssystem zu scheitern, nimmt zu. Das gilt insbesondere für jene mit Migrationshintergrund. Jungen wiederholen öfter eine Jahrgangsstufe, ihr Anteil unter den Absolventen und Abgängern mit und ohne Hauptschulabschluss nimmt zu und sie befinden sich deutlich öfter im Übergangssystem.

Ressourcen und Angebote

Bildungsausgaben

Auch wenn vor allem öffentliche Haushalte in letzter Zeit mehr Geld für Bildung aufwenden, steigen die Bildungsausgaben in Deutschland insgesamt nicht entsprechend dem Wirtschaftswachstum, und bei der Weiterbildung wird sogar drastisch gekürzt.

- **Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt rückläufig.** Insgesamt, d.h. unter Einschluss betrieblicher und privater Leistungen, wurden in Deutschland im Jahr 2006 mit 142,9 Milliarden Euro fast 15 Milliarden Euro mehr für Bildung ausgegeben als im Jahr 1995. Der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt ging jedoch von 6,9% im Jahr 1995 auf 6,3% im Jahr 2005 und 6,2% im Jahr 2006 zurück; im internationalen Vergleich lag er unter dem OECD-Durchschnitt. Die Bildungsausgaben sind nicht proportional zum Wirtschaftswachstum gestiegen.
- **Ausgaben pro Teilnehmer leicht gestiegen.** Berücksichtigt man die Entwicklung der Teilnehmerzahlen und die Preisänderungen, so lagen die Ausgaben je Teilnehmer (Primar- bis Tertiärbereich) im Jahr 2005 real um 0,6% höher als 1995.
- **Weiterbildungsbudgets drastisch reduziert.** Die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit für berufliche Weiterbildung gingen zwischen 1999 und 2005 um etwa 70% zurück. Im gleichen Zeitraum sanken die Ausgaben der Unternehmen für betriebliche Weiterbildung um rund 1,5 Milliarden Euro (16%).

Angebote

Quantitativ zeigen Bildungsangebote für Kinder unter drei Jahren sowie in der dualen Ausbildung seit kurzem eine gewisse, jedoch noch nicht zufrieden stellende Zunahme. Hinzu kommen qualitative Veränderungen wie der starke Ausbau von Ganztagsangeboten an Schulen, ein höherer Anteil integrativer Betreuungsformen im frühkindlichen Bereich sowie der Wechsel zum Bachelor an Hochschulen. Abgebaut werden non-formale Angebote in der Jugendarbeit und in der Weiterbildung.

- **Ausbau der Angebote für Kinder unter drei Jahren in Westdeutschland hat gerade erst begonnen.** Um in Deutschland das Ziel einer Versorgungsquote von 35% zu erreichen, müssen bis 2013 jährlich rund 70.000 Plätze neu geschaffen werden.
- **Außerunterrichtliche Angebote an Schulen stark ausgebaut.** Die Zahl der schulischen Einheiten mit Ganztagsangeboten hat sich zwischen 2002 und 2006 nahezu verdoppelt. Kontinuierlich wurden vor allem die – überwiegend offenen – Angebote an Grundschulen, Hauptschulen und Gymnasien auf inzwischen 28 bis 30% aller Schulen erweitert, wobei die Länder sehr unterschiedliche Schwerpunkte setzen.
- **Rückgang der Maßnahmen in der außerschulischen Jugendarbeit.** Im Bereich der außerschulischen Lernorte zeichnet sich ein Trend des Maßnahmenabbaus ab; zudem gingen die Gesamtausgaben für die Jugendarbeit zwischen 2000 und 2006 inflationsbereinigt um 6% zurück.
- **Verbesserung des Ausbildungsplatzangebots im dualen System bei weiterhin deutlicher Unterversorgung.** Nach dem Tiefstand 2005 konnte 2006 und 2007 das Angebot an Ausbildungsplätzen im dualen System um gut 80.000 Plätze oder 14% erhöht werden,

aber die Nachfrage – unter Berücksichtigung von Altbewerbern – liegt nach wie vor deutlich höher.

- **Ausbau von Bachelor-Studienangeboten.** Im Februar 2008 machten die grundständigen Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen etwa 80% und an Universitäten knapp die Hälfte der Studienangebote aus.
- **Verringerung des Weiterbildungsangebots von Unternehmen.** Die Weiterbildungsbeilegung von Unternehmen ist zwischen 1999 und 2005 merklich gesunken. Im internationalen Vergleich bewegen sich die Weiterbildungsaktivitäten deutscher Unternehmen im unteren Mittelfeld.

Personal

Daten zum pädagogischen und wissenschaftlichen Personal bilden einen besonderen Schwerpunkt des vorliegenden Berichts. Dringender Handlungsbedarf zeichnet sich bei der Ausbildung und Professionalisierung des Personals sowohl im frühkindlichen als auch im schulischen Bereich sowie insbesondere beim Ersatz qualifizierten pädagogischen Personals in allgemeinbildenden Schulen und in der beruflichen Ausbildung ab.

- **Großer Personalbedarf im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, vor allem bei den Angeboten für unter 3-Jährige.** Im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der -tagespflege werden insbesondere durch den Ausbau von Angeboten für unter 3-Jährige bis 2013 ca. 50.000 zusätzliche Fachkräfte in Tageseinrichtungen und mehr als 30.000 zusätzliche Tagespflegepersonen benötigt. Dies bedarf zusätzlicher Anstrengungen. Der Ausbau der Frühpädagogik verlangt entsprechende Fortbildungsinitiativen, aber auch einen Ausbau der Ausbildungs- und Forschungskapazitäten an (Fach-)Hochschulen.
- **Großer Ersatzbedarf an pädagogisch qualifiziertem Personal an Schulen.** Im Sekundarbereich I sind 60% aller Lehrkräfte 50 Jahre und älter. Im internationalen Vergleich hat Deutschland einen der höchsten Anteile von Lehrkräften des Primar- und Sekundarbereichs, die 50 Jahre und älter sind. Innerhalb der nächsten 15 Jahre wird voraussichtlich rund die Hälfte der derzeitigen Lehrkräfte an Schulen in den Ruhestand gehen. Diese Lehrkräfte durch pädagogisch, psychologisch, fachlich und fachdidaktisch qualifiziertes Personal zu ersetzen, ist eine besondere Herausforderung an die Bildungspolitik. Ob dies mit so genannten Seiteneinsteigern, die 2006 ca. 3% der Neueinstellungen ausmachten, oder ähnlichen Initiativen gelingt, dürfte fraglich sein. Zudem entspricht die besonders starke Nachfrage in solchen Lernbereichen wie Mathematik, Naturwissenschaften und technischen Fächern in keiner Weise den Fachwahlen der Lehramtsstudierenden. Das Bildungswesen konkurriert dabei zunehmend mit anderen Teilarbeitsmärkten.

Zentrale Herausforderungen der nächsten Jahre

Der Umfang der Bildungsangebote muss in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens weiter erhöht werden, wenn der absehbare Bedarf erfüllt und gesellschaftlicher Fortschritt gesichert werden soll. Hierzu gehören

- die Versorgung mit frühkindlichen Angeboten für unter 3-Jährige,
- eine Verstärkung der voll qualifizierenden Berufsausbildung und der Abbau von Umwegen beim Übergang aus der Schule,
- die Steigerung der Studierendenzahlen und Studienabschlüsse sowie
- die Verstärkung von Angebot und Nutzung bei der Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Mindestens so wichtig wie der quantitative Ausbau ist jedoch die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Wichtige Aufgaben sind hierbei

- die Minderung von Risikolagen für Kinder auf der Grundlage eines frühzeitigen und verstärkten Einsatzes geeigneter Interventions- und Fördermaßnahmen,
- die Förderung von Grundkompetenzen im Sekundarbereich I als Voraussetzung für verstärkte Übergänge in die Berufsausbildung und die Hochschule,
- die Reduzierung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss,
- die gezielte Unterstützung für junge Menschen mit Migrationshintergrund, nicht nur durch eine kontinuierliche Sprachförderung.

Die Autorengruppe hält es für geboten, die besondere Aufmerksamkeit auf drei Problemlagen zu richten, die zentrale Herausforderungen der nächsten Jahre darstellen dürften:

- **Die Strukturen der beruflichen Ausbildung bedürfen einer Weiterentwicklung.** Das duale System büßt tendenziell eine seiner großen Stärken ein, Jugendliche mit geringerem Bildungsniveau durch Ausbildung beruflich zu integrieren. Der Ausbau des Schulberufssystems kommt nur langsam voran. Das Übergangssystem hat sich seit Jahren ausgeweitet und trägt die Hauptlast bei der Vorbereitung gering qualifizierter Jugendlicher und insbesondere solcher mit Migrationshintergrund auf eine berufliche Ausbildung. Gerade dabei zeigt es in den letzten Jahren deutlicher seine Vorteile, aber auch seine Schwächen. Die Optimierung und Neuorganisation des Übergangssystems ist daher eine zentrale Herausforderung, damit junge Menschen erfolgreicher und zügiger in qualifizierende Bildungsgänge im dualen System bzw. im Schulberufssystem kommen. Die Wirkungen für die unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen sowie die Effektivität und Effizienz des Übergangssystems insgesamt sind genauer zu prüfen.
- **Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen frühzeitig, differenziert und kontinuierlich gefördert werden.** Eine weitere zentrale Herausforderung stellt die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar, gerade auch der in Deutschland geborenen. Deren Kompetenzrückstand hat sich seit der ersten PISA-Studie, die massiv auf diese Herausforderung aufmerksam machte, nicht verringert: Da der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den jüngeren Kohorten steigt, wird die Frage ihrer frühzeitigen und differenzierten Förderung immer bedeutsamer. Diese Förderung muss sich bis ins Jugendalter ziehen, denn der Übergang in die berufliche Ausbildung hat sich für diese Jugendlichen als besondere Hürde erwiesen.
- **Der Ersatz von pädagogischem Personal und das zusätzlich erforderliche Personal dürfen bisherige Professionalisierungsanstrengungen nicht in Frage stellen.** Der absehbare Bedarf an zusätzlichem qualifiziertem Personal im frühkindlichen Bereich und an Schulen stellt ein ernsthaftes Problem dar. Frühpädagogik ist in Deutschland weder als Profession noch als Disziplin entwickelt, obwohl die verstärkte Förderung von Kindern unter drei Jahren bildungs- und familienpolitisch diskutiert wird. Seit mehr als 10 Jahren steht die Verbesserung der mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Kompetenzen von Jugendlichen auf der Tagesordnung; erste Erfolge zeichnen sich ab. Diese würden zunichte gemacht, wenn es nicht gelänge, die für diese Fächer erforderlichen Lehrkräfte auszubilden, zu rekrutieren und zu professionalisieren. Gegenwärtig spricht jedoch alles dafür, dass schon quantitativ der Ersatzbedarf nicht gedeckt werden kann. Der drohende Mangel an pädagogisch qualifizierten Lehrkräften insgesamt kann die Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht gefährden.

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen



Bildung – als Prozess und als Ergebnis – kann nicht ohne das Umfeld beschrieben werden, in dem sie stattfindet; allgemeingesellschaftliche sowie ökonomische Rahmenbedingungen und das Bildungssystem beeinflussen sich gegenseitig. Zu diesen Rahmenbedingungen zählen u.a. die demografische Entwicklung, die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte, die zunehmende Internationalisierung, der Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft sowie die verschiedenen Formen des partnerschaftlichen Zusammenlebens.

Der demografische Wandel, d.h. eine zahlenmäßig abnehmende und zugleich alternde Gesellschaft, stellt das deutsche Bildungssystem vor große Anforderungen (A1). Es gilt, den zeitlich verschoben wirksam werdenden Bevölkerungsrückgang in den traditionell bildungstypischen Altersgruppen und den Zuwachs bei den älteren Erwerbsfähigen zu antizipieren. Die erwartete Bevölkerungsentwicklung wird hier zum ersten Mal mit Vorausberechnungen für verschiedene Bevölkerungsgruppen auf regionaler Ebene detailliert dargestellt.

Nicht nur in der öffentlichen Debatte zeigt sich immer deutlicher, dass für die gesellschaftliche Integration von Personen mit Migrationshintergrund das Bildungssystem eine wichtige Rolle spielt. Auch hier erbringt die erstmalig vorgelegte regional differenziertere Betrachtung Hinweise für politische Gestaltung.

Die Möglichkeit, Ressourcen für das Bildungssystem bereitzustellen, hängt neben dem politischen Handeln wesentlich von den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ab (A2). Die Entwicklung in diesem Bereich beeinflusst mittelbar – über die öffentlichen Haushalte – den Bildungsbereich, der zum überwiegenden Teil aus diesen öffentlichen Mitteln finanziert wird. Aus der weiter fortschreitenden Globalisierung ergeben sich eigene Herausforderungen an das Bildungssystem. Aus der größeren Marktoffenheit – nicht nur der deutschen Wirtschaft – resultieren stärkere internationale Verflechtungen. Die damit verbundene Internationalisierung von Arbeitskooperationen und die Entgrenzung der nationalen Arbeitsmärkte stellen das Bildungswesen vor neue Anforderungen.

Schließlich muss das Bildungssystem den Veränderungen im Bereich der Familie bzw. der partnerschaftlichen Lebensformen Rechnung tragen (A3). Neue Datenquellen und tiefer gehende Analysen lassen hier im Vergleich zum vorhergehenden Bericht ein differenzierteres Bild zu. Sie zeigen, dass Arrangements, die auf dem Konzept eines klar zwischen Schule und Familie aufgeteilten Bildungs- und Erziehungsauftrags basieren, nicht mehr sachgerecht sind. Diese Befunde ermöglichen es auch, die unterschiedliche gesellschaftliche und regionale Verteilung der Risikolagen von Kindern detaillierter darzustellen.

Demografische Entwicklung

Die Entwicklung der Altersstruktur der Bevölkerung bildet eine wichtige Rahmenbedingung für das Bildungssystem. Da die Wege im Bildungssystem eng an bestimmte Altersstufen geknüpft sind, werden allein wegen der zu erwartenden sinkenden Geburtenzahl bei einer gleichzeitig steigenden Lebenserwartung nachhaltige Veränderungen in der quantitativen und qualitativen Nachfrage nach Bildungsangeboten eintreten. Angebote, die sich unter dem Konzept „Lebenslanges Lernen“ bzw. „Lernen im Erwachsenenalter“ subsumieren lassen, werden in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen.

Die demografische Entwicklung bildet sich allerdings nicht nur in aggregierten Durchschnittszahlen wie der Veränderung der Gesamtbevölkerung ab. Von Interesse sind in dem hier betrachteten Kontext insbesondere die Veränderungen in Teilsegmenten der Altersgruppen wie auch die unterschiedliche regionale Ausprägung. Zudem ergeben sich aus Anzahl und Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund weitere Herausforderungen für die Bildungseinrichtungen.

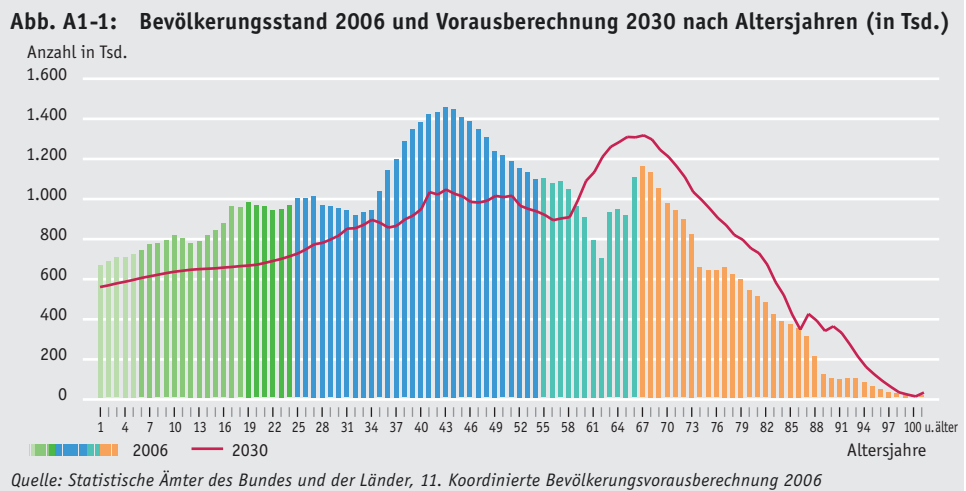
Langfristige demografische Entwicklung

Bevölkerungsrelevante Prozesse vollziehen sich im Allgemeinen langsam und kontinuierlich. Dabei ist die künftige Bevölkerungsentwicklung durch die heutige Bevölkerungsstruktur bereits weitgehend determiniert. Vornehmlich durch die sich ändernden Geburtenraten sind die einzelnen Altersjahrgänge unterschiedlich stark besetzt. So stellen die geburtenstarken Jahrgänge der 1950er und 1960er Jahre zurzeit die Mehrzahl der Erwerbstätigen. Die nachfolgenden Altersgruppen erreichen bei Weitem nicht mehr die Größenordnungen der Jahre des „Babybooms“.

Unter den Annahmen der 11. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung^M sind nachfolgende demografische Entwicklungen abzusehen: Der schon länger zu beobachtende Rückgang der Gesamtbevölkerung setzt sich fort; ihre Zahl wird von 2006 bis 2030 um 6% von 82 auf 77 Millionen sinken.

Anteil der nicht-erwerbstätigen gegenüber der erwerbstätigen Bevölkerung steigt

Diese Entwicklung hat gravierende Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen erwerbstätiger und nichterwerbstätiger Bevölkerung: Kamen 2006 auf 100 Personen im erwerbsfähigen Alter 55 Kinder, Jugendliche (unter 19-Jährige) oder Senioren (über 66-Jährige), erhöht sich dieses Verhältnis im Jahr 2030 auf 100 zu 69 (**Abb. A1-1, Tab. A1-1A, Tab. A1-5web**).



Innerhalb der Gruppe der potenziell erwerbstätigen 19- bis unter 67-Jährigen findet eine Verschiebung statt.¹ Betrug der Anteil der 55- bis unter 67-Jährigen im Jahr 2006 noch 22%, wird er im Jahr 2030 auf 30% steigen. Parallel wird die Gesamtzahl der Bevölkerung im Alter von 19 bis unter 67 Jahren von 53,1 Millionen (im Jahr 2006) über 51,4 Millionen (2018) auf 45,7 Millionen (2030) sinken. Dieser Rückgang liegt mit 14% deutlich über dem Rückgang der Gesamtbevölkerung (**Tab. A1-1A**).

Der Anteil der Senioren, d.h. der über 66-Jährigen, an der Gesamtbevölkerung wird im gleichen Zeitraum von 17% (14 Millionen) auf 25% (19,5 Millionen) ansteigen. Der Anteil der für den frühkindlichen und schulischen Bildungsbereich relevanten Gruppe der Kinder und Jugendlichen (unter 19-Jährige) wird insgesamt von 18,5% (15,2 Millionen Personen) auf 15,5% (12,0 Millionen) zurückgehen.

Die demografische Entwicklung hat unter anderem zur Folge – wie etwa die folgende Beispielrechnung zeigt –, dass die absolute Zahl der Personen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, trotz steigender Übergangsquoten rückläufig sein kann (vgl. **E1** und **F1**).

Anteil der älteren Personen im erwerbsfähigen Alter nimmt deutlich zu

Modellrechnung: Entwicklung der Erwerbspersonenzahl

Für das Erwerbssystem stehen vor allem die Absolventen des Bildungssystems als Nachwuchs zur Verfügung. Deren unterschiedliche Jahrgangsstärken ziehen ein wechselndes Angebot auf dem Arbeitsmarkt nach sich. Alle Anzeichen sprechen dafür, dass die weitere Bevölkerungsentwicklung – bei gleichbleibendem Bildungsverhalten² und ohne flankierende Maßnahmen aus der Politik – auch zu einer relativen Verknappung des Nachwuchses an Arbeitskräften führen wird.

Dies sei beispielhaft durch eine Vorausberechnung verdeutlicht. Die geburtenstarken Jahrgänge der heute 35- bis unter 57-Jährigen werden sukzessive durch die nachfolgenden geburtenschwächeren Altersstufen abgelöst. Von den 2,2 Millionen der 55- und 56-Jährigen im Jahr 2006, die spätestens 2016 aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden und durch die nachfolgenden Generationen ersetzt werden, sind ca. 1,5 Millionen (69%) erwerbstätig.^M Die im Jahr 2016 nachrückende Generation der 25- und 26-Jährigen³ – d.h. der 15- und 16-Jährigen des Jahres 2006 – wird insgesamt nur 1,9 Millionen Personen umfassen. Legt man die derzeitige Erwerbsstruktur der 25- und 26-Jährigen zugrunde, werden nur 57% erwerbstätig sein. Hieraus ergibt sich für das Jahr 2016 – ceteris paribus – ein absolutes Defizit von ca. 400.000 Erwerbstätigen. Um dieses Defizit auszugleichen, müsste der Anteil der erwerbstätigen 25- und 26-Jährigen bis dahin von aktuell 57% auf 80% steigen.

Stünden diese Personen – z.B. durch verkürzte Bildungs-/Ausbildungszeiten – tatsächlich dem Arbeitsmarkt zur Verfügung, könnte das Defizit kompensiert werden. Dies wäre jedoch bei einer weiter abnehmenden Bevölkerung nur ein einmaliger Effekt. Die Anzahl der 25- und 26-Jährigen im Jahr 2026 – d.h. der 5- und 6-Jährigen des Jahres 2006 – beträgt jedoch 20.000 Personen weniger als die aller 55- und 56-jährigen Erwerbstätigen im Jahr 2006 (**Tab. A1-2A**). Für diese Generation würde selbst eine 100%-ige Erwerbsquote den Arbeitskräftebedarf nicht decken können.

Sollte es insbesondere durch geeignete Ausbildungs- und Qualifikationsangebote gelingen, zusätzlich Menschen aller Altersgruppen für den Arbeitsmarkt zu gewinnen, die bisher nicht in ihn integriert sind, kann dieser demografisch bedingten Entwicklung entgegengewirkt werden.

Unter den gesetzten Annahmen: demografische Verluste werden nicht ausgeglichen

Einmaliger Effekt verkürzter Ausbildungszeiten

¹ Es erscheint an dieser Stelle sinnvoll, sowohl die sukzessive Anpassung des Rentenalters auf 67 Jahre mit einzubeziehen als auch davon auszugehen, dass ein erheblicher Teil der Bevölkerung ab dem 19. Lebensjahr dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen wird.

² Zur Entwicklung bei den verschiedenen Bildungsabschlüssen vgl. **B3**

³ Diese Altersgruppe wurde gewählt, da sie in Deutschland für einen Abschluss im Hochschulbereich (ISCED 5A) typisch ist.

Insgesamt kann man bei der erwartbaren demografischen Entwicklung festhalten, dass einer kleiner werdenden Gruppe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine größer werdende Anzahl von älteren Erwerbsfähigen und Senioren gegenüberstehen wird. Lebenslanges Lernen und Lernen im Erwachsenenalter werden eine entscheidende Bedeutung nicht zuletzt auch für die Gewinnung und Erhaltung der Qualifikation der Beschäftigten bekommen.

Wirkungen auf regionaler Ebene

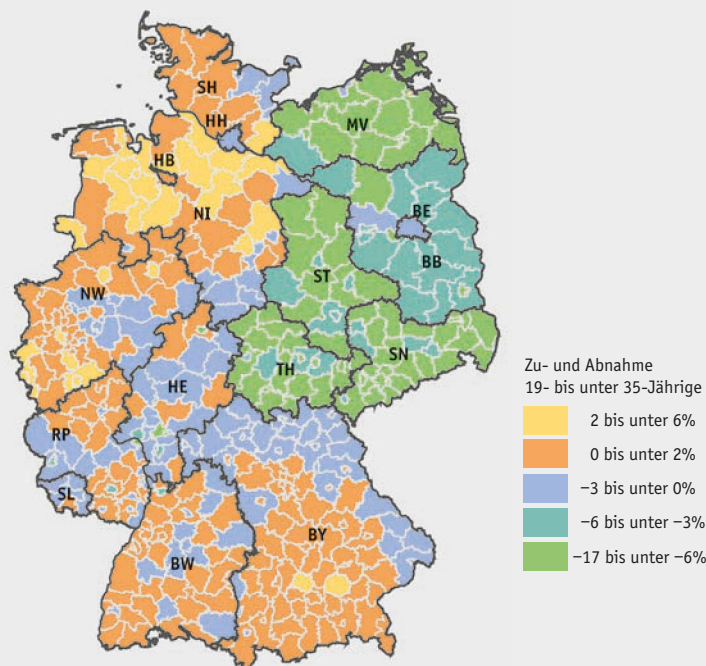
Wachsende regionale Disparitäten

Ein Indiz für die Zukunftsfähigkeit einer Region ist auch der Anteil der dort wohnhaften jungen Menschen. Bereits heute zeigt sich ein deutliches regionales Ungleichgewicht. Prosperierende Regionen verzeichnen einen Zuwachs in diesem Bereich (z. B. Baden-Württemberg, Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen mit einem Altersdurchschnitt von unter 40 Jahren), während in einigen Kreisen Sachsens das Durchschnittsalter der Bevölkerung auf ca. 46 Jahre und mehr angestiegen ist (Abb. A1-4A, Tab. A1-6web). Diese Unterschiede werden sich auch durch die voraussichtlich weiter anhaltende Binnenwanderung von Ost nach West – 2006 betrug sie 54.144 Personen – in der Zukunft noch vergrößern.⁴

Im Osten Deutschlands werden einige Gebiete bis zu 17% junge Menschen verlieren. Zuwächse (bis 6%) sind nur in Westdeutschland zu erwarten (Abb. A1-2, Tab. A1-3A, Tab. A1-7web). Es zeigen sich allerdings im gesamten Bundesgebiet – auch wenn der langfristige demografische Effekt nicht völlig nivelliert werden kann – deutlich Regionen, die sich gegen den Trend entwickeln und einen steigenden bzw. nur gering fallenden Anteil an Kindern im Alter von 0 bis unter 6 Jahren aufweisen werden.

Starker Rückgang des jüngeren Erwerbspersonenpotenzials vor allem in Ostdeutschland

Abb. A1-2: Regionale Zu- und Abnahme in der Gruppe der 19- bis unter 35-Jährigen bis 2020 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen
Kartengrundlage: Bundesamt für Kartografie und Geodäsie, eigene Gebietsanpassungen

⁴ Vgl. hierzu auch Bildungsbericht 2006

Exemplarisch seien hier die Großstädte Dresden, Leipzig, Bremen, Köln sowie die Regionen südlich von Erfurt, Hamburg oder Oldenburg genannt (**Abb. A1-6web, Tab. A1-7web**).

In der Konsequenz können diese prognostizierten rückläufigen Zahlen bei Kindern und Jugendlichen – gleichbleibende Bildungsausgaben vorausgesetzt – eine Chance für eine bessere schulische Versorgung bedeuten. Es können aber ebenso Probleme bei der flächendeckenden Versorgung mit einem umfassenden und wohnortnahen Bildungsangebot auftreten, wie sie sich schon heute in einigen Ländern zeigen (vgl. **D1**).

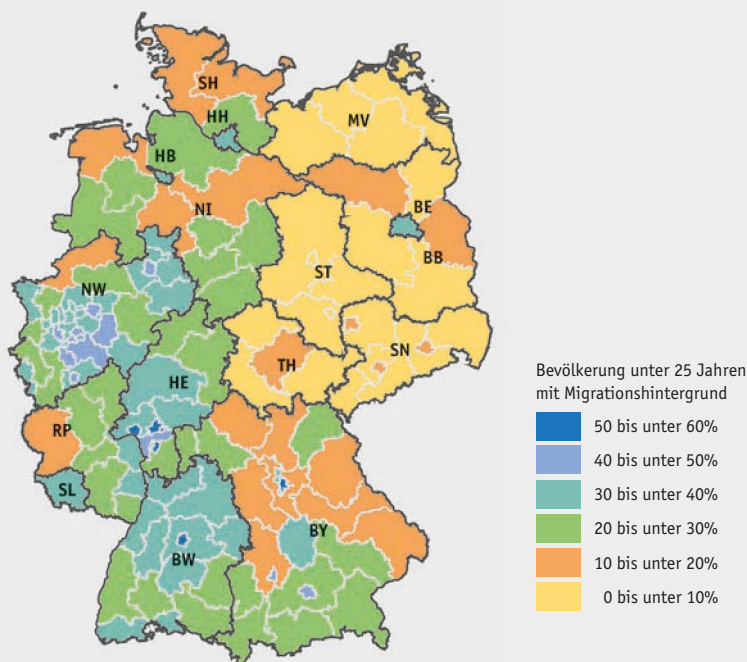
Bevölkerung nach Migrationshintergrund⁵

Insgesamt weisen im Jahr 2006 etwas mehr als 18% der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund **M** auf, wobei sich eine klare Ost-West-Dichotomie zeigt. Davon leben 91% der Migranten in den westdeutschen Ländern. Das bedeutet, dass 21% der Bevölkerung in Westdeutschland einen Migrationshintergrund besitzen, jedoch nur gut 8% in Ostdeutschland (**Abb. A1-5A**).

Bei der für das Bildungssystem besonders relevanten Altersgruppe der unter 25-Jährigen haben in den westlichen Ländern im Durchschnitt 30% einen Migrationshintergrund. In Ballungszentren wie etwa dem Rhein-Main-Gebiet, dem Raum Düsseldorf-Wuppertal, Teilen des Ruhrgebietes, aber auch in Großstädten wie Berlin, München, Hamburg, Stuttgart, Augsburg oder Erlangen/Nürnberg steigt dieser Anteil auf bis zu 50%, teilweise geht er sogar darüber hinaus (**Abb. A1-3**).

Gut 18% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Abb. A1-3: Anteil der Bevölkerung unter 25 Jahren mit Migrationshintergrund 2006 (in %)



In manchen Regionen über 50% der unter 25-Jährigen mit Migrationshintergrund

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006, eigene Berechnungen
Kartengrundlage: Bundesamt für Kartografie und Geodäsie, eigene Gebietsanpassungen

⁵ Eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesem Thema findet sich im Bildungsbericht 2006, Kap. H.

Die aktuelle Bildungsbeteiligungsquote ^M der unter 25-Jährigen insgesamt liegt im Jahr 2006 bei 63%, für Personen ohne Migrationshintergrund bei 64% und für jene mit Migrationshintergrund bei 59% (Tab. A1-4A, vgl. auch B2).

^M Methodische Erläuterungen

11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung

Die hier zugrunde gelegte Variante 1 W1 der 11. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (2005 bis 2050) geht von einer annähernd konstanten Geburtenhäufigkeit von 1,4 Kindern je Frau, einer durchschnittlichen Lebenserwartung für Männer von 83,5 Jahren und für Frauen von 88,0 Jahren im Jahre 2050 sowie einem Wanderungssaldo von ca. 100.000 Personen pro Jahr aus.

Erwerbstätige

Erwerbstätige sind alle Personen im Alter von 15 und mehr Jahren, die in der Berichtswoche zumindest eine Stunde gegen Entgelt (Lohn, Gehalt) oder als Selbstständige bzw. als mithelfende Familienangehörige gearbeitet haben oder in einem Ausbildungsverhältnis stehen. Keine Rolle spielt dabei, ob es sich bei der Tätigkeit um eine regelmäßig oder nur gelegentlich ausgeübte Tätigkeit handelt. Darüber hinaus gelten auch solche Personen als Erwerbstätige, bei denen zwar eine Bindung zu einem Arbeitgeber besteht, die in der Berichtswoche jedoch nicht gearbeitet haben, weil sie z. B. Urlaub (auch Sonderurlaub) hatten oder sich im Erziehungsurlaub befanden. Auch Personen mit einer „geringfügigen Beschäftigung“ im Sinne der Sozialversicherungsregelungen sind als erwerbstätig erfasst, ebenso Soldaten, Wehrpflichtige und Zivildienstleistende.

Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Als Personen mit Migrationshintergrund zählen alle, die selbst oder deren Eltern (ohne Großeltern)

- nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind oder
- nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder
- eingebürgert wurden.

Die Gliederung nach Herkunftsregionen bezieht sich auf die (frühere) Staatsangehörigkeit der Person selbst. Migranten türkischer Herkunft sind z. B. alle, die die türkische Staatsangehörigkeit besitzen bzw. diese vor Einbürgerung besaßen.

Bildungsbeteiligungsquote

Für diese Quote wird die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer in einer bestimmten Altersgruppe auf die Bevölkerungszahl in dieser Altersgruppe bezogen.

Wirtschaftliche Entwicklung und Strukturwandel

Die wirtschaftliche Entwicklung und der Strukturwandel stellen wichtige Rahmenbedingungen dar, die vielfältige Auswirkungen z. B. auf die Ausstattung des Bildungswesens mit Ressourcen haben und die zugleich ihrerseits Anforderungen an das Bildungswesen im Hinblick auf dessen Qualifizierungsfunktion (vgl. I1) stellen.

Wirtschaftliche Entwicklung

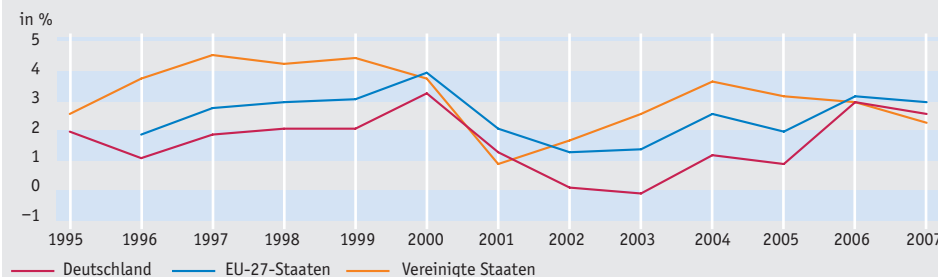
Nach einer Stagnation in den Jahren 2002 und 2003 verzeichnete Deutschland wieder höhere Wachstumsraten des Bruttoinlandsprodukts (BIP). In den Jahren 2006 und 2007 lag das deutsche Wirtschaftswachstum in etwa auf dem Niveau der EU-27-Staaten und der Vereinigten Staaten (Abb. A2-1). Auch die Beschäftigungssituation hat sich wesentlich verbessert, jedoch lag die Arbeitslosenquote^M in Deutschland mit 8,4% im Jahr 2007 noch deutlich über dem EU-27-Durchschnitt von 7,1% (Tab. A2-1A).

Die positive wirtschaftliche Entwicklung führte zu einem höheren Volkseinkommen, das Staat, Unternehmen und Individuen potenziell auch für Bildung verwenden können. Der Bildungsbereich hat jedoch nur unterproportional von der positiven wirtschaftlichen Entwicklung profitiert: Der Anteil der Bildungsausgaben^M am BIP (Abgrenzung nach Bildungsbudget, vgl. B1) ging von 6,9% im Jahr 1995 auf 6,3% im Jahr 2005 und auf 6,2% im Jahr 2006 zurück.

Nach wie vor besteht bei der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit innerhalb Deutschlands ein ausgeprägtes Ost-West-Gefälle. Das BIP je Einwohner in den westlichen Flächenländern überstieg mit 30.800 Euro den Wert in den östlichen Flächenländern (21.100 Euro) im Jahr 2007 um knapp 50% (Tab. A2-4web).

Günstige
konjunkturelle
Entwicklung

Abb. A2-1: Wachstumsrate des realen Bruttoinlandsprodukts in Deutschland, der EU und den Vereinigten Staaten 1995 bis 2007 (in %)

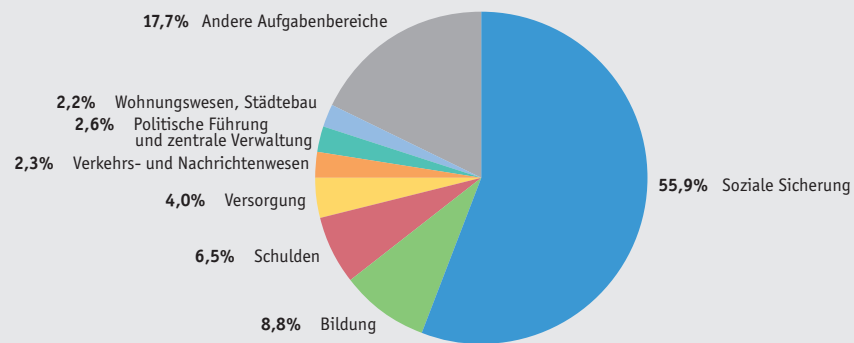


Quelle: Eurostat-Homepage, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen

Finanzsituation der öffentlichen Haushalte

Die öffentlichen Haushalte finanzieren gut drei Viertel der Bildungsausgaben in Deutschland. Für eine realistische Einschätzung des finanziellen Handlungsspielraums der Bildungspolitik sind daher grundlegende Informationen zur Situation der öffentlichen Haushalte eine unabdingbare Voraussetzung. Über alle Aufgabenbereiche hinweg waren die öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2003 und 2005 leicht rückläufig. Die Ausgaben für Bildung einschließlich Kindertageseinrichtungen sind leicht gestiegen, damit erhöhte sich deren Anteil an den öffentlichen Gesamtausgaben von 8,7 auf 8,8% (Tab. A2-5web).

Abb. A2-2: Struktur des öffentlichen Gesamthaushalts 2005 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen für den öffentlichen Gesamthaushalt 2005

Insgesamt ist die Struktur des öffentlichen Gesamthaushalts ^M jedoch praktisch unverändert geblieben. Auch im Haushaltsjahr 2005 entfiel auf die soziale Sicherung der mit Abstand höchste Ausgabenanteil: Mit rund 56% betrug er mehr als das Sechsfache des Anteils für Schulen, Hochschulen und das übrige Bildungswesen einschließlich Kindertageseinrichtungen (Abb. A2-2). Längerfristig werden neben dem Schuldendienst die steigenden Belastungen durch Pensionszahlungen den Handlungsspielraum von Bund, Ländern und Gemeinden einschränken.

Steigende Steuereinnahmen erhöhen finanziellen Spielraum für Bildungspolitik

Bedingt durch die günstigere wirtschaftliche Entwicklung seit 2005, die zu steigenden Steuereinnahmen geführt hat (Tab. A2-2A), stellt sich die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte derzeit wieder etwas positiver dar. Während der Staatssektor 2004 noch einen negativen Finanzierungssaldo ^M von mehr als 80 Milliarden Euro auswies, war 2007 ein leichter Überschuss zu verzeichnen. Dadurch verbessert sich der finanzielle bildungspolitische Gestaltungsspielraum für Bund, Länder und Gemeinden.

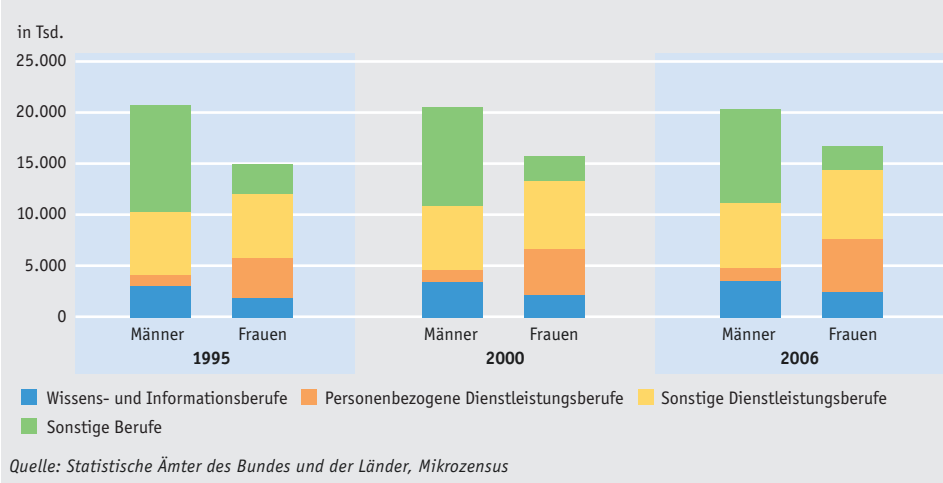
Unbeschadet der Höhe der Bildungsausgaben ergibt sich durch den sich bereits abzeichnenden Rückgang der bildungsrelevanten Bevölkerung weiterer Gestaltungsspielraum. Aufgrund der demografischen Entwicklung wird die für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich relevante Bevölkerungsgruppe der unter 19-Jährigen in den nächsten zehn Jahren voraussichtlich um etwa ein Siebtel zurückgehen (vgl. A1).

Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft

In den letzten Jahrzehnten waren in der deutschen Volkswirtschaft im Hinblick auf die traditionelle Aufgliederung der Wirtschaftsbereiche in einen primären (Land- und Forstwirtschaft, Fischerei), sekundären (produzierendes Gewerbe) und tertiären Sektor (Dienstleistungen) tief greifende Strukturveränderungen zu beobachten. Der Dienstleistungssektor dehnte sich aus, während die wirtschaftliche Bedeutung der anderen Bereiche zurückging (Tab. A2-6web). Im Jahr 2007 entfielen auf den Dienstleistungssektor rund 70% der Bruttowertschöpfung, 1970 waren es nur etwa 50%.

Neue Arbeitsplätze entstehen insbesondere bei den unternehmensnahen Dienstleistungen, in Unternehmen der Informations- und Kommunikationstechnologie, aber auch bei den öffentlichen und personenbezogenen Dienstleistungen, zum Beispiel im Pflegebereich.

Infolge des Strukturwandels und des technologischen Fortschritts verändern sich viele Berufsbilder und Anforderungsprofile. In einer Dienstleistungs- und Wissens-

Abb. A2-3: Erwerbstätige nach Berufsgruppen und Geschlecht 1995 bis 2006 (in Tsd.)

gesellschaft werden analytisches Denken, Kommunikations- und Problemlösungskompetenzen stärker gefordert. Hierauf muss das (Aus-)Bildungssystem reagieren.

Schließlich sind auch geschlechtsspezifische Arbeitsmarktentwicklungen zu beobachten. Frauen sind insgesamt häufiger als Männer in Dienstleistungsberufen beschäftigt (Abb. A2-3, Tab. A2-3A), insbesondere bei den personenbezogenen Dienstleistungen. Dagegen arbeiten mehr Männer als Frauen in Wissens- und Informationsberufen. In typischen Männerberufen^M ist die Zahl der Erwerbstätigen zwischen 1995 und 2006 um 5% zurückgegangen, während sie in typischen Frauenberufen^M um 10% zugenommen hat. Die Entwicklungen im Rahmen des Strukturwandels legen es nahe, nicht nur mehr Frauen für eine Ausbildung in bislang von Männern dominierten Bereichen wie Ingenieurwissenschaften zu gewinnen, sondern umgekehrt auch die Ausbildung von Männern in frauentypischen Berufen gezielt zu fördern (vgl. auch H3).

Typische Frauenberufe haben günstigere Beschäftigungsperspektiven als Männerberufe

Internationalisierungs- und Globalisierungstrends

Die Globalisierung ist charakterisiert durch die weltweite Verteilung und Organisation von Wertschöpfungsketten. Sie betrifft nicht nur die Industrie, sondern zunehmend auch Dienstleistungen. Der globale Wettbewerb betrifft somit einen Großteil der Firmen und Arbeitskräfte und ist nicht auf bestimmte Branchen oder Beschäftigtengruppen beschränkt.

Die deutsche Wirtschaft ist in Relation zur Wirtschaftsleistung stärker in den Weltmarkt eingebunden als die meisten anderen Industriestaaten (Tab. A2-7web). Seit 2003 nimmt Deutschland mit einem Anteil von rund 10% am Weltwarenexport die erste Position unter den Exportstaaten ein, gefolgt von den Vereinigten Staaten. Im Jahr 2006 waren 8,9 Millionen Erwerbstätige mit Arbeitsort in Deutschland vom Export abhängig, fast 23% aller Erwerbstätigen; 1995 arbeiteten nur etwa 15% der Erwerbstätigen für den Export. Etwa die Hälfte der vom Export abhängigen Erwerbstätigen produzierte 2006 Waren, die andere Hälfte Dienstleistungen, vorwiegend Verkehrs-, Großhandelsleistungen und sonstige unternehmensnahe Dienstleistungen für das Exportgeschäft. Dabei profitiert die Beschäftigung in den Dienstleistungsberreichen stark vom Warenexport.

Anteil exportabhängiger Arbeitsplätze in Deutschland auf fast ein Viertel gestiegen

Internationalisierung und Globalisierung haben Rückwirkungen auf das Bildungssystem. In den OECD-Staaten führen sie gemeinsam mit dem technologischen

Fortschritt zu einem geringeren Bedarf an gering qualifizierten Beschäftigten. Dies verstärkt die Notwendigkeit einer guten Erstausbildung und insbesondere der lebenslangen Weiterqualifizierung, die den besonderen Anforderungen entgrenzter Arbeitsmärkte entspricht. Darüber hinaus verändert sich im Zuge der Globalisierung die Branchenstruktur. Die wegfallenden und die neu entstehenden Arbeitsplätze haben in der Regel nicht die gleichen Qualifikationsanforderungen, sodass sich auch hierdurch der Weiterbildungsbedarf erhöht und Ausbildungskapazitäten angepasst werden müssen.

Die internationale Dimension spiegelt sich in der Zahl der Studierenden des Tertiärbereichs wider, die außerhalb ihres Heimatlandes an Hochschulen eingeschrieben sind. Im Jahr 2005 studierten im OECD-Gebiet knapp 50 Millionen junge Menschen, davon rund 2,3 Millionen nicht in ihrem Heimatland. In Deutschland hat sich die Zahl der Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben, in den letzten zehn Jahren nahezu verdoppelt. Bildungsdienstleistungen werden außerdem zunehmend selbst zu einem Wirtschaftsgut, insbesondere im Weiterbildungsbereich. Die Nutzung von ausländischen Angeboten des E-Learning und des Fernunterrichts, die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen, die Gründung von Zweigniederlassungen oder die Erbringung von Bildungsdienstleistungen im Ausland sind weitere Facetten der Globalisierung des Bildungswesens.

M Methodische Erläuterungen

Arbeitslosenquote

Die hier zugrunde gelegte Arbeitslosenquote ist der Anteil der Arbeitslosen an der Erwerbsbevölkerung. Nach dem ILO-Konzept zählen zu den Arbeitslosen alle Personen von 15 bis 74 Jahren, a) die während der Berichtswoche ohne Arbeit waren, b) die gegenwärtig für eine Beschäftigung verfügbar waren, d. h. Personen, die innerhalb der zwei auf die Berichtswoche folgenden Wochen für eine abhängige Beschäftigung oder eine selbstständige Tätigkeit verfügbar waren, c) die aktiv auf Arbeitssuche waren, d. h. Personen, die innerhalb der letzten vier Wochen (einschließlich der Berichtswoche) spezifische Schritte unternommen haben, um eine abhängige Beschäftigung oder eine selbstständige Tätigkeit zu finden, oder die einen Arbeitsplatz gefunden haben, die Beschäftigung aber erst später, d. h. innerhalb eines Zeitraums von höchstens drei Monaten, aufnehmen.

Dagegen bezieht sich die Arbeitslosenquote der Bundesagentur für Arbeit auf die Zahl der registrierten Arbeitslosen nach dem Sozialgesetzbuch (SGB).

Bildungsausgaben

Vgl. **B1**.

Öffentlicher Gesamthaushalt

Der öffentliche Gesamthaushalt umfasst die Haushalte von Bund, Ländern, Gemeinden, Gemeindeverbänden, Zweckverbänden, Sozialversicherungsträgern, der Bundesagentur für Arbeit sowie die Sondervermögen von Bund und Ländern. Dargestellt werden die bereinigten Ausgaben (Gesamtausgaben, bereinigt um den Zahlungsverkehr zwischen den Teilhaushalten).

Finanzierungssaldo

Finanzierungssaldo (Einnahmen abzüglich Ausgaben) des Sektors Staat in der Abgrenzung der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen.

Typische Männer- und Frauenberufe

Als typische Männerberufe wurden Berufsgruppen mit einem Anteil der weiblichen Beschäftigten von weniger als 30% zusammengefasst, als typische Frauenberufe zählen Berufsgruppen mit einem Anteil der weiblichen Beschäftigten von mehr als 70%.

Wandel der Familien- und Lebensformen

Die Familien- und Lebensformen wandeln sich, und damit verändern sich auch die Voraussetzungen und Möglichkeiten der Einzelnen für die Teilnahme am Bildungssystem im Lebenszyklus sowie für das Zusammenwirken von Familien und Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Die Veränderungen im Erwerbsleben und in der Erwerbsbeteiligung wirken auf die Art der partnerschaftlichen Lebensformen und umgekehrt. Familien und Kinder sind in unterschiedlichem Maß sozialen Risikolagen ausgesetzt, die die Chancen im Bildungssystem tangieren.

Familien- und Lebensformen^M

Im Jahr 2006 lebte mehr als die Hälfte der Bevölkerung als Erwachsene und Kinder im Haushalt zusammen, 41% als Ehepaare mit ihren Kindern, 3% als Lebensgemeinschaften mit ihren Kindern und 8% als Alleinerziehende mit ihren Kindern (Abb. A3-1, Tab. A3-1A).

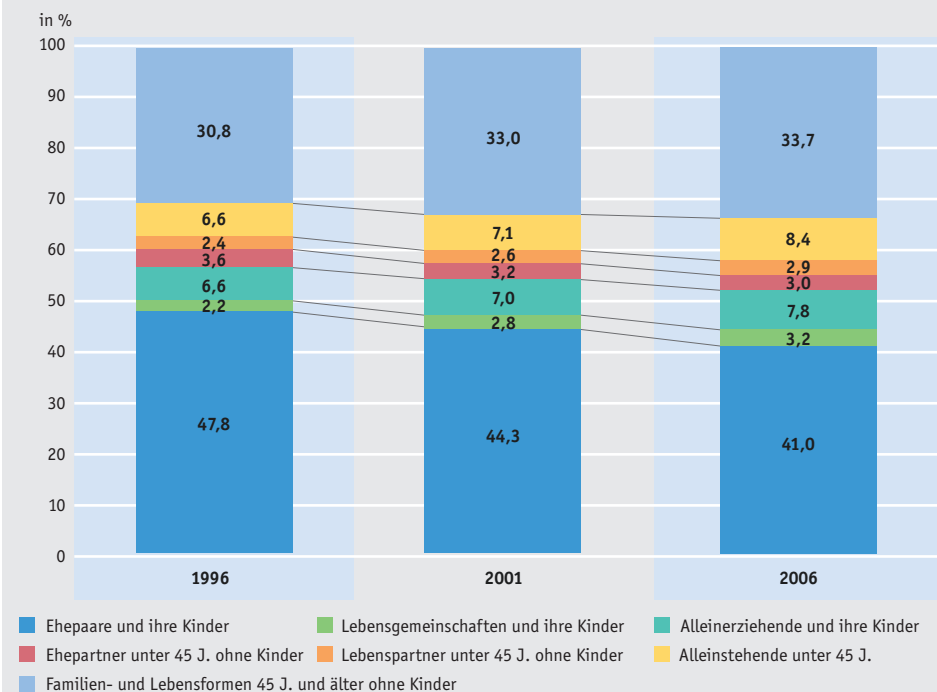
Die übrige Bevölkerung teilt sich in zwei Gruppen: einerseits in die kleinere Gruppe der Jüngeren unter 45 Jahren ohne Kinder, die entweder als Ehe- (3%) bzw. Lebenspartner (3%) zusammenleben oder alleinstehend (8%) sind, andererseits in die große Gruppe der Bevölkerung im Alter von 45 Jahren und älter, die als Ehe- bzw. Lebenspartner zusammenleben oder alleinstehend sind und deren Kinder – soweit sie welche hatten – nicht mehr im gemeinsamen Haushalt leben.

Vor allem bei jungen Menschen vollzieht sich ein Wandel zu neuen Lebensformen. Im Jahr 2006 lebten im Alter von 25 bis unter 35 Jahren – der Altersspanne, in der am häufigsten Kinder geboren werden – 33% der jungen Menschen allein, weitere 25% zusammen mit einem Ehe- oder Lebenspartner ohne Kinder, 42% lebten in

Etwas mehr als die Hälfte der Bevölkerung lebt in Haushalten mit Kindern

Wandel zu neuen Lebensformen

Abb. A3-1: Bevölkerung 1996, 2001 und 2006 nach Lebensformen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Familienformen mit Kindern. Bei denen, die im Alter von 25 bis unter 35 Jahren Kinder hatten, waren andere Familienformen als die Ehe verbreitet: 13% lebten unverheiratet in Lebensgemeinschaften, 11% als Alleinerziehende. Der Anteil der Ehepaare an allen Lebensformen mit Kindern in dieser Altersgruppe überzog zwar mit 76% noch bei Weitem, ein Jahrzehnt zuvor machte er allerdings noch 84% aus.

Erwerbstätigkeit in der Familie

Erwerbstätigen-quoten bei neuen Lebensformen höher

Der Umfang der elterlichen Betreuungsleistungen variiert je nach Familien- und Lebensform und nicht zuletzt nach dem Umfang der Erwerbstätigkeit der Eltern. Bei Ehepaaren mit einem jüngsten Kind unter drei Jahren waren 2006 etwa 84% der Väter und 28% der Mütter aktiv erwerbstätig (Tab. A3-2A). Von den erwerbstätigen Ehefrauen war die große Mehrheit, nämlich 76%, teilzeitbeschäftigt. In der kleinen, aber wachsenden Gruppe der nicht verheirateten Eltern ist demgegenüber die Erwerbsbeteiligung von Müttern größer und die der Väter etwas geringer. So beträgt die Erwerbstätigenquote der Lebenspartnerinnen fast 50%, und die Quote der Teilzeitbeschäftigung ist mit 64% deutlich geringer als diejenige von verheirateten Frauen. Dagegen sind von den Lebenspartnern 17% nicht aktiv erwerbstätig, und ihre Teilzeitquote liegt um 60% höher als die der verheirateten Väter. Lebenspartnerschaften statt Ehen werden von Müttern und Vätern aller Qualifikationsstufen ungefähr gleich häufig eingegangen. Die Erwerbstätigenquote von Alleinerziehenden mit Kindern unter drei Jahren ist niedriger als die von verheirateten Müttern mit Kindern in der gleichen Altersgruppe.

Risikolagen^M von Kindern

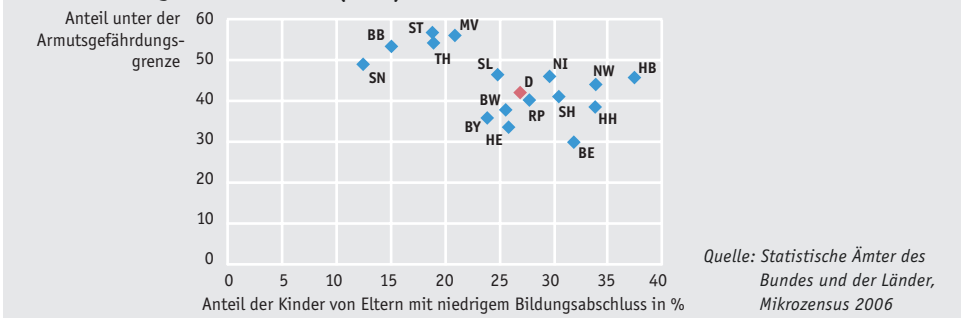
Viele Kinder von Risikolagen betroffen

Die Familien, aber auch die Familienformen^M unterscheiden sich untereinander in dem Ausmaß, in dem in ihnen gemeinsame Güter für den Lebensunterhalt bereitgestellt werden können. Hierzu gehören neben den wirtschaftlichen auch die kulturellen und sozialen Ressourcen der Familie und damit das Maß an Unterstützung, das Kinder aus ihrem familiären Umfeld für ihre Bildung erfahren. Bei Eltern, die nicht erwerbstätig sind, die selbst keinen oder nur einen niedrigen Schulabschluss erworben haben und die in Armut leben, wachsen Kinder in Risikolagen auf, die sich auf Kinder nachteilig auf ihre Bildungschancen auswirken können (Abb. A3-2, Tab. A3-3A).

Risikolagen ungleich verteilt

In Deutschland lebte 2006 mehr als jedes zehnte Kind unter 18 Jahren in einer Familie, in der kein Elternteil erwerbstätig ist. Bei über 3,4 Millionen bzw. 23% der Kinder lag das Einkommen der Familie unter der Armutsgefährdungsgrenze^M. 13% der Kinder wuchsen in Familien auf, in der niemand über einen Abschluss des Sekundarbereichs II oder höher verfügt. Dies wirkt sich auf die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen unmittelbar aus (vgl. B3, D7 und H4). Von mindestens einer

Abb. A3-2: Anteil von Kindern im Alter unter 18 Jahren 2006 nach ausgewählten Risikolagen und Ländern (in %)



dieser Risikolagen sind 4,2 Millionen oder 30% aller Kinder betroffen. Seit 2000 war bei dieser Kennziffer nur ein geringfügiger Rückgang um einen Prozentpunkt zu verzeichnen.

Die Bildungseinrichtungen der Länder sind durch Kinder mit mehrfachen Risiken in unterschiedlichem Maß herausgefordert. Von allen drei Risiken gleichzeitig sind deutschlandweit 3,5% der Kinder unter 18 Jahren betroffen; in Bremen 9%, knapp 10% in Hamburg, in Berlin 6% sowie in Schleswig-Holstein 4%. Generell günstiger stellt sich in dieser Hinsicht die Situation in den neuen Ländern dar, weil hier die Eltern oft eine bessere Vorbildung haben. Nach Familienformen unterschieden, lebten Kinder von Alleinerziehenden mit 11% am häufigsten in Risikolagen (**Abb. A3-2, Tab. A3-4web**).

Geht man davon aus, dass ein Leben unter der Armutsgefährdungsgrenze zu einer deutlichen Verschlechterung der Bildungschancen führt, ist die Entwicklung in den letzten Jahren besonders bedenklich (**Tab. A3-5web**): Jedes fünfte Ehepaar mit Kindern unter 18 Jahren muss mit weniger als 60% des durchschnittlichen Familieneinkommens auskommen. Jede vierte Lebensgemeinschaft mit Kindern lebt unter der Armutsgefährdungsgrenze. Am stärksten betroffen sind Alleinerziehende, deren Armutsrisiko doppelt so groß ist wie das von Ehepaaren.

Das Betreuungsangebot der Bildungseinrichtungen beeinflusst die Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten der familiären Lebensführung. Es unterstützt oder erschwert die Wahl bestimmter Lebensmodelle und den möglichen Umfang der Erwerbstätigkeit der Eltern. Für Frauen und Männer ist die Abstimmung zwischen Bildungs- und Berufsverläufen auf der einen Seite und der Entwicklung von Familienbeziehungen auf der anderen Seite komplizierter geworden und verlangt nach neuen und flexiblen Angeboten des Bildungssystems. Die Verbesserung der Vereinbarkeit nicht nur von Beruf und Familie, sondern auch von institutionellen Ausbildungsstrukturen und Familie wird zu einer immer wichtigeren Frage für die Lage der nachwachsenden Generation.

Kinder von Alleinerziehenden am häufigsten von Armutsrisiken betroffen

Familiäre Bedürfnisse im Bildungssystem stärker berücksichtigen

M Methodische Erläuterungen

Lebensform

Lebensformen werden nach Elternschaft und Partnerschaft unterschieden: Paare mit und ohne ledige Kinder, alleinerziehende Elternteile mit Kindern sowie alleinstehende Personen ohne Partner bzw. Partnerin und ohne ledige Kinder im Haushalt. Eltern-Kind-Beziehungen, die über Haushaltsgrenzen hinweg bestehen, und Partnerschaften mit getrennter Haushaltsführung bleiben unberücksichtigt.

Unterteilt wird zum einen nach Familien- und Lebensformen ohne Kinder im Haushalt, in denen die Haushaltsbezugsperson 45 Jahre und älter ist, zum anderen nach Familien- und Lebensformen, in welchen die Haushaltsbezugsperson jünger als 45 Jahre ist. Weiter differenziert wird nach der individuellen Lebensform – Ehepaare, Lebensgemeinschaften und Alleinstehende – sowie nach Kindern im Haushalt.

Risikolagen

Es werden drei Risikolagen definiert: erstens eine soziale, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist, d. h. beide Eltern bzw. der alleinerziehende Elternteil erwerbslos oder Nichterwerbspersonen sind, zweitens eine kulturelle, wenn kein Elternteil über einen Abschluss des Sekundarbereichs II oder höher verfügt, und drittens eine ökonomische, wenn das Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze liegt. Für jede Risikolage wird damit je ein Merkmal zugrunde gelegt.

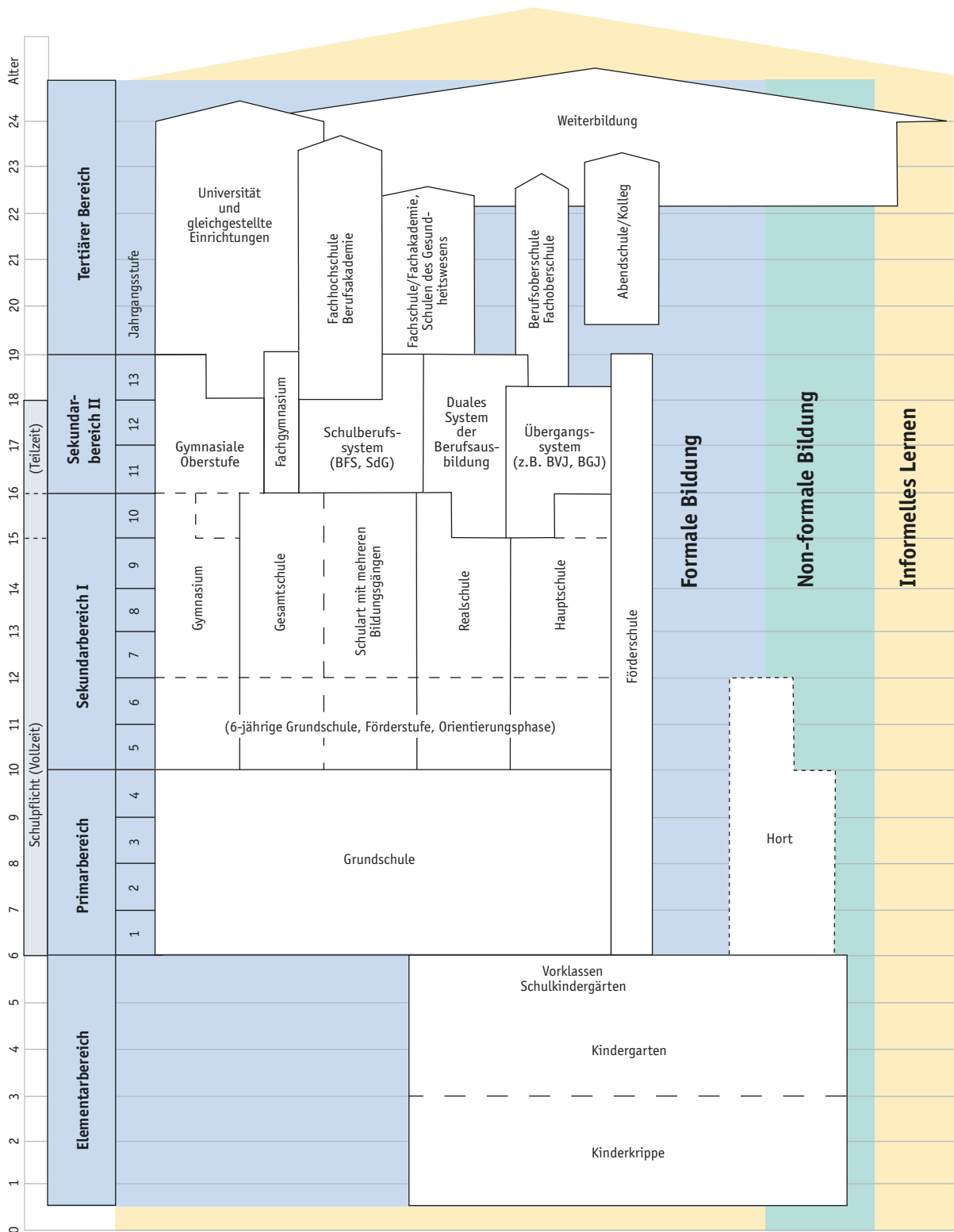
Familienformen

Als Familien unterscheidet der Mikrozensus nach dem Lebensformenkonzept zwischen den Familienformen Ehepaar (mit Kindern), Lebensgemeinschaft (mit Kindern) und Alleinerziehende/r (mit Kindern).

Armutsgefährdungsgrenze

Als Einkommen werden hier nicht die Haushaltseinkommen, sondern die Familienäquivalenzeinkommen herangezogen. Das Einkommen der Familie ist die Summe der persönlichen Nettoeinkommen aller Familienmitglieder. Beim Äquivalenzeinkommen handelt es sich um eine Rechengröße, die das Einkommen von Familien unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar macht. Hier wird als Äquivalenzskala die „modifizierte OECD-Skala“ verwendet, nach der die erste erwachsene Person das Gewicht 1 erhält, weitere Erwachsene sowie Kinder ab 14 Jahren das Gewicht 0,5 und Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3. Analog zur der entsprechenden Berechnung auf der Basis von Haushaltseinkommen kann bei weniger als 60% des Medians des Familienäquivalenzeinkommens Armutsgefährdung angenommen werden.

Abb. 1: Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland



Grundinformationen zu Bildung in Deutschland



Lernaktivitäten finden in allen Lebensphasen, in verschiedenen Bildungsbereichen und auch außerhalb des Bildungswesens statt. Deshalb werden in diesem Kapitel Sachverhalte dargestellt, die bereichsübergreifend für das Bildungswesen relevant sind oder das Bildungswesen als Ganzes betreffen. Dabei wird an den Bildungsbericht 2006 angeknüpft, in dem Grundinformationen zu Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung und Bildungsstand der Bevölkerung gegeben wurden.

Im Bildungsbericht 2008 werden diese Indikatoren fortgeschrieben, um Veränderungen bei diesen Strukturmerkmalen aufzuzeigen. Wegen der großen Bedeutung des Bildungspersonals für die Gestaltung und die Ergebnisse der Bildungsprozesse wird erstmals ein entsprechender Indikator aufgenommen. Die Indikatoren werden sowohl im Vergleich zwischen den Bildungsbereichen als auch im internationalen Vergleich betrachtet, um die Besonderheiten der einzelnen Bildungsbereiche und des deutschen Bildungswesens zu verdeutlichen. Für Bildungsbeteiligung und Bildungsstand der Bevölkerung wird zudem der Migrationshintergrund beleuchtet.

Der Indikator zu Bildungsausgaben (**B1**) zeigt die Finanzausstattung des Bildungswesens im Zeitvergleich sowie die Beiträge der verschiedenen Mittelgeber (öffentliche Haushalte, privatwirtschaftliche Unternehmen, Organisationen ohne Erwerbszweck, Privathaushalte) zur Bildungsfinanzierung. Erstmals werden die Aufwendungen für typische Bildungskarrieren dargestellt. Weitere Schwerpunkte liegen auf der Finanzierung der Hochschulen und der Weiterbildung, da sich in diesen Bereichen – insbesondere durch die Einführung von Studienbeiträgen bzw. durch die Umstrukturierung der Bundesagentur für Arbeit – nennenswerte Veränderungen ergeben haben.

Eine hohe Bildungsbeteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen ist eine Voraussetzung dafür, dass ein ausreichender Nachwuchs an qualifizierten Fachkräften ausgebildet wird. Der Indikator zur

Bildungsbeteiligung (**B2**) zeigt, in welchem Umfang unterschiedliche Personen- und Altersgruppen die Bildungsangebote nutzen bzw. wo noch Mobilisierungsreserven liegen. Die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer gibt Anhaltspunkte für eine adäquate Ausstattung der Bildungsbereiche mit Personal, Sach- und Finanzmitteln.

Der Bildungsstand der Bevölkerung drückt sich insbesondere im Grad der erreichten Kompetenzen und in den erworbenen Abschlüssen aus. Zurzeit sind keine kompetenzbasierten Aussagen zum Bildungsstand der Gesamtbevölkerung möglich. Der Indikator Bildungsstand der Bevölkerung (**B3**) zielt daher auf die erreichten allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüsse ab. Er zeigt näherungsweise, über welche Humanressourcen die Gesellschaft verfügt. Die verschiedenen Phasen der Bildungsexpansion haben dazu geführt, dass sich der Bildungsstand zwischen den Generationen stark unterscheidet. Besondere Aufmerksamkeit gilt jungen Erwachsenen ohne beruflichen Abschluss, die hinsichtlich der Chancen auf dem Arbeitsmarkt eine Risikogruppe in einer wissensbasierten Gesellschaft darstellen. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen von Kindern und Eltern betrachtet, um Informationen zur Bildungsmobilität und zur Realisierung von Chancengleichheit in der Gesellschaft zu geben.

Um Bildungsprozesse gestalten und ihre Qualität verbessern zu können, sind Bildungseinrichtungen darauf angewiesen, im ausreichenden Umfang qualifiziertes pädagogisches Personal akquirieren zu können. Im Indikator Bildungspersonal (**B4**) werden erstmals bereichsübergreifend Informationen zu Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang des pädagogischen Personals dargestellt. Die Altersstruktur des pädagogischen Personals lässt Rückschlüsse auf Neueinstellungen bzw. auf den Weiterbildungsbedarf zu. Ein Vergleich mit der Erwerbsbevölkerung macht die Besonderheiten des Bildungswesens deutlich.

Bildungsausgaben

Die Bildungsausgaben^M sind ein Indikator für die dem Bildungssystem zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen. An ihrer Höhe lässt sich der Stellenwert ablesen, welcher der Bildung in einer Gesellschaft beigemessen wird. Wichtige Aspekte der bildungspolitischen Diskussion sind die Ausstattung des Bildungswesens mit Finanzmitteln, deren Verteilung auf die einzelnen Bildungsbereiche und deren Finanzierung durch Bund, Länder, Gemeinden und den privaten Bereich.

Bildungsausgaben in Relation zur Wirtschaftsentwicklung unterproportional gestiegen

Bildungsausgaben im Überblick

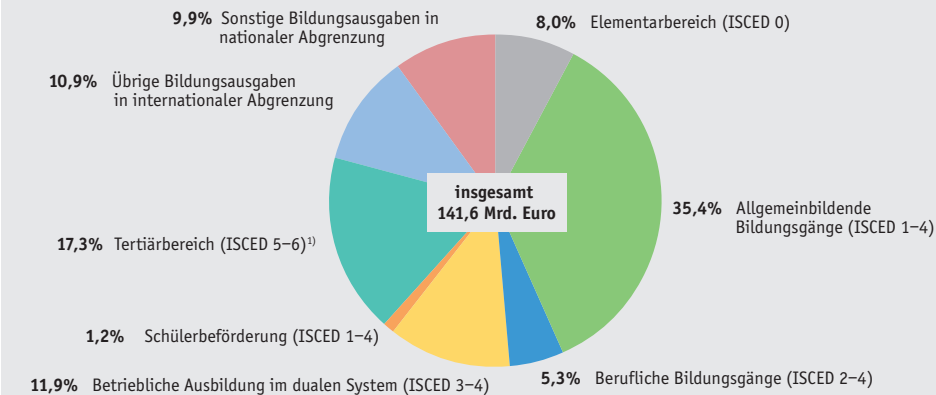
Die gesamten öffentlichen und privaten Bildungsaufwendungen der Gesellschaft werden im Bildungsbudget^M abgebildet, das jährlich vom Statistischen Bundesamt erstellt wird (**Tab. B1-1A**). Im Jahr 2005 wurden 141,6 Milliarden Euro für Bildung ausgegeben. Das waren in jeweiligen Preisen gut 13 Milliarden Euro mehr als 1995. In der Gesamtbetrachtung stiegen die Bildungsausgaben unterproportional zur wirtschaftlichen Entwicklung. Während 1995 noch 6,9% des Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Bildung aufgewendet wurden, entsprachen die Bildungsausgaben 2005 noch 6,3% des BIP. Wären auch im Jahr 2005 wie 1995 6,9% des BIP für Bildung aufgewendet worden, hätten dem Bildungsbereich rund 13 Milliarden Euro mehr zur Verfügung gestanden. Unter Berücksichtigung der Teilnehmerzahlen und des Preisniveaus standen den Bildungseinrichtungen 2005 real pro Bildungsteilnehmer 0,6% mehr Mittel zur Verfügung als 1995.

Nach vorläufigen Berechnungen stiegen die Bildungsausgaben 2006 wie in den Vorjahren unterproportional zur wirtschaftlichen Entwicklung. Mit 142,9 Milliarden Euro wurden nur 6,2% des BIP für Bildung verwendet.

Im Gegensatz zum Bildungsbudget werden von der OECD die Ausgaben für Weiterbildung, Jugendarbeit, Horte und dergleichen nicht in die Vergleichsstudien einbezogen. Hierfür wurden in Deutschland im Jahr 2005 rund 0,6% des BIP aufgewendet. In internationaler Abgrenzung (OECD) entsprachen die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Jahr 2005 5,1% des BIP, einschließlich der Ausgaben des öffentlichen Bereichs für Schüler- und Studienförderung sowie der Ausgaben der privaten Haushalte für Bildungsgüter 5,7%.

Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen

In den einzelnen Bildungsbereichen verlief die Entwicklung unterschiedlich. Während für Kindergärten, Schulen und Hochschulen das Ausgabenvolumen zwischen 1995 und 2005 gesteigert werden konnte, reduzierten insbesondere die Bundesagentur für Arbeit und die Unternehmen ihre Ausgaben für die Weiterbildung (**Tab. B1-2A**). Bei den Bildungsbereichen dominiert mit großem Abstand der Schulbereich (**Abb. B1-1, Tab. B1-1A**). Im Jahr 2005 wurden für allgemeinbildende Bildungsgänge 50,1 Milliarden Euro, für berufliche Bildungsgänge (ohne Fachschulen, Fachakademien, Schulen des Gesundheitswesens im Tertiärbereich und ohne Ausgaben der Betriebe) 7,5 Milliarden Euro aufgewendet.

Abb. B1-1: Bildungsausgaben 2005 nach Bildungsbereichen* (in %)

Erläuterung vgl. **Tab. 1A**

1) Einschließlich Forschungsausgaben der Hochschulen

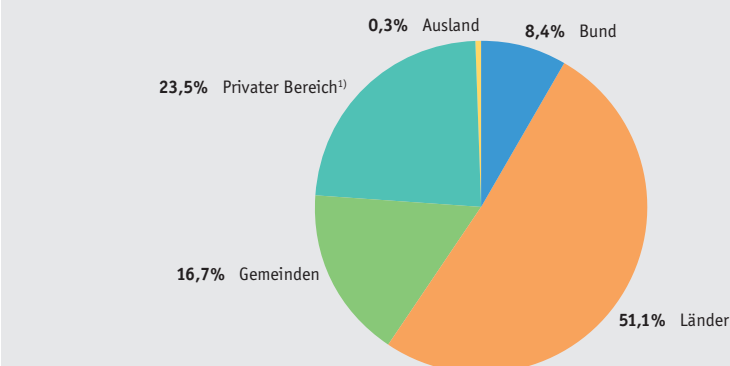
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsbudget 2005/06

Bildungsausgaben nach finanzierenden Sektoren

Das deutsche Bildungswesen ist im Schul- und Hochschulbereich geprägt durch ein öffentlich finanziertes Bildungsangebot, während im Elementarbereich, in der beruflichen Bildung und in der Weiterbildung private Haushalte, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen traditionell stärker an der Finanzierung beteiligt sind. Rund drei Viertel der gesamten Bildungsausgaben wurden 2005 von Bund, Ländern und Gemeinden aufgebracht, das restliche Viertel von Privathaushalten, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen sowie vom Ausland (**Abb. B1-2, Tab. B1-1A**). Die Bildungsausgaben der Unternehmen gehen jedoch als Aufwand in die Gewinn- und Verlustrechnung ein und werden daher zu einem erheblichen Teil über Steuerminderungen refinanziert. Bei Berücksichtigung dieser steuerlichen Effekte fällt der tatsächliche Anteil der Unternehmen geringer aus.

Bildungsfinanzierung: drei Viertel öffentliche, ein Viertel private Mittel

Die Struktur der Bildungsfinanzierung wird sich voraussichtlich in den nächsten Jahren in den einzelnen Bildungsbereichen aufgrund modifizierter Regelungen zur Beteiligung der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer an den Bildungsausgaben verändern (z. B. Reduktion der Kindergartengebühren, Einführung von Studienbeiträgen). Aufgrund der Datenlage ist eine gesonderte Darstellung der Beiträge der Bildungsteilnehmenden und ihrer Familien allerdings nur in Teilbereichen möglich.

Abb. B1-2: Bildungsausgaben 2005 nach finanzierenden Sektoren (in %)

1) Privathaushalte, Unternehmen, private Organisationen ohne Erwerbszweck

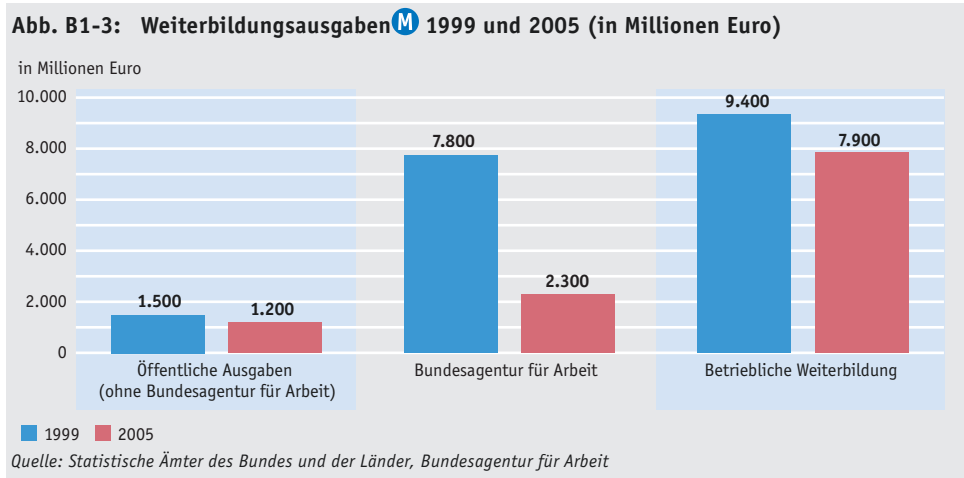
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsbudget 2005/06

Einnahmen aus Beiträgen der Studierenden 2007 bei 700 Millionen Euro

Die Hochschulen in staatlicher Trägerschaft (ohne Universitätskliniken) verzeichneten im Jahr 2006 Einnahmen von den Studierenden^M in Höhe von 200 Millionen Euro. Nach der Einführung von Studienbeiträgen für das Erststudium in sieben Ländern wurden im Jahr 2007 ca. 700 Millionen Euro vereinnahmt. Dies entsprach rund 4% der Ausgaben der staatlichen Hochschulen (ohne Hochschulkliniken). Die Beiträge der Studierenden an Hochschulen in privater Trägerschaft (einschließlich Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft) beliefen sich 2007 auf 230 Millionen Euro. Damit konnten knapp 41% der Ausgaben der privaten Hochschulen finanziert werden.

Finanzierung der Weiterbildung

Während Schulen und Hochschulen in erster Linie vom Staat finanziert werden, ist die Weiterbildung in wesentlichen Teilen privat finanziert. Genaue Informationen über das gesamte Finanzvolumen liegen aufgrund der Lücken in den Statistiken zur Weiterbildung nicht vor. Die für einzelne Teilbereiche verfügbaren Informationen zeigen, dass die Weiterbildungsbudgets in den letzten Jahren deutlich gekürzt wurden (**Abb. B1-3**).



Rückgang der Weiterbildungsausgaben der BA um 70%

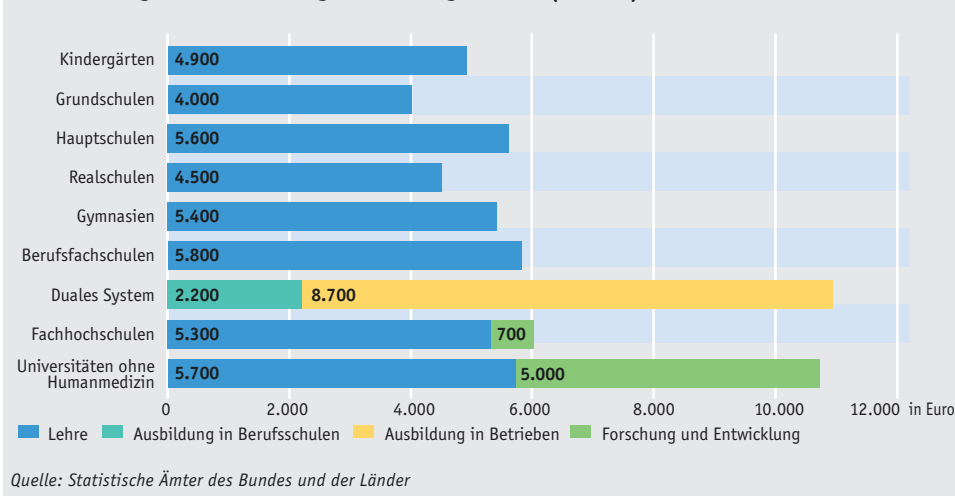
Die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit^M für berufliche Weiterbildung wurden u. a. als Folge der Arbeitsmarktreformen (Hartz-Reformen) von 7,8 im Jahr 1999 auf 2,3 Milliarden Euro im Jahr 2005 (Verminderung um 70%) reduziert (**Tab. B1-3web**). Im Jahr 2006 gingen sie weiter auf 1,6 Milliarden Euro zurück.

Kürzung des Weiterbildungsbudgets der Unternehmen um 1,5 Milliarden Euro

Die Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Weiterbildung^M (einschließlich Volkshochschulen) wurden zwischen 1999 und 2005 um 20% reduziert. Die direkten Ausgaben der Unternehmen^M, privaten Organisationen ohne Erwerbszweck und Gebietskörperschaften für betriebliche Weiterbildung beliefen sich im Jahr 2005 nur noch auf rund 7,9 Milliarden Euro gegenüber 9,4 Milliarden Euro im Jahr 1999 (-16%). Die Weiterbildungsausgaben – und das Angebot von betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen – sind in den einzelnen Wirtschaftszweigen unterschiedlich und steigen mit der Unternehmensgröße (**Tab. B1-4web**, vgl. G2).

Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und -teilnehmer

Die jährlichen Ausgaben je Bildungsteilnehmer^M unterscheiden sich zwischen den Bildungseinrichtungen erheblich (**Abb. B1-4**). In der dualen Ausbildung wurde je Teilnehmer 2005 im Bundesdurchschnitt mit 10.900 Euro rund doppelt so viel aufge-

Abb. B1-4: Jährliche Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und Bildungsteilnehmer in ausgewählten Bildungseinrichtungen 2005 (in Euro)

wendet wie für die Ausbildung eines Studierenden an Fachhochschulen (5.300 Euro). Dabei ist zu beachten, dass die Vergütungen der Auszubildenden in den betrieblichen Ausgaben für die duale Ausbildung nicht enthalten sind und dass bei den Mitteln der Hochschulen die Forschungsausgaben unberücksichtigt bleiben. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass die Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und -teilnehmer in den einzelnen Bereichen von den jeweiligen Besoldungsstrukturen bei den Lehrenden, den Betreuungsrelationen, der Unterrichtsdauer, dem Betreuungsumfang sowie den Unterschieden in den Lehrverpflichtungen der Lehrkräfte und der Entwicklung der Teilnehmerzahlen abhängen.

Jährliche Ausgaben je Teilnehmer in der dualen Ausbildung am höchsten

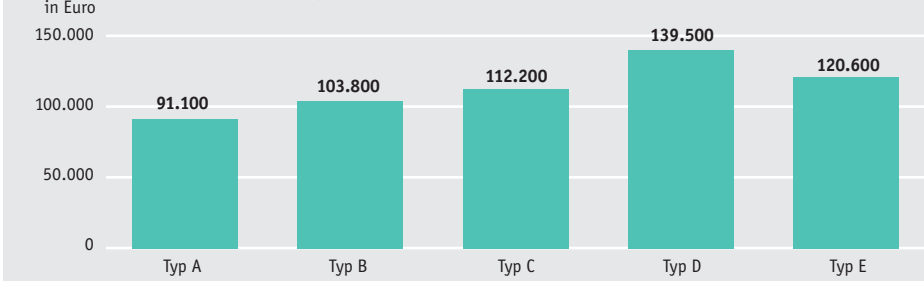
Modellrechnung: Ausgaben für ausgewählte Bildungskarrieren

Die Bildungskarrieren der Individuen können nicht exakt nachgezeichnet werden, dennoch lassen sich einige typische Verläufe beobachten (vgl. H). Abiturienten absolvieren teilweise vor dem Studium eine duale Ausbildung, geringer qualifizierte Schulabgänger nehmen zum Teil berufsvorbereitende Maßnahmen im Übergangssystem vor Aufnahme einer beruflichen Ausbildung in Anspruch (vgl. E, H), um allgemeinbildende Schulabschlüsse nachzuholen oder um die individuellen Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern. Je nach Bildungsweg unterscheiden sich die Ausgaben für die Bildungskarrieren beträchtlich. **Abb. B1-5** zeigt Ergebnisse einer Modellrechnung zu den kumulierten Ausgaben^M der Bildungseinrichtungen je Bildungsteilnehmer für fünf verschiedene Typen von Bildungskarrieren.

Absolviert ein Hauptschüler nach der Schule eine duale Ausbildung (Typ A), so beliefen sich die Ausbildungskosten 2005 auf 91.100 Euro. Besucht er vorher eine jeweils einjährige Weiterqualifizierung in einem Berufsvorbereitungsjahr und einer Berufsfachschule (Typ B), so entstehen zusätzliche Ausgaben in Höhe von 12.700 Euro. Auf einen Universitätsabsolventen ohne vorherige duale Ausbildung entfielen 2005 im Durchschnitt Ausgaben in Höhe von rund 112.200 Euro (Typ C), einschließlich dualer Ausbildung dagegen in Höhe von rund 139.500 Euro (Typ D). Zu beachten ist, dass die effektiven Ausgaben wesentlich vom Studienfach und von der Art der dualen Ausbildung abhängen und Klassenwiederholungen, die Lebenshaltungskosten bzw. aufgrund der Bildungsteilnahme entgangenes Einkommen bei dieser Modellrechnung unberücksichtigt bleiben.

Zusatzkosten durch „Schleifen“ im Bildungssystem

Abb. B1-5: Kumulierte Ausgaben der Bildungseinrichtungen für ausgewählte Bildungskarrieren* 2005 (in Euro)



* Theoretische Verweildauer bzw. durchschnittliche Fachstudien-dauer in Jahren (jeweils einschließlich 3 Jahre Kindergarten und 4 Jahre Grundschule):
 Typ A: 5 Jahre Hauptschule, 3 Jahre duale Ausbildung
 Typ B: 5 Jahre Hauptschule, 1 Jahr Berufsvorbereitungsjahr, 1 Jahr Berufsfachschule, 3 Jahre duale Ausbildung
 Typ C: 9 Jahre Gymnasium, 5,8 Jahre Uni-Diplom (ohne Medizin)
 Typ D: 9 Jahre Gymnasium, 2,5 Jahre duale Ausbildung, 5,8 Jahre Uni-Diplom (ohne Medizin)
 Typ E: 6 Jahre Realschule, 3 Jahre duale Ausbildung, 1 Jahr Fachoberschule, 4,7 Jahre FH-Diplom

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

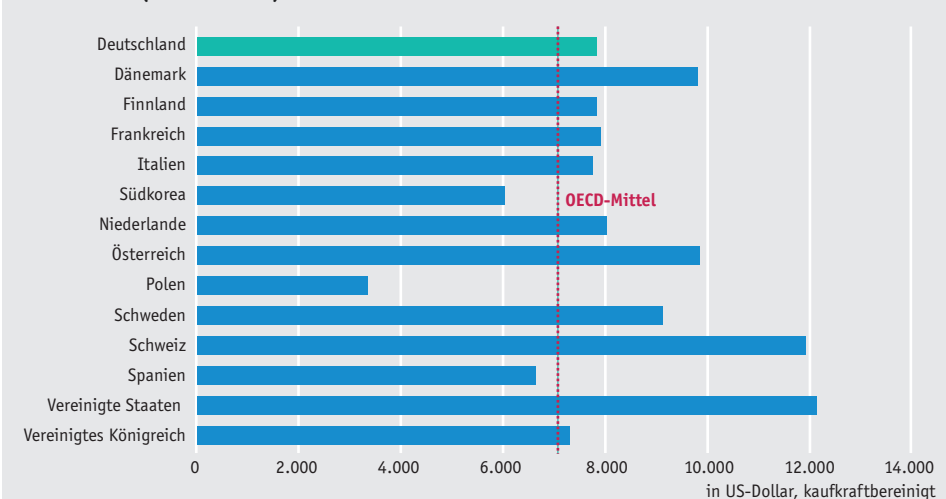
Finanzausstattung im internationalen Vergleich

Die aktuellsten Vergleichsdaten zu den Bildungsfinanzen der OECD-Staaten (internationale Abgrenzung) beziehen sich auf das Jahr 2004. Gemessen an der wirtschaftlichen Leistung gab Deutschland 2004 mit einem BIP-Anteil von 5,2% weniger für Bildungseinrichtungen aus als andere OECD-Staaten (OECD-Mittel 5,8%) (Tab. B1-5web). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass der Anteil der jungen – bildungsrelevanten – Bevölkerung in Deutschland geringer ist als in vielen anderen OECD-Staaten.

Aufwendungen je Bildungsteilnehmer über OECD-Mittel

Die absoluten Bildungsausgaben pro Teilnehmer vom Primar- bis Tertiärbereich lagen 2004 in Deutschland kaufkraftbereinigt mit 7.800 US-Dollar über dem OECD-Mittel (7.100 US-Dollar) (Abb. B1-6). Allerdings bestanden zwischen den Bildungsbereichen deutliche Unterschiede. Die Ausgaben je Teilnehmer im Primarbereich und im allgemeinbildenden Sekundarbereich I und II waren niedriger als das OECD-Mittel, während in den beruflichen Bildungsgängen und im Tertiärbereich je Bildungsteilnehmer in Deutschland mehr ausgegeben wurde (Tab. B1-6web).

Abb. B1-6: Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler und Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich in ausgewählten Staaten 2004 (in US-Dollar)



Quelle: OECD (2007), Bildung auf einen Blick, Tab. B1.1a

M Methodische Erläuterungen

Bildungsausgaben

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

Bildungsbudget

Das Bildungsbudget betrachtet in einer Gesamtschau Bildungsausgaben in international kompatibler Abgrenzung sowie zusätzliche bildungsrelevante Bereiche in nationaler Abgrenzung (Änderung der Methodik gegenüber dem Bildungsbericht 2006).

Einnahmen von den Studierenden

Hierzu zählen neben den Beiträgen der Studierenden für das Erst- und Zweitstudium auch Prüfungs- und Rückmeldegebühren (ohne Semesterticket, Beiträge an AstA, Studentenwerke o. ä.).

Weiterbildungsausgaben

Jeder der betrachteten Statistiken liegt eine spezifische Definition der Ausgaben bzw. Kosten für Weiterbildung zugrunde. Die Vergleichsjahre entsprechen den Berichtsjahren der europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS).

• Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit für Weiterbildung

Die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit umfassen die Zuschüsse an Träger von Bildungsmaßnahmen zu den Kosten der beruflichen Weiterbildung sowie die Zahlungen von Unterhaltsgeld und Teilunterhaltsgeld u. ä. an Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen.

• Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Weiterbildung

Die Ausgaben umfassen die Ausgaben des Bundes (ohne Bundesagentur für Arbeit), der Länder und der Gemeinden und sind entsprechend den Aufgabenbereichen der Haushaltssystematiken abgegrenzt.

• Ausgaben der Unternehmen für betriebliche Weiterbildung

Datenquelle ist die CVTS. Einbezogen werden die Kosten der internen und externen Weiterbildungskurse abzüglich der Zuwendungen durch öffentliche oder andere Einrichtungen. Nicht einbezogen wurden die Personalausfallkosten (Arbeitskosten der Teilnehmer an Weiterbildungskursen).

Ausgaben je Bildungsteilnehmer

• Ausgaben je Kindergartenkind

Die Ausgaben werden für Kindertageseinrichtungen (Krippe, Kindergarten, Hort) ermittelt. Für öffentliche Kindergärten werden die Daten der Jahresrechnungstatistik verwendet, für die privaten Träger werden die Ausgaben auf der Basis einer Erhebung bei den Bistümern geschätzt. Die Aufgliederung auf die Bereiche Krippe, Kindergarten, Hort wird mit Hilfe eines komplexen Verfahrens vorgenommen, das vom Statistischen Bundesamt für die internationale Bildungsberichterstattung entwickelt wurde.

• Ausgaben je Schüler an öffentlichen Schulen

Die Kennzahl „Ausgaben je Schüler“ wird jährlich vom Statistischen Bundesamt nach einem komplexen, mit den für Statistik zuständigen Gremien der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung abgestimmten Verfahren berechnet und in einer Gliederung nach allgemeinbildenden und beruflichen Schularten (darunter Berufsschulen im dualen System) veröffentlicht. Hierzu werden für jedes Land und für das Bundesgebiet die Ausgaben für öffentliche Schulen in einer Aufgliederung nach Ausgaben für Personal, laufenden Sachaufwand und Investitionen ermittelt und auf die Zahl der Schüler im jeweiligen Land bezogen. Auf diese Weise werden Ausgabenunterschiede, die auf Größenunterschiede der bildungsrelevanten Bevölkerung zurückgehen, ausgeschaltet.

• Ausgaben je Bildungsteilnehmer im dualen System

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

• Ausgaben je Studierenden an Hochschulen

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

Kumulierte Ausgaben für verschiedene Bildungskarrieren

Die Modellrechnung zu kumulierten Ausgaben für verschiedene Bildungskarrieren geht von den Ausgaben je Bildungsteilnehmer des Berichtsjahres 2005 (Preisniveau 2005) aus und multipliziert diese mit theoretischen Verweildauern, im Hochschulbereich mit der durchschnittlichen Fachstudiendauer.

Bildungsbeteiligung

Eine hohe Beteiligungsquote im formalen Bildungssystem kann nicht per se als wünschenswert betrachtet werden. Beispielsweise führen Verkürzungen der Pflichtschulzeit für den Erwerb der Hochschulreife oder der Studiendauer tendenziell zu niedrigeren Beteiligungsquoten bei den 18- bis unter 25-Jährigen. Anzustreben ist eine höhere Quote dann, wenn durch eine höhere Bildungsbeteiligung zugleich das allgemeine Bildungsniveau angehoben wird bzw. mehr Abschlüsse erzielt werden.

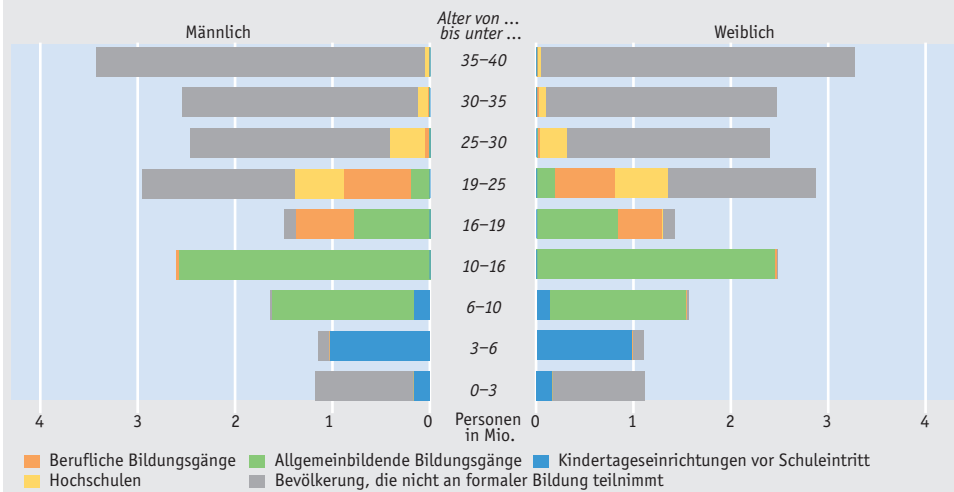
Aktuelle Struktur der Bildungsbeteiligung in Deutschland

Im Schuljahr 2005/06 nahmen rund 17 Millionen Menschen an Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen^M oder Hochschulen teil (Abb. B2-1, Tab. B2-1A). Außerdem wurden im Jahr 2006 rund 60.000 Kinder in öffentlich geförderter Tagespflege betreut (vgl. C2); knapp 25 Millionen Erwachsene nahmen an Weiterbildungsaktivitäten^M teil (vgl. G1).

Die Entwicklung der Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Zeitverlauf spielt eine wichtige Rolle für Kapazitätsplanungen und für die Verteilung der Mittel auf die Bildungsbereiche. Im Schuljahr 2005/06 waren gegenüber 1995/96 im Elementar- bis Tertiärbereich rund 240.000 Teilnehmer mehr zu verzeichnen, jedoch knapp 80.000 weniger als 2000/01 (Tab. B2-2A). Während die Teilnehmerzahl zwischen 1995 und 2005 im Primarbereich aufgrund des Geburtenrückgangs um 12% sank, verzeichneten die übrigen Bildungsbereiche steigende Teilnehmerzahlen. Die Entwicklung im Primarbereich wird sich zeitversetzt in den übrigen Bildungsbereichen zeigen. Zwischen den Ländern unterscheiden sich die Bildungsbeteiligungsquoten in den Altersgruppen vor und nach Beendigung der Schulpflicht erheblich (Tab. B2-3A). Der Besuch privater Bildungseinrichtungen hat in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen, ist in Deutschland jedoch weitaus geringer als in den meisten OECD-Staaten. Während im Elementarbereich 2005/06 ca. 60% der Kinder eine private Einrichtung besuchten, waren dies im Primar- und Hochschulbereich weniger als 5% (Tab. B2-2A).

Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer seit 2000 rückläufig, steigende Zahlen in privaten Bildungseinrichtungen

Abb. B2-1: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den Bildungsbereichen 2005/06 nach Geschlecht und Altersgruppen (in Millionen)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2006, Schulstatistik 2005/06, Hochschulstatistik 2005/06

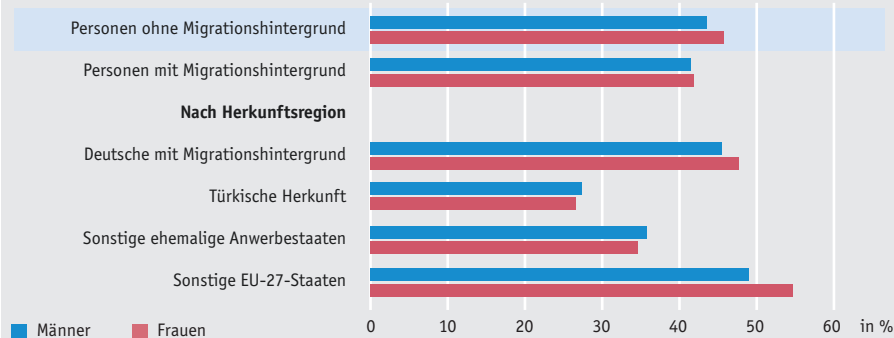
Bildungsbeteiligung nach sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund^M

Die internationalen Schulleistungsstudien wie PISA zeigen den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung. 2006 hatten Jugendliche aus Familien der oberen Dienstklasse^M im Vergleich zu Jugendlichen aus Facharbeiterfamilien bei gleichen kognitiven Voraussetzungen eine mindestens 2,7-mal höhere Chance, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen. Solche Einflüsse zeigen sich auch im Hochschulbereich.

Mit Blick auf die Integration von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland kommt einer guten Ausbildung eine wichtige Rolle zu. Jedoch zeigte sich, dass ihre Bildungsbeteiligung für die Altersjahre gegen und nach Ende der Schulpflicht sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen im Jahr 2006 etwas niedriger war als jene von Personen ohne Migrationshintergrund (**Tab. B2-4web**). Die Unterschiede sind zum Teil auf den insgesamt ungünstigeren sozioökonomischen Status von Personen mit Migrationshintergrund zurückzuführen (vgl. Bildungsbericht 2006, Kapitel H). Innerhalb der Population mit Migrationshintergrund wiesen türkischstämmige Personen sowie Personen aus sonstigen Anwerbestaaten auffallend geringe Beteiligungsquoten auf (**Abb. B2-2**).

Geringere Bildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund

Abb. B2-2: Bildungsbeteiligungsquoten der 20- bis unter 25-Jährigen 2006 nach Migrationshintergrund und Geschlecht (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

Bildungsbeteiligung im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich zeichnete sich Deutschland 2005 durch eine hohe Bildungsbeteiligung aus, insbesondere in der Altersgruppe der 15- bis unter 20-Jährigen (**Tab. B2-5web**). Bei den 20- bis unter 25-Jährigen war die Bildungsbeteiligung in Deutschland niedriger als in Finnland oder Schweden, aber höher als in Österreich oder der Schweiz. Während sich die Quoten für Männer und Frauen in Deutschland nur wenig unterschieden, hatten Frauen in den meisten Vergleichsstaaten eine deutlich höhere Bildungsbeteiligung als Männer (**Abb. B2-3**). Zwischen 2000 und 2005 erhöhte sich die Bildungsbeteiligungsquote der 20- bis unter 25-Jährigen in Deutschland stärker als in einigen Vergleichsstaaten, wesentlich bedingt durch den Anstieg der Studienanfängerquote bis 2003 (vgl. **F1**).

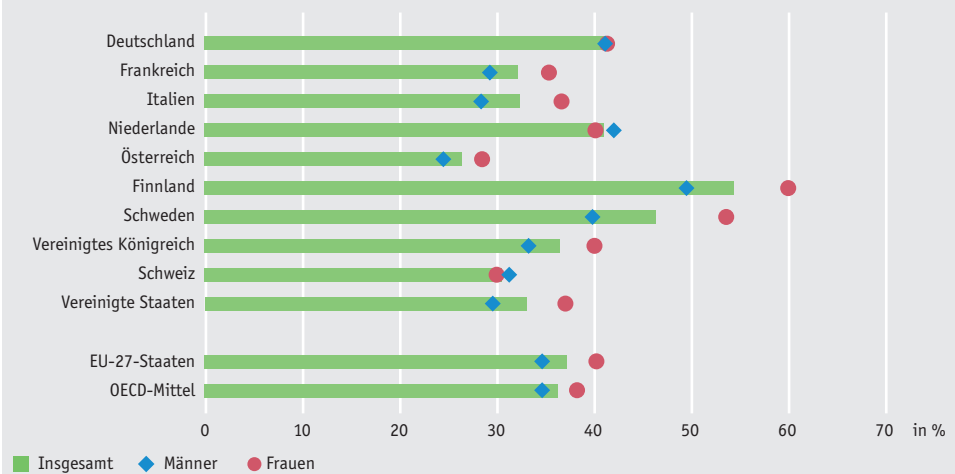
Hohe Bildungsbeteiligungsquoten gehen tendenziell mit einem niedrigen Anteil an frühzeitigen Schulabgängern^M einher. Diese gelten als potenzielle Risikogruppe im Hinblick auf ihre Chancen am Arbeitsmarkt. Entsprechend der EU-Benchmark (höchstens 10% frühzeitige Schulabgänger bis 2010¹) wäre es anzustreben, dass diese

Deutschland: hohe Bildungsbeteiligung, im Gegensatz zu anderen Staaten keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen

Frühzeitige Schulabgänger: EU-Benchmark noch nicht erreicht

¹ Schlussfolgerungen des Rates über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks) (8981/03 EDUC 83), Brüssel, 07.05.2003

Abb. B2-3: Bildungsbeteiligungsquoten der 20- bis unter 25-Jährigen in ausgewählten Staaten 2005 nach Geschlecht (in %)



Quelle: Eurostat-Homepage, Bildungsstatistik; OECD Online-Datenbank; eigene Berechnungen

Personen wieder am Bildungsprozess teilnehmen, um eine Mindestqualifikation zu erwerben. In Deutschland verfügte 2006 rund die Hälfte der 18- bis unter 25-Jährigen (noch) über keinen Abschluss des Sekundarbereichs II. Da hiervon aber rund 70% eine Bildungseinrichtung besuchten, betrug der Anteil der frühzeitigen Schulabgänger knapp 14%, was unterhalb des EU-Durchschnitts (15%) lag (Tab. B2-6web). Von den frühzeitigen Schulabgängern war rund die Hälfte erwerbstätig^M, jeweils rund ein Viertel erwerbslos bzw. nicht im Arbeitsmarkt.

M Methodische Erläuterungen

Allgemeinbildende und berufliche Bildungsgänge

Zu den allgemeinbildenden Bildungsgängen zählen allgemeinbildende Schularten sowie berufliche Schularten, an denen primär allgemeine Schulabschlüsse erworben werden (vgl. Glossar).

Weiterbildungsaktivitäten

Die Zahl der Teilnehmer an Weiterbildungsaktivitäten wurde auf Basis des Adult Education Survey geschätzt. Die Teilnahmequote von 49% an formalen und non-formalen Aktivitäten wurde auf die Bevölkerung im Alter von 19 bis unter 64 Jahren hochgerechnet.

Migrationshintergrund

Als Personen mit Migrationshintergrund zählen alle, die selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind oder nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder eingebürgert wurden. Die Gliederung nach Herkunftsregionen bezieht sich auf die (frühere) Staatsangehörigkeit der Person selbst. Migranten türkischer Herkunft sind z. B. alle, die die türkische Staatsangehörigkeit besitzen bzw. diese vor Einbürgerung besaßen.

Obere Dienstklasse

Innerhalb des sogenannten EGP-Klassenschemas ist die obere Dienstklasse die höchste soziale Statusgruppe. Zu ihr zählen z. B. Personen in freien akademischen Berufen, höhere Beamte, Hochschul- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, Unternehmerinnen und Unternehmer mit mehr als 10 Mitarbeitern u. a. (zur Berechnung der EGP-Klassen vgl. Ehmke, T./Baumert, J. [2007]: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb in PISA 2000, 2003 und 2006. In: Prenzel et al.: PISA 2006, S. 309–335).

Frühzeitige Schulabgänger

In der Europäischen Union bezeichnet man als frühzeitige Schulabgänger alle Personen im Alter von 18 bis unter 25 Jahren, die nicht über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen und derzeit nicht an Aus- oder Weiterbildungen teilnehmen (vgl. auch Glossar).

Erwerbstätige

Die Abgrenzung von Erwerbstätigen, Erwerbslosen und nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen erfolgt gemäß den Definitionen in den ILO-Richtlinien.

Bildungsstand der Bevölkerung

Globalisierung und technologischer Fortschritt führen zu einem steigenden Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften, während gering qualifizierte Personen zunehmend Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt haben (vgl. I). Der Bildungsstand der Bevölkerung wird im Folgenden anhand von erreichten Bildungsabschlüssen betrachtet, die die Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Ausbildungsgängen sowie die Erwerbchancen und beruflichen Entwicklungswege maßgeblich bestimmen.

Bildungsabschlüsse im Kohortenvergleich

Ein Kohortenvergleich zwischen drei Altersgruppen zeigt die Entwicklung des Bildungsstands im Zeitverlauf (Abb. B3-1). Bei den allgemeinen Schulabschlüssen hält der Trend zur Hochschulreife an, der Hauptschulabschluss verliert weiter an Bedeutung (Tab. B3-1A, vgl. D7). Bei den Frauen ist diese Entwicklung stärker ausgeprägt als bei den Männern. Im Ländervergleich liegen die Anteile der 25- bis unter 65-Jährigen mit Hochschulreife zwischen 19% in Sachsen-Anhalt und 42% in Hamburg (Tab. B3-3A).

Bei den beruflichen Bildungsabschlüssen der Bevölkerung im Alter von 30 bis unter 65 Jahren ist in den letzten Jahren dahin gehend eine Entwicklung festzustellen, dass Jüngere häufiger über einen Hochschulabschluss verfügen als Ältere. Dies ist insbesondere auf die Entwicklung bei den Frauen zurückzuführen. Während 2006 18% der 30- bis unter 35-jährigen Frauen und 8% der 60- bis unter 65-jährigen Frauen einen Hochschulabschluss erworben hatten, waren dies bei den Männern in beiden Altersgruppen rund 19%. Aber auch der Anteil der Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss war in der jüngeren Altersgruppe leicht erhöht (Tab. B3-2A). Nach wie vor hatte rund ein Sechstel der Bevölkerung keinen beruflichen Abschluss. In Ostdeutschland war dieser Anteil deutlich niedriger als in Westdeutschland (Tab. B3-4A).

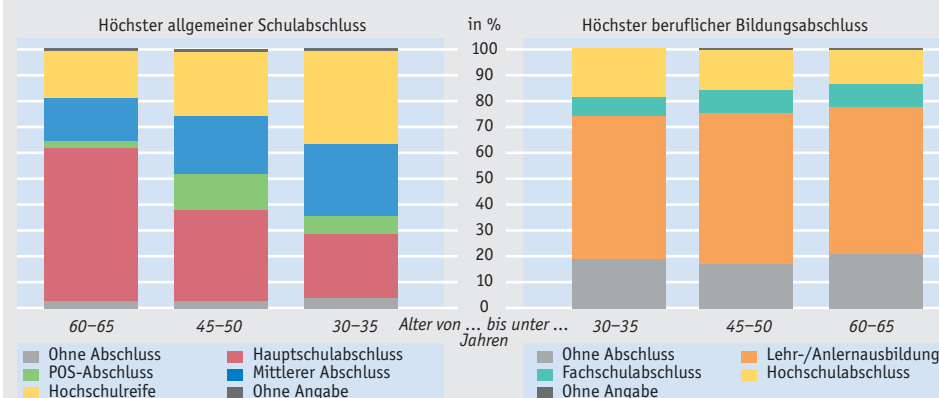
1,7 Millionen der 20- bis unter 30-Jährigen (17% dieser Altersgruppe) verfügten 2006 weder über einen beruflichen Abschluss, noch nahmen sie an Bildung teil. Zudem hatten 4% keinen allgemeinbildenden Abschluss. Im Jahr 2000 lag der Anteil derjenigen, die keinen beruflichen Abschluss hatten und nicht an Bildung teilnahmen, nur bei 15% (Tab. B3-5web, Tab. B3-6web). Insbesondere in Ostdeutschland hat sich die Situation verschlechtert. Hier waren 2006 14% der 20- bis unter 30-Jährigen ohne

Trend zur Hochschulreife hält an

Anstieg des Bildungsstands der Bevölkerung durch zunehmend höhere Abschlüsse bei Frauen

17% der 20- bis unter 30-Jährigen ohne beruflichen Bildungsabschluss

Abb. B3-1: Bildungsabschlüsse* der Bevölkerung 2006 nach Altersgruppen (in %)



* Siehe Erläuterungen zu Tab. B3-1A, B3-2A

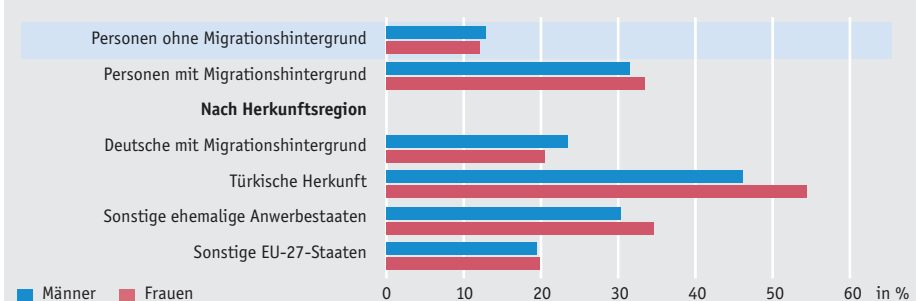
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

beruflichen Bildungsabschluss, 2000 nur 10%. Ausbildungsplatzmangel und die Abwanderung von höher qualifizierten jungen Menschen haben wesentlich zu dieser Strukturveränderung beigetragen.

Bildungsabschlüsse von Personen mit Migrationshintergrund

Personen mit Migrationshintergrund verfügten im Jahr 2006 im Durchschnitt über einen geringeren Bildungsstand als Personen ohne Migrationshintergrund (Tab. B3-7web, Tab. B3-8web). Dies galt besonders für Personen aus der Türkei und anderen ehemaligen Anwerbestaaten, hier wiederum vor allem für Frauen (Abb. B3-2). Der Anteil der 20- bis unter 30-Jährigen, die über keinen beruflichen Bildungsabschluss verfügten und nicht an Bildung teilnahmen, war bei Personen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei Personen ohne.

Abb. B3-2: Anteil der 20- bis unter 30-Jährigen*, die über keinen beruflichen Bildungsabschluss verfügen und nicht an Bildung teilnehmen, 2006 nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)**



* Ohne Wehr- und Zivildienstleistende
 ** Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung keine Schule oder Hochschule besucht haben
 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

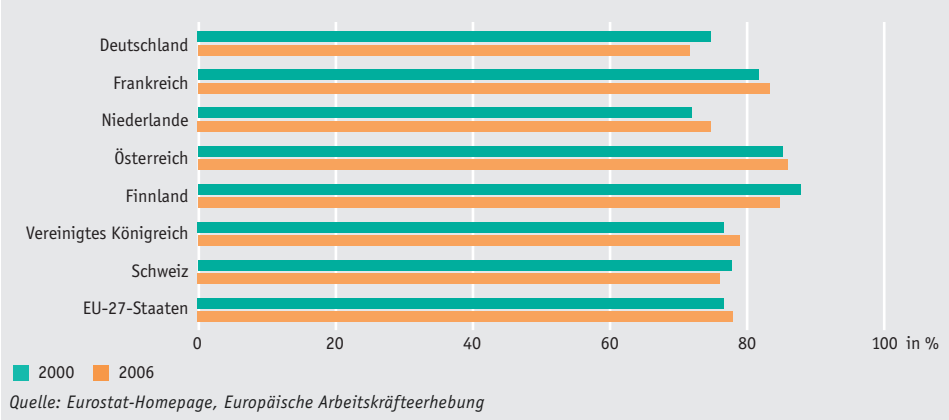
Bildungsabschlüsse der jungen Erwachsenen im europäischen Vergleich

In den letzten Jahren ist Deutschland im internationalen Vergleich beim Bildungsstand – insbesondere bei den jungen Erwachsenen – zurückgefallen. Dies hat dazu geführt, dass erstmals im Jahr 2005 der Anteil der Personen mit Tertiärabschluss in der Altersgruppe der 25- bis unter 65-Jährigen leicht unterhalb des OECD-Durchschnitts lag (Tab. B3-9web). Erwachsene verfügten in Deutschland häufiger über einen Abschluss des Sekundarbereichs II als die Erwachsenen anderer EU- und OECD-Staaten. Von den 20- bis unter 25-Jährigen hatten aber in Deutschland erst knapp 72% einen Abschluss des Sekundarbereichs II erreicht, in den EU-27-Staaten dagegen im Schnitt knapp 78% (Abb. B3-3, Tab. B3-10web). Während dieser Anteil in vielen anderen Staaten seit dem Jahr 2000 gestiegen ist, war in Deutschland ein Rückgang zu verzeichnen. Eine EU-Benchmark besagt, dass bis zum Jahr 2010 wenigstens 85% der jungen Erwachsenen in der EU mindestens über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen sollen.² Dieser Bildungsstand wird als Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe in einer wissensbasierten Gesellschaft angesehen. Die schwierige Lage auf dem Ausbildungsmarkt und die Entwicklung des Übergangssystems (vgl. E1) sind Ursachen für die Verschlechterung der Position Deutschlands im internationalen Vergleich. Außerdem werden Abschlüsse des Sekundarbereichs II in Deutschland – im Gegensatz zu den meisten europäischen Staaten – häufig erst ab dem Alter von 20 Jahren erreicht.

² Schlussfolgerungen des Rates über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks) (8981/03 EDUC 83), Brüssel, 07.05.2003

Anteil der jungen Erwachsenen mit Abschluss des Sekundarbereichs II im europäischen Vergleich unterdurchschnittlich und rückläufig

Abb. B3-3: Anteil der 20- bis unter 25-Jährigen mit mindestens Abschluss des Sekundarbereichs II in ausgewählten Staaten 2000 und 2006 (in %)



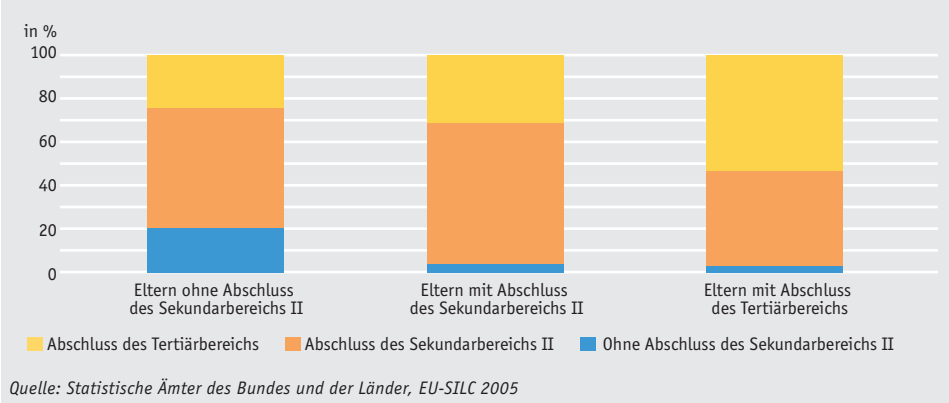
B
3

Bildungsabschlüsse von Kindern und Eltern^M

Zwischen den Bildungsabschlüssen von Kindern und Eltern besteht ein enger Zusammenhang. Besonders deutlich zeigt sich, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern einem hohen Risiko ausgesetzt sind, keinen beruflichen Abschluss zu erwerben. So hat im Jahr 2005 rund ein Fünftel der 30- bis unter 40-Jährigen, deren Eltern nicht über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügten, diesen Abschluss selbst nicht erreicht (Abb. B3-4). Dagegen erwarben fast alle (96%) Kinder von Eltern mit Abschluss des Sekundarbereichs II auch mindestens diesen Abschluss. Während über die Hälfte der Kinder von Eltern mit Abschluss im Tertiärbereich selbst ebenfalls über diesen Abschluss verfügte, war dies nur für rund ein Viertel der Kinder von Eltern ohne Abschluss des Sekundarbereichs II der Fall.

Vor allem Kinder von Eltern ohne Abschluss des Sekundarbereichs II erreichen diesen Abschluss ebenfalls nicht

Abb. B3-4: Bildungsstand der 30- bis unter 40-Jährigen 2005 nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern (in %)



^M Methodische Erläuterungen

Bildungsabschlüsse von Kindern und Eltern

Betrachtet werden Personen, die in einem Zusatzmodul zur EU-SILC-Erhebung 2005 Angaben zum Bildungsstand ihrer Eltern gemacht haben. Der Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss von Vater oder Mutter. Sofern nur Angaben für einen Elternteil vorlagen, wurden diese verwendet. Der Bildungsstand von Kindern und Eltern wird in einer Gliederung nach ISCED-Stufen dargestellt: Ohne Abschluss des Sekundarbereichs II: ISCED 0–2, mit Abschluss des Sekundarbereichs II: ISCED 3–4, mit Abschluss des Tertiärbereichs: ISCED 5–6.

Vgl. Zuordnung der deutschen Bildungsgänge zur ISCED in **Tab. 1A**

Bildungspersonal

Dem Bildungspersonal^M kommt für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen und für die damit verbundenen Ergebnisse sowie für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems eine entscheidende Bedeutung zu. Durch Ausbildung, Einsatz und weitere Qualifizierung des Personals werden wesentliche Rahmenbedingungen des Bildungssystems definiert. Zu Aspekten der Qualität, Motivation, Arbeitsbelastung oder Fortbildung des Personals liegen aber kaum bereichsübergreifende Daten vor. Nachgegangen werden kann jedoch der Verteilung des Bildungspersonals nach Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang.

Um das im Bildungswesen tätige Personal über die Bildungsbereiche hinweg vergleichbar darstellen zu können, wurde eine Bildungspersonalrechnung^M aufgebaut, beginnend mit dem Berichtszeitraum 2005/06. Die Indikatoren **C3**, **D4** und **F2** vertiefen die hier dargestellten Befunde und beleuchten bildungsbereichsspezifische Aspekte. Aufgrund der Datenlage kann das in Ausbildungsbetrieben und Weiterbildungseinrichtungen tätige Personal nicht berücksichtigt werden.

Personal der Bildungseinrichtungen im Überblick

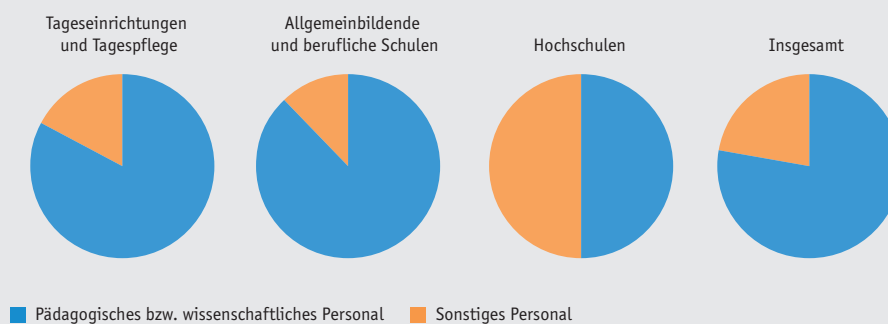
2005/06 waren knapp zwei Millionen Personen in Kindertageseinrichtungen, als Tagespflegepersonen, in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen^M und in Hochschulen^M beschäftigt. Rund drei Viertel davon (1,5 Millionen Personen) waren als pädagogisches bzw. wissenschaftliches Personal tätig, rund ein Viertel als sonstiges Personal (**Abb. B4-1**, **Tab. B4-1A**).

Während das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen und Schulen nahezu ausschließlich in der Lehre bzw. Betreuung tätig ist, nimmt das wissenschaftliche Personal in den Hochschulen in einem beträchtlichen Umfang auch Aufgaben in der Forschung und der Krankenbehandlung wahr. Der Anteil des Aufgabenbereichs Lehre des wissenschaftlichen Personals betrug 2005 knapp 50% (**Tab. B4-1A**).

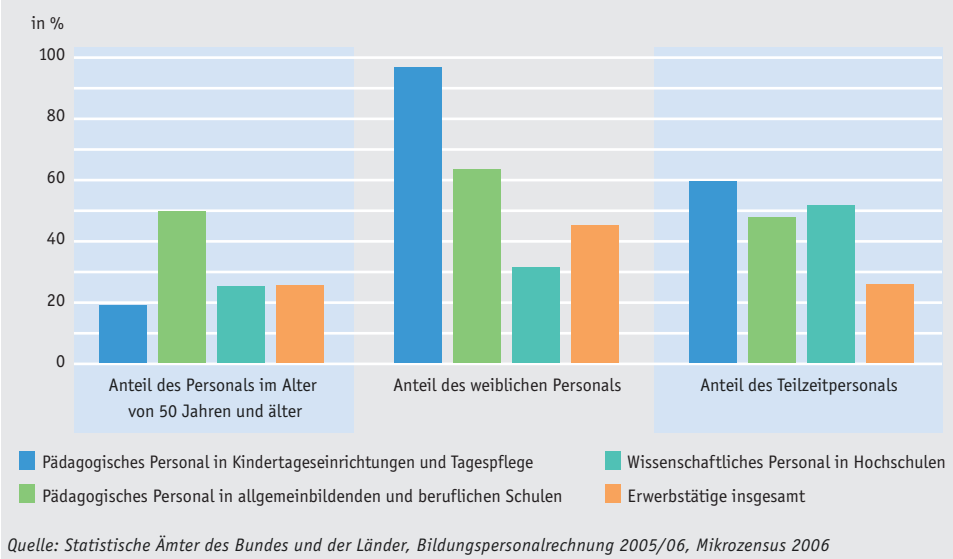
Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf das pädagogische bzw. wissenschaftliche Personal. Im Vergleich zu allen Erwerbstätigen zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Personalstruktur (**Abb. B4-2**).

Knapp zwei Millionen Beschäftigte an Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen

Abb. B4-1: Personal der Bildungseinrichtungen 2005/06 nach Funktionen und Bildungsbereichen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2005/06

Abb. B4-2: Struktur des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals im Vergleich zu allen Erwerbstätigen 2005/06 (in %)

Altersstruktur des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals

In Kindertageseinrichtungen und Tagespflege, allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie Hochschulen waren 2005/06 knapp 40% des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals 50 Jahre und älter, von allen Erwerbstätigen 25% (Tab. B4-2A). Dieser Anteil war an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (50%) rund doppelt so hoch wie an Kindertageseinrichtungen (19%) und Hochschulen (25%).

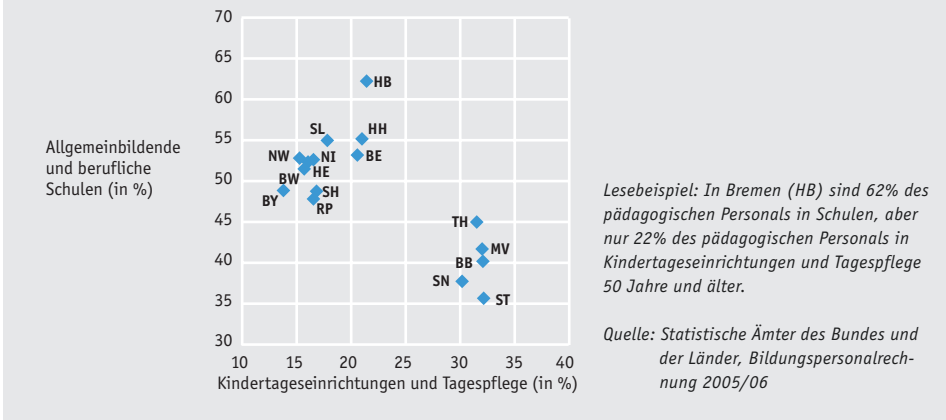
Durch das altersbedingte Ausscheiden eines erheblichen Teils des Personals an deutschen Schulen ergibt sich in den nächsten Jahren beträchtlicher Handlungsbedarf. Es ist sicherzustellen, dass die ausscheidenden Pädagoginnen und Pädagogen durch qualifizierte Personen ersetzt werden können (vgl. D4). Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass langfristig die Zahl der Schülerinnen und Schüler demografiebedingt zurückgehen wird (vgl. A1, B2). Der altersbedingte Ersatzbedarf im Schulbereich ist in Westdeutschland größer als in Ostdeutschland, im Gegensatz zur Situation in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege (Abb. B4-3). Diese Unterschiede in den Altersstrukturen sind primär Folgen unterschiedlicher Entwicklungen im Bildungswesen, z. B. Ausbau der Elementarerbziehung in Westdeutschland in den 1990er Jahren, Anpassung an demografische Entwicklungen in Ostdeutschland seit 1989.

Im internationalen Vergleich hatte Deutschland 2005 nach Italien im Primar- und Sekundarbereich den höchsten Anteil des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals im Alter von 50 Jahren und älter. Im Elementar- und Tertiärbereich war dieser Anteil dagegen relativ niedrig (Tab. B4-4web). Neben Unterschieden in der Einstellungspolitik für Lehrkräfte und in den Ausbauzyklen des Bildungswesens wirken sich unterschiedliche Ausbildungszeiten sowie Altersgrenzen und Regelungen für Pensionierung bzw. Renteneintritt auf die Altersstruktur aus.

In Ostdeutschland: mehr älteres Personal in Kindertageseinrichtungen, mehr jüngeres in Schulen

Im internationalen Vergleich sehr hoher Anteil von älterem Personal im Schulbereich

Abb. B4-3: Anteil des pädagogischen Personals im Alter von 50 Jahren und älter 2005/06 nach Ländern und Bildungsbereichen (in %)



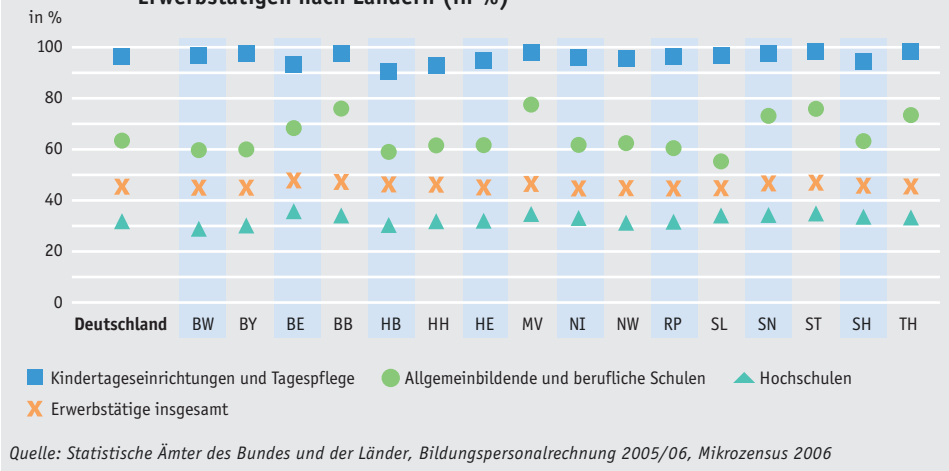
Geschlechterstruktur des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals

Zwei Drittel des pädagogischen Personals sind Frauen

Rund zwei Drittel des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals waren 2005/06 Frauen, im Gegensatz zu 45% aller Erwerbstätigen. Der Anteil des weiblichen Personals ist umso niedriger, je älter die von ihm betreuten Bildungsteilnehmer sind. Während in Kindertageseinrichtungen fast ausschließlich Frauen beschäftigt waren, betrug der Frauenanteil beim wissenschaftlichen Personal an Hochschulen knapp ein Drittel (Abb. B4-4).

Innerhalb Deutschlands unterscheiden sich im Ländervergleich die Frauenanteile signifikant nur bei den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Tab. B4-3A). Dort war der Anteil des weiblichen Personals 2005/06 in Ostdeutschland mit knapp 80% deutlich höher als in Westdeutschland (rund 60%). Im internationalen Vergleich zeigen sich in den meisten Staaten ähnliche Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen, wenn auch teilweise weniger stark ausgeprägt als in Deutschland. Zum Beispiel waren in Frankreich 2005 im Elementarbereich rund 80% des Personals weiblich, im Tertiärbereich lag der Frauenanteil in den meisten Staaten höher als in Deutschland (Tab. B4-5web).

Abb. B4-4: Anteil des weiblichen pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals 2005/06 nach Ländern und Bildungsbereichen sowie Anteil der weiblichen Erwerbstätigen nach Ländern (in %)



Beschäftigungsumfang des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals

Gut die Hälfte des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals war 2005/06 in Teilzeit beschäftigt, gegenüber rund einem Viertel aller Erwerbstätigen (Tab. B4-6web). Somit ist das Bildungswesen ein Bereich, in dem Teilzeittätigkeit sehr stark verbreitet ist. Dies hat in den einzelnen Bildungsbereichen unterschiedliche Ursachen (z. B. Vereinbarkeit von Beruf und Kindererziehung, halbe Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter in Verbindung mit Promotion an Hochschulen, länderspezifische Strategien zur Anpassung der Lehr- und Ausbildungskapazitäten an die demografische Entwicklung) und korrespondiert mit dem hohen Anteil an weiblichem Personal. Die Teilzeitbeschäftigung in Bildungseinrichtungen ist zwischen 1995 und 2006 etwas weniger stark gestiegen als in anderen Erwerbsbereichen.

Im internationalen Vergleich hatte Deutschland 2005 einen der höchsten Anteile von in Teilzeit beschäftigtem Personal. Nur für die Niederlande und die Schweiz lagen die Werte über dem deutschen Niveau von knapp 50%, während z. B. in Frankreich und Finnland Lehrtätigkeiten überwiegend als Vollzeittätigkeit ausgeübt wurden (Teilzeitanteil weniger als 10%) (Tab. B4-7web).

Hoher Anteil von Teilzeitbeschäftigung im Bildungswesen

M Methodische Erläuterungen

Bildungspersonal

Bildungspersonal wird verstanden als das in Einrichtungen des Bildungswesens beschäftigte Personal. Dies umfasst sowohl das pädagogische bzw. wissenschaftliche als auch das sonstige Personal.

Zum *pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal* zählen Tagespflegepersonen, das im Gruppendienst tätige Personal in Kindertageseinrichtungen (ohne Personen in Berufsausbildung), Lehrkräfte in Schulen sowie das wissenschaftliche und künstlerische Personal in Hochschulen. Für den internationalen Vergleich (Elementarbereich) sind Zweitkräfte an Kindertageseinrichtungen, die über keinen Abschluss des Tertiärbereichs verfügen, nicht einbezogen.

Zum *sonstigen Personal* zählen das Leitungs-, Verwaltungs- und hauswirtschaftliche/technische Personal in Kindertageseinrichtungen, Personal in Schulen im mittleren und einfachen Dienst sowie das Verwaltungs- und technische Personal in Hochschulen (ohne Personen in Berufsausbildung).

Bildungspersonalrechnung

In der Bildungspersonalrechnung werden Angaben zum Bildungspersonal in einer für alle Bildungsbereiche einheitlichen und überschneidungsfreien Darstellung nachgewiesen. Derzeit umfassen die Daten das Personal in Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, Schulen des Gesundheitswesens, Hochschulen sowie Tagespflegepersonen. Hierfür werden Angaben aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der Schulstatistik, der Hochschulstatistik, der Personalstandsstatistik des öffentlichen Dienstes sowie Angaben der KMK zusammengeführt. Die Daten beziehen sich auf 2005/06, d. h. die unterschiedlichen Erhebungstermine der einzelnen Datenquellen liegen zwischen August 2005 und Juli 2006. In Zukunft soll die Datenbasis sukzessive um weitere Einrichtungen des Bildungswesens ergänzt werden (entsprechend dem Konzept der Bildungspersonalrechnung).

Schulen

Allgemeinbildende und berufliche Schulen einschließlich Schulen des Gesundheitswesens.

Hochschulen

Hochschulen einschließlich Hochschulkliniken.

Perspektiven

Beim Vergleich des Bildungsstands der Bevölkerung Deutschlands mit dem anderer Staaten wird eine Reihe von Besonderheiten sichtbar. Aufgrund des gut ausgebauten Berufsbildungssystems besaßen im Jahr 2006 84% der 25- bis unter 65-Jährigen mindestens einen Abschluss des Sekundarbereichs II (OECD-Durchschnitt 69%). Der Anteil der Personen mit Hochschul- und anderen Tertiärabschlüssen liegt seit 2005 in Deutschland leicht unter dem OECD-Durchschnitt. Insbesondere die jüngeren Menschen erreichen in vergleichbaren Staaten häufiger Abschlüsse im tertiären Bereich als in Deutschland.

Demografische und wirtschaftliche Entwicklungen machen es erforderlich, den Bildungsstand der Bevölkerung zu heben. Ein Ziel der Bildungspolitik ist es daher, allen jungen Menschen einen Abschluss des Sekundarbereichs II als Mindestqualifikation zu vermitteln und den Anteil der Personen mit Hochschulreife bzw. Hochschulabschluss zu erhöhen. So empfiehlt der Wissenschaftsrat, dass 50% eines Altersjahrgangs eine Hochschulzugangsberechtigung und 35% einen Hochschulabschluss erwerben. Während viele vergleichbare Industriestaaten diese Quoten 2006 deutlich übertrafen, wurden die Zielwerte in Deutschland signifikant unterschritten. Bis 2010 wollen die EU-Staaten erreichen, dass der Anteil jener jungen Menschen, die das Bildungssystem ohne Abschluss des Sekundarbereichs II verlassen, niedriger als 10% ist. Der Anteil der frühzeitigen Schulabgänger lag in Deutschland 2006 mit 14% noch deutlich über der EU-Benchmark, aber geringfügig unter dem EU-Durchschnitt.

In Deutschland nehmen bei den 15- bis unter 25-Jährigen mehr junge Menschen an Bildungsmaßnahmen teil als in den meisten anderen Industriestaaten. Junge Menschen mit Migrationshintergrund weisen eine niedrigere Bildungsbeteiligung auf als Personen ohne Migrationshintergrund. Kinder von Eltern mit Abschluss des Tertiärbereichs erreichen doppelt so häufig selbst diesen Abschluss wie Kinder von Eltern ohne Abschluss des Sekundarbereichs II. Um Chancengleichheit herzustellen und die genannten Ziele und Benchmarks zu erreichen, müssen insbesondere die Bildungsreserven bei Personen mit Migrationshintergrund und in sozial benachteiligten Schichten mobilisiert werden. Das Bildungsverhal-

ten dieser Gruppen ist daher weiter zu beobachten. Aufgrund der demografischen Entwicklung und der Wanderungen von Ost- nach Westdeutschland bzw. in wirtschaftliche Wachstumsräume wird in vielen Regionen die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer drastisch zurückgehen.

Die Bildungsausgaben stagnieren in Deutschland seit Jahren. Dies geht einher mit einem Rückgang der Bildungsausgaben am BIP von 6,9% im Jahr 1995 auf 6,3% im Jahr 2005. Die demografische Entwicklung, die zeitversetzt in den einzelnen Bildungsbereichen zu einem Rückgang der Zahl der Bildungsteilnehmer geführt hat bzw. führen wird, bietet die Chance, bei gleich bleibendem BIP-Anteil die Pro-Kopf-Ausstattung der Bildungsbereiche mit Finanzmitteln erheblich zu erhöhen, um die Qualität zu verbessern bzw. das Angebot auszuweiten. Obwohl Politik, Wirtschaft und Wissenschaft lebenslanges Lernen von allen Individuen fordern, wurden die Weiterbildungsbudgets zum Teil drastisch gekürzt. Dies gilt insbesondere für die Bundesagentur für Arbeit, die vor den Arbeitsmarktreformen die Umschulung und Weiterbildung von Arbeitslosen intensiv gefördert hatte. Es ist zu beobachten, welche Effekte diese Reformen auf lange Sicht nach sich ziehen.

In den nächsten 15 Jahren werden in Westdeutschland mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer die Pensionierungsgrenze erreichen. Ob im erforderlichen Umfang qualifiziertes Personal gewonnen werden kann, hängt u. a. von der Neugestaltung der Ausbildungssysteme für das pädagogische Personal und von der Attraktivität der pädagogischen Berufe für junge Menschen ab.

In den vergangenen Jahren wurde eine Reihe von Reformen eingeleitet, die zu besseren Ergebnissen bei Kompetenzen und Abschlüssen führen sollen. Die Ausweitung des Krippenangebots, die Vorverlegung des Einschulungsalters, die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Schuljahre, die Einrichtung von Ganztagschulen, die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze, die Einführung der Bachelor-Master-Studiengänge sind Beispiele für Maßnahmen, die mittelfristig Veränderungen bei individuellen Bildungsverläufen, Bildungsdauer, Art der Bildungsteilnahme und erzielten Abschlüssen erwarten lassen.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung



In den letzten Jahren sind der Ausbau der Kindertagesbetreuung sowie die generelle Stärkung der Bildung und Erziehung einschließlich der Sprachentwicklung von Kindern im Rahmen der frühkindlichen Bildung zu einem zentralen und gemeinsamen Anliegen von Bildungs-, Sozial- und Familienpolitik geworden.

Einen aktuellen Schwerpunkt bildet der Ausbau des Platzangebots für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege. Ab 2013 sollen alle Kinder nach dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf ein frühkindliches Bildungs- und Betreuungsangebot erhalten. Zugleich soll der Anteil der Kindertagespflege auf bis zu 30% erhöht werden. Allein dieser Ausbau wird in den nächsten Jahren allen beteiligten Akteuren erhebliche Anstrengungen abverlangen; Bund, Ländern und Gemeinden ebenso wie den zahlreichen Einrichtungen in freier Trägerschaft.

Ein weiterer Akzent wird auf die qualitative Weiterentwicklung der Angebote gelegt. Dabei kommt den Kommunen eine Schlüsselstellung in der Umsetzung qualitativer Standards zu. Dies umfasst etwa die Realisierung der in den Ländern etablierten Bildungspläne, die Implementierung von Sprachförderkonzepten, die Initiierung von Fortbildungsangeboten für das Personal sowie die Umgestaltung von Kindertageseinrichtungen zu Eltern-Kind-Zentren.

Im Lichte derartiger Entwicklungen ist das Kapitel angelegt. Trotz einer grundsätzlich gleichen Struktur der einzelnen Indikatoren werden dabei im Vergleich zum Bildungsbericht 2006 eine Reihe neuer Aspekte dargestellt. Grundlage hierfür ist der inzwischen stark erweiterte Erhebungsteil zur Kindertagesbetreuung in der Kinder- und Jugendhilfestatistik.

Den gesetzlichen Regelungen entsprechend werden die Kinderbetreuungsangebote von einer

Vielzahl unterschiedlicher Träger in verschiedenen Formen und mit unterschiedlicher Ausstattung bereitgestellt. Neben der Größe und der Zusammensetzung der Gruppen nach dem Alter der Kinder ist für die Umsetzung des Bildungsauftrags der Personalschlüssel von besonderer Bedeutung (C1).

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung ist für nahezu alle Kinder inzwischen zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihrer Bildungsbiografie vor der Schule geworden. Dennoch gibt es nennenswerte Unterschiede beim Eintrittsalter sowie beim zeitlichen Umfang der Nutzung der Angebote. Neben Informationen dazu enthält die neue Statistik auch Daten über den Besuch von Kindertageseinrichtungen durch Kinder mit Behinderungen. Bemerkenswerte Einsichten liefert sie darüber hinaus über die Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund – auch mit Blick auf die zu Hause gesprochene Familiensprache – auf die Einrichtungen (C2).

Für die Erfüllung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen ist das Qualifikationsprofil des Personals von zentraler Bedeutung. Angaben hierzu finden sich im Indikator zum pädagogischen Personal, der zugleich über die Beschäftigungsentwicklung in der Kindertagesbetreuung informiert. Außerdem wird dargestellt, wie viele Kinder von einer Tagespflegeperson betreut werden (C3).

Beim Übergang vom Kindergarten in die Schule interessiert besonders das Ausmaß vorzeitiger und verspäteter Einschulungen, das aufgrund der in Gang gekommenen Flexibilisierung des Schuleintritts in den Ländern zu einer neuen Dynamik führt. Allerdings sind diese Entwicklungen angesichts ihrer Heterogenität gegenwärtig nicht in Indikatoren zu fassen. Gleiches gilt für die Maßnahmen zur Sprachstandsfeststellung und -förderung in den Ländern, die jedoch ebenfalls tabellarisch dargestellt werden (C4).

Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Im Unterschied zur Schule war der Bereich der Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland lange Zeit durch ein nicht bedarfsdeckendes Angebot gekennzeichnet. Diese Angebotslücke konnte durch den Rechtsanspruch seit den 1990er Jahren tendenziell geschlossen werden. Bei den unter 3-Jährigen steht eine entsprechende Verbesserung der Angebote ebenfalls auf der Tagesordnung. Der Indikator behandelt vor diesem Hintergrund die verschiedenen institutionellen Settings der Kindertagesbetreuung und zeigt den unterschiedlichen Personaleinsatz in den Ländern auf.

Anzahl und Art der Angebote

In Deutschland standen Anfang 2007 insgesamt rund 45.500 Tageseinrichtungen für Kinder, die noch nicht zur Schule gehen, zur Verfügung. Im Vergleich zum Vorjahr ist die Anzahl der Einrichtungen in Westdeutschland mit 0,8% und in Ostdeutschland mit 0,5% ebenfalls leicht gestiegen (**Tab. C1-1A**). Neben dem Einrichtungsangebot gab es Anfang 2007 zusätzlich etwas mehr als 33.000 öffentlich geförderte Tagespflegepersonen, die insgesamt fast 73.000 Kinder betreuten, davon 56.700 Kinder bis zum Alter von fünf Jahren (**Tab. C2-2A, Tab. C2-3A, Tab. C3-9A**).

Die Angebotsformen wurden in Westdeutschland weiter flexibilisiert

Infolge der organisatorischen Flexibilisierung hat beispielsweise die Zahl der Einrichtungen in Westdeutschland zugenommen, die mehrere Altersjahrgänge aufnehmen, etwa unter 3-Jährige und Kinder bis zum Schuleintritt. Die Anzahl dieser Einrichtungen ist von fast 7.000 im Jahr 2002 auf zuletzt 12.000 Einrichtungen gestiegen. In Ostdeutschland ist eine gegenläufige Tendenz zu beobachten. Bis Ende der 1990er Jahre wurde dort die relativ strikte Trennung der Kinder im Krippen- und im Kindergartenalter in verschiedenen Einrichtungen aufgrund der stark zurückgehenden Kinderzahlen zugunsten einer flexiblen Altersmischung aufgegeben. Nachdem sich die Kinderzahlen stabilisiert haben, wurde die altersspezifische Trennung in je eigene Gruppen wieder verstärkt (**Tab. C1-1A**). Hinsichtlich der Gruppengröße in Westdeutschland liegt der Schwerpunkt bei 20 bis 26, in Ostdeutschland bei 14 bis 18 Kindern (**Abb. C1-2A**).

Der Anteil nicht-staatlicher Träger nähert sich in Ostdeutschland dem westdeutschen Niveau an

Die Dominanz der nichtstaatlichen Träger ist auch 2007 konstant geblieben: Fast zwei Drittel der Plätze in Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland werden von ihnen angeboten (65,1%). In Ostdeutschland hat sich die Expansion der Plätze nichtstaatlicher Träger weiter fortgesetzt. Ihr Anteil stieg von weniger als 5% Anfang der 1990er Jahre über 54,9% (2002) auf zuletzt 56,8% im Jahr 2007 (**Tab. C1-2web**). Wirtschaftsunternehmen bzw. privatgewerbliche Träger betreuen zurzeit nur einen Anteil von 0,6% der Kinder in Tageseinrichtungen, könnten aber im Zuge des Ausbaus der Angebote für unter 3-Jährige eine größere Bedeutung bekommen. Dort liegt ihr Anteil aufgrund der zu geringen Anzahl an Einrichtungen heute schon bei 2,3%.

Personalschlüssel^M in Gruppen für Kinder im Kindergartenalter

Ein wichtiges Strukturmerkmal der Kindertageseinrichtungen stellt die Anzahl des pädagogisch tätigen Personals pro Gruppe dar. Dieser Personalschlüssel gilt in der internationalen Diskussion als ein wichtiges Qualitätsmerkmal der Angebote. In der bisherigen Fachdebatte wurden hierfür – in Ermangelung empirisch belastbarer Daten – die in den jeweiligen Landesausführungsgesetzen verankerten Betreuungsrelationen verwendet. Durch die neuen Möglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe-

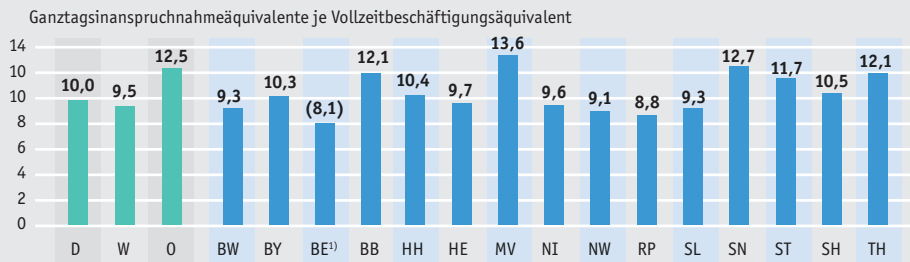
statistik lässt sich nunmehr erstmals eine entsprechend empirisch gewonnene Kennziffer für jedes Land berechnen. Aufgrund der unterschiedlichen täglichen zeitlichen Inanspruchnahme des Angebots aufseiten der Kinder und der ungleichen wöchentlichen Arbeitszeit des Personals muss dieser Schlüssel jedoch standardisiert werden, um dadurch bedingte Verzerrungen auszuschließen.

Bundesweit ergibt sich auf dieser Basis für die überwiegende Angebotsform der Kindertageseinrichtungen für Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt ein durchschnittlicher Personalschlüssel von 1 : 10, also von einer pädagogisch tätigen Person – standardisiert als Vollzeitäquivalent – für zehn Kinder – standardisiert als Ganztagsäquivalent (Abb. C1-1). Dieser standardisierte Personalschlüssel ist ein Spiegelbild der unterschiedlichen Bedingungen in den Ländern.

Aufgrund der unterschiedlichen Organisationsformen und Traditionen in den Kindertageseinrichtungen bestehen deutliche Unterschiede vor allem zwischen Ost- und Westdeutschland. Der durchschnittliche Personalschlüssel liegt im Westen bei 1 : 9,5, in Ostdeutschland bei 1 : 12,5, wobei es auch innerhalb der beiden Landesteile erhebliche Unterschiede gibt. Im Westen reicht die Spannweite von 1 : 8,1 bis zu 1 : 10,5, im Osten von 1 : 11,7 bis 1 : 13,6 (Abb. C1-1). Diese ländervergleichende Perspektive zeigt, dass die personellen Voraussetzungen zur Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen für Kinder ab drei Jahren zwischen den Ländern erheblich voneinander abweichen.

Deutliche Unterschiede im Personalschlüssel zwischen den Ländern

Abb. C1-1: Standardisierter Personalschlüssel für Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt 2006 nach Ländern*



* Für Bremen werden aufgrund von Unstimmigkeiten zwischen amtlicher Statistik und verwaltungsinternen Daten keine Zahlen ausgewiesen.

1) Da in Berlin die meisten Kinder nicht in Kindergartengruppen, sondern in altersgemischten Gruppen betreut werden, gilt der hier ausgewiesene Personalschlüssel nur für einen Teil der Kindergartenkinder.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2006, eigene Berechnungen mit den Mikrodaten im Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter

M Methodische Erläuterungen

Personalschlüssel

Um Verzerrungen aufgrund unterschiedlicher zeitlicher Nutzung durch die Kinder (zwischen 5 und 12 Stunden täglich) auszuschließen, werden alle Betreuungszeiten pro Gruppe zu einem Ganztagsbetreuungsäquivalent zusammengefasst (Summe aller täglichen Betreuungszeiten dividiert durch 8 Stunden). Analog wird beim Personal die Teilzeitarbeitszeit zu einem Vollzeitäquivalent umgerechnet (38,5 Wochenarbeitsstunden). Dadurch entstehen vergleichbare Größenverhältnisse.

Zur besseren Vergleichbarkeit werden zudem Leitungskräfte und gruppenübergreifendes pädagogisches Personal anteilmäßig eingerechnet. Um Verzerrungen aufgrund von besonderen Aufgaben in einzelnen Gruppen auszuschließen, z.B. die Förderung von Kindern mit Behinderung, werden für die vergleichende Betrachtung nur Gruppen mit einer klar abgegrenzten Altersstruktur und ohne besondere Förderbedarfe der Kinder herangezogen.

Auf einen internationalen Vergleich mit OECD-Daten wird verzichtet, da hier beträchtliche Unterschiede in den Berechnungsgrundlagen, insbesondere hinsichtlich der Zuordnung der Beschäftigten zum pädagogischen Personal, bestehen.

Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege

Obwohl die Nutzung des Angebots an Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege freiwillig ist, wird sie zunehmend zu einer Normalität in der Bildungsbiografie von Kindern. Dies lässt sich hier erstmalig differenziert darstellen. Dabei gibt es noch immer erhebliche regionale Unterschiede mit Blick auf den zeitlichen Umfang und das Alter, in dem Kinder erstmalig diese Angebote in Anspruch nehmen.

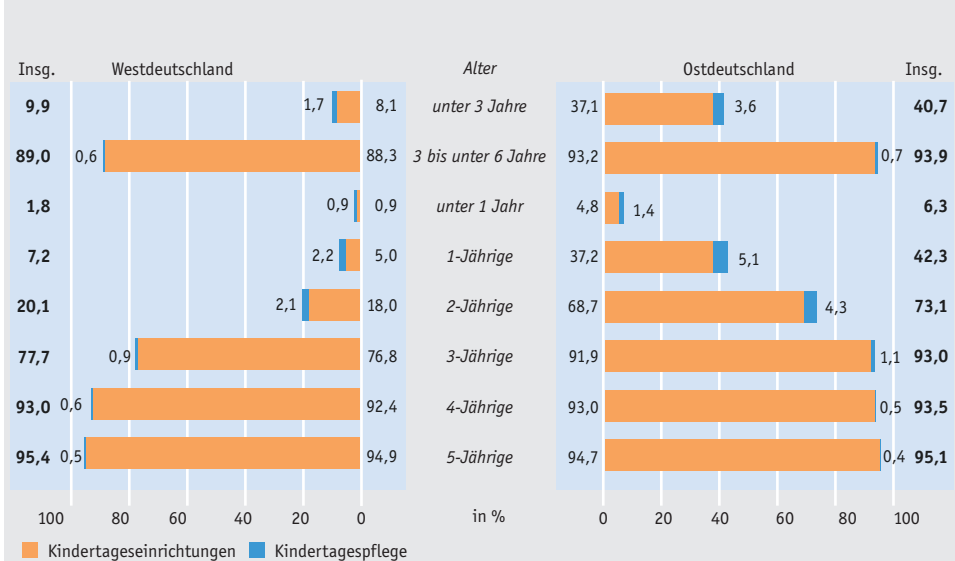
Bildungsbeteiligungsquote^M nach Altersjahren

Bis zu 95% der 4- und 5-Jährigen besuchen Kindertageseinrichtungen

Die Bildungsbeteiligung lag im Jahr 2007 bei den 4- und 5-Jährigen zwischen 93 und 95% (Abb. C2-1, Tab. C2-1A). Zwischen 2006 und 2007 haben sich die Quoten in West- und Ostdeutschland erneut leicht erhöht, sodass inzwischen in den letzten beiden Kindergartenjahren so gut wie alle Kinder erreicht werden. Ebenfalls gestiegen – von 74 auf 78% im Westen und von 90 auf 93% im Osten – ist die Quote der Bildungsbeteiligung der 3-Jährigen. Insofern wird auch in Westdeutschland spätestens der dritte Geburtstag zum Regelbeginn des Kindergartenbesuchs. Auffällig sind dennoch die nach wie vor existierenden Unterschiede der Nutzung der Kindertagesbetreuungsangebote zwischen den Ländern: Bei den 3- bis unter 6-Jährigen reichen sie von 83% in Schleswig-Holstein bis zu 96% in Thüringen (Tab. C2-2A, Tab. C2-10web).

Große Unterschiede bestehen weiterhin zwischen West- und Ostdeutschland bei der Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen: In Ostdeutschland liegt diese Quote bei 41%, in Westdeutschland bei 10%, mit erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern (Tab. C2-3A).

Abb. C2-1: Bildungsbeteiligungsquoten von Kindern in Tageseinrichtungen* und Tagespflege nach Altersjahrgängen in West- und Ostdeutschland 2007 (Quote in %)



* Bei der Quotenbildung wurden Kinder, die vorschulische Einrichtungen bzw. bereits die Schule besuchen, berücksichtigt (vgl. Erläuterungen zu Tab. C2-1A). Die Abweichungen bei der Addition der Quoten zur Ingesamtquote ergeben sich aufgrund von Rundungseffekten.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007, eigene Berechnungen

Im ersten Lebensjahr spielen Kindertageseinrichtungen und Tagespflege nur eine geringe Rolle. Auch in Ostdeutschland finden sich nur 6% der Kinder dieses Alters in einem solchen Angebot, in Westdeutschland sind es 2%. Das drückt eine generelle, durch das am 01.01.2007 eingeführte Elterngeld zusätzlich unterstützte Tendenz von Eltern aus, im ersten Lebensjahr die Betreuung ihrer Kinder selbst zu übernehmen. Bei den 1-Jährigen wird in Ostdeutschland allerdings bereits eine Quote von 42%, bei den 2-Jährigen von 73% erreicht. In Westdeutschland gibt es eine ähnliche jahrgangsspezifische Abstufung, mit 7 und 20% allerdings auf einem erheblich niedrigeren Niveau (**Abb. C2-1**).

Ein kostengünstiger Weg zur Schaffung von zusätzlichen Plätzen für jüngere Kinder ist die Öffnung einer in der Regel für Kinder ab drei Jahren zugänglichen Kindergartengruppe für 2-Jährige. In Westdeutschland waren im Jahr 2007 knapp 40.000 2-Jährige in solchen Gruppen zu finden. Das entspricht einem Anteil von insgesamt 29% aller Kinder unter drei Jahren, die in Kindertageseinrichtungen betreut werden. Eine Sonderauswertung der Einzeldaten der Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt, dass in mehr als der Hälfte dieser geöffneten Kindergartengruppen jeweils nur ein 2-jähriges Kind betreut wird. Die Möglichkeiten, im Kindergartenalltag auch für diese Altersgruppe anregende Beschäftigungs- und Fördermöglichkeiten zu schaffen, könnten dadurch beeinträchtigt werden. Ebenso fehlt den 2-Jährigen unter diesen Bedingungen der Kontakt mit Gleichaltrigen.

Bei den Betreuungszeiten reicht das Spektrum der Angebote von bis zu 5 Stunden am Vormittag über Angebote, die zwischen 6 und 7 Stunden täglich dauern und teilweise mittags unterbrochen werden, bis hin zu ganztägigen Angeboten mit Mittagessen, die länger als 7 Stunden in Anspruch genommen werden. Bei den Kindern im Alter von unter drei Jahren lag 2007 der Anteil mit einer vereinbarten Betreuungszeit von über 7 Stunden (ganztägige Nutzung) in Ostdeutschland bei 63%, in Westdeutschland bei 33% (**Tab. C2-4A, Tab. C2-11web**). Bei den Ganztagsangeboten für 3-Jährige bis zum Schuleintritt sind die Ost-West-Differenzen noch ausgeprägter: Während im Osten fast zwei Drittel der Kinder die Angebote mehr als 7 Stunden täglich nutzen, sind es in Westdeutschland gerade einmal knapp 20% (**Tab. C2-5A, Tab. C2-12web**). In Westdeutschland lag damit die Quote der ganztägigen Nutzung bei den unter 3-Jährigen 2007 höher als bei den Kindern zwischen drei und sechs Jahren.

Öffnung der Kindergartengruppen für unter 3-Jährige

Ganztägige Nutzung bei unter 3-Jährigen: 33% in West- und 63% in Ostdeutschland

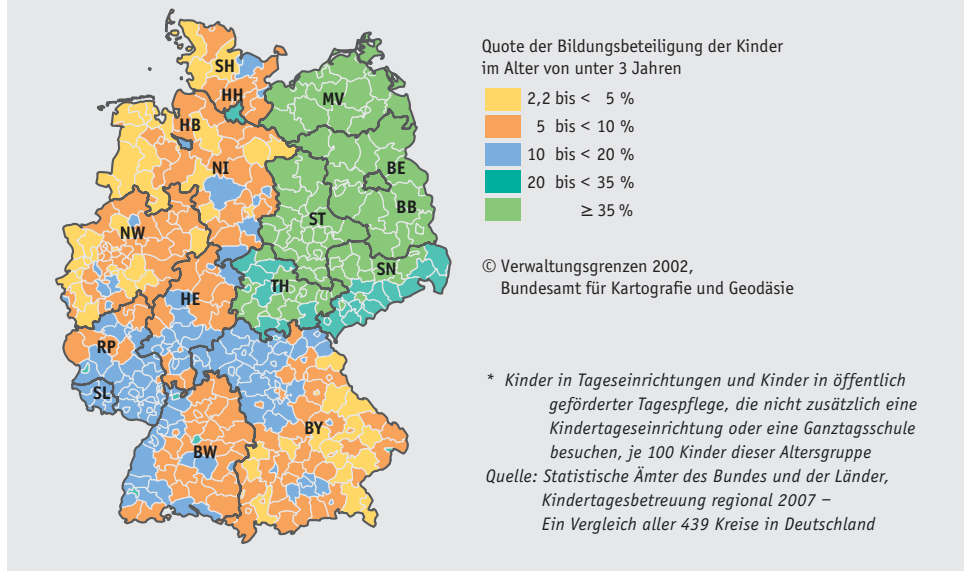
Regionale Bildungsbeteiligungsquoten von Kindern unter drei Jahren

Hinter dem Durchschnittswert der Bildungsbeteiligungsquote von 10% bei den unter 3-Jährigen für das Jahr 2007 in Westdeutschland verbergen sich Werte zwischen 2 und 29%: Bei 55 der 326 westdeutschen kreisfreien Städte und Kreise liegen diese unter 5%, bei fast der Hälfte zwischen 5 bis unter 10%, und immerhin ein Anteil von 37% der Westkommunen erreicht bereits Quoten von 10% und mehr. Dies trifft vor allem auf Ballungszentren und deren Umgebung sowie für Universitätsstandorte wie Heidelberg (29%), Freiburg (24%), Stuttgart (22%) oder Passau (21%) zu.

In Ostdeutschland beträgt die Durchschnittsquote der Bildungsbeteiligung 41% (**Abb. C2-2**). Dabei findet sich eine Spannweite von 20 bis 59%, die sich aus regionalen Gegebenheiten (wie ländliche und städtische Gebiete) und landespolitischen Schwerpunktsetzungen erklärt. Die höchsten Quoten sind in Sachsen-Anhalt anzutreffen, wo ein Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz ab der Geburt verankert ist.

Erhebliche Spannweite bei der regionalen Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen

Abb. C2-2: Quoten der Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter von unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege* 2007 nach Kreisen (Quote in %)



Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderungen

Weiterer Ausbau der integrativen Angebote

Für Kinder mit Behinderungen stehen in den Kindertageseinrichtungen spezifische, zumeist im Rahmen der Eingliederungshilfe ^M zusätzlich finanzierte Angebote zur Verfügung. Hierbei kam es im letzten Jahrzehnt zu einer deutlichen Verschiebung: weg von Angeboten in Sondereinrichtungen, hin zu integrativen Angeboten in den allgemeinen Kindertageseinrichtungen. Die Zahl der Sondereinrichtungen für behinderte Kinder ist von 691 im Jahr 1998 auf 307 im Jahr 2002 zurückgegangen und hat sich seitdem bis 2007 wieder auf 346 Einrichtungen leicht erhöht. Gleichzeitig stieg die Anzahl der Einrichtungen, die integrativ arbeiten, bundesweit von ca. 7.800 im Jahr 1998 auf rund 13.400 im Jahr 2007. Inzwischen werden in 29% der Kindertageseinrichtungen (ohne Horte) in Deutschland für mindestens ein Kind Eingliederungshilfen in Anspruch genommen (Tab. C2-6A). Das bedeutet, dass sich Kinder mit Behinderungen auf deutlich mehr Einrichtungen verteilen.

Eingliederungshilfen fast ausschließlich für Kinder im Kindergartenalter

Mit dem Alter steigt die Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe deutlich an. 2007 waren es bei den 3-Jährigen 7.302 Kinder, bei den 5-Jährigen hingegen 17.550 Kinder. Möglicherweise spiegelt sich darin eine Tendenz, sich umso intensiver um eine spezielle Förderung in Kindertageseinrichtungen zu bemühen, je mehr sich die Kinder mit Behinderungen der Schulpflicht nähern. Bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung ergibt sich für die 3-Jährigen bundesweit eine Quote der Bildungsbeteiligung von 1%, für die 4-Jährigen von 1,8% und für die 5-Jährigen von 2,4% der altersentsprechenden Bevölkerung.

Kinder mit Migrationshintergrund

29% der Kinder in Kindergärten in Westdeutschland haben einen Migrationshintergrund

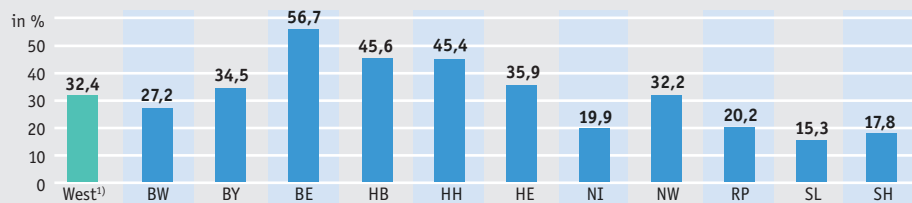
Nach Angaben der Kinder- und Jugendhilfestatistik lag der Anteil der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt mit einem Migrationshintergrund ^M in Tageseinrichtungen in Ostdeutschland im Jahr 2007 bei 6%, in Westdeutschland bei rund 29% mit durchaus nennenswerten Unterschieden zwischen den Ländern. Bei den Kindern im Alter von unter drei Jahren ist der Anteil in Ost- bzw. Westdeutschland mit 4 bzw. 23% jeweils etwas geringer (Tab. C2-7A).

Für die meisten Familien mit Migrationshintergrund sind Kindertageseinrichtungen die erste Bildungsinstitution, mit der sie in Kontakt kommen. Entsprechend hoch sind ihre Erwartungen mit Blick auf die soziale Integration ihrer Kinder. Eine dafür vergleichsweise günstige Voraussetzung liegt dann vor, wenn der Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund in den Einrichtungen deutlich überwiegt. Allerdings zeigt sich für die westdeutschen Länder, dass – gemessen am Landesdurchschnitt – lediglich 30 bis 40% der Kinder mit Migrationshintergrund Kindertageseinrichtungen besuchen, in denen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund im bzw. unter dem Landesdurchschnitt liegt. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass praktisch in allen Ländern über 60% der Kinder mit Migrationshintergrund Einrichtungen besuchen, in denen überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund betreut werden (Tab. C2-8A).

Bemerkenswert ist, dass die unausgewogene Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund zwischen den Kindertageseinrichtungen offenbar stärker ausgeprägt ist als die Verteilung in der Schule.¹ Ein Grund für die höheren Werte in Kindertageseinrichtungen dürfte darin liegen, dass deren Einzugsgebiete kleinräumiger sind und somit sozialraumbezogene Segregationsprozesse in Stadtteilen bzw. Wohnquartieren stärker abgebildet werden. Man kann davon ausgehen, dass Einrichtungen mit einem so hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zusätzliche personelle Ressourcen benötigen, wenn die hohen Erwartungen erfüllt werden sollen, die an sie als Orte der Integration unterschiedlicher Kulturen und frühsprachlicher Förderung gestellt werden. Diese Herausforderung verschärft sich noch einmal, wenn die Daten unter der Perspektive der nichtdeutschen Familiensprache ausgewertet werden. Dabei zeigt sich für das Jahr 2006, dass 30% aller Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache Einrichtungen besuchen, in denen 50% und mehr ebenfalls zu Hause nicht Deutsch sprechen (Abb. C2-3, Tab. C2-9A).

Fast jedes dritte Kind mit Migrationshintergrund an einer Tageseinrichtung mit mindestens 50% Migrationsanteil

Abb. C2-3: Kinder unter 14 Jahren mit nichtdeutscher Familiensprache in Tageseinrichtungen, in denen 50% und mehr der betreuten Kinder nicht Deutsch als Familiensprache haben, 2006 in den westlichen Bundesländern und Berlin (in %)



1) Einschließlich Berlin

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2006, Sonderauswertung der vom Forschungsdatenzentrum der Länder bereitgestellten anonymisierten Einzeldaten, eigene Berechnungen

M Methodische Erläuterungen

Bildungsbeteiligungsquote

Eine Ausweisung der Bildungsbeteiligungsquote der 6-Jährigen in Tageseinrichtungen und Tagespflege führt zu Verzerrungen durch Doppelzählungen, da die Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie die Schulstatistik unterschiedliche Erhebungszeitpunkte haben. Deshalb wird die Quote hier nicht ausgewiesen.

Eingliederungshilfen für Kinder mit Behinderungen

In der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird für jedes Kind erfragt, ob es Eingliederungshilfe gemäß §§ 53, 54 SGB XII (wegen körperlicher/geistiger Behinderungen) oder gemäß § 35a SGB VIII (wegen seelischer Behinderungen) erhält.

Kinder mit Migrationshintergrund/Familiensprache

Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik den Migrationshintergrund der Kinder in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege mit der Frage, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt. Damit weicht dieses Konzept vom umfassenden Migrationskonzept (vgl. Glossar) ab, da die Zuwanderung der Großeltern nicht berücksichtigt wird. Zusätzlich wird von jedem Kind erhoben, ob zu Hause überwiegend deutsch gesprochen wird.

1 Vgl. Bildungsbericht 2006, S. 163

Pädagogisches Personal im frühkindlichen Bereich

Aufgrund der allgemein gestiegenen Wertschätzung des frühkindlichen Bereichs und der damit verbundenen Verstärkung der Förderung von Kindern in den ersten Lebensjahren wird von vielen Seiten eine stärkere Verfachlichung und Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte gefordert. Zugleich ist aber auch – aufgrund der Altersstruktur der Kinder – mehr als in allen anderen pädagogischen Arbeitsfeldern die Dimension der persönlichen Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern von erheblicher Bedeutung. Vor diesem Hintergrund erhält die aktuelle Personalstruktur im frühkindlichen Arbeitsfeld eine zusätzliche Bedeutung, zumal dieses seit Jahren mit einer erheblichen Expansionsdynamik konfrontiert ist. Für das gesamte Personal des Bildungssektors wurden in **B2** die zukünftigen Herausforderungen aufgrund der sich verändernden Altersstruktur des pädagogischen Personals, der Verteilung der Geschlechter sowie der zunehmenden Teilzeittätigkeit eingeführt. Darauf nimmt auch die folgende Darstellung Bezug. Außerdem können erstmals Informationen zur Qualifikation der Tagespflegepersonen vorgelegt werden.

Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen nach Alter und Geschlecht

Die Anzahl des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (ohne das Personal in Horten) ^M ist seit den 1990er Jahren kontinuierlich gestiegen und beläuft sich 2007 auf 326.000 Personen (**Tab. C3-1A**). Der Zuwachs zwischen Dezember 2002 und März 2006 beträgt 5,3% sowie zwischen 2006 und 2007 2,9%. Berücksichtigt man den Anstieg der Teilzeitarbeitsplätze und rechnet den Anstieg in volle Stellen um, so liegt der Zuwachs bis 2006 lediglich bei 2,6% bzw. zwischen 2006 und 2007 bei 2,9% (**Tab. C3-2A, Tab. C3-10web**). Freigestellt für Leitungsaufgaben waren 13.500 Personen (**Tab. C3-1A**); damit wurden knapp 30% der Einrichtungen von einer vom Gruppendienst freigestellten Fachkraft geleitet.

Bezüglich der Altersstruktur des pädagogischen Personals in Westdeutschland nimmt zwar der Anteil der 50-jährigen und Älteren kontinuierlich zu – 1990 7% und 2007 17% –, aber dies ist bei Weitem nicht so gravierend wie in der Primar- und Sekundarstufe, wo der Personalanteil in dieser Altersgruppe inzwischen einen Anteil von 50% erreicht hat. In Ostdeutschland fällt die Situation mit einem Anteil von 31% nicht stark ins Gewicht (**Tab. C3-3A**). Deutlicher Ersatzbedarf aufgrund der Erreichung des Rentenalters ist in Ostdeutschland erst in ca. 10 Jahren zu erwarten, in Westdeutschland noch später. Dies darf allerdings nicht den Blick darauf verstellen, dass aufgrund des geplanten Ausbaus der Angebote für unter 3-jährige bis 2013 ca. 50.000 zusätzliche Fachkräfte in Tageseinrichtungen und 33.000 bis 50.000 zusätzliche Tagespflegepersonen benötigt werden.

Auch weiterhin sind Kindertageseinrichtungen ein Berufssegment, in dem fast ausschließlich Frauen erwerbstätig sind (**Tab. C3-4A**).

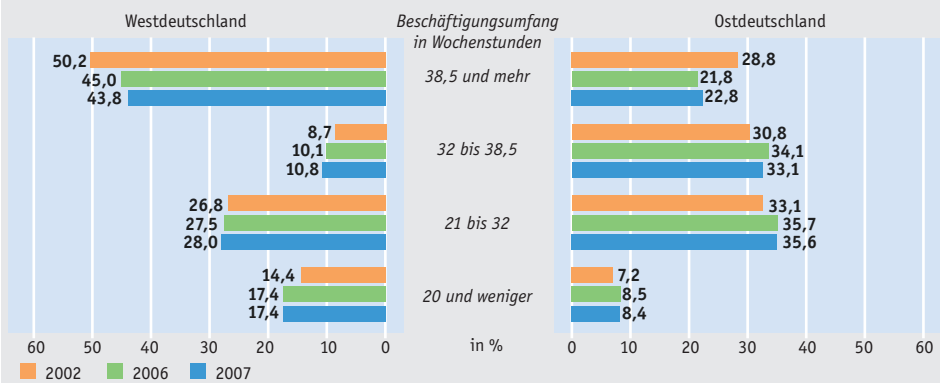
Beschäftigungsumfang des Personals

Zwischen 2002 und 2007 hat der Anteil der Vollzeitbeschäftigten weiter abgenommen und ist in Westdeutschland von 50% auf 44% zurückgegangen (**Abb. C3-1, Tab. C3-5A, Tab. C3-11web**). Der steigende Anteil von Personen mit geringerer Wochenarbeitszeit dürfte – neben einer generell anhaltenden Zunahme von Teilzeitarbeitsverhältnissen bei weiblichen Beschäftigten – auch darauf zurückzuführen sein, dass die vertragliche Wochenarbeitszeit zunehmend der aktuellen Belegungssituation angepasst wird. Das

Zusätzlicher Personalbedarf für den Ausbau der Plätze für Kinder unter drei Jahren

Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten in Kindertageseinrichtungen geht immer weiter zurück

Abb. C3-1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2002, 2006 und 2007 nach Umfang der Beschäftigung in West- und Ostdeutschland (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

ist in diesen Größenordnungen eine Tendenz, die der Entwicklung einer professionellen Haltung in diesem Bereich eher entgegensteht.

Dazu gehört auch der Anstieg des Anteils der Beschäftigten in Westdeutschland mit bis zu 20 Wochenarbeitsstunden von 14 auf 17%, der vor allem auf die Zunahme der stundenweise Beschäftigten zurückzuführen ist. Dahinter verbirgt sich die zunehmende Tendenz, kurzfristige Zusatzbedarfe und schwächer genutzte Randzeiten mit geringfügig Beschäftigten abzudecken. Der höchste Anteil der Beschäftigten mit bis zu 20 Stunden ist in Hamburg mit 25% anzutreffen (Tab. C3-5A, Tab. C3-11web, Abb. C3-1).

Qualifikation des pädagogischen Personals

In Westdeutschland stellen Erzieherinnen und Erzieher 66% des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen (Tab. C3-6A, Tab. C3-12web). Ihr Anteil hat gegenüber 2002 noch einmal um zwei Prozentpunkte zugenommen. In Ostdeutschland ist der Anteil seit jeher höher und lag 2007 bei 90%. Die zweitgrößte Gruppe bilden in Westdeutschland mit einem Anteil von 19% die Kinderpflegerinnen. Sie werden in erster Linie als Zweitkräfte in den Kindergartengruppen eingesetzt. Zwischen den einzelnen Ländern gibt es jedoch erhebliche Unterschiede: Während sich in Ostdeutschland kaum Kinderpflegerinnen finden, bewegt sich ihr Anteil in Westdeutschland zwischen knapp 8% in Bremen und fast 40% in Bayern. Im Licht der Professionalisierungsdebatte ist dies ein vielfach kritizierter Befund.

Weiterhin auffällig im Vergleich zum Personal in den anderen Bildungseinrichtungen ist der geringe Akademisierungsgrad^M. Er liegt bundesweit bei knapp 3% und hat sich gegenüber 2002 nur geringfügig erhöht (Tab. C3-7A, Tab. C3-13web).

Ein deutlich höherer Anteil von Hochschulausgebildeten findet sich bei den vom Gruppendienst freigestellten Leitungskräften. Fast jede vierte freigestellte Einrichtungsleitung in Westdeutschland – mit großen Unterschieden zwischen den Ländern – und jede zehnte in Ostdeutschland kann ein Hochschulexamen vorweisen (Tab. C3-8A). Allerdings muss hierbei berücksichtigt werden, dass es nur in 28% der Tageseinrichtungen eine freigestellte Leitungskraft gibt. Wenn man auch diejenigen Personen berücksichtigt, die nur mit einem Teil ihrer Arbeitszeit die Aufgabe der Einrichtungsleitung übernehmen, sinkt der Anteil des hochschulgebildeten Personals bei der mit Leitungsaufgaben betrauten Gruppe auf ca. 5%.

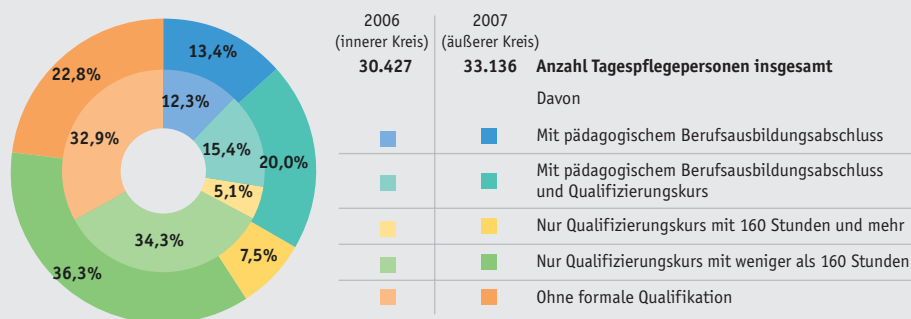
Freigestellte Einrichtungsleitungen verfügen zu 22% über einen Hochschulabschluss

Qualifikation der Kindertagespflegepersonen

Durch die neue Kinder- und Jugendhilfestatistik stehen erstmals Angaben zur Qualifikation der Tagespflegepersonen zur Verfügung. Hierbei zeigen sich einige unerwartete Befunde: Über eine pädagogische Berufsausbildung, teilweise mit einem ergänzenden Qualifizierungskurs in Tagespflege, verfügt immerhin ein Drittel der Tagespflegepersonen (Abb. C3-2). Weitere 7% haben einen Qualifizierungskurs im Umfang von 160 Stunden absolviert; die erfolgreiche Teilnahme an einem solchen Qualifizierungskurs wird als Grundvoraussetzung für die Arbeit in der Tagespflege angesehen. Damit wird zugleich deutlich, dass 59% über keine entsprechende Qualifikation verfügen, wobei 23% keinerlei pädagogische Qualifikation und 36% nur einen Qualifizierungskurs vorweisen können, der deutlich unter 160 Unterrichtsstunden lag.

Angesichts der Anforderungen an die pädagogische Arbeit in der Kindertagespflege muss das Qualifikationsniveau der Tagespflegepersonen gesteigert werden. Trotz einer leichten Verbesserung der Situation zwischen 2006 und 2007 ist der Qualifizierungsbedarf noch erheblich, mit deutlichen Unterschieden zwischen Ost und West: In Westdeutschland liegt der Anteil der nicht bzw. der gering qualifizierten Tagespflegepersonen mit 63% deutlich höher als in Ostdeutschland mit 38% (Tab. C3-9A).

Abb. C3-2: Qualifikationsstruktur von Kindertagespflegepersonen 2006 und 2007 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

M Methodische Erläuterungen

Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen (ohne Personal in Horten)

Im Vergleich zum in B2 ausgewiesenen Personal in Kindertageseinrichtungen gemäß ISCED 0 sind hier die Beschäftigten, die sich noch anderweitig in Ausbildung befinden, und die Beschäftigten, die für die pädagogische Arbeit mit Schulkindern in altersgemischten Gruppen eingesetzt werden, nicht herausgerechnet. Die Auswertung der Standardtabellen lässt diese Bereinigung nicht zu.

Akademisierungsgrad – Ausbildungsabschlüsse des pädagogischen Personals

Die Fachschulausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher zählt international zwar zur Tertiärausbildung, liegt jedoch unterhalb von Hochschul- und Fachhochschulabschlüssen. Unter dem Begriff „Verfachlichung“ werden im Rahmen des Bildungsberichts Ausbildungsabschlüsse an Fachschulen und Fachakademien zusammengefasst, also auch die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. Als Akademisierung wird im Unterschied zur Verfachlichung nur der Anteil des pädagogischen Personals mit Fachhochschul- oder Universitätsabschlüssen, unabhängig von der Fachrichtung, bezeichnet. Das Ausmaß der Professionalisierung schließlich bezieht sich allein auf den Anteil pädagogisch einschlägiger Hochschulabschlüsse (Diplom/Bachelor in Sozialpädagogik, Pädagogik, Heilpädagogik etc.).

Übergang in die Schule

Lange Zeit war der Übergang in die Schule gleichbedeutend mit dem Beginn curricular geregelten Lernens. Durch die wachsende Aufmerksamkeit, die Prozessen frühkindlicher Bildung inzwischen zukommt, stellt sich zum einen die Frage nach den Auswirkungen von Bildungsprozessen, die bereits vor der Einschulung ablaufen. Zum anderen wird anknüpfend an den Bildungsbericht 2006 der Zeitpunkt des Übergangs in die Schule beleuchtet. In den letzten Jahren kam es in vielen Ländern zu einer deutlichen Veränderung der Rahmenbedingungen durch eine Flexibilisierung der Schuleingangsstufe und eine Senkung des Schulpflichtalters.

Auswirkungen frühkindlicher Bildungsprozesse auf die Schule

Bei PIRLS/IGLU 2001 und 2006 erreichten Kinder, die länger als ein Jahr eine vorschulische Einrichtung besucht hatten, in den meisten beteiligten Ländern in der vierten Klasse eine höhere Lesekompetenz als Kinder mit einer kürzeren bzw. mit keiner Inanspruchnahme eines solchen Angebots. Die Ergebnisse von PISA 2003 weisen auch auf längerfristige Wirkungen hin: So erreichten dort 15-Jährige mit längerem Kindergartenbesuch durchschnittlich in allen drei Kompetenzbereichen (Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften) eine höhere Punktzahl, auch bei Kontrolle von Herkunft und Bildungshintergrund.

Wie wichtig hier eine differenzierte Betrachtung ist, zeigen Analysen der Daten von PIRLS/IGLU 2006 ^M. Wenn Deutsch die vom Kind zu Hause durchgängig gesprochene Sprache ist und kein Elternteil einen Hochschulabschluss hat, liegt die gemessene Lesekompetenz bei Kindern mit längerem Kindergartenbesuch um durchschnittlich 25 Punkte signifikant höher. Deutlich geringer und nicht signifikant ist der Unterschied mit 15 Punkten bei Kindern, deren Familiensprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist (**Abb. C4-3A, Tab. C4-10web**). Inwieweit dies mit der Qualität der Sprachförderung im Kindergarten oder etwa auch damit zusammenhängt, dass sich Kinder aus Familien, bei denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird, häufig in einzelnen Einrichtungen konzentrieren (vgl. **C2**), lässt sich auf der Basis der derzeit vorliegenden Daten nicht klären.

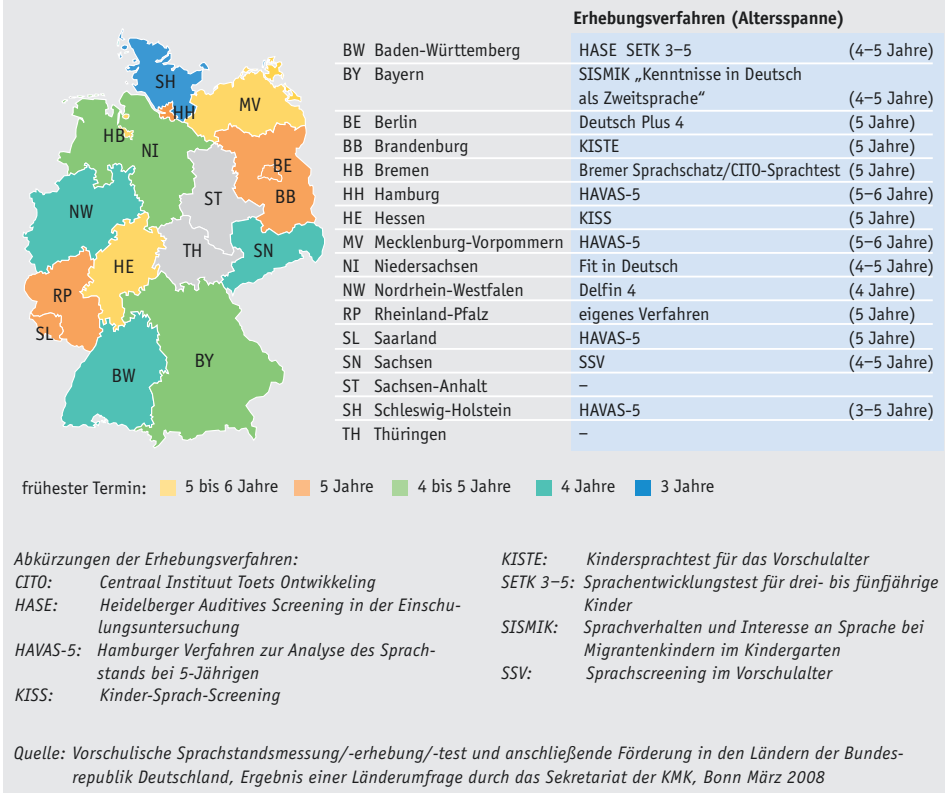
Sowohl mit Blick auf die Schule als auch die generelle soziale Integration wird der Sprachentwicklung der Kinder große Bedeutung zugeschrieben. Daher wurden in den letzten Jahren in wachsendem Umfang sprachdiagnostische Verfahren eingesetzt und die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen verstärkt. In vielen Ländern ist die Teilnahme an Sprachstandserhebungen für alle Kinder inzwischen Pflicht, und im überwiegenden Teil der Länder werden landesweit einheitliche Verfahren empfohlen. Allerdings gibt es nur ein Verfahren, das in mehr als einem Land genutzt wird (**Abb. C4-1, Tab. C4-6web**). Während einige Länder Sprachstandserhebungen bereits ab dem Alter von drei oder vier Jahren durchführen, finden diese in anderen erst im Jahr vor der Einschulung statt. Insgesamt fallen bislang die Heterogenität der Verfahren und Kriterien zwischen den einzelnen Ländern auf.

Zusätzlich zu standardisierten Sprachstandserhebungen werden im überwiegenden Teil der Länder Verfahren zur Sprachentwicklungsbegleitung vorgeschrieben bzw. empfohlen (**Tab. C4-7web**). Schließlich werden in mehr als der Hälfte der Länder landesweit Sprachfördermaßnahmen durchgeführt. Das Alter der Kinder variiert dabei zwischen zwei Jahren und dem letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung, der zeitliche Förderumfang pro Kind reicht von insgesamt 60 Stunden über 6 Monate bis zu 10 bis 15 Wochenstunden über 12 Monate (**Tab. C4-7web**).

Besuch von Kindertageseinrichtungen fördert schulische Kompetenzen

Geringerer Effekt des Kindergartenbesuchs bei Kindern mit Migrationshintergrund

Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung unterscheiden sich stark zwischen den Ländern

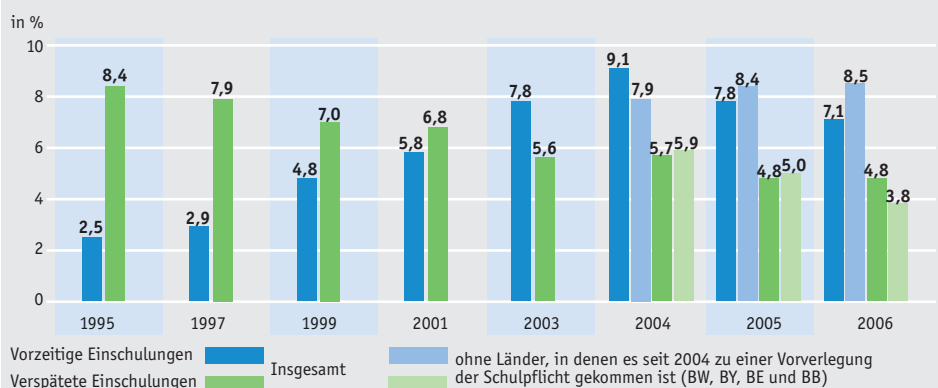
Abb. C4-1: Verfahren zur Sprachstandserhebung und Alter zum Erhebungszeitpunkt ^M

Vorzeitige und verspätete Einschulung

Bis Ende der 1960er Jahre bundeseinheitlich geregelt, stieg das durchschnittliche Einschulungsalter der Kinder in Deutschland lange Zeit an. Dies führte in Verbindung mit langen Ausbildungszeiten dazu, dass junge Menschen bei der Einmündung in den Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich ein relativ hohes Alter aufwiesen. Seit Ende der 1990er Jahre wirkt die Bildungspolitik diesem Trend gezielt entgegen, was auch zu einem Rückgang von verspäteten Einschulungen und Zurückstellungen schulpflichtiger Kinder geführt hat.

Wie bereits im Bildungsbericht 2006 ausgeführt, waren bis 2001 stets mehr verspätete als vorzeitige Einschulungen ^M zu verzeichnen. Im Jahr 2002 kehrte sich dieser Trend um. Bis 2006 ist der Anteil verspäteter Einschulungen auf weniger als 5% gesunken, während der Anteil vorzeitiger Einschulungen bis 2004 kontinuierlich angestiegen ist (Abb. C4-2, Tab. C4-1A, Tab. C4-2A). Das durchschnittliche Einschulungsalter lag im Schuljahr 2003/04 bei rund 6 Jahren und 7 Monaten.

In einigen Ländern wurde ab dem Schuljahr 2005/06 der Beginn der Schulpflicht vorverlegt (Abb. C4-4A). Da sich die ausgewiesenen Anteile vorzeitiger und verspäteter Einschulungen an den jeweiligen länderspezifischen Regelungen zur Schulpflicht ^M orientieren, sind die Statistiken seit diesem Zeitpunkt nur noch begrenzt vergleichbar. In den Ländern, die früher einschulen, geht der Anteil vorzeitig eingeschulter Kinder zurück, und es steigt – mit Ausnahme von Berlin – der Anteil verspäteter Einschulungen (Tab. C4-8web, Tab. C4-9web). Auf Bundesebene schlägt sich dies als Rückgang vorzeitiger sowie als Stagnation verspäteter Einschulungen ^M nieder (Abb. C4-2).

Abb. C4-2: Vorzeitig und verspätet eingeschulte Kinder 1995 bis 2006 (in % aller Einschulungen)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Betrachtet man insgesamt die Länder, in denen es seit 2004 zu keiner Vorverlegung der Schulpflicht gekommen ist, so zeigt sich ein moderater Anstieg der vorzeitigen Einschulungen von 7,9 auf 8,5% sowie ein Rückgang der verspäteten Einschulungen von 5,9 auf 3,8%. Zugleich steigt der Anteil der 6-Jährigen, die eine Einrichtung im Primarbereich besuchen, in nahezu allen Ländern – insbesondere dort, wo der Beginn der regulären Schulpflicht in den letzten Jahren vorverlegt wurde (Abb. C4-4A, Tab. C4-4A). Infolge dieser Entwicklungen sinkt das Einschulungsalter bundesweit. Welche Auswirkungen diese zeitliche Verschiebung in den Bildungsbiografien der Kinder für deren Lernerfolg hat, wird in den kommenden Jahren zu beobachten sein. Wie schon 2006 berichtet, werden Mädchen nach wie vor über den gesamten Zeitraum hinweg häufiger vorzeitig und in geringerem Umfang verspätet eingeschult als Jungen (Tab. C4-3A). Im internationalen Vergleich des Einschulungsalters hat sich – mit Ausnahme von Luxemburg – gegenüber dem Bildungsbericht von 2006 keine generelle Änderung ergeben (Tab. C4-5A).

Bundesweit sinkendes Einschulungsalter

M Methodische Erläuterungen

PIRLS/IGLU-Daten

Die Auswertungen zu PIRLS/IGLU 2006 basieren auf den Daten für Deutschland im öffentlich verfügbaren internationalen Datensatz, der unter http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_SPSS_Data.zip zu finden ist, und wurden mithilfe des Programms IEA International Database Analyzer (IEA IDB Analyzer) durchgeführt.

Alter zum Erhebungszeitpunkt (Sprachstandserhebung)

Zur Berechnung des Alters zum Zeitpunkt der Sprachstandserhebung wurde ein Einschulungsalter von 6 Jahren angenommen. In Abb. C4-1 wird das früheste Erhebungsalter und die Altersspanne ausgewiesen.

Regelungen zur Schulpflicht

Mit den „Empfehlungen zum Schulanfang“ verständigte sich die KMK 1997 darauf, die Einschulung flexibler zu handhaben. Mehrere Länder haben den Beginn der Schulpflicht vorverlegt (Abb. C4-4A). In den meisten Ländern ist es aber weiterhin möglich, dass schulpflichtige Kinder zurückgestellt werden, wenn sie noch nicht schulfähig sind. In der Regel werden zurückgestellte Kinder im darauffolgenden Schuljahr verspätet eingeschult. Kinder, die nach dem jeweiligen Stichtag geboren sind, können und konnten auf Wunsch der Eltern vorzeitig eingeschult werden. Ob dazu eine Anmeldung durch die Eltern genügt oder zusätzlich ein Gutachten nötig ist, handhaben die Länder unterschiedlich. Auch die Fristen für vorzeitige Einschulungen sind in den Ländern unterschiedlich bemessen. Seit dem KMK-Beschluss von 1997 wurden vorzeitige Einschulungen erleichtert, z.B. durch Verzicht auf einen formalen Antrag der Eltern oder eine Fristenerweiterung.

Vorzeitige und verspätete Einschulungen

Als vorzeitige Einschulungen werden in den Schulstatistiken der Länder die Kinder erfasst, die nach dem landesspezifischen Stichtag (Abb. C4-4A) eingeschult wurden. Eingeschulte Kinder, die im Vorjahr vor dem jeweiligen Stichtag geboren wurden, werden im Einschulungsjahr als verspätete Einschulung geführt. Die Prozentangaben beziehen sich auf alle Einschulungen (vorzeitige, fristgemäße, verspätete, Einschulung geistig Behinderter und sonstige Einschulungen), ohne Nichteinschulungen (Zurückstellung und Befreiung).

Perspektiven

Insgesamt ist das Angebot der Kindertagesbetreuung in den letzten Jahren trotz der sinkenden Zahl von Kindern erweitert worden. Dabei werden in Westdeutschland zwei Drittel und inzwischen auch in Ostdeutschland mehr als die Hälfte der Plätze von nichtstaatlichen Trägern bereitgestellt. Weiter gewachsen ist auch die Nutzung dieser Angebote, am ausgeprägtesten bei den 3-Jährigen, von denen im März 2007 in Westdeutschland 77%, in Ostdeutschland sogar 92% eine Kindertageseinrichtung in Anspruch nahmen.

Um das Ziel des gegenwärtigen Ausbauprogramms von Bund und Ländern zu erreichen, mit dem bis zum Jahre 2013 für 35% der Kinder unter drei Jahren ein Platz geschaffen und zeitgleich ein Rechtsanspruch für ein- und zweijährige Kinder umgesetzt werden soll, müssen in Westdeutschland jährlich rund 70.000 Plätze neu geschaffen werden, während in Ostdeutschland seit den 1980er Jahren auch für diese Altersgruppe ein breites Angebot verfügbar ist. Das erfordert eine enorme Beschleunigung des bisher erreichten Ausbautempos, nicht zuletzt bei der Tagespflege, die rund 30% bzw. jährlich 20.000 neue Plätze zur Verfügung stellen soll, bei einem aktuellen Bestand von knapp 30.000 Plätzen. Der Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige, der in einer Kooperation von Kommunen, Ländern und Bund erfolgt, wird ein Schlüsselthema der nächsten Jahre sein, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht.

Beim Personal zeigt sich eine weitere Zunahme der Teilzeitbeschäftigung, in erheblichem Ausmaß auch mit wöchentlichen Beschäftigungszeiten unter 20 Stunden. Diese Entwicklung erschwert es, im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen den besonderen Anforderungen gerecht zu werden: einer Kontinuität der Bezugspersonen der Kinder bei langen Öffnungszeiten, einem hohen Bedarf an Abstimmung der Tätigkeit der Fachkräfte untereinander sowie der Zusammenarbeit mit Eltern.

Die vorliegenden Auswertungen zum Personal-schlüssel zeigen für das Jahr 2006 erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, wobei die Ausstattung im Westen insgesamt deutlich günstiger ist als im Osten. In Westdeutschland kommen in Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt im Durchschnitt 9,5 Kinder auf eine Vollzeitstelle, in Ostdeutschland sind es 12,5 Kinder. Wie sehr sich besondere Anforderungen an die Fachkräfte in

einzelnen Einrichtungen konzentrieren können, zeigen die Daten zur Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund: 60% dieser Kinder befinden sich in Kindertageseinrichtungen, in denen Kinder mit Migrationshintergrund über dem landesdurchschnittlichen Migrationsanteil liegen.

Mit Blick auf die Personalausstattung liegt eine besondere Herausforderung darin, dass zugleich in erheblichem Umfang zusätzliche Fachkräfte gewonnen und Weiterbildungsmöglichkeiten für das bestehende pädagogische Personal angeboten werden müssen, da die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in der Erzieherinnenausbildung bisher keine besondere Rolle spielt. Hinzu kommen die Gewinnung und die Qualifizierung von Tagespflegepersonen. Diese Prozesse werden seitens der Bundesregierung durch eine Qualifizierungsinitiative unterstützt. Daneben baut eine große Anzahl an (Fach-)Hochschulen neue Ausbildungsgänge für frühpädagogische Fachkräfte auf, um dem seit längerem beklagten Mangel an akademischem Personal in diesem Arbeitsfeld zu begegnen, ein Prozess, der sich noch über viele Jahre hinziehen dürfte.

Aufmerksamkeit verdient weiterhin die Frage, von welchen Kindern die Angebote in welchem Alter in Anspruch genommen werden. Einige Länder unterstützen die Bemühungen um eine möglichst breite Bildungsbeteiligung durch Beitragsfreiheit oder durch eine vorgezogene Ausweitung des Rechtsanspruchs auf eine Betreuung für Kinder unter drei Jahren. Damit diese Angebote zu einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit beitragen, ist neben einem qualitativ hochwertigen Angebot eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern von grundlegender Bedeutung.

Eine besondere Herausforderung liegt in der Bereitstellung differenzierter Aussagen darüber, unter welchen Umständen und bei welchen Kindern die bisher durch IGLU und PISA nur sehr allgemein ausgewiesenen positiven Effekte frühkindlicher Angebote in welchem Ausmaß zum Tragen kommen. Von hohem Interesse ist zudem, wie viele und welche Kinder an den in den Ländern in jüngster Zeit auf den Weg gebrachten vielfältigen Maßnahmen zur Sprachstandsmessung, -feststellung und -förderung beteiligt sind. Diese Gestaltungsaufgaben werden in den nächsten Jahren zu einer der wichtigsten bildungspolitischen Herausforderungen.

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Der Bildung im Schulalter kommt eine Schlüsselrolle für die individuelle Entwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Vermittlung von Kompetenzen zu. Die zentrale Rolle der Schule findet nicht zuletzt ihren Niederschlag in der gesetzlich verankerten Schulpflicht.

Die Bedeutung schulischer Bildung spiegelt sich auch in den aktuellen Diskussionen und bildungspolitischen Reformbestrebungen wider. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen zur Verbesserung der Qualität im Schulwesen sowie dazu, auf welche Weise und mit welchen Strategien die vielfältigen Aktivitäten und Maßnahmen für die einzelne Schule und für die Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität noch effektiver nutzbar gemacht werden können.

In diesem Sinne lässt sich eine Fülle bildungspolitischer Aktivitäten und Maßnahmen nennen, auf die sich alle Länder derzeit konzentrieren. Hierzu gehören insbesondere die Weiterführung der internationalen und nationalen Schulleistungsuntersuchungen (PISA, PIRLS/IGLU, TIMSS sowie die in den Ländern regelmäßig durchgeführten Vergleichsarbeiten) ebenso wie die Überprüfung der eingeführten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, für den Hauptschulabschluss und für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Einen großen Bedeutungsgewinn haben in den letzten Jahren auch die Etablierung eines Evaluations- und Inspektionssystems für Schulen, die Realisierung zentraler Prüfungen für den Mittleren Abschluss und die allgemeine Hochschulreife sowie die Verkürzung der Gymnasialbesuchsdauer um ein Jahr erfahren. Mit der Erweiterung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit von Schulen, der Weiterentwicklung der Lehrerbildung und -fortbildung sowie dem Ausbau effizienter Unterstützungssysteme, wie den ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten,

sind zudem bedeutsame Rahmenbedingungen für die Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht gesetzt worden.

Im folgenden Kapitel wird einigen der genannten Aspekte und Entwicklungen schulischer Bildung indikatorengestützt unter zwei Perspektiven nachgegangen: Zum einen orientiert sich das Kapitel am Zusammenhang von schulischer und außerschulischer Bildung, dem mit dem Ausbau von Ganztagsangeboten (**D3**) sowie den Aktivitäten an außerschulischen Lernorten (**D5**) exemplarisch entsprochen wird. Zum anderen werden bereits im Bildungsbericht 2006 dargestellte wichtige Informationen zu Übergängen, Klassenwiederholungen, kognitiven Kompetenzen und Abschlüssen aufgegriffen und mit wechselnden Schwerpunktsetzungen weitergeführt. Bei den Übergängen und Wechseln im Schulwesen (**D1**) wurden erstmals auch private Schulen und der allgemeinbildende Teil des Sekundarbereichs II aufgenommen. Im Zentrum von **D2** steht die Entwicklung der Klassenwiederholungen in den letzten beiden Jahren. In **D6** werden Veränderungstrends in den kognitiven Kompetenzen bei den Schulleistungsuntersuchungen seit 2000 aufgezeigt und die Kompetenzentwicklung bestimmter Gruppen von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Neben der Entwicklung der Abschlussquoten (**D7**) insgesamt wird besonders den Abgängern ohne Hauptschulabschluss, denen aus Förderschulen sowie den herkunftsbedingten Abhängigkeiten beim Erwerb von Abschlüssen nachgegangen. Erstmals aufgenommen wurde ein Indikator zu pädagogischem Personal im Schulwesen (**D4**), da den Lehrkräften für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen in der Schule und im Unterricht und damit für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Schulsystems eine entscheidende Bedeutung zukommt.

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Eine Besonderheit des deutschen Schulsystems ist die größere Vielfalt an Übergängen und Wechseln im Vergleich zu den Schulsystemen anderer Staaten. Während Übergänge in erster Linie an den Schwellen im Schulwesen auftreten und von allen Schülerinnen und Schülern bewältigt werden müssen, bieten Wechsel die Möglichkeit, den Besuch einer ursprünglich gewählten Schulart oder eines Bildungsgangs nachträglich zu verändern.

Übergänge und Wechsel wurden bereits im Bildungsbericht 2006 dargestellt. An diese Informationen wird im Folgenden angeknüpft. Aufgezeigt werden aktuelle Veränderungen gegenüber 2006 insbesondere beim Übergang vom Primarbereich zum Sekundarbereich I, bei den Aufwärts- und Abwärtswechseln im Sekundarbereich I sowie bei den Wechseln an und von Förderschulen. Ergänzend werden die Übergänge in private Schulen sowie in den allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II in den Blick genommen.

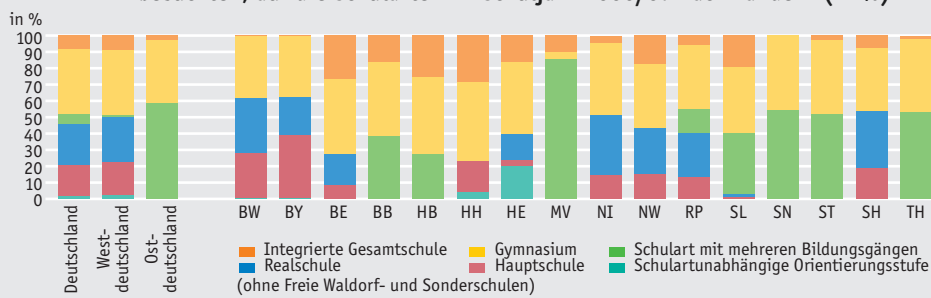
Übergang vom Primarbereich zum Sekundarbereich I

Nach der Einschulung ist der Besuch einer weiterführenden Schule im Sekundarbereich I ab Jahrgangsstufe 5 (bzw. 7 in Berlin und Brandenburg) die zweite wichtige Gelenkstelle im deutschen Schulwesen. Bei der Entscheidung über den Besuch der weiterführenden Schulart verbinden sich in der Regel bestimmte institutionelle Leistungsanforderungen und damit verbundene Schulabschlussoptionen (vgl. **D7**) mit dem Elternwillen. Im Folgenden wird dieser Übergang anhand der Aufteilung jener Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, im Ländervergleich genauer betrachtet (**Abb. D1-1, Tab. D1-1A**). Die Übergänge erfolgen zwar überwiegend am Ende der Grundschulzeit, gleichwohl sind auch nach der 6. Jahrgangsstufe (nach der sogenannten Beobachtungs- oder Orientierungsstufe) oder auch später noch Übergänge möglich bzw. explizit vorgesehen, so wie es auch schon vor Ende der Grundschulzeit Übergänge in Förderschulen gibt.

Sinkende Übergangsquoten zur Hauptschule

Auch wenn die Verteilung der Schülerströme nach der Grundschule große Unterschiede zwischen den Ländern sichtbar macht, die wesentlich durch die jeweilige Schulstruktur bedingt sind, zeigen sich zwei übergreifende Entwicklungstendenzen: Eine erste besteht darin, dass faktisch in allen Ländern, in denen die Hauptschule angeboten wird – die Länder Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen führen keine Hauptschulen –, die Übergangsquoten an diese Schulart zum Schuljahr 2006/07 gesunken sind. Ein weiterhin relativ starkes Gewicht hat die Hauptschule in Baden-Württemberg (28%) und Bayern, wo sie mit 39% sogar die am meisten gewählte Schulart nach der Grundschulzeit ist. Von den beiden Ländern und von Einzelbeispielen abgesehen, hat sich die Nachfrage nach der Hauptschule in den letzten 20 Jahren gravierend verändert. Während sie zunächst eine weithin akzeptierte Schulform war, wird sie aktuell immer weniger gewählt – selbst in Regionen mit bislang ausgeprägter Nachfrage. PISA 2000 hat gezeigt, dass bundesweit etwa jede fünfte Hauptschule in sehr problematischen Lernkontexten arbeitet, die durch einen sehr hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gekennzeichnet sind. Nach der Selbsteinschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter in PISA 2003 gehören sogar 65% der Hauptschulen zu den sogenannten belasteten Schulen. Auch wenn Hauptschulen nicht immer miteinander vergleichbar sind, vollzieht sich in der öffentlichen Wahr-

Negative öffentliche Wahrnehmung der Hauptschule signalisiert Handlungsbedarf

Abb. D1-1: Verteilung der Fünftklässler*, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2006/07 nach Ländern (in %)

* Für Berlin und Brandenburg werden wegen der sechsjährigen Grundschule Siebtklässler betrachtet.

Erläuterungen vgl. **Tab. D1-1A**

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07, eigene Berechnungen

nehmung eine Entwicklung zur „Problemschule“. Mit einem sinkenden Hauptschüleranteil und einer ungünstigen Zusammensetzung der Schülerschaft kann tatsächlich eine erhebliche Beeinträchtigung der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in bestimmten Hauptschulen einhergehen.

Eine zweite Entwicklungslinie zeigt sich im nahezu kontinuierlichen Anstieg der Übergänge ins Gymnasium. Dieser Anstieg setzte sich unabhängig vom sonstigen Schulartangebot der einzelnen Länder auch im Schuljahr 2006/07 fort. So geht in elf Ländern die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nach der vierten Jahrgangsstufe zum Gymnasium über (**Abb. D1-1, Tab. D1-1A**). Auch in Ländern, in denen noch bis vor Kurzem andere Schularten die meisten Schüler aufnahmen (z.B. in Schleswig-Holstein und im Saarland), schlägt mittlerweile mit jeweils ca. 40% der Großteil eine gymnasiale Laufbahn ein. Die dabei im Bildungsbericht 2006 aufgezeigte Benachteiligung von Jugendlichen unterer Sozialgruppen und mit Migrationshintergrund besteht weiterhin, wie die Analyse der Schülerverteilung am Ende des Sekundarbereichs I verdeutlicht (**Abb. D1-6A, Tab. D1-8web**). Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil sind selbst bei gleichem sozioökonomischen Status seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten als deutsche Schülerinnen und Schüler zu finden.

Eine strukturelle Besonderheit stellt der Übergang zwischen Primar- und Sekundarbereich¹ in jenen zwei Ländern dar, die eine sechsjährige Grundschule führen. Sowohl in Berlin als auch in Brandenburg gehen immer mehr Schülerinnen und Schüler bereits nach vier Schuljahren von der Grundschule in zunehmend angebotene grundständige Gymnasien über (**Tab. D1-9web**). In Berlin sind es inzwischen mehr als 9% aller Viertklässler, in Brandenburg knapp 6%, wobei zum Schuljahr 2007/08 die Möglichkeiten zum früheren Übergang aus der sechsjährigen Grundschule, gebunden an bestimmte Voraussetzungen, erweitert wurden.

Regionale Unterschiede bei den Übergängen

Die Verteilung der Schülerströme auf die weiterführenden Schularten variiert nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Länder, Kreise und Kommunen. Im Folgenden wird, anknüpfend an den Bildungsbericht 2006, zunächst die Entwicklung der regionalen Unterschiede beim Gymnasialbesuch in der Jahrgangsstufe 7 betrachtet (**Abb. D1-2**).

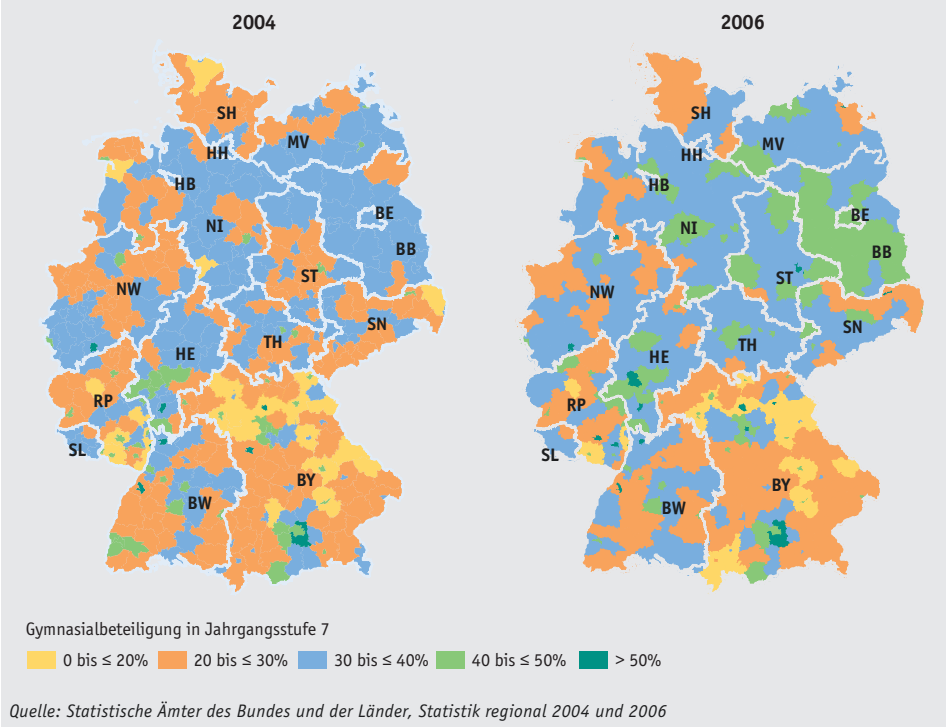
¹ Auch in Mecklenburg-Vorpommern gibt es seit dem Schuljahr 2006/07 eine strukturelle Besonderheit: Der Übergang ins Gymnasium findet – mit Ausnahme der Sport- und Musikgymnasien – in Jahrgangsstufe 7 statt.

Anstieg der Übergangsquoten ins Gymnasium hält an

Jugendliche unterer Sozialgruppen und mit Migrationshintergrund gehen seltener zum Gymnasium

Zunehmende Abweichung vom gemeinsamen sechsjährigen Grundschulbesuch in Berlin und Brandenburg

Abb. D1-2: Regionale Unterschiede im Gymnasialbesuch in Jahrgangsstufe 7 in den Jahren 2004 und 2006 (in %)



Der Vergleich zwischen der Gymnasialbeteiligung 2004 und 2006 macht deutlich, dass trotz unterschiedlicher regionaler Kontexte in 80% der Kreise die Gymnasialbeteiligung gestiegen ist, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Vor allem die Anzahl der Kreise mit einer Gymnasialbeteiligung zwischen 40 und 50% hat sich deutlich erhöht (Tab. D1-2A).

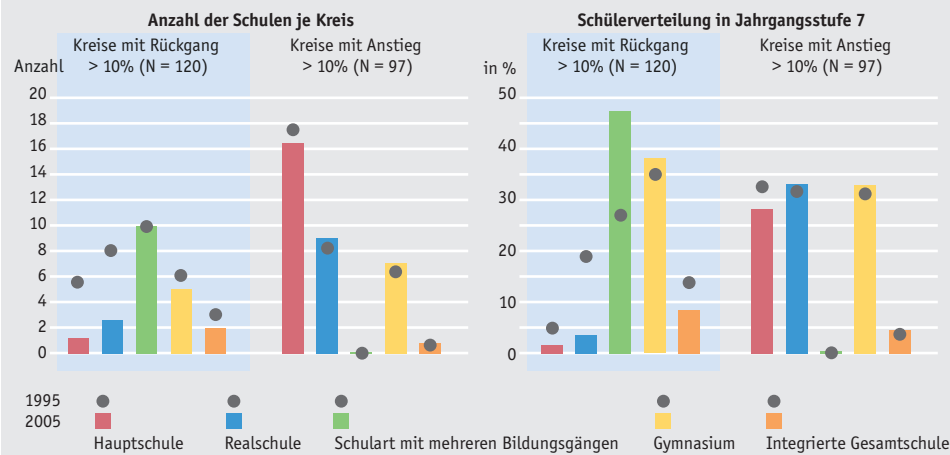
Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich das Schulangebot über alle Schularten hinweg verändert. Für eine Annäherung werden nachfolgend zwei Gruppen von Kreisen mit völlig gegenläufigen Entwicklungen der 10- bis unter 15-jährigen Wohnbevölkerung zwischen 1995 und 2005 gegenübergestellt: In 120 Kreisen aller 450 Landkreise bzw. kreisfreien Städte in Deutschland (einschließlich der Berliner Bezirke) ist die 10- bis unter 15-jährige Wohnbevölkerung um mehr als 10% zurückgegangen, während 97 Kreise einen Anstieg um mehr als 10% verzeichneten. Für diese beiden Gruppen von Kreisen wird die Entwicklung des Schulangebots aufgezeigt (Abb. D1-3, Tab. D1-10web).

Deutliche Konzentration des Schulangebots in allen ostdeutschen Kreisen

Einen Rückgang um mehr als 10% weisen sämtliche Kreise in Ostdeutschland sowie zwei Kreise in Bremen und Niedersachsen auf. In diesen Kreisen konnte bis 2005 das 1995 bestehende Schulangebot nicht aufrechterhalten werden. Allein die durchschnittliche Anzahl der Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die gleichermaßen zum Haupt- wie zum Mittleren Schulabschluss führen, ist in den Jahren von 1995 bis 2005 konstant hoch geblieben. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Jahrgangsstufe 7 eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen, ist dabei von 27 auf 48% gestiegen (Abb. D1-3, Tab. D1-10web). Dass in diesen Kreisen mit stark zurückgehenden Schülerzahlen auch Gymnasien geschlossen wurden (in der Regel durch Zusammenlegungen von Standorten), wirkte sich nicht negativ auf die Gymnasialbesuchsquote aus. Die Gymnasialbeteiligung in Jahrgangsstufe 7 lag 2005 mit über 38% auf höherem Niveau als 1995 (35%).


Wachsende Gymnasialbeteiligung, trotz moderater Reduzierung der Gymnasialstandorte

Abb. D1-3: Schulangebot und Schülerverteilung 1995 und 2005 nach Schularten* für Kreise mit sinkender und ansteigender Schülerzahl**



* Ohne Freie Waldorfschulen und Förderschulen

** Darstellung für jene Kreise, deren 10- bis unter 15-jährige Wohnbevölkerung zwischen

1995 und 2005 entweder um mehr als 10% zurückgegangen oder um mehr als 10% angestiegen ist. 

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Statistik Regional 1995 und 2005, eigene Berechnungen

D
1

In den Kreisen mit einem Anstieg der Schülerzahlen um mehr als 10% wurden 2005 weniger Hauptschulstandorte vorgehalten als 1995. Während sich alle anderen Schularten stabilisieren, kann die Hauptschule nicht von den steigenden Schülerzahlen profitieren.

Besuch privater Schulen

Ein Teil der Schülerinnen und Schüler geht nach dem Besuch einer öffentlichen oder privaten Grundschule in eine der privaten Schulen des Sekundarbereichs I über. Innerhalb des Privatschulsektors stellen die Freien Waldorfschulen den quantitativ bedeutsamsten Teil dar. Im Schuljahr 2006/07 gab es 192 Waldorfschulen (zum Vergleich: im Schuljahr 1996/97 waren es 157), mit besonders hohen Anteilen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Dieser Trend der Zunahme der Waldorfschulen findet sich insgesamt für alle Schularten des privaten Sektors und damit auch für die Anzahl seiner Schülerinnen und Schüler (**Tab. D1-3A**). Diese ist zwischen 1996/97 und 2006/07 von etwa 500.000 auf 669.000 gestiegen, was einer Steigerung von 5 auf 7% aller Schülerinnen und Schüler entspricht. Während damit die Schülerschaft in privaten Schulen um 25% angestiegen ist, fiel parallel dazu die Schülerzahl im öffentlichen Schulwesen um fast 9%.

Das Angebot an Privatschulen hat sich von 2.200 im Schuljahr 1996/97 auf über 3.000 im Schuljahr 2006/07 erhöht. Innerhalb des Privatschulsektors zeigen sich drei wesentliche Schwerpunkte (**Tab. D1-3A**). Mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler waren an Gymnasien. Auch die Privatschulangebote im Förderschulbereich sind von deutlich überproportionaler Bedeutung. Jeder sechste Förderschüler (rund 17%) wird an einer Schule in privater Trägerschaft unterrichtet. Und schließlich ist die Zunahme der Grundschulen in privater Trägerschaft bemerkenswert (1996: 276, 2006: 624). Neben den genannten Schularten haben auch fast alle anderen Schularten, insbesondere jedoch die Schulen mit mehreren Bildungsgängen, deutliche Zuwächse zu verzeichnen. Dies gilt im Übrigen auch für die Hauptschulen in privater Trägerschaft, deren Anzahl entgegen dem Trend im öffentlichen Schulwesen ebenfalls steigt.

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Privatschulen wächst bei allen Schularten, auch bei der Hauptschule

Schulartwechsel^M innerhalb des Sekundarbereichs I

Im Schuljahr 2006/07 haben rund 64.000 Schülerinnen und Schüler (ohne Waldorf- und Förderschulen) in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 eine andere Schulart besucht als noch im vorangegangenen Schuljahr (Tab. D1-4A). Bezogen auf alle Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 9 entspricht dies einer bundesweiten Wechselquote von knapp 3%. Ein direkter Zusammenhang zwischen der unterschiedlichen strukturellen Gestaltung des Schulartangebots in einem Land (z.B. Vielfalt der Schularten) und der Wechselhäufigkeit lässt sich nicht feststellen.

Geringe Wechselquote und überwiegend Abwärtswechsel deuten Probleme hinsichtlich der Durchlässigkeit an

Innerhalb der Wechselquote von knapp 3% machen noch immer die Abwärtswechsel in niedriger qualifizierende Schularten die Mehrzahl aller Schulartwechsel in Deutschland aus (Abb. D1-4, Tab. D1-11web). Darunter entfallen 39% auf Abstiege aus dem Gymnasium und 27% auf einen Wechsel von der Real- zur Hauptschule. Insgesamt kommen im Bundesdurchschnitt sowie gleichermaßen in West- wie in Ostdeutschland auf jeden Wechsel in eine höher qualifizierende Schulart fast fünf Abwärtswechsel^M. Dabei schwankt die Relation von Auf- und Abwärtswechseln zwischen den Ländern, wie etwa in Berlin mit 1 : 15 und in Bremen mit 1 : 2,5. Zudem gibt es eine Reihe von Schulartwechseln, die nicht eindeutig als Aufstieg oder Abstieg identifiziert werden können (z.B. Wechsel zwischen Real- und Gesamtschulen). Innerhalb der Aufstiege dominieren die Wechsel von der Haupt- zur Realschule. Die Aufstiege ins Gymnasium sind eher die Ausnahme, obwohl eine Reihe von Untersuchungen zeigt, dass es eine größere Zahl gymnasial geeigneter Schüler gibt, die nicht das Gymnasium besuchen. Bei dieser Betrachtung bleibt unberücksichtigt, welche Abschlüsse die Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Schulart erreichen oder nachträglich erwerben (vgl. D7).

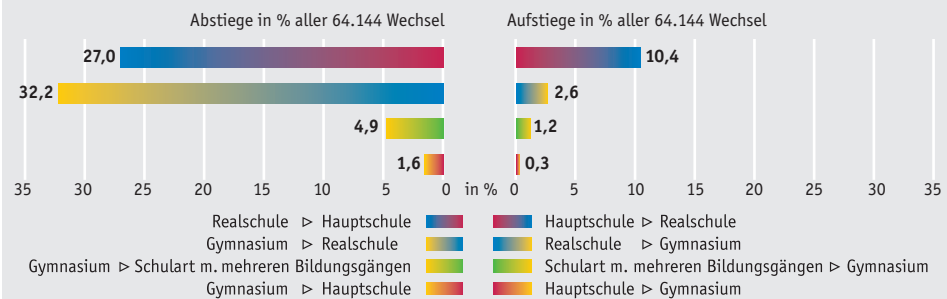
Wechsel an und von Förderschulen

Sonderpädagogischer Förderbedarf nimmt zu

Für Kinder und Jugendliche, die dem Unterricht in den bisher betrachteten allgemeinbildenden Schularten unter den gegebenen pädagogischen, personellen und organisatorischen Bedingungen nicht folgen können, kann sonderpädagogischer Förderbedarf geltend gemacht werden. Im Schuljahr 2006/07 wurde für ca. 485.000 Schülerinnen und Schüler ein entsprechender Bedarf festgestellt. Dies entspricht einem Anteil von 5,8% der Schülerpopulation in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 (Abb. D1-5, Tab. D1-5A). Der im Bildungsbericht 2006 für das letzte Jahrzehnt aufgezeigte Anstieg der Förderquote^M setzt sich damit fort. Die meisten Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf sind weiterhin im Förderschwerpunkt Lernen zu finden, wenngleich dieser Förderschwerpunkt mit 2,7% knapp unter dem Wert von 2004/05 (2,8%) liegt.

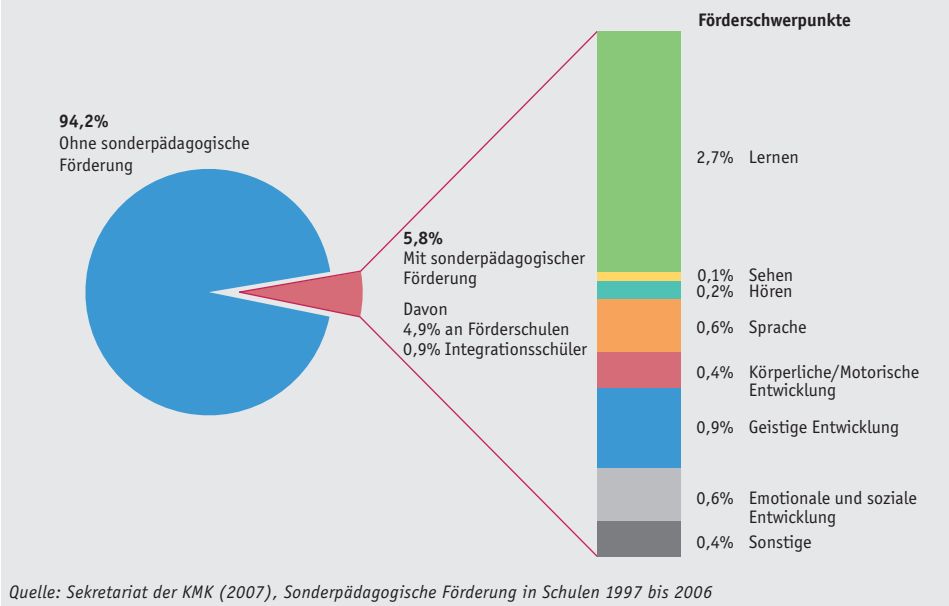
Alle Länder räumen der integrativen Förderung an sonstigen allgemeinbildenden Schulen den Vorrang gegenüber der Überweisung an eine Förderschule ein. Derzeit

Abb. D1-4: Aufwärts- und abwärtsgerichtete Schulartwechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 des Schuljahres 2006/07 (in % aller Schulartwechsel)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07, eigene Berechnungen

Abb. D1-5: Sonderpädagogische Förderquote 2006/07 nach Förderschwerpunkten (in % aller Schülerinnen und Schüler)



werden bundesweit rund 16% aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf integriert unterrichtet (Tab. D1-5A). Im Ländervergleich reicht diese Spannweite von 5% (Niedersachsen) bis 45% (Bremen), was auf deutliche Unterschiede in den sonderpädagogischen Feststellungs- und Zuweisungsverfahren aufmerksam macht bzw. auf Kapazitätsgrenzen hinweist.

Sonderpädagogische Förderung findet nach wie vor erheblich häufiger in Förderschulen statt. Bei der Einschulung besuchten 2,4% aller Kinder 2006/07 bereits eine Förderschule. In den Jahrgangsstufen des Primar- und Sekundarbereichs finden sowohl Wechsel in die Förderschule als auch von dieser in eine der sonstigen Schularten statt. Selbst wenn man berücksichtigt, dass nicht für alle Förderschwerpunkte Wechsel in sonstige allgemeinbildende Schularten^M möglich sind (z.B. die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, Geistige Entwicklung), überwiegen eindeutig die Wechsel in die Förderschulen (Tab. D1-6A): Bundesweit haben rund 8% der Förderschüler noch im vorangegangenen Schuljahr eine andere allgemeinbildende Schule besucht, während umgekehrt ca. 3% der ehemaligen Förderschüler 2006/07 an eine andere allgemeinbildende Schule wechselten (einschließlich des Besuchs einer Integrationsklasse). Eine Betrachtung der landesspezifischen Wechselquoten zeigt erhebliche Schwankungen (Tab. D1-6A).

Integrative Förderung in den Ländern unterschiedlich stark verbreitet

Auf drei Wechsel in eine Förderschule kommt ein Wechsel aus der Förderschule

Übergang in einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II

Am Ende der Jahrgangsstufe 9 oder 10 des Sekundarbereichs I der allgemeinbildenden Schule stehen die Schülerinnen und Schüler vor der nächsten Übergangsentscheidung. Dem Übergang in einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II kommt mit Blick auf die Steigerung der Studienanfängerzahlen besondere Bedeutung zu. Bundesweit entspricht die Zahl der Übergänge in den allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II^M im Schuljahr 2006/07 knapp 60% der Schülerinnen und Schüler, die in den Schularten des Sekundarbereichs I die 10. Jahrgangsstufe absol-

Verschiedene Wege des Übergangs in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II

viert haben (Tab. D1-12web) – darin 40% Übergänge in Gymnasien, Integrierte Gesamtschulen, Freie Waldorfschulen oder Förderschulen und ca. 20% in Fachoberschulen, Fachgymnasien oder Berufs-/Technische Oberschulen.

In allen Ländern gleichermaßen existiert die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien. Etwa 36% der Zehntklässler im Schuljahr 2005/06 gingen 2006/07 auf das Gymnasium. In neun Ländern gibt es gymnasiale Oberstufen zudem in beachtenswertem Umfang auch an Integrierten Gesamtschulen. So besuchten 2006/07 fast 10% aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 die gymnasiale Oberstufe an einer Gesamtschule.

Rund 93% aller Gymnasiasten in Jahrgangsstufe 11 sind aus dem gymnasialen Teil des Sekundarbereichs I durch Versetzung (in immer mehr Ländern zudem in Verbindung mit einer Abschlussprüfung am Ende der 10. Jahrgangsstufe) in die gymnasiale Oberstufe eines Gymnasiums übergegangen (Tab. D1-7A). Nur ein sehr geringer Teil der Schüler kommt aus einer anderen Schulart des Sekundarbereichs I, vornehmlich der Realschule (2006/07 ca. 5%). 73% aller Schüler in der gymnasialen Oberstufe der Gesamtschule kamen 2006/07 aus dem Sekundarbereich I der Gesamtschule selbst. Dies entspricht einem Viertel aller Gesamtschüler der Jahrgangsstufe 10 des Schuljahres 2005/06. 15% kamen aus Realschulen und 4% aus Hauptschulen. Weitere 6% der Gesamtschüler in der gymnasialen Oberstufe waren im Schuljahr zuvor auf dem Gymnasium. Zwischen 2000/01 und 2006/07 haben die gymnasialen Oberstufen der Gesamtschulen immer mehr Schülerinnen und Schülern vor allem aus Haupt- und Realschulen den Weg zur allgemeinen Hochschulreife eröffnet (Tab. D1-7A).

Gymnasiale Oberstufe der Gesamtschule wird zunehmend von Jugendlichen aus Haupt- und Realschulen besucht

M Methodische Erläuterungen

Gruppierung der Kreise nach ihrer Bevölkerungsentwicklung

Für jeden Kreis wurde die zahlenmäßige Entwicklung der 10- bis unter 15-jährigen Bevölkerung zwischen 1995 und 2005 analysiert und folgende Gruppierung vorgenommen: 1) Rückgang der Kinderzahl um mehr als 10% (N = 120 Kreise); 2) Rückgang der Kinderzahl um bis zu 10% (N = 66 Kreise); 3) Anstieg der Kinderzahl um bis zu 10% (N = 167 Kreise); 4) Anstieg der Kinderzahl um mehr als 10% (N = 97 Kreise).

Schulartwechsel

Wechsel von Bildungsgängen innerhalb einer Schulart, z.B. den Schularten mit mehreren Bildungsgängen, müssen hier aufgrund der Datenlage unberücksichtigt bleiben.

Relation der Aufwärts- und Abwärtswechsel in Ostdeutschland

Die im Bildungsbericht 2006 für Ostdeutschland aufgezeigte ausgeglichene Relation zwischen abwärts- und aufwärtsgerichteten Schulartwechseln war auf eine schulstrukturelle Entwicklung in Sachsen-Anhalt zurückzuführen. Dort ergab sich eine hohe Wechslerzahl von der Schulart mit mehreren Bildungsgängen zum Gymnasium, da zwischenzeitlich der Übergang von der „Orientierungsstufe“ an den Schulen mit mehreren Bildungsgängen in die 7. Jahrgangsstufe des Gymnasiums erfolgte. Erst seit 2003/04 findet der Übergang wieder am Ende der Grundschule in die 5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums statt.

Förderquote

Die Förderquote entspricht dem prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schülergesamtzahl im Alter der Vollzeitschulpflicht (Jahrgangsstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen). Unterschiede in den dargestellten Förderquoten gegenüber dem Bericht 2006 erklären sich aus der Nutzung einer anderen Datengrundlage: Während im Bildungsbericht 2006 auf die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes zurückgegriffen wurde (Quote 2004 5,0%; 2006 5,1%), stützt sich dieser Bildungsbericht auf die umfassendere KMK-Statistik in „Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006“ (Quote 2004 5,6% und 2006 5,8%).

Wechsel zwischen Förderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schularten

Die Daten zu Förderschulwechseln lassen keine Differenzierung nach Förderschwerpunkten zu. Die Angaben können daher nicht um die Zahl jener Förderschülerinnen und Förderschüler bereinigt werden, für die eine Rückkehr in sonstige allgemeinbildende Schulen nicht möglich ist. Ebenso wenig kann geprüft werden, ob – bei den Wechseln zur Förderschule – der sonderpädagogische Förderbedarf bereits in der abgebenden Schule integrativ erfüllt wurde bzw. ob ehemalige Förderschüler anschließend integrativ gefördert werden.

Allgemeinbildender Teil des Sekundarbereichs II

Zum allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II werden hier neben der gymnasialen Oberstufe (an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, Förderschulen und Freien Waldorfschulen) auch die Fachoberschulen, Fachgymnasien und Berufs-/Technischen Oberschulen gezählt, da diese beruflichen Schulen nicht der Vermittlung eines Berufsabschlusses dienen, sondern dem (nachträglichen) Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse (siehe Glossar).

Klassenwiederholungen

Im Bildungsbericht 2006 wurde gezeigt, dass es bei durchschnittlich jedem dritten Schüler im Verlauf seiner Schullaufbahn zu zeitlichen Verzögerungen kommt. Dies ist eine im internationalen Vergleich hohe Quote. Aufmerksam gemacht wurde in diesem Zusammenhang auf den mit der Klassenwiederholung verbundenen Mehraufwand an Bildungszeit und -kosten sowie darauf, dass sich im Durchschnitt die Leistungen von Schülern, die eine Jahrgangsstufe wiederholten, kaum verbessern. Nicht zuletzt diese Sachverhalte lassen das Thema „Sitzenbleiben“ immer wieder aktuell für die öffentliche Diskussion und auf der Agenda bildungspolitischer und administrativer Entscheidungen erscheinen.

Wiederholungen im Vergleich der Schulstufen und Länder

Im Bundesgebiet wiederholten 2006/07 insgesamt etwa 234.000 Schülerinnen und Schüler vom Primar- bis zum Sekundarbereich II eine Jahrgangsstufe. Dies entspricht einem Anteil von 2,7% der Schülerpopulation und stellt eine geringfügige Reduzierung der Wiederholerquote ^M gegenüber 2004/05 dar. Zwischen den Ländern schwanken die Wiederholerquoten von 1,8% in Baden-Württemberg bis 3,8% in Bayern. Die Wiederholerquote fällt in allen Ländern mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern (Abb. D2-1, Tab. D2-1A) für den Primarbereich am geringsten aus, bei einer sichtbaren Annäherung zwischen den Ländern (0,4% in Berlin und Thüringen bis 2,5% in Bremen), steigt im Sekundarbereich I deutlich an (bis fast 6% in Bayern) und fällt in der Mehrzahl der Länder im allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II unter 4%. Besonders hohe Wiederholerquoten zeigen sich vor allem in den Jahrgangsstufen 8 und 9, teilweise auch in 11 (Tab. D2-3web).

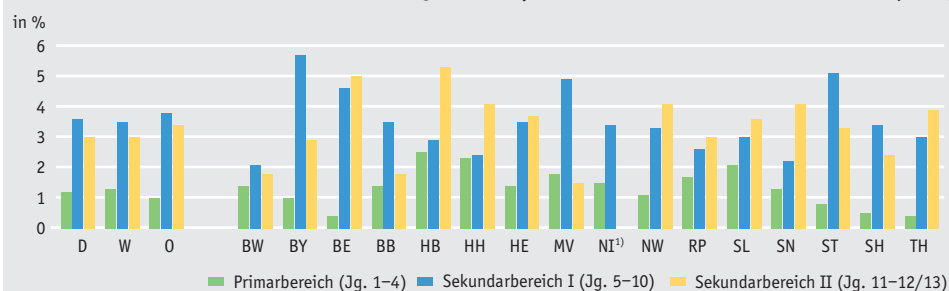
Der Primarbereich verfügt nicht nur in fast allen Ländern über die niedrigste Wiederholerquote aller drei dargestellten Schulstufen, diese ist auch im Vergleich zum Schuljahr 2004/05 weiter gesunken. Dieser Rückgang ist allerdings in erster Linie darauf zurückzuführen, dass Wiederholer statistisch vergleichbar über alle Länder hinweg erst ab der 3. Jahrgangsstufe erfasst werden.

Während sich die Situation im Sekundarbereich I zwischen beiden Zeitpunkten kaum verändert hat, haben Klassenwiederholungen im Sekundarbereich II deutschlandweit und gleichermaßen in Ost- und Westdeutschland leicht zugenommen. Die Situation in den Ländern ist dabei sehr unterschiedlich: Erhöhungen der Quote in Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen stehen Reduzierungen in Bremen, Hessen, Saarland und Schleswig-

Niedrige Wiederholerquote in Baden-Württemberg

Wiederholerquote insgesamt rückläufig, aber leichte Zunahme im Sekundarbereich II

Abb. D2-1: Wiederholerquoten im Schuljahr 2006/07 nach Schulstufen* und Ländern (in %)



* Angaben zum Sekundarbereich II beziehen sich auf Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen.

1) In Niedersachsen wurden für den Sekundarbereich II keine Wiederholerzahlen gemeldet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07

Holstein gegenüber. Stabil niedrige Anteile (unter 2%) weisen zu beiden Zeitpunkten Baden-Württemberg, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern auf.

Entwicklung der Wiederholerquote im Vergleich der Schularten und Geschlechter

Steigende Wiederholerzahlen in den Hauptschulen und den Schulen mit mehreren Bildungsgängen

In den Gymnasien seit 2000/01 deutlich sinkende Wiederholerquoten

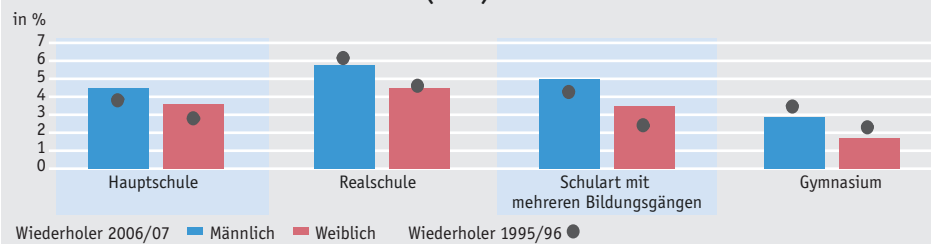
Hinsichtlich der Wiederholerquote in den einzelnen Schularten gilt es zu beachten, dass ein Teil der wiederholenden Schülerinnen und Schüler die Schulart wechselt und damit als Wiederholer an der aufnehmenden Schulart geführt wird. Die Realschulen weisen daher mit über 5% die höchsten Wiederholerquoten auf, die aber im Vergleich zu 1995/96 tendenziell rückläufig sind (**Abb. D2-2, Tab. D2-2A**). Dementsprechend weist das Gymnasium als diejenige Schulart, die Schüler abgibt, aber nur begrenzt aufnimmt (vgl. **D1**), vergleichsweise niedrige und sogar sinkende Wiederholerquoten auf – nach einem zwischenzeitlichen Anstieg (Schuljahr 2000/01). Für die Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen stellt die Erhöhung der Quote, die durch Aufnahmen aus anderen Schularten mit bedingt ist, eine zunehmende Belastung dar.

Jungen und Mädchen sind unterschiedlich stark von Klassenwiederholungen betroffen. Die Wahrscheinlichkeit, einmal oder mehrfach die Klasse zu wiederholen, ist weiterhin bei männlichen Schülern in allen Jahrgangsstufen, außer in denen der Grundschule, höher (**Tab. D2-3web**). Gleichermäßen Jungen wie Mädchen mit Migrationshintergrund sind häufiger von Klassenwiederholungen betroffen als Deutsche. Im Bildungsbericht 2006 (vgl. S. 152) wurde gezeigt, dass dieser Trend bereits in der Grundschule beginnt und sich erst im Sekundarbereich I abschwächt.

Handlungsbedarf vor allem im Sekundarbereich I

Ob die in den letzten zwei Jahren eingeleiteten Maßnahmen besonders zur Förderung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler bereits Auswirkungen auf die Wiederholeranteile haben, kann gegenwärtig nicht beurteilt werden. Die relativ hohe Wiederholerquote im Sekundarbereich I und die steigenden Wiederholerzahlen in Hauptschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen machen auf den weiterhin bestehenden Handlungsbedarf aufmerksam.

Abb. D2-2: Entwicklung der Wiederholerquoten zwischen 1995/96 und 2006/07 nach Schularten* und Geschlecht (in %)



* Bundesweite Angaben zur Wiederholerzahl an Integrierten Gesamtschulen liegen erst ab dem Schuljahr 2004/05 vor.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1995/96 und 2006/07

M Methodische Erläuterungen

Wiederholerquote in der amtlichen Statistik

Die Wiederholerquote von 2,7% bezieht sich auf die 8,8 Millionen Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Schulen 2006/07; ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs. Einschließlich dieser Schulen betrug die Schülerzahl rund 9,4 Millionen.

Die Wiederholerquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besucht haben, bezogen auf die Schülergesamtzahl in der betrachteten Jahrgangsstufe. Als Wiederholer können auch Schülerinnen und Schüler gelten, die freiwillig eine Jahrgangsstufe wiederholen, sowie jene, die Zugänge aus dem Ausland oder sonstige Seiteneinsteiger sind. Schülerinnen und Schüler, die nach dem Stichtag der amtlichen Schulstatistik im Verlauf des betrachteten Schuljahres zurückgestellt werden, gehen nicht als Wiederholer ein.

Aufgrund der Einführung der flexiblen Schuleingangsstufe in vielen Ländern sind Wiederholer in der Primarstufe erst ab der 3. Jahrgangsstufe über alle Länder hinweg statistisch vergleichbar.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

In der gegenwärtigen Debatte über die Verbesserung des deutschen Schulsystems stellt der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen ein Kernstück der Reformanstrengungen dar. Insbesondere die Diskussionen um die PISA-Ergebnisse haben die Bedeutung einer anderen Lernorganisation und jene von außerunterrichtlichen Lernwelten ins Blickfeld gerückt. Die unterrichtergänzenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder im Schulalter verteilen sich in Deutschland auf unterschiedliche Typen von Einrichtungen wie etwa Ganztagschulen oder Horte^M. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Entwicklung des Ganztagsangebots und thematisiert das Verhältnis von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten.

Quantitativer Ausbau des Ganztagschulangebots

Der Auf- und Ausbau der Ganztagschulen ist in den letzten Jahren weiter vorangekommen. Die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten^M mit Ganztagsbetrieb stieg von 4.951 im Jahr 2002 auf 9.688 im Jahr 2006 und hat sich damit innerhalb von vier Jahren fast verdoppelt. Damit bot 2006 insgesamt rund ein Drittel aller schulischen Verwaltungseinheiten Ganztagsplätze an.

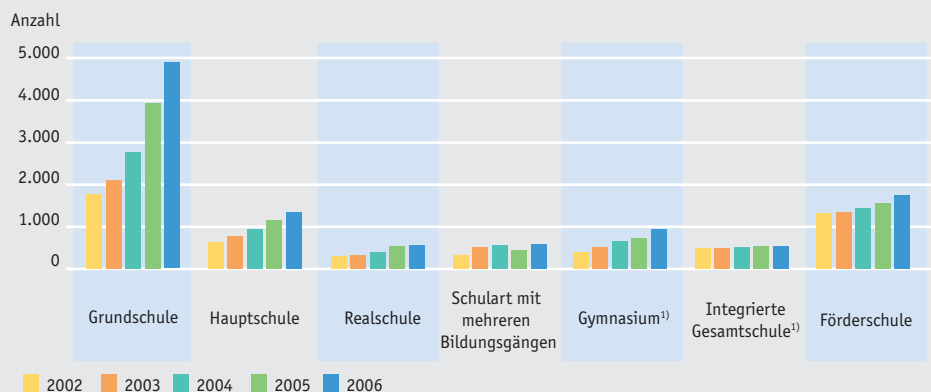
Der Ausbau der ganztagsschulischen Bildung und Betreuung verläuft in den einzelnen Schularten unterschiedlich. An den Grundschulen haben die Ganztagsangebote am stärksten zugenommen. Ihre Zahl hat sich zwischen 2002 und 2006 um das Zweieinhalbfache erhöht. Das entspricht einem Anteil von 29% an allen Grundschulen 2006 (**Abb. D3-1, Tab. D3-1A, Tab. D3-2A**).

An Hauptschulen und Gymnasien sind die Ganztagsangebote ebenfalls deutlich ausgebaut worden; ihr Anteil liegt zwischen 28% und 30%. Rund drei Viertel aller Integrierten Gesamtschulen und ca. die Hälfte der Förderschulen verfügen über Ganztagsangebote. In Bezug auf den Anteil der Ganztagschulen an der jeweiligen Schulart zeigen sich zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede. Während beispielsweise der Anteil von Ganztagschulen an allen Grundschulen im Bundesdurchschnitt bei 29% liegt, variiert dieser Anteil in den Ländern zwischen 2% in Baden-Württemberg und 98% in Thüringen bzw. 100% in Berlin (**Tab. D3-2A**).

Ganztagsbetrieb in rund einem Drittel aller schulischen Verwaltungseinheiten

D
3

Abb. D3-1: Quantitativer Ausbau des Ganztagschulangebots im Primar- und Sekundarbereich I zwischen 2002 und 2006 nach Schularten (Anzahl)



1) ohne gymnasiale Oberstufe

Quelle: Sekretariat der KMK (2008), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik – Statistik 2002 bis 2006, Tab. 2.1.1–2.19

Organisationsmodelle des Ganztagschulbetriebs

Offene Organisationsformen des Ganztagsbetriebs überwiegen

In Bezug auf den Grad der Verbindlichkeit der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den Ganztagsangeboten ihrer Schule unterscheidet die KMK drei Modelle: Bei dem voll gebundenen Modell sind alle Kinder zur Teilnahme verpflichtet, beim teilweise gebundenen Modell nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler, und in der offenen Ganztagschule können Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten teilnehmen. Rund 93% aller Grundschulen mit Ganztagsangeboten arbeiten in offener Form. Einen ebenfalls hohen Anteil an offenen Ganztagschulen weisen Realschulen, Gymnasien und die Schularten mit mehreren Bildungsgängen auf (Abb. D3-2, Tab. D3-1A).

Insgesamt überwiegt – bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern – bei den Ganztagschulen in Deutschland das offene Organisationsmodell. Dies führt dazu, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Ganztagsangebote nutzen, niedriger liegt als der Anteil der Schulen, die solche Angebote bereitstellen (Tab. D3-2A, Tab. D3-6web). Die Differenzen zwischen den Schulen in Ganztagsform und dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die diese nutzen, liegen vor allem in den verschiedenen Organisationsmodellen begründet, die einen unterschiedlichen Grad an Verbindlichkeit der Teilnahme und jeweils spezifische Finanzierungsmodalitäten aufweisen.

Nutzung der Ganztagschulangebote

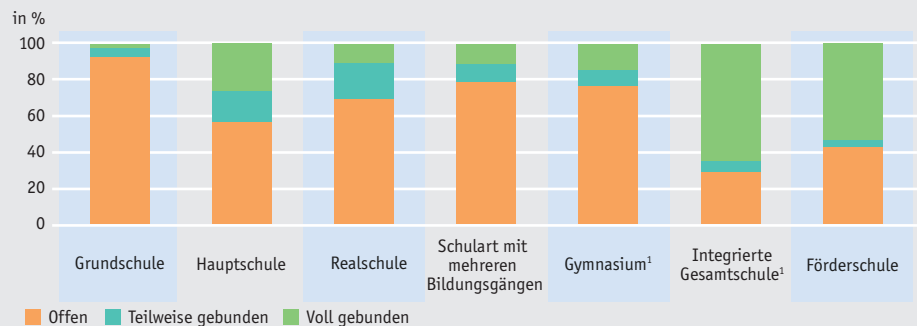
Der Anteil der Schüler in Ganztagsangeboten steigt

Die Schülerzahlen in den Ganztagsangeboten stiegen von 10 im Jahr 2002 auf 18% bis 2006 an – ein Zuwachs, der vor allem auf die stark gestiegenen Schülerzahlen in der offenen Form zurückgeht. Dabei fallen deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, aber auch zwischen den einzelnen Ländern auf. Sachsen weist mit 47% aller Schülerinnen und Schüler in Ganztagsbetreuung den höchsten Anteil auf, während die niedrigsten Beteiligungsquoten in Bayern mit 4% und im Saarland mit 8% vorliegen (Tab. D3-6web).

Schüleranteile in Ganztagsangeboten schwanken je nach Schulart zwischen 9% und 75%

Innerhalb der einzelnen Schularten zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Teilnahme an Ganztagsangeboten (Tab. D3-3A): Während in Integrierten Gesamtschulen beinahe drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot teilnehmen und die Förderschulen mit etwas mehr als einem Drittel einen noch vergleichsweise hohen Anteil aufweisen, liegt der Schüleranteil mit Ganztagsbetreuung in den Realschulen mit unter 10% am niedrigsten. Auch in den Grund- und Hauptschulen, in denen eine ganztägige Bildung und Betreuung eine besondere Chance

Abb. D3-2: Voll gebundene, teilweise gebundene und offene Ganztagschulen des Primar- und Sekundarbereichs I 2006 (in % aller Ganztagschulen der jeweiligen Schulart)



1) Ohne gymnasiale Oberstufe

Quelle: Sekretariat der KMK (2008), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2006, Tabelle 2.1.1–2.1.9

für die individuelle Förderung bieten kann, nehmen weniger als 20% teil (**Tab. D3-4A, Tab. D3-7web**).

Über den quantitativen Ausbau der Ganztagschulen und die Entwicklung der Teilnehmezahlen hinaus sind bislang Aussagen zu den spezifischen Konzepten und zur Qualität der Ganztagsangebote auf indikatorengestützter Basis nicht möglich.

Horte als ergänzende Angebote ganztägiger Bildung und Betreuung im Schulalter

In allen Ländern hat es bereits vor dem Ausbau der Ganztagschulen Horte unterschiedlicher Träger gegeben, die entweder als Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder – insbesondere in Ostdeutschland – als Schulhorte organisiert waren. Horte stellen nach wie vor ein ergänzendes Bildungs- und Betreuungsangebot dar (**Tab. D3-8web**), vor allem in der Altersgruppe der unter 11-Jährigen, also der Kinder an Grundschulen. Dabei haben sich neben der Koexistenz von Hort und Ganztagschulen vielfältige Beziehungen in Form von Kooperationen, Zusammenführungen, aber auch von Konkurrenz und Verdrängung entwickelt.

Nach wie vor zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Gesamtbetreuungsquote^M der Grundschul Kinder zwischen Ost- und Westdeutschland (**Tab. D3-5A**). Während in Westdeutschland eine Gesamtbetreuungsquote von ca. 13% erreicht wird (mit einer Unsicherheit von +/- 0,4 Prozentpunkten), zeigt sich für Ostdeutschland hingegen eine wesentlich höhere Betreuungsquote von rund 65% (mit einer Unsicherheit von +/- 1,6 Prozentpunkten).

**Deutlich höhere
Betreuungsquoten
in Ostdeutschland**

M Methodische Erläuterungen

Horte

Der Begriff Horte bezeichnet Kindertageseinrichtungen, die sich ausschließlich auf Kinder im Schulalter beziehen. Hinzu kommen können darüber hinaus noch Plätze für Kinder im Schulalter in altersübergreifenden Kindertageseinrichtungen, die hier ebenfalls mit eingerechnet werden.

Schulische Verwaltungseinheit

Ganztagsangebote werden häufig an Schulzentren, die mehrere Schularten umfassen, vorgehalten. Ein solches Schulzentrum gilt als eine Verwaltungseinheit. Durch diese Bündelung übertrifft die Summe der schulartenspezifischen Einrichtungen die Gesamtzahl der Verwaltungseinheiten. Lediglich die Ganztagschulen Mecklenburg-Vorpommerns wurden 2002 und 2003 als Verwaltungseinheiten ausgewiesen, da andere Zahlen nicht verfügbar waren.

Gesamtbetreuungsquoten in Kindertageseinrichtungen und Ganztagschulen

Eine bloße Addition der Nutzungszahlen zu Schulkindern in Kindertageseinrichtungen und in Ganztagschulen führt zu Doppelzählungen, da Angebote für Schulkinder in Kindertageseinrichtungen, die in enger Kooperation mit der Schule durchgeführt werden, oftmals in beiden Statistiken erfasst werden. Auf Basis umfangreicher Recherchen in den Ländern konnte die Anzahl der Kinder, die in beiden Statistiken gemeldet werden, weiter eingegrenzt werden. Aufbauend auf dieser Eingrenzung der Doppelerfassungen kann unter Angabe einer Unsicherheitsspanne eine Gesamtbetreuungsquote für Kinder im Grundschulalter geschätzt werden. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird nachgewiesen, dass 366.000 Schulkinder bis unter 11 Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen. Von diesen Kindern werden 84.000 nachweislich ebenfalls in der KMK-Statistik gemeldet. Darüber hinaus ist für 39.000 Kinder (davon 23.500 in West- und 15.500 in Ostdeutschland) nicht abschließend geklärt, ob diese ebenfalls in der KMK-Statistik gemeldet werden. Zur Schätzung einer Gesamtbetreuung der Grundschul Kinder müssen somit zu den 400.000 Kindern in der KMK-Statistik 243.000 bis 282.000 Kinder hinzugezählt werden; im Mittel sind dies 263.000 Kinder.

Für die Länder Baden-Württemberg, Bremen, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist gesichert, dass es nicht zu einer Doppelerfassung in beiden Statistiken gekommen ist. Für die Länder Bayern, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein konnte trotz intensiver Recherchen nicht ausgeschlossen werden, dass Kinder in beiden Statistiken erfasst werden.

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Für die Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht sowie für die Entwicklung schulischer Lehr- und Lernprozesse werden durch Auswahl, Einsatz und Qualifizierung des Personals wesentliche Rahmenbedingungen definiert. Anknüpfend an die Darstellungen in **B4** geht der Indikator differenziert auf die Zusammensetzung der Lehrerschaft in allgemeinbildenden Bildungsgängen nach den Merkmalen Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang ein. Abschließend werden Aspekte der Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf sowie die Professionalisierung der Lehrertätigkeit angesprochen. Zunächst wird auf Entwicklungen hinsichtlich der Qualifikation des pädagogischen Personals aufmerksam gemacht.

Qualifikation des pädagogischen Personals

Das pädagogische Personal im Schulwesen wird in Deutschland, mit Ausnahme von Baden-Württemberg, wo Teile der Lehrerausbildung auch an Pädagogischen Hochschulen angesiedelt sind, an Universitäten ausgebildet. Lange Zeit erfolgte die Lehrerausbildung, trotz verschiedener abweichender Modelle und einer gänzlich anderen Ausbildungsstruktur in der früheren DDR, nach einem tradierten Muster: In Abhängigkeit vom Lehramt und der jeweiligen Schulstufe dauerte die Ausbildung für das Fach-, Didaktik- und erziehungswissenschaftliche Studium 6 bis 9,5 Semester, an deren Ende das erste Staatsexamen abzulegen war. In der zweiten Phase der Lehrerausbildung setzten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ihre Ausbildung mit einer 18 bis 24 Monate dauernden zweiten Phase, dem Referendariat, fort. Dieses zeitlich versetzte Modell einer akademischen Lehrerausbildung hatte zur Folge, dass deren Dauer mit durchschnittlich sechs Jahren deutlich über dem Mittel der meisten anderen OECD-Staaten lag,² die aber zum Teil auf eine universitäre Ausbildung verzichteten. Zugleich haben die im internationalen Vergleich bislang unterschiedlichen Modelle der Lehrerausbildung auch kulturspezifische Unterrichtsmuster geprägt, die wiederum einen beachtlichen Teil der Varianz des unterschiedlichen Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern aufklären.

Das tradierte Modell der Lehrerausbildung unterliegt derzeit in der Mehrzahl der Länder einem tief greifenden Veränderungsprozess. Wichtige Elemente sind dabei die international übliche Bachelor- und Masterstruktur (vgl. **F1**), eine Verstärkung der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile sowie eine Betonung des Praxisbezugs.

Altersstruktur von Lehrkräften im internationalen und nationalen Vergleich

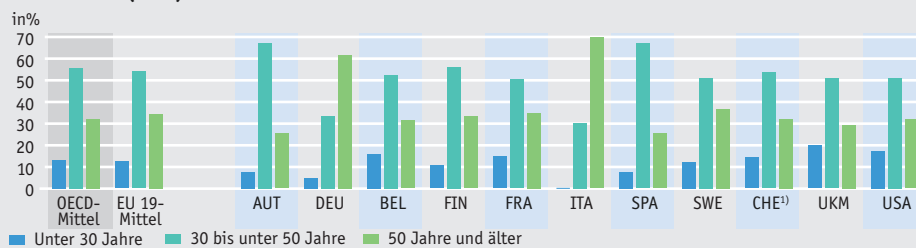
Wie bereits in **B4** verdeutlicht, hat Deutschland neben Italien einen im internationalen Vergleich besonders hohen Anteil an älteren Lehrerinnen und Lehrern im Schulwesen. Betrachtet man die Altersstruktur der Lehrkräfte im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich genauer, dann lässt sich festhalten: Während im Jahr 2005 im OECD-Mittel ca. ein Drittel aller Lehrkräfte im Sekundarbereich I 50 Jahre und älter war, gehörten in Deutschland über 60% zu dieser Altersgruppe. Hinsichtlich des Anteils jüngerer Lehrkräfte (unter 30-Jährige) wich Deutschland mit knapp 5% deutlich vom OECD-Mittel (13%) ab (**Abb. D4-1, Tab. D4-4web**). Aber auch in den anderen Altersgruppen (30- bis 40- und 40- bis 50-Jährige) lagen die deutschen Anteile unter dem OECD- bzw. dem EU-19-Mittel.

² Vgl. OECD (2003): *Bildung auf einen Blick – Paris*, S. 397

Angesichts der Altersstruktur der Lehrkräfte in Deutschland ist mit einem stabilen und relativ hohen Ersatzbedarf an qualifiziertem pädagogischen Personal über die nächsten 10 bis 15 Jahre zu rechnen. Auch wenn aktuelle Prognosen zum Einstellungsbedarf und Neuangebot akademisch ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer derzeit nicht vorliegen, macht die letzte Prognoseberechnung der KMK aus dem Jahr 2003³ den Bedarf in seiner Tendenz bereits sichtbar: Folgt man dieser Prognoseberechnung, dann scheidet bis zum Jahr 2015 fast die Hälfte der im Schuljahr 2002/03 tätigen Lehrerinnen und Lehrer aus dem Dienst aus. Diesem Einstellungsbedarf stehen im gleichen Zeitraum nur etwa halb so viele Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes gegenüber. Selbst wenn aktuelle Entwicklungen etwa bezüglich des Frühausscheidens von Lehrerinnen und Lehrern, der Langzeiterkrankten oder der Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf die Schülerschaft (vgl. **A**) in den Berechnungen nicht berücksichtigt werden konnten und sich der tatsächliche Lehrereinstellungsbedarf als niedriger erweist, bleibt ein gleichwohl hoher Ersatzbedarf an pädagogisch qualifiziertem Personal, der in den Fächergruppen, Schulstufen und Regionen unterschiedlich sein dürfte. Eine Zunahme der Anzahl sogenannter Seiteneinsteiger (vgl. **I1**), ein fachfremder Einsatz von Lehrkräften oder Initiativen wie „teaching first“ werfen die Frage nach den erforderlichen pädagogischen, didaktischen und fachdidaktischen Qualifikationen auf. Hier müssen Lösungen gefunden werden, die einer Deprofessionalisierung der Lehrtätigkeit entgegenwirken.

Erheblicher Ersatzbedarf an qualifiziertem pädagogischen Personal

Abb. D4-1: Alterszusammensetzung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I 2005 nach Staaten (in%)



1) Nur öffentliche Bildungseinrichtungen

Quelle: OECD (2007), *Bildung auf einen Blick*

Während sich bei den über 50-jährigen Lehrkräften die Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland im Schuljahr 2006/07 verringert haben (über 50% gegenüber 47%), bestehen deutlichere Unterschiede bei den jüngeren Altersgruppen (**Tab. D4-1A**). Der Anteil der 40- bis 50-jährigen Lehrkräfte beträgt 39% in Ostdeutschland, 21% in Westdeutschland. Bei den unter 30-jährigen sowie den 30- bis 40-jährigen kehrt sich die Altersstruktur mit ebenfalls deutlichen Unterschieden um. In den ostdeutschen Ländern gibt es bedingt durch die demografische Entwicklung (vgl. **A1**) und den dadurch entstandenen Lehrerüberhang einen sehr kleinen Einstellungskorridor für junge Lehrerinnen und Lehrer, was sich im Anteil von nur einem Prozent der unter 30-jährigen ausdrückt (5% im Westen).

Deutliche Ost-West-Unterschiede im Altersaufbau

Geschlechtsstruktur und Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte

Etwa zwei Drittel des pädagogischen Personals der allgemeinbildenden Bildungsgänge **M** waren im Schuljahr 2006/07 Frauen. In Ostdeutschland betrug dieser Anteil sogar 79% (**Tab. D4-2A**). Bis auf wenige Ausnahmen überwiegt in allen Schularten

³ Vgl. Sekretariat der KMK (2003): *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 bis 2015* – Bonn

Zwei Drittel aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen sind Frauen

und in den drei Schulstufen der Anteil der Lehrerinnen, zum Teil sogar erheblich (Tab. D4-5web).

Betrachtet man die Zusammensetzung der Lehrkräfte nach Geschlecht und zugleich nach Beschäftigungsumfang^M, dann relativiert sich der Frauenanteil: Zwar sind insgesamt mehr Frauen im Schulwesen tätig, jedoch in deutlich höherem Maße teilzeit- oder stundenweise beschäftigt als Männer (Tab. D4-2A, Tab. D4-5web). Rechnet man diese Teilzeitbeschäftigung in Vollzeitäquivalente um, wird das Verhältnis der Anteile von Lehrerinnen und Lehrern ausgewogener, personenbezogen bildet sich die genannte Differenz jedoch signifikant ab.

Große regionale Unterschiede in der Beschäftigungsstruktur des pädagogischen Personals

Eine Gegenüberstellung des Beschäftigungsumfangs der Lehrkräfte zeigt auffällige regionale Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sowie innerhalb Ostdeutschlands (Tab. D4-2A). So fanden sich 2006/07 die höchsten Anteile vollzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer in Sachsen-Anhalt, dem Saarland und Berlin. Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen wiesen die deutlich geringsten Anteile vollzeitbeschäftigter Lehrkräfte auf. Bayern, Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz verfügten über einen überdurchschnittlich hohen Anteil an stundenweise beschäftigten Lehrkräften.

D
4

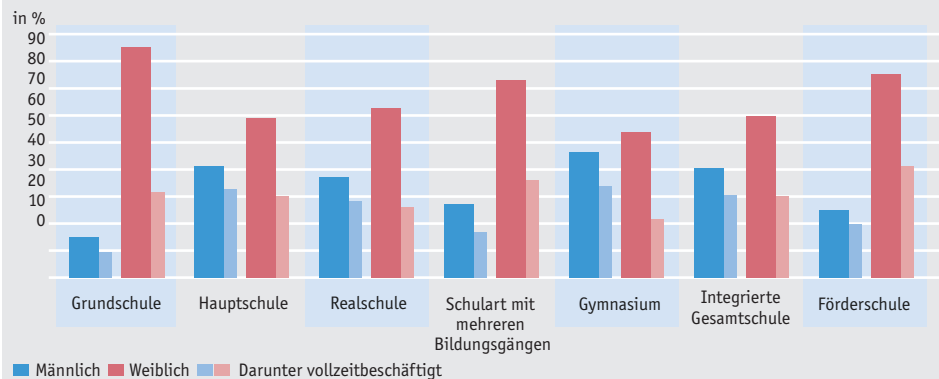
Geschlechteranteile sind in den einzelnen Schularten unterschiedlich hoch

Die Zusammensetzung des pädagogischen Personals nach dem Beschäftigungsumfang variiert nicht nur im regionalen Vergleich, sondern auch bei einer Differenzierung nach Schularten. An Grundschulen waren 2006/07 überwiegend teilzeitbeschäftigte weibliche Lehrkräfte tätig, und an Gymnasien gab es die höchsten Anteile vollzeitbeschäftigter männlicher Lehrkräfte (Abb. D4-2, Tab. D4-5web). Bei den Schularten mit mehreren Bildungsgängen, die sehr stark in den ostdeutschen Bundesländern verbreitet sind, spiegelte sich der hohe Anteil weiblicher Lehrkräfte unmittelbar wider. Die Betrachtung nach Schularten zeigt, dass der Anteil vollzeitbeschäftigter Lehrer an allen männlichen Lehrkräften durchgängig höher war als der Anteil vollzeitbeschäftigter weiblicher Lehrkräfte an allen im Schulsystem tätigen Lehrerinnen: Während Lehrer überwiegend vollzeitbeschäftigt waren, traf das nur für etwa die Hälfte der Lehrerinnen zu.

Im letzten Jahrzehnt: Rückgang der Vollzeitbeschäftigung

Die Situation des pädagogischen Personals hat sich sowohl mit Blick auf den Beschäftigungsumfang als auch in Bezug auf die Geschlechterverteilung seit 1996/97 deutlich verändert (Tab. D4-3A): Der Anteil weiblicher Lehrkräfte ist von 63% auf 68% aller Lehrkräfte gestiegen. 1996/97 übten 61% der Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf in Vollzeitbeschäftigung aus, zehn Jahre später waren es noch 52%. Der Anteil teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte hat sich hingegen erhöht – aufgrund steigender Quoten bei Frauen und Männern.

Abb. D4-2: Lehrkräfte an ausgewählten Schularten 2006/07 nach Geschlecht und dem Anteil vollzeitbeschäftigter Personen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07

Ob die zeitgleiche Entwicklung bei den drei betrachteten Merkmalen des pädagogischen Personals – Altersstruktur mit deutlich höheren Anteilen an älteren Lehrkräften, überwiegender und steigender Frauenanteil sowie kontinuierlich sinkender Anteil an Vollzeitbeschäftigten – Einfluss auf die Qualität von Schule und Unterricht hat, kann bei der gegenwärtigen Forschungslage nicht beantwortet werden.

Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf

Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften sowie damit zum Teil verbundene Belastungen stellen über die subjektive Wahrnehmung hinaus einen Gegenstand vielfältiger Untersuchungen dar. Deren Befunde stehen als Datenbasis einer indikatorengestützten Darstellung nicht zur Verfügung. Ähnliches gilt für den Zusammenhang von Ausscheiden aus dem und Eingangsselektivität in den Lehrerberuf.

Über einige ausgewählte Aspekte der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften berichtet die OECD. Dargestellt werden vor allem die zahlenmäßige Schüler-Lehrer-Relation (**Tab. D4-6web**), die Klassengröße (**Tab. D4-7web**) und die Lehrverpflichtungen im internationalen Vergleich. Entsprechende Angaben für Deutschland, die Länder und für ausgewählte Schularten finden sich in **Tab. D4-8web** bis **Tab. D4-11web**.

Professionalisierung

Die Bildungsprozesse in Schule und Unterricht werden insbesondere durch die individuelle Professionalität der Lehrkräfte beeinflusst. Die Förderung der didaktischen und diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte, die Fähigkeit zur sozialen Interaktion und zum Umgang mit Heterogenität sind entscheidende Faktoren für die Weiterentwicklung der Qualität und Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Steuerung des Schulwesens. Fragen der Professionalisierung des pädagogischen Personals kommt daher eine besondere Bedeutung zu. Damit eng verbunden bewegt die Frage, wie die entsprechenden Kompetenzen durch Lehreraus- und -fortbildung aufgebaut werden können. Auch wenn Befunde aktueller empirischer Studien insbesondere die Lehrerkompetenzen und die Lehrerprofessionalität als Determinanten des Schulerfolgs bereits klarer einordnen können, gibt es erhebliche empirische Defizite hinsichtlich des Zusammenhangs von Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und Lernerfolg der Schüler.

Einem breiten Informationsbedarf über Professionalisierung im Lehrerberuf und den damit verbundenen bildungspolitischen und -praktischen Herausforderungen steht ein eher schwacher Wissensbestand gegenüber.⁴

M Methodische Erläuterungen

Pädagogisches Personal in allgemeinbildenden Bildungsgängen

Datengrundlage sind in der amtlichen Schulstatistik Personenangaben sowie in der KMK-Statistik Angaben zu Lehrer-Vollzeitäquivalenten (vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte zuzüglich der in Vollzeitäquivalente umgerechneten Teilzeitlehrer, der stundenweise beschäftigten Lehrkräfte, des selbstständigen Unterrichts der Anwärter und Referendare und des Mehrunterrichts). Betrachtet werden neben Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen – von Vorklassen bis zu Kollegs – auch jene an Fachgymnasien, Fachoberschulen und Berufs-/Technischen Oberschulen, da diese beruflichen Schulen nicht der Vermittlung eines Berufsabschlusses dienen (siehe Glossar). Sonstiges Personal wird dabei nicht erfasst.

Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte

Lehrkräfte im Beamten-, Angestellten- oder sonstigen Dienstverhältnis werden nach ihrem Beschäftigungsumfang in drei Kategorien eingeteilt: (1) *Vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte*, die mit voller Regelpflichtstundenzahl (Pflichtstunden = Unterrichtsstunden + Abminderungsstunden) tätig sind. (2) *Teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte*, deren individuelle Pflichtstundenzahl aufgrund länderspezifischer Regelungen bis zu 50% der Regelpflichtstunden ermäßigt worden ist. (3) *Stundenweise beschäftigte Lehrkräfte*, die mit weniger als 50% der Regelpflichtstunden einer vollbeschäftigten Lehrkraft tätig sind. Lehramtsanwärter/Referendare werden den stundenweise Beschäftigten zugeordnet, auch wenn sie mit mehr als 50% der Regelpflichtstundenzahl unterrichten.

⁴ Vgl. Scheunpflug, A./Baumert, J./Kunter, M. (2006): *Schwerpunkt Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Heft 4/2006, S. 465ff.

Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Im Alltag von Kindern und Jugendlichen gibt es eine Reihe von Lernorten, überwiegend non-formaler Art, die Bildungsprozesse auf der Grundlage von aktiver Beteiligung und Mitwirkung ermöglichen. Eine zentrale Rolle spielen dabei Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, die Mitwirkung in Vereinen sowie die Teilnahme an einjährigen Freiwilligendiensten, die in der Regel pädagogisch und fachlich begleitet werden und dadurch eine Nachbereitung und Reflexion von Erfahrungen und Bildungsprozessen erlauben. Auch wenn die durch solche Aktivitäten erworbenen Kompetenzen derzeit (noch) nicht standardisiert erhoben und analysiert werden können, geben zahlreiche empirische Studien Hinweise auf die Teilnehmerstruktur und auf die Bildungsrelevanz der Angebote.

Angebote der Kinder- und Jugendarbeit

Die öffentlich geförderte Kinder- und Jugendarbeit umfasst u.a. die offene Jugendarbeit in Jugendfreizeiteinrichtungen, die Angebote und Aktivitäten der Jugendverbände sowie internationale Jugendbegegnungen. Sie richtet sich schwerpunktmäßig an Kinder und Jugendliche im Schulalter.

Rückgang der Maßnahmen außerschulischer Jugendarbeit

Im Unterschied zu vielen anderen Arbeitsfeldern der Pädagogik ist in der Kinder- und Jugendarbeit das Angebot an öffentlich geförderten Maßnahmen^M in den letzten Jahren im Bundesschnitt zurückgegangen. Die Anzahl der Maßnahmen pro 100 Personen im Alter von 12 bis 21 Jahren sank zwischen 1996 und 2004 von 1,5 auf 1,0 (Tab. D5-3A); nur in den Stadtstaaten Berlin und Hamburg hat die Zahl der Maßnahmen zwischen 2000 und 2004 noch zugenommen (Tab. D5-4A). Ebenfalls abgenommen hat in den letzten Jahren die Zahl derer, die an diesen Maßnahmen teilnehmen. Nur in Bremen, Bayern und Hamburg war pro 100 Personen der altersentsprechenden Bevölkerung zwischen 2000 und 2004 noch ein Anstieg zu verzeichnen (Tab. D5-5A). Im Vergleich der Länder wiesen Hamburg (52), Hessen, Berlin und Rheinland-Pfalz eine hohe Zahl von Teilnehmern an Maßnahmen auf, während Bremen (23), Thüringen und Sachsen-Anhalt weniger als 25 Teilnehmer pro 100 Einwohner zwischen 12 und 21 Jahren hatten. Diese Entwicklung verlief in den letzten Jahren uneinheitlich: In etwa der Hälfte der Länder stieg die Zahl der Teilnehmer pro Maßnahme^M, in der anderen nahm sie ab.

Rückgang der Gesamtausgaben für die Jugendarbeit

Die Tendenz zu einem Bedeutungsverlust der Jugendarbeit spiegelt sich auch in der Entwicklung der öffentlichen Ausgaben für die Jugendarbeit wider, die inflationsbereinigt zwischen 2000 und 2006 um etwa 6% gesunken sind (Tab. D5-6A, Tab. D5-11web). Berechnet man die öffentlichen Gesamtausgaben für die Jugendarbeit pro 100 Einwohner im Alter zwischen 12 und 21 Jahren (inklusive der Ausgaben der Kommunen), so stiegen diese zwischen 2000 und 2006 nur in sechs Ländern an, während sich in den anderen Ländern ein zum Teil deutlicher Abbau zeigt (Tab. D5-1).

Zugleich variierte bei den Beschäftigten Ende 2006 auch der Anteil hochschulausgebildeter Fachkräfte: Auf der Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik lag dieser bezogen auf alle pädagogisch tätigen Personen im Saarland, in Hessen, in Niedersachsen und in Rheinland-Pfalz bei 50% und mehr, während diese Quote in anderen Ländern, insbesondere in Ostdeutschland, mit unter 25% nicht einmal halb so hoch war.

Als zusätzliche Einflussvariable bleibt zu beobachten, inwieweit der Ausbau der außerunterrichtlichen Angebote an Ganztagschulen zulasten der Förderung der traditionellen Kinder- und Jugendarbeit erfolgt.

Tab. D5-1: Öffentliche Ausgaben für die Jugendarbeit 2000 und 2006 pro 100 der 12- bis 21-Jährigen nach Ländern

Land	Ausgaben pro 100 12- bis 21-Jährige		Veränderungen zwischen 2000 und 2006	
	in Euro		in %	
	2000	2006	Nominal	Inflations- bereinigt
Baden-Württemberg	12.925	12.634	-2,3	-7,8
Bayern	12.934	10.845	-16,1	-18,7
Berlin	27.132	26.243	-3,3	-9,4
Brandenburg	10.064	13.767	+36,8	+27,7
Bremen	18.569	19.857	+6,9	-0,1
Hamburg	20.335	19.966	-1,8	-10,4
Hessen	18.423	19.994	+8,5	+1,3
Mecklenburg-Vorpommern	11.592	13.162	13,5	+8,2
Niedersachsen	16.053	13.872	-13,6	-17,6
Nordrhein-Westfalen	13.792	13.761	-0,2	-6,0
Rheinland-Pfalz	10.329	10.603	+2,6	-2,2
Saarland	11.013	12.618	14,6	+8,3
Sachsen	11.419	12.304	+7,8	+2,9
Sachsen-Anhalt	12.387	12.546	+1,3	-5,4
Schleswig-Holstein	17.527	15.084	-13,9	-17,2
Thüringen	11.057	12.576	13,7	+9,1
Länder insgesamt ¹⁾	14.160	13.945	-1,5	-6,7
Deutschland insgesamt ²⁾	15.082	15.339	+1,7	-3,7

1) Ohne Ausgaben der obersten Bundesbehörden

2) Einschließlich Ausgaben der obersten Bundesbehörden

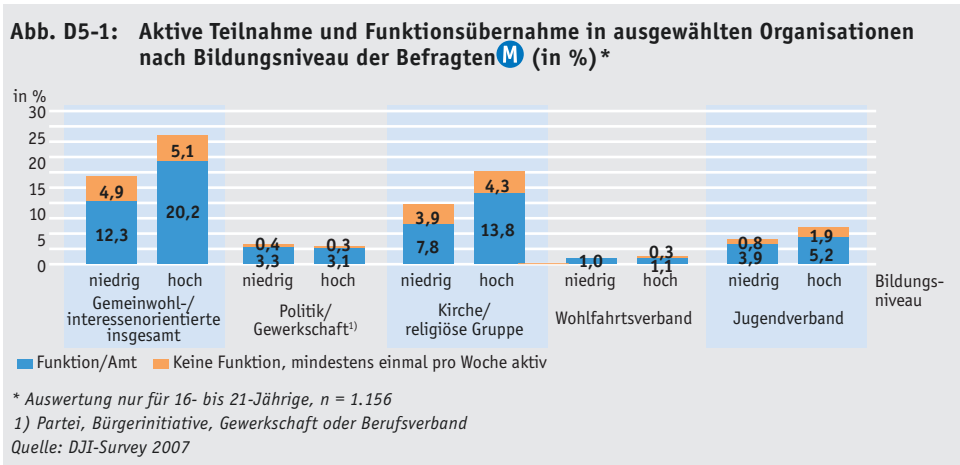
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Aktive Mitwirkung in Vereinen, Verbänden und Initiativen

Mehr als 80% der öffentlich geförderten Maßnahmen in der Jugendarbeit werden von Vereinen, Verbänden und Initiativen als freie Träger der Jugendhilfe erbracht (Tab. D5-7A). Mit dem freiwilligen Engagement in diesen Organisationen wird ein weiterer Bereich der Jugendarbeit erfasst. Gemeint ist damit einerseits die Übernahme von Funktionen und Ämtern, andererseits finden freiwilliges Engagement und bildungsrelevante Tätigkeiten auch im Rahmen regelmäßiger aktiver Teilnahme an interessen- und gemeinwohlorientierten Aktivitäten statt. Da bezüglich der erwartbaren Bildungseffekte die Intensität der Mitwirkung von großer Bedeutung ist, wird im Folgenden zwischen Nicht- oder nur gelegentlicher Teilnahme, regelmäßiger Teilnahme und der Übernahme einer Funktion oder eines Amtes unterschieden.

2007 waren rund 36% der 16- bis 21-Jährigen in Vereinen und Verbänden im Rahmen der Übernahme einer Funktion oder eines Amtes engagiert. Dies entspricht dem Anteil, den auch der Freiwilligensurvey 2004 insgesamt berichtet; weitere knapp 32% nahmen damals zumindest wöchentlich an Aktivitäten teil (Tab. D5-8A). Dabei ist die Teilnahme an eher geselligkeitsorientierten Vereinen^M (Sportvereinen, Heimat- und Bürgervereinen u.Ä.) deutlich verbreiteter: Etwa 56% der Jugendlichen zwischen 16 und 21 Jahren nahmen regelmäßig an solchen Angeboten teil oder übernahmen darin Funktionen oder Ämter. Demgegenüber betrug der Anteil der Jugendlichen in interessen- und gemeinwohlorientierten Vereinen und Verbänden (Jugendverbände, kirchliche Gruppen und politisch-gewerkschaftliche Organisationen u.Ä.) nur etwa 22%. Dabei ging die Mitwirkung in Letzteren wesentlich häufiger mit der Übernahme von Funktionen und Ämtern einher, als das in geselligkeitsorientierten Gruppierungen der Fall war (Tab. D5-8A).

Gut ein Drittel der 16- bis 21-Jährigen übernimmt Funktionen und Ämter in Vereinen und Verbänden



Aktive Mitwirkung hängt stark vom Schulabschluss ab

Die Analyse der Beteiligung in diesen Organisationen, bei der von einer besonderen Bildungsrelevanz ausgegangen werden kann, zeigt die stärksten Differenzen hinsichtlich des Bildungsniveaus: Je niedriger der erreichte bzw. angestrebte Schulabschluss ist, desto geringer ist der Anteil der Personen, die Funktionen oder Ämter übernehmen. Besonders ausgeprägt sind diese Unterschiede im Bereich von religiösen Gruppen und Vereinen, während sich der Anteil der regelmäßig Aktiven ohne Amt oder Funktion nach Bildungsniveau nicht unterscheidet (Abb. D5-1, Tab. D5-9A, Tab. D5-10A, Tab. D5-12web). Ebenfalls keine Differenzen hinsichtlich Funktionsübernahme oder regelmäßiger Aktivität zeigen sich nach Geschlecht und Migrationshintergrund (Tab. D5-9A).

Soziale Disparitäten beim Engagement in Verbänden und Vereinen

Insgesamt steigt mit dem formalen Bildungsniveau einer Person zugleich die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch aktive Mitwirkung die Bildungsgelegenheiten des freiwilligen Engagements nutzt. Einen vergleichbaren Zusammenhang gibt es auch mit dem Bildungsniveau der Herkunftsfamilie (Tab. D5-9A): Auch bei der Inanspruchnahme außerschulischer Lernorte sind somit, wie im Bereich der Schule, herkunftsbedingte Unterschiede erkennbar (vgl. D1).

Teilnehmende an Freiwilligendiensten

Freiwilligendienste werden stärker nachgefragt

Einen dritten Bereich non-formaler Bildung stellen die Freiwilligendienste^M dar, unter denen das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) und das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) in den vergangenen Jahren eine ständig steigende Nachfrage zu verzeichnen haben. Waren es 1996/97 ca. 9.950 junge Menschen, die ein FSJ oder FÖJ absolvierten, so lag diese Zahl 2007/08 bei mehr als 18.000 (Tab. D5-2). Zusammen mit den fast 5.000 männlichen Freiwilligen, die einen Freiwilligendienst anstelle eines Zivildienstes leisten (Tab. D5-13web), hat sich die Zahl der Teilnehmenden an Freiwilligendiensten somit in zehn Jahren mehr als verdoppelt.

Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluss nutzen deutlich seltener Freiwilligendienste

Gemessen an der altersentsprechenden Bevölkerung haben in den letzten Jahren rund 2% eines Gesamtjahrgangs bzw. knapp 5% eines weiblichen Altersjahrgangs einen Freiwilligendienst angetreten. Nach § 14c Zivildienstgesetz haben verstärkt auch junge Männer die Chance wahrgenommen, nach Ende der schulischen Bildung einen solchen Lerndienst zu beginnen. Der Anteil der Männer ist im FSJ zwischen 2001/02 und 2003/04 von 12 auf 24% angestiegen, beim FÖJ von 27 auf 32%. Allerdings stagniert der Anteil der Personen mit Hauptschulabschluss beim FÖJ zwischen 10 und 12%, beim FSJ bei etwa 16% bzw. bei 1% derjenigen ohne Schulabschluss. Bei dieser Gruppe zeigt der Vergleich zu den noch geringeren Werten vor zehn Jahren nur einen

Tab. D5-2: Geförderte Plätze in Freiwilligendiensten aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans (KJP) pro Jahr 1996 bis 2007

Dienst	Zeitraum						
	1996/97	1998/99	2000/01	2002/03	2004/05	2006/07	2007/08
FSJ	8.849	10.800	11.359	13.277	13.624	16.010	16.365
FÖJ	1.102	1.500	1.746	1.631	1.790	2.128	2.248
Insgesamt	9.951	12.300	13.105	14.908	15.414	18.138	18.613

Berechnungsgrundlage: Ein Platz entspricht 12 Teilnehmemonaten ab Beginn des Förderjahrgangs (Beginn des Zeitraums jeweils August).

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

bescheidenen Anstieg. Bislang scheint es noch nicht zu gelingen, Freiwilligendienste zu einem attraktiven Lernangebot für junge Menschen aus allen gesellschaftlichen Gruppen auszubauen. Die inzwischen zusätzlich aus EU-Mitteln aufgelegten Förderprogramme für Benachteiligte in Freiwilligendiensten könnten hier zu einer Veränderung beitragen.

M Methodische Erläuterungen

Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit

Die Maßnahmenstatistik erfasst die Anzahl der öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit, also die Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung, der internationalen Jugendarbeit, der Kinder- und Jugenderholung sowie der Mitarbeiterfortbildung freier Träger, d.h. insbesondere die Qualifizierung jugendlicher Ehrenamtlicher. Die regulären, wöchentlichen ehrenamtlichen Angebote der Jugendverbände sind darin nicht enthalten.

Teilnehmende an Maßnahmen

Gezählt werden Teilnehmende pro öffentlich geförderter Maßnahme. Das bedeutet, dass eine Person im Laufe eines Jahres auch mehrfach gezählt werden kann. Nicht erfasst werden auf diese Weise die normalen Teilnehmenden an den regelmäßigen Angeboten der örtlichen Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendgruppenarbeit.

Geselligkeitsorientierte bzw. interessen- und gemeinwohlorientierte Vereine und Verbände

Die Kategorie „interessen- und gemeinwohlorientierte Vereine und Verbände“ umfasst die Jugendverbände, kirchliche/religiöse Gruppen und Verbände, Wohlfahrtsverbände sowie Gewerkschaften, Berufsverbände, politische Parteien und Bürgerinitiativen. Sport-, Heimat- und Bürgervereine sowie sonstige gesellige Vereinigungen wie Kegelclubs werden als „gesellige Vereine“ zusammengefasst. Diese Klassifikation lehnt sich an Analysen im Rahmen des Freiwilligensurveys an, in denen die Erwartungen der Teilnehmenden in die Kategorien gemeinwohl-, geselligkeits- und interessenorientiert klassifiziert wurden (vgl. Bildungsbericht 2006, S. 65).

Bildungsniveau der Befragten

Im Rahmen des DJI-Surveys 2007 wurde auf zwei unterschiedliche Instrumente zurückgegriffen. Bei Befragten zwischen 16 und 17 Jahren wurde „kein Besuch von Gymnasium oder Gesamtschule“ als niedriges, der Besuch von „Gymnasium oder Gesamtschule“ als hohes Bildungsniveau kodiert. Bei Befragten von 18 bis 22 Jahren bezeichnet ein niedriges Bildungsniveau einen Schulabschluss unterhalb der Fachhochschulreife, ein hohes die Schulabschlüsse Fachhochschulreife und Abitur sowie einen aktuellen Schulbesuch. Plausibilitätsprüfungen legen nahe, dass es sich bei letzterer Gruppe vorrangig um Personen handelt, die eine höhere Qualifikation anstreben.

Freiwilligendienste

Beim „Freiwilligen Sozialen Jahr“ (FSJ) und beim „Freiwilligen Ökologischen Jahr“ (FÖJ) handelt es sich um freiwillige zwölfmonatige Vollzeitaktivitäten in einem sozialen, umweltbezogenen oder bildungsbezogenen Aufgabenfeld im In- oder Ausland, die in eigenen Gesetzen geregelt sind. Dabei steht Bildung durch praktische Tätigkeiten und Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt. FSJ und FÖJ werden pädagogisch begleitet. Zudem gibt es für die Teilnehmenden verpflichtende Vorbereitungs-, Mittel- und Abschlussseminare, die zur Aufarbeitung der Erfahrungen und zur (Weiter-)Qualifizierung dienen. Evaluationsstudien zeigen, dass die Freiwilligendienste für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine wichtige Rolle in ihrer anstehenden Ausbildungs- und Berufswahl spielen.

Über diese beiden Dienste hinaus gibt es derzeit auch neue Initiativen wie das Programm „weltwärts“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, das als „Lerndienst“ junge Erwachsene für die Arbeit in Projekten in Entwicklungsländern zu gewinnen versucht. Seit Herbst 2007 wird von unterschiedlichen Trägern das aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Kinder- und Jugendplans (KJP) geförderte Projekt „Freiwilligendienste machen kompetent“ für benachteiligte Jugendliche durchgeführt. Die Laufzeit der ersten Phase ist 2007 bis 2010. Insofern ist künftig mit einem weiteren Bedeutungszuwachs der Freiwilligendienste zu rechnen.

Die Freiwilligendienste bilden ein besonderes Lernfeld vor dem Übergang in Ausbildung oder Studium. Nach einer Evaluationsstudie des BMFSFJ aus dem Jahr 2006 ist die Mehrzahl der Personen in Freiwilligendiensten zum Zeitpunkt ihres Dienstes zwischen 19 und 21 Jahre alt und damit in einer Altersphase, die für viele noch zur Schulzeit gehört.

Kognitive Kompetenzen

Seit Mitte der 1990er Jahre wird in Deutschland systematisch untersucht, welche Lernergebnisse an zentralen Gelenkstellen des Schulsystems erreicht werden. Die Untersuchungen zielen auf Fähigkeitsbereiche, die für den weiteren Bildungsprozess und für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen wichtig sind. Gegenwärtig können vornehmlich kognitive Kompetenzen erfasst werden.

Der Bildungsbericht 2006 enthielt bereits Befunde zum Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler in den 16 Ländern. Neue Ergebnisse des innerdeutschen Vergleichs werden erst Ende 2008 zur Verfügung stehen. Der Bildungsbericht 2008 analysiert daher die Entwicklung von Schülerkompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zwischen dem Jahr 2000 und dem Jahr 2006. Auf der Basis von inzwischen drei PISA-Studien (2000, 2003, 2006) sowie zwei IGLU-Studien (2001, 2006) wird dargestellt, welche Veränderungen^M sich in den Kompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler zeigen. Im Hinblick auf Chancengleichheit soll ferner geprüft werden, wie sich Kompetenzunterschiede, beispielsweise zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft, verändert haben.

Trends für die Jahre 2000 bis 2006

Verbesserung der Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften bei PISA

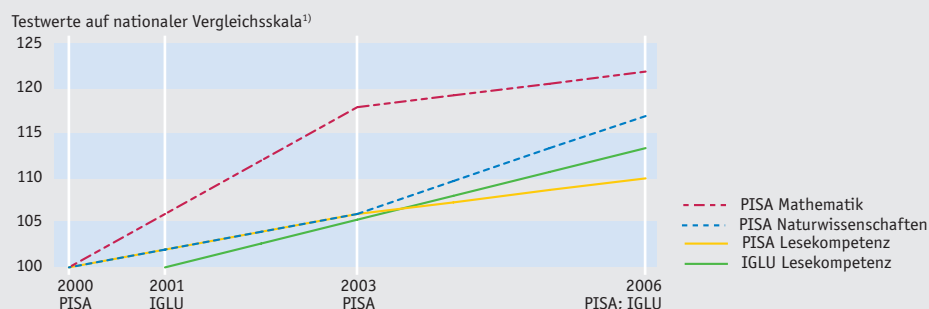
Bei den PISA-Erhebungen des Jahres 2000 lag Deutschland in allen drei Kompetenzbereichen unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten. Seitdem haben sich die Leistungen der 15-Jährigen in Deutschland offenbar langsam verbessert (**Abb. D6-1**). Für Mathematik und Naturwissenschaften entspricht der Kompetenzunterschied 2006 gegenüber 2000 etwa dem Lerngewinn von zwei Dritteln eines Schuljahres.

Der Kompetenzunterschied beim Lesen bleibt hingegen in der Altersgruppe der 15-Jährigen unter der statistischen Signifikanzgrenze, könnte also ein Zufallsergebnis sein. In der Grundschule (IGLU) ist der Zuwachs der Lesekompetenz signifikant, macht aber weniger als ein halbes Schuljahr aus.

Trotz positiven Trends fort-dauernder Innovationsbedarf

Auch wenn Deutschland bei PISA 2006 nunmehr im OECD-Durchschnitt, für Naturwissenschaften sogar über dem OECD-Durchschnitt liegt, entspricht der Abstand zu Finnland immer noch etwa zwei Schuljahren (**Tab. D6-1A**). Zudem fehlen bei der Verbesserung der Lesekompetenz im Sekundärbereich – auf nationaler Ebene – bislang erkennbare Erfolge.

Abb. D6-1: Veränderungen des mittleren Kompetenzniveaus deutscher Schülerinnen und Schüler in PISA (2000, 2003 und 2006) und IGLU (2001, 2006)



1) Die jeweiligen Ausgangswerte wurden auf den Wert 100 festgesetzt; ein Zuwachs von 10 Punkten entspricht jeweils einem Zehntel der Standardabweichung.

Quelle: Bos et al. (2007), IGLU 2006, S. 141, PISA Konsortium Deutschland (2007), PISA '06, S. 99, 236 und 269

Leistungsstarke und Leistungsschwache

Neben der Entwicklung des mittleren Kompetenzniveaus ist von Bedeutung, ob sich der Rückstand leistungsschwacher Gruppen gegenüber leistungsstarken Kindern und Jugendlichen im Laufe der Jahre weiter verstärkt oder abgeschwächt hat.

Ein Kennwert, der die Ungleichheit des Kompetenzerwerbs anschaulich macht, ist die Differenz zwischen dem Kompetenzniveau, das die 5% Leistungsstärksten eines Staates erreichen, und dem Kompetenzniveau, unter dem die 5% Leistungsschwächsten bleiben. Anhand dieses Kennwerts wird für die Viertklässler wie für die Gruppe der 15-Jährigen untersucht, wie sich die Ungleichheit beim Kompetenzerwerb zwischen 2000 bzw. 2001 und 2006 entwickelt hat.

Im Primarbereich (**Abb. D6-5A, Tab. D6-5web**) hat sich der Abstand zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen in etlichen Staaten verringert, am deutlichsten in Norwegen. Deutschland liegt hinsichtlich der Spannweite der Lesekompetenz unverändert im Mittelfeld der IGLU-Teilnehmerstaaten.

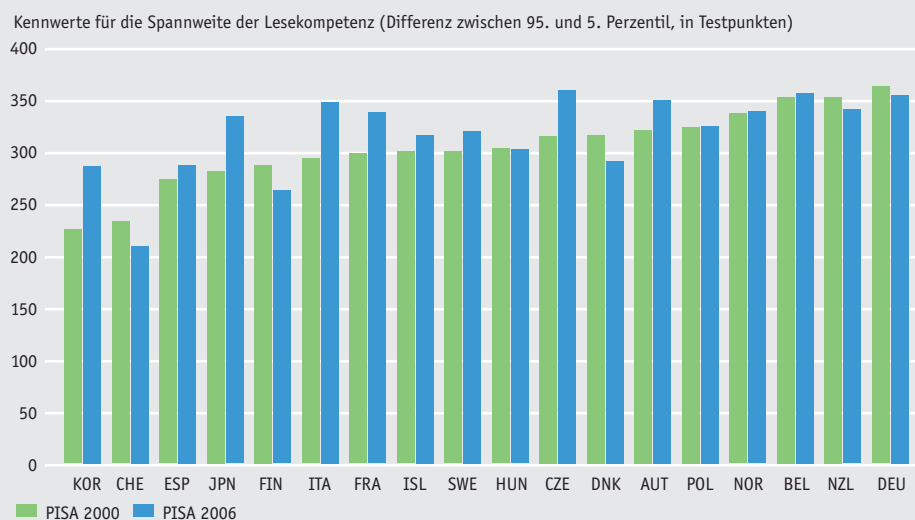
Im Sekundarbereich (**Abb. D6-2, Tab. D6-5web**) gehört Deutschland 2006 zu den Staaten mit unverändert großer Spannweite, d.h. hohem Rückstand der schwachen Leser. Auch im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften sind die bei PISA 2006 gemessenen Streuungen erheblich (**Tab. D6-1A**).

Neu ist 2006, dass in vielen Vergleichsstaaten die Gruppe der schwachen Leser noch schwächer geworden ist, sodass sich ihr Rückstand verstärkt hat. Besonders ausgeprägt ist dieser problematische Befund in der Tschechischen Republik, Frankreich, Italien und Japan, die 2006 in der Lesekompetenz annähernd dieselbe Spannweite erreichten wie Deutschland.

Die Zusammenschau der Ergebnisse von IGLU und PISA im Jahr 2006 bestätigt frühere Befunde: Die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler entwickeln sich nach dem Übertritt in das System der Sekundarschulen auseinander.⁵ Die Ungleichheit des Kompetenzerwerbs bleibt somit eine Herausforderung, vor allem im Sekundarbereich.

**Sekundarbereich:
Ungleichheit des
Kompetenzerwerbs
bleibt Herausforderung**

Abb. D6-2: Kompetenzrückstand der 5% schlechtesten gegenüber den 5% besten Schülerinnen und Schülern im PISA-Lesetest 2000 und 2006 nach Teilnehmerstaaten



Quelle: PISA-Konsortium Deutschland, PISA '06, S. 229

⁵ Diese Aussage ist streng genommen nur durch Längsschnittstudien belegbar. Vorliegende Studien dieser Art stützen die Aussage.

Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Schülerkompetenzen

Abschwächung der Kopplung von Kompetenz und sozialer Herkunft,

...

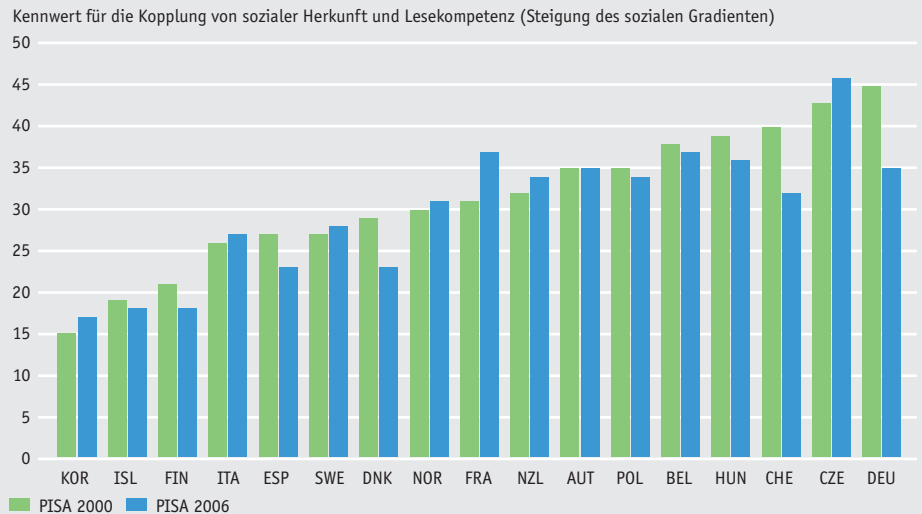
Neben der extrem breiten Leistungsstreuung gehörte zu den alarmierenden Ergebnissen von PISA 2000, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Herkunftsfamilie und der Schülerleistung enger war als in allen anderen OECD-Staaten. In **Abb. D6-3 (Tab. D6-6web)** ist dies am jeweils vorderen Balken ablesbar, der den entsprechenden Kennwert aus PISA 2000 darstellt. Beim internationalen Vergleich 2006 fällt auf, dass der Einfluss der sozialen Herkunft in einigen Staaten, z.B. der Tschechischen Republik und Frankreich, jetzt stärker ist als in Deutschland. In Deutschland ist der Kennwert zwischen 2000 und 2006 signifikant von 45 auf 35 Punkte gesunken. Offensichtlich ist es gelungen, die herkunftsbedingten Kompetenzunterschiede etwas zu verringern. Gleichwohl sind herkunftsbedingte Disparitäten in vielen OECD-Staaten, insbesondere den nordischen, nach wie vor geringer ausgeprägt. Die hier am Beispiel der Lesekompetenz dargestellten Befunde gelten ähnlich auch für mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen.

...

aber Anstrengungen zum Ausgleich herkunftsbedingter Disparitäten nach wie vor nötig

Im Grundschulbereich gehört Deutschland zu den Staaten, bei denen sich die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Leseleistung zwischen 2001 und 2006 nicht verändert hat (**Tab. D6-2A**). In diesen fünf Jahren ist in vier Vergleichsstaaten (durchweg Neumitglieder der EU aus Zentral- und Osteuropa) die Kopplung enger geworden, in fünf anderen Staaten (u.a. Frankreich und Italien) hingegen signifikant schwächer. Deutschland liegt weiterhin im internationalen Durchschnittsbereich. Berücksichtigt man über den hier verwendeten Index hinaus weitere Indikatoren der sozialen Herkunft, die erst bei IGLU 2006 **M** verfügbar waren, ergibt sich allerdings für Deutschland ein im internationalen Vergleich ungünstiger Wert. Die Verbesserung der Chancengleichheit für Kinder aus sozial schwachen Familien muss auch weiterhin ein Ziel bleiben.

Abb. D6-3: Kopplung zwischen sozialer Herkunft und PISA-Leseleistung in den Jahren 2000 und 2006 nach Staaten*: Steigung des jeweiligen sozialen Gradienten **M**



* Für alle OECD-Staaten, aus denen für beide Erhebungen aussagefähige Daten vorliegen
Quelle: PISA-Konsortium Deutschland, PISA '06. S. 323

D
6

Schülerkompetenzen und Migration

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erreichten bei den internationalen Vergleichsuntersuchungen in allen erfassten Kompetenzbereichen deutlich niedrigere Testleistungen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Wie der Bildungsbericht 2006 durch seine Schwerpunktanalysen gezeigt hat, bilden mangelnde Erfolge bei der Förderung von Migranten ein zentrales Problem gerade des deutschen Bildungssystems.

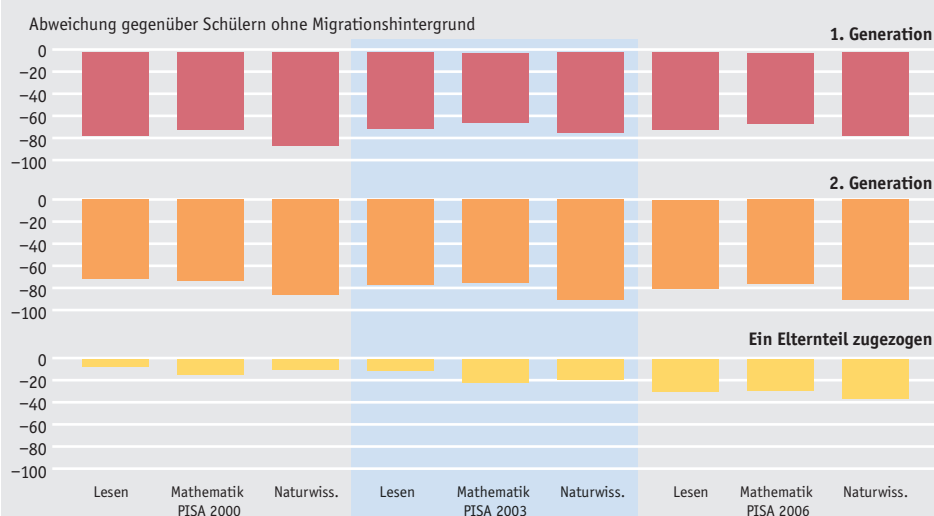
Abb. D6-4 zeigt, dass sich an diesem Befund über die Jahre hinweg nichts Wesentliches geändert hat (**Tab. D6-3A**). Im Vergleich der einzelnen Gruppen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund deuten sich leichte Verschiebungen an: Die selbst Zugewanderten (1. Generation) schnitten 2003 und 2006 etwas besser ab als 2000, der Rückstand der 2. Generation und der Jugendlichen mit einem zugewanderten Elternteil hat sich hingegen noch vergrößert. Dies könnte mit leichten Veränderungen in der Zusammensetzung dieser Gruppen einhergehen. So hat sich der Anteil der türkischstämmigen Jugendlichen unter den Angehörigen der 2. Generation 2003 gegenüber 2000 erhöht.

Insgesamt bleibt die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Ergebnis unzureichend. Deutschland ist unter den OECD-Staaten derjenige Staat, bei dem im PISA-Naturwissenschaftstest 2006 sowie im PISA-Mathematiktest 2003 der stärkste Leistungsrückstand gefunden wurde.

Bei Grundschulern verringerte sich der Leistungsunterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund von 55 auf 48 Testpunkte (**Tab. D6-2A**).⁶ Dennoch hat Deutschland auch 2006 – trotz der Verbesserung gegenüber 2001 – im internationalen Vergleich hohe migrationsbedingte Disparitäten zu verzeichnen, nur in Norwegen fallen diese Unterschiede signifikant stärker aus.

Migranten deutlich im Rückstand trotz geringer Verbesserung der Leistungen bei den Migranten erster Generation

Abb. D6-4: Kompetenzrückstand von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (1. Generation, 2. Generation sowie Jugendliche mit einem zugewanderten Elternteil) gegenüber Gleichaltrigen, deren Eltern in Deutschland geboren sind



Quelle: PISA 2000-E, PISA 2003-E und PISA 2006, eigene Berechnungen

⁶ Mit Migrationshintergrund heißt bei IGLU, dass beide Eltern im Ausland geboren wurden, bei Familien ohne Migrationshintergrund sind beide Eltern in Deutschland geboren.

Kompetenzen von Jungen und Mädchen

Rückstand der Jungen im Leseverständnis gegenüber den Mädchen in der Grundschule verringert

Der große Rückstand, den Jungen schon in der Grundschule, noch mehr aber im Sekundarbereich I gegenüber gleichaltrigen Mädchen haben, wenn es um Lesefähigkeit, Leseinteresse und Lesepraxis geht, wurde nicht zuletzt durch die Schulleistungsstudien ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Offenbar hat dies in den Grundschulen zu entsprechenden Reaktionen geführt: Der Leistungsvorsprung der Mädchen hat sich zwischen 2001 und 2006 von 13 Punkten auf 7 Punkte nahezu halbiert. In fast allen IGLU-Teilnehmerstaaten zeigt sich diese Tendenz, aber Deutschland ist einer von fünf Staaten, in denen sie statistisch auffällig wird (**Tab. D6-2A**). Das bessere Abschneiden der Jungen ist also maßgeblich verantwortlich für den insgesamt in Deutschland festgestellten positiven Trend bei IGLU.

Mathematik – eine besondere Stärke der 15-jährigen Jungen

Im Sekundarbereich zeigt sich keine derartige Tendenz (**Tab. D6-4A**). Der Leistungsvorsprung der Mädchen bei der Lesekompetenz ist seit 2000 in allen OECD-Staaten signifikant, und er ist insgesamt sogar etwas stärker geworden. Der Kennwert für Deutschland lag auch 2006 etwa im OECD-Durchschnitt. Bei der mathematischen Kompetenz erreichten in 23 von 30 OECD-Staaten die Jungen signifikant bessere Leistungen als die Mädchen. Dieser Vorsprung ist in Deutschland stärker geworden, nur Japan und Österreich hatten 2006 ähnlich starke Geschlechtsunterschiede in der mathematischen Kompetenz. In den Naturwissenschaften bleiben die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede national wie international unbedeutend. Die Verminderung der Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern besteht also weiterhin als Aufgabe für die Schulen im Sekundarbereich.

M Methodische Erläuterungen

Veränderung bzw. Trends der Leistungen über mehrere Messzeitpunkte

Beim Vergleich der PISA-Ergebnisse der Jahre 2000, 2003 und 2006 sowie der IGLU-Daten von 2001 und 2006 muss berücksichtigt werden, dass jede Erhebung andere Stichproben von Schulen und Schülern untersucht hat, sodass korrekterweise von „Trends“ gesprochen wird, d.h. in Zeitreihe angeordneten Befunden, die jeweils neu das gesamte Schulsystem beschreiben.

Die OECD interpretierte Trends lediglich für Lesekompetenz und Mathematik, während das deutsche PISA-Konsortium auch Trends für Naturwissenschaften berichtete. Der Grund liegt darin, dass die Naturwissenschaftstests, die 2000 und 2003 in einer Kurzform und erst 2006 in der umfassenden Version eingesetzt wurden, sich über alle Staaten hinweg nicht ausreichend stabil verhalten. OECD-Durchschnittswerte sind zudem schwer zu interpretieren, weil sich die Gruppe der einbezogenen Staaten über die Erhebungen hinweg verändert hat. Allein für Deutschland lassen sich jedoch Veränderungswerte korrekt und stabil schätzen. **Abb. D6-1** konzentriert sich daher ausschließlich auf die Trends für Deutschland. Die Normierung der Trendwerte an der jeweiligen Standardabweichung in **Abb. D6-1** entspricht der bei Metaanalysen üblichen Umrechnung in Effektstärken, mit der Befunde aus unterschiedlichen Erhebungen vergleichbar gemacht werden.

Statistisch signifikant ($p < .05$) sind die Veränderungen 2000–2003 bei PISA Mathematik, 2003–2006 bei PISA Naturwissenschaften und 2001–2006 bei IGLU Lesekompetenz.

Merkmale der sozialen Herkunft bei IGLU

Zu beachten ist, dass IGLU andere Indikatoren für die soziale Herkunft verwendet als PISA. Für den Trend, d.h. den Vergleich 2001 mit 2006, kann nur der Indikator „Anzahl der Bücher zu Hause“ verwendet werden, der allerdings eher kulturelles als sozioökonomisches Kapital darstellt (vgl. im Einzelnen Bos, W./Schwippert, K./Stubbe, T. C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W. et. al. [Hrsg.]: IGLU 2006 – Münster, S. 225–247).

Steigung des sozialen Gradienten

Die Steigung des sozialen Gradienten ist der Kennwert für die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Kompetenz bei PISA. Er beschreibt, um wie viele Testpunkte die Schülerleistung wächst, wenn der Index für den höchsten sozioökonomischen Status in der Herkunftsfamilie (HISEI) um eine Einheit, namentlich um eine Standardabweichung im OECD-Maßstab, steigt. Mit diesem Kennwert hat das nationale PISA '06-Konsortium Trends bezüglich der Koppelung von Herkunft und Kompetenzen untersucht. Im internationalen Bericht der OECD sind solche Analysen nicht unmittelbar möglich, weil die OECD seit 2003 mit verbundenen Indizes arbeitet, die unterschiedliche Faktoren des familiären Hintergrunds vermischen und eine Trendanalyse erschweren.

Schulabgänge mit und ohne Abschluss

Der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ist eine wichtige Voraussetzung und zugleich Weichenstellung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Formale Schulabschlüsse bieten allen Abnehmersystemen eine bedeutsame Orientierung hinsichtlich der zu erwartenden Kenntnisse und Fähigkeiten von Schulabsolventinnen und -absolventen^M. Unter dieser Perspektive ist es wichtig zu wissen, wie sich die Abschlussquoten entwickeln, welcher Anteil von Schülerinnen und Schülern auf welchen Wegen welche Abschlüsse erreicht und in welchem Umfang Abschlüsse außerhalb der Schullaufbahnen des allgemeinbildenden Schulwesens nachgeholt werden. Besonderes Augenmerk richtet sich sodann auf jene Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss nicht erreichen und als Abgänger^M bezeichnet werden. Als neuem Aspekt wird danach den Absolventen und Abgängern aus Förderschulen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Abschließend werden herkunftsbedingte Abhängigkeiten beim Erwerb von Abschlüssen aufgezeigt.

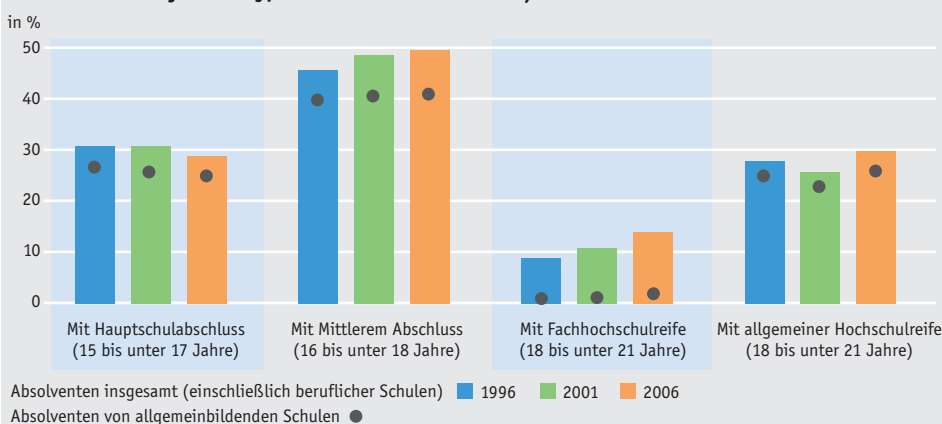
Zur Entwicklung der Abschlussquoten

Der Bildungsbericht 2006 hat die Absolventen, also jene Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss, Mittlerem Schulabschluss, Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife, sowie die Abgänger, d.h. jene ohne Schulabschluss, unter verschiedenen Differenzierungsaspekten analysiert. Daran wird im Folgenden angeknüpft: Betrachtet man zunächst die Entwicklung der Absolventenzahlen seit 1996, wird eine Reihe von Veränderungen innerhalb und zwischen den Abschlussarten deutlich (**Abb. D7-1, Tab. D7-1A**).

Bezogen auf die alterstypische Bevölkerung der 15- bis unter 17-Jährigen ist die Hauptschulabschlussquote gegenüber 1996 von 30,6% auf 28,5% im Jahr 2006 gesunken. Eine differenziertere Betrachtung der Absolventen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen macht darauf aufmerksam, dass weniger Absolventinnen und Absolventen die allgemeinbildende Schule mit Hauptschulabschluss verlassen.

Rückgang beim Hauptschulabschluss in allgemeinbildenden Schulen ...

Abb. D7-1: Absolventinnen und Absolventen von allgemeinbildenden Schulen und insgesamt 1996, 2001 und 2006 nach Abschlussarten (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter^M)*



* Die Absolventenzahl wird auf jeweils typische Altersjahrgänge der Bevölkerung bezogen (Angabe in Klammern).

Die Abschlussquoten summieren sich insgesamt nicht auf 100%, da es bei denjenigen, die später einen Abschluss nachträglich erwerben, zu zeitversetzten Doppelzählungen kommt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik und Bevölkerungsstatistik

... Zunahme Mittlerer Abschlüsse vor allem im beruflichen Bereich

Im betrachteten Zeitraum ist das eine Reduzierung um 2,3% in Bezug auf die alterstypische Bevölkerung. In beruflichen Schulen wurden hingegen 2006 ebenso viele Hauptschulabschlüsse nachgeholt wie 1996 (Tab. D7-1A). Im gleichen Zeitraum stieg der Absolventenanteil mit Mittlerem Schulabschluss insgesamt von 46,4 auf 49,6% der alterstypischen Bevölkerung der 16- bis unter 18-Jährigen. Diese Zunahme ist vor allem dadurch bedingt, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler den Mittleren Abschluss an beruflichen Schulen erwerben.

Deutlicher Anstieg bei der Fachhochschulreife

Die deutlichste Steigerung im betrachteten Zeitraum wird bei der Fachhochschulreife sichtbar, deren Anteil an den 18- bis unter 21-Jährigen von ca. 8,5% (1996) auf 13,6% (2006) anstieg. Sowohl im allgemein- als auch im berufsbildenden Schulwesen sind in den letzten zehn Jahren Anzahl und alterstypischer Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife gestiegen. Bei der allgemeinen Hochschulreife lag die Abschlussquote der 18- bis unter 21-Jährigen 1996 bei 28%. Nachdem sie zwischenzeitlich auf ca. 26% sank (2001), nicht zuletzt auch bedingt durch die Verlängerung der Schulzeit von 12 auf 13 Schuljahre in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt, ist sie seither kontinuierlich angewachsen und lag 2006 mit 30% über der Quote von 1996.

Entkopplung zwischen Schulabschluss und Schulart setzt sich fort

Die im Bildungsbericht 2006 beschriebene Entkopplung von Schulabschluss und Schulart setzt sich tendenziell fort (Tab. D7-2A): So wird ein nennenswerter Anteil von Hauptschulabschlüssen an Realschulen und von Mittleren Abschlüssen an Hauptschulen erworben. Zudem nutzen immer mehr Schülerinnen und Schüler die Chance, einen im allgemeinbildenden Schulwesen nicht erreichten bzw. einen höherwertigen Schulabschluss nachträglich im Rahmen der beruflichen Ausbildung zu erwerben.

Gleichwertigkeit der auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Abschlüsse ist nicht immer gegeben

Zwischen 1996 und 2006 hat sich der Anteil der nicht im allgemeinbildenden Schulwesen erworbenen Hauptschulabschlüsse von 12,1 auf 13,5%, der Mittleren Abschlüsse von 13,5 auf 17% und der allgemeinen Hochschulreife von 11 auf fast 15% erhöht. Untersuchungen zeigen, dass nominell gleiche Abschlüsse, die in unterschiedlichen Bildungsgängen erworben wurden, nicht immer gleiche Zugänge zu weiterführenden Bildungseinrichtungen oder zum Arbeitsmarkt eröffnen.

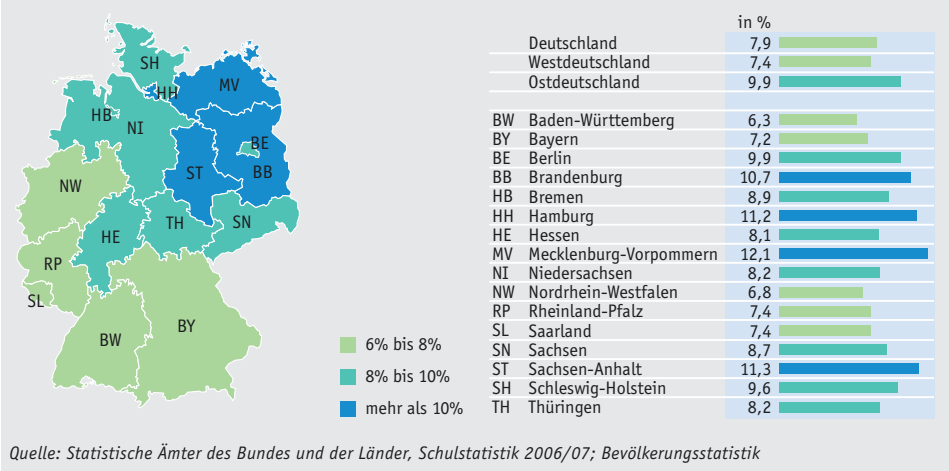
Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss

Die hohe Zahl von Abgängern ohne Abschluss stellt ein erhebliches gesellschaftliches Problem dar. Dieses wird auch kaum dadurch gemildert, dass die Gelegenheit, einen allgemeinbildenden Schulabschluss in Anschlussbildungsgängen nachzuholen, zunehmend in Anspruch genommen wird. Im Jahr 2006 haben rund 76.000 Schülerinnen und Schüler, d.h. 8% der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 17 Jahren, die Schule verlassen, ohne zumindest über den Hauptschulabschluss zu verfügen (Tab. D7-3A). Die Zahl dieser Jugendlichen bewegt sich seit Jahren in vergleichbarer Größenordnung. Zunehmend sind diese Jugendlichen jedoch mit höheren Risiken hinsichtlich künftiger Bildungs- und Erwerbschancen konfrontiert (vgl. H3).

Während Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt den Bundesdurchschnitt von 8% deutlich überschreiten, verlassen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen weniger als 7% eine allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss (Abb. D7-2, Tab. D7-3A).

Schulabgänger ohne Abschluss holen diesen zwar oftmals nach ...

Im internationalen Vergleich relativiert sich die Situation in Deutschland etwas. Mit einer Quote von 2,4% der Jugendlichen, die im Alter von 18 bis 24 Jahren über keinen Abschluss des Sekundarbereichs I verfügen und sich zudem in den letzten vier Wochen vor der Erhebung in keinem Bildungsgang befanden, hat Deutschland im Vergleich etwa zur Schweiz (1,2%) zwar klar höhere Anteile, liegt aber unter dem Durchschnitt der meisten erfassten Staaten (Tab. D7-4A). Allerdings ist die Quote

Abb. D7-2: Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus allgemeinbildenden Schulen 2006 nach Ländern (in % der 15- bis unter 17-Jährigen)

zwischen 2000 und 2006 in Deutschland – entgegen der Tendenz in der Mehrzahl der Staaten – um 0,2 Prozentpunkte angestiegen. Einerseits spiegelt sich auch hier wider, dass eine beachtliche Zahl von Jugendlichen einen im Sekundarbereich I nicht erworbenen Schulabschluss später nachholt. Andererseits macht der Vergleich bestehende Reserven bei der Ausschöpfung dieser Potenziale im allgemeinbildenden Schulwesen sichtbar.

Schulabgänge aus Förderschulen

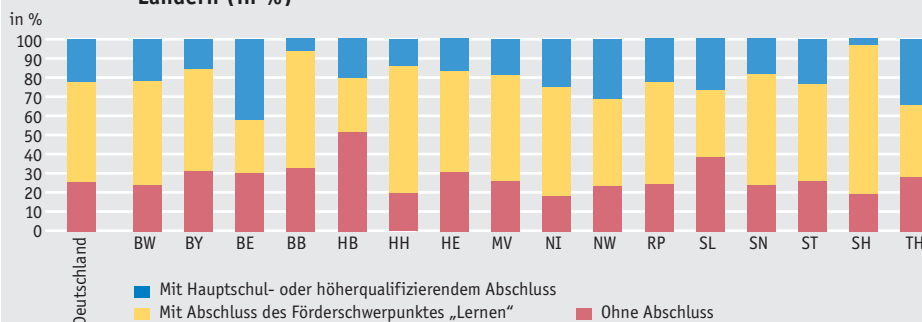
Die Hälfte der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss stammt aus Förderschulen. Mit über 39.000 Abgängern haben 2006 im Bundesdurchschnitt etwa 77% aller Förderschülerinnen und -schüler die Schule ohne einen Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschluss verlassen. Dies entspricht einer Abgängerquote von etwa 4% an der 15- bis unter 17-jährigen Bevölkerung (Tab. D7-3A). Das gilt es etwas differenzierter zu betrachten: Schülerinnen und Schüler, die integrativ gefördert werden, haben generell die Möglichkeit, einen der üblichen Schulabschlüsse zu erwerben. Für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen stellt sich die Situation jedoch völlig anders dar. Im Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung*, der fast 20% aller Förderschülerinnen und Förderschüler erfasst, ist ein solcher Abschluss in keinem Land vorgesehen. Im Förderschwerpunkt *Lernen*, in dem fast die Hälfte aller Förderschüler unterrichtet wird, besteht in zehn Ländern die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss zu erwerben nicht. Auch dies macht die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten an eine Förderschule zu einer besonders schwerwiegenden Entscheidung. Immerhin noch jeder fünfte Abgänger von Förderschulen erreicht deutschlandweit den Hauptschulabschluss (Abb. D7-3, Tab. D7-5A). Nach erfolgreichem Schulbesuch kann für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss nicht erwerben (können), ein Abschlusszertifikat für den jeweiligen Förderschwerpunkt zuerkannt werden – beim Förderschwerpunkt Lernen in jedem Land, im Bereich Geistige Entwicklung in fast allen Ländern.

Deutliche Unterschiede bestehen zwischen den Ländern. Mit Berlin (35%) und Thüringen (31%) führen zwei Länder die meisten Schülerinnen und Schüler zum Hauptschulabschluss, die entweder eine sehr hohe (Berlin) oder sehr geringe (Thüringen) Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss aus den anderen allgemeinbildenden

... die Quote derjenigen ohne Abschluss nimmt im internationalen Vergleich aber zu

Unterschiedliche Regelungen des Abschlusserwerbs benachteiligen Förderschüler an Förderschulen

Jeder fünfte Förderschüler erwirbt einen Hauptschulabschluss

Abb. D7-3: Absolventen/Abgänger von Förderschulen 2006 nach Abschlussarten und Ländern (in %)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07

Schularten aufweisen (**Tab. D7-3A**). Vergleichsweise niedrig ist der Anteil an Förderschülern mit Hauptschulabschluss in Schleswig-Holstein (2,4%), Brandenburg (4,6%), Bayern (12%), Hamburg und Hessen (jeweils 13%). Richtet sich der Blick auf jene Länder, in denen die Abschlussquote mit Hauptschul- oder höher qualifizierendem Abschluss an Förderschulen besonders niedrig ist, fällt die Abgängerzahl mit Abschlusszertifikat im Förderschwerpunkt Lernen entsprechend hoch aus (**Abb. D7-3**).

Dass geringe Abgängerquoten ohne Schulabschluss sowohl in Förderschulen als auch in den anderen Schularten des allgemeinbildenden Schulwesens erreichbar sind, verdeutlichen die Zahlen etwa für Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.

Schulabschlüsse in Abhängigkeit von Geschlecht, Staatsangehörigkeit und sozialem Hintergrund

Weiterhin große Unterschiede in den Abschlusskonstellationen deutscher und ausländischer Absolventen und Abgänger

Betrachtet man alle Schulabschlüsse nach den Differenzierungsaspekten Staatsangehörigkeit und Geschlecht, wird zum einen sichtbar, dass mehr Jungen als Mädchen die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen (**Tab. D7-6A**). Zum anderen bleiben sowohl bei den männlichen als auch bei den weiblichen Abgängern doppelt so viele ausländische Jugendliche ohne Hauptschulabschluss wie deutsche. Letztere verlassen im Vergleich zu Ausländern dreimal so häufig die Schule mit allgemeiner Hochschulreife. Auf diese Problemlagen, auf die schon im Bericht 2006 aufmerksam gemacht wurde und die sich bereits in der Verteilung auf die Schularten im Sekundarbereich I für Schülerinnen und Schülern mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil abzeichnen (vgl. **D1**), soll im Folgenden differenzierter eingegangen werden.

Differenzierte Betrachtung des Migrationshintergrunds erforderlich

Um den Erwerb von Schulabschlüssen nach Herkunftsmerkmalen ^M vergleichen zu können, wird eine Unterscheidung getroffen zwischen jenen Jugendlichen im Alter von 18 bis unter 21 Jahren, die die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erreicht haben oder die Jahrgangsstufen 11 bis 13 besuchen, und denjenigen Jugendlichen dieser Altersgruppe, die über einen niedriger qualifizierenden bzw. keinen Schulabschluss verfügen. Stellt man diese beiden Gruppen zunächst hinsichtlich des Einflusses der Staatsangehörigkeit gegenüber, wird deutlich, dass nicht alle 18- bis unter 21-jährigen nichtdeutscher Herkunft hinsichtlich der erreichten Schulabschlüsse als benachteiligt anzusehen sind. Wie in **Abb. D7-4** zu erkennen ist, erreichen Jugendliche aus EU-Staaten, Ostasien, den USA und dem sonstigen Amerika signifikant häufiger die Hochschulreife als deutsche Jugendliche. So haben Jugendliche aus den EU-Staaten gegenüber gleichaltrigen Deutschen eine mehr als zweimal so hohe Chance auf ein Abitur bzw. den Besuch der gymnasialen Oberstufe. Jugendli-

che aus der Türkei, Italien sowie den Staaten der ehemaligen Sowjetunion erreichen demgegenüber weniger als halb so oft dieses Abschlussniveau wie Deutsche.

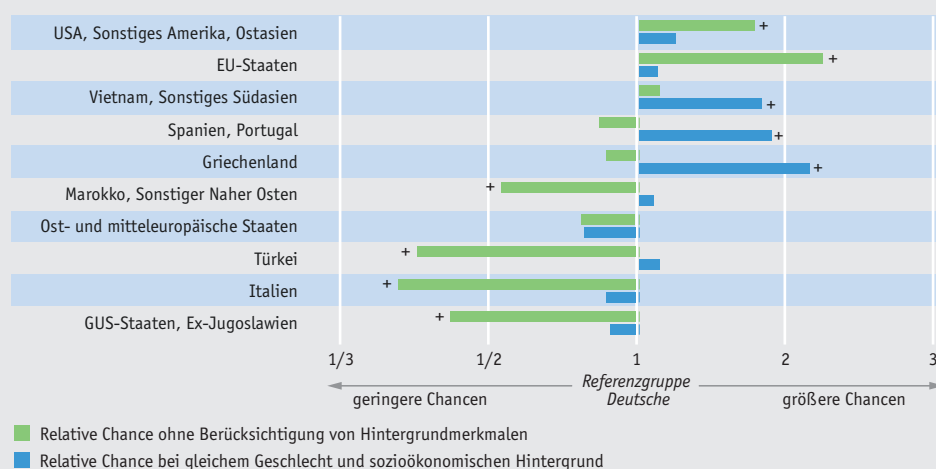
Bezieht man das Geschlecht der Jugendlichen sowie Bildungsabschluss, berufliche Stellung und Einkommen der Eltern in die Analysen ein, um mögliche Ursachen für die beobachteten Unterschiede zu identifizieren, so werden drei Zusammenhangsmuster sichtbar (**Abb. D7-4, Tab. D7-7web**): Bei Annahme vergleichbarer sozioökonomischer Lebensverhältnisse wäre die relative Chance, im Alter von 18 bis unter 21 Jahren einen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich beendet zu haben, für Jugendliche aus EU-Staaten, Amerika und Ostasien kaum größer als für Deutsche. Zudem lassen sich für Jugendliche aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion, aus Italien, der Türkei, Marokko und Ost- und Mitteleuropa unter Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft kaum mehr Nachteile feststellen. Für junge Vietnamesen, sonstige Südasiaten, Griechen, Spanier und Portugiesen ergibt sich hingegen bei Berücksichtigung der sozioökonomischen Charakteristika der Familie ein signifikant positiver Effekt der Nationalität. Diese Jugendlichen erlangen sogar häufiger die Hochschulreife als aufgrund ihrer sozioökonomischen Bedingungen zu erwarten wäre.

Eine separate Betrachtung der einzelnen Hintergrundmerkmale verweist auf den großen Einfluss des erreichten Bildungsniveaus im Elternhaus (**Tab. D7-7web**). Hat die Familienbezugsperson (in der Regel der Vater) anstelle des Hauptschulabschlusses ohne Berufsausbildung etwa einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss, ergibt sich für den Jugendlichen eine etwa dreimal so hohe Chance, im Alter von 18 bis unter 21 Jahren einen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich beendet zu haben (Verhältnis 2,8 : 1). Noch deutlichere Unterschiede zeigen sich je nach Schulabschluss des zweiten Elternteils (in der Regel die Mutter). Für Jugendliche, deren zweites Elternteil über die Hochschulreife verfügt, besteht eine viermal so hohe Chance, die Hochschulreife bzw. einen Schulbesuch in Jahrgangsstufe 11 bis 13 zu erreichen, als bei Jugendlichen, deren zweites Elternteil über keinen Abschluss verfügt (Verhältnis 4,3 : 1). Eine bessere ökonomische Situation in der Familie verbessert die

Chancen auf den Erwerb des Abiturs maßgeblich geprägt vom sozioökonomischen Hintergrund

Je nach Bildungsabschluss der Eltern bis zu viermal höhere Chance, die Hochschulreife zu erwerben

Abb. D7-4: Relative Chance von ausländischen gegenüber deutschen Jugendlichen, bis zum 21. Lebensjahr die Hochschulreife zu erwerben,* 2004 nach Nationalität (Odds Ratios^M)



* Dargestellt ist die relative Chance der Ausländer im Vergleich zur Referenzgruppe der Deutschen, im Alter von 18 bis unter 21 Jahren die Fachhochschul- oder allgemeine Hochschulreife erreicht zu haben oder eine Schule in Jg. 11–13 zu besuchen. Dabei bedeutet ein Odds Ratio von 2, dass die Chance für die Ausländer doppelt so hoch ist; ein Wert von 1/2 steht für eine halb so große Chance. Signifikante Unterschiede zu Deutschen sind mit „+“ gekennzeichnet ($p < 0.05$).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus Scientific Use File 2004, eigene Berechnungen

Chance auf den Erwerb des Abiturs ebenfalls in erheblichem Maße. Jugendliche aus Familien mit geringerem Einkommen erwerben selbst bei gleicher beruflicher Stellung und gleichem Bildungsabschluss der Eltern seltener das Abitur. Über die Ursachen dieser Disparitäten gibt die Analyse keine Auskunft, weil die primären Faktoren, insbesondere das Kompetenzniveau der Jugendlichen, nicht bekannt sind.

Eine Sonderauswertung zur Gymnasialbeteiligung^M auf Basis der Hamburger Schülerleistungsstudie LAU 9 erlaubt es, auch die Fachleistungen zu berücksichtigen. Für in Hamburg wohnende Jugendliche ausländischer Herkunft sind die Vorteile, bei gleichem Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund und gleichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 9 ein Gymnasium zu besuchen, nicht mehr so stark ausgeprägt, wie in den Analysen des Mikrozensus ohne Kontrolle der Fachleistungen. Für Jugendliche aus dem nahen Osten und aus den EU-Staaten sind die Chancen des Gymnasialbesuchs in Jahrgangsstufe 9 sogar niedriger als für die deutschen Jugendlichen. Besuchen sie jedoch das Gymnasium, haben sie bei gleichem Geschlecht und sozioökonomischen Hintergrund die gleiche Chance, die Hochschulreife auch zu erwerben.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die nach Staatsangehörigkeit beobachteten Unterschiede in den erreichten Abschlüssen stark vom sozialen Hintergrund der Familie geprägt sind. Obwohl nicht alle Jugendlichen ausländischer Herkunft in gleicher Weise davon betroffen sind, wächst der Großteil in einer familiären Lebenssituation auf, die sich für das Erreichen der Hochschulreife bzw. der hierfür erforderlichen Fachleistungen ungünstig darstellt. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer Verbesserung der inner- und außerschulischen Lernbedingungen, etwa durch besondere Fördermaßnahmen für bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen.

M Methodische Erläuterungen

Absolventen und Abgänger

Erläuterung siehe Glossar: Abschlüsse.

Abschluss-, Abgängerquote in % der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter

Bei der Berechnung von Abschlussquoten an der alterstypischen Bevölkerung wird die Zahl der Absolventen/Abgänger zu der Bevölkerung im typischen Abschlussalter in Beziehung gesetzt. Dabei wird aus der Bevölkerungszahl zweier Altersjahrgänge der Durchschnitt gebildet und der Abschlussquote – im Nenner – zugrunde gelegt (Hauptschulabschluss: 15 bis unter 17 Jahre; Mittlerer Abschluss: 16 bis unter 18 Jahre; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18 bis unter 21 Jahre). Da alle Absolventen/Abgänger des betreffenden Jahres unabhängig von ihrem Alter – im Zähler – erfasst werden, summieren sich die Quoten aller Abschlussarten nicht insgesamt auf 100%: Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen von Jugendlichen, die später noch einen anderen Bildungsgang absolvieren und nicht mehr zum typischen Altersjahrgang gehören.

Die Abschlussquoten in Veröffentlichungen der KMK basieren auf anderen als den hier herangezogenen Altersjahrgängen. Sie unterscheiden sich auch innerhalb der einzelnen Abschlussarten je nach Land, um Unterschiede in der Dauer der Vollzeitschulpflicht zu berücksichtigen.

Sonderauswertung zu Schulabschlüssen nach Herkunftsmerkmalen

Für diese Analyse wurde die Altersgruppe der 18- bis unter 21-Jährigen nach ihrem (höchsten) allgemeinbildenden Abschluss in zwei Gruppen unterteilt: (1) Jugendliche mit allgemeiner Hochschulreife, Fachhochschulreife oder Schulbesuch in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 und (2) Jugendliche mit niedriger qualifizierendem Schulabschluss oder ohne Abschluss. Im Rahmen multivariater Analysen wurde untersucht, inwiefern die Staatsangehörigkeit, das Geschlecht sowie Bildungshintergrund, berufliche Stellung und Einkommen der Eltern einen Einfluss darauf haben, ob eine Person zu Gruppe (1) oder (2) gehört.

Odds Ratio

Beim Odds Ratio (Chancen-Verhältnis) wird die Chance, dass ein bestimmtes Ereignis eintritt, im Vergleich zu einer Referenzgruppe – z.B. Deutsche gegenüber Ausländern – statistisch bestimmt.

Sonderauswertung zur Gymnasialbeteiligung

Die Aussagen stützen sich auf die Erhebung zu *Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung* in Jahrgangsstufe 9 (LAU 9), die sekundäranalytisch ausgewertet wurde. In Anlehnung an die Mikrozensusanalysen zu Schulabschlüssen nach Herkunftsmerkmalen wurde der Einfluss individueller und familiärer Hintergrundfaktoren (zuzüglich der Fachleistungen) auf den Gymnasialbesuch untersucht.

Perspektiven

Die Analyse der Übergänge im Schulwesen (**D1**) zeigt, dass bei der Wahl der weiterführenden Schulart im Anschluss an den Primarbereich fast überall die Nachfrage nach der Hauptschule deutlich zurückgegangen ist. Konträr dazu hat sich faktisch in allen Ländern der Anteil der Übergänge ins Gymnasium erhöht. Das Übergewicht an Abwärtswechseln verdeutlicht, dass von Durchlässigkeit im deutschen Schulwesen überwiegend nur nach unten Gebrauch gemacht wird. Immer mehr Schülerinnen und Schüler gehen in eine private Schule über (inzwischen 7% aller Schüler). Parallel dazu wächst die Zahl privater Schulen in allen Schularten, auch bei der Hauptschule.

Auch wenn sich bei den Klassenwiederholungen (**D2**) in einigen Schulstufen und -arten ein leichter Rückgang zeigt, besteht weiterhin Handlungsbedarf.

Die Entwicklung der Schulabschlüsse (**D7**) zeigt einen Rückgang beim Hauptschulabschluss, eine Zunahme beim Mittleren Abschluss vor allem im beruflichen Bereich sowie einen deutlichen Anstieg bei der Fachhochschulreife. Auch wenn Schulabgänger ohne Abschluss diesen zum Teil später nachholen, stellt die seit Jahren gleich hohe Quote im allgemeinbildenden Schulwesen ein Problem dar. Deutlich wird zudem die Abhängigkeit der Abschlüsse vom sozialen Hintergrund.

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen zeigen für die letzten Jahre positive Trends, z.B. hinsichtlich des Lesens und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen sowohl bei leistungstärkeren als auch bei leistungsschwächeren Schülern (**D6**). Fortdauernder Interventionsbedarf besteht vor allem hinsichtlich der Verminderung der großen Leistungsstreuungen, der Abschwächung der Kopplung von Kompetenz und sozialer Herkunft sowie des Ausgleichs migrationsbedingter Disparitäten.

Im Alltag von Kindern und Jugendlichen gibt es eine Reihe non-formaler Lernorte, die vor allem zum Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen beitragen und Bildungsprozesse auf der Grundlage von aktiver und verantwortlicher Mitwirkung ermöglichen (**D5**). Aufgrund der Datenbasis konnte hier nur

auf die Analyse der aktiven Beteiligung an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, der Mitwirkung in Vereinen sowie der Teilnahme an einjährigen Freiwilligendiensten zurückgegriffen werden. Sie zeigt eine starke Abhängigkeit verantwortlicher Mitwirkung von den jeweils angestrebten Schulabschlüssen.

Eine wichtige fördernde Funktion kommt den Ganztagschulen zu. Der Auf- und Ausbau der Ganztagschulen ist in den letzten Jahren weiter voran gekommen (**D3**). Fast durchweg überwiegt die offene Ganztagsbetreuung. In der Beteiligung der Schüler zeigen sich erhebliche Differenzen zwischen den Schularten. Gerade in den Grund- und Hauptschulen ist der Schüleranteil niedrig.

Deutsche Lehrerinnen und Lehrer haben einen im internationalen Vergleich hohen Akademisierungsgrad. Problematisch erscheint jedoch der sehr hohe Anteil an älteren Lehrkräften (**D4**). Das führt in den nächsten Jahren zu einem erheblichen Ersatzbedarf beim pädagogischen Personal. Zwei Drittel aller Lehrkräfte sind Frauen und diese wiederum überwiegend teilzeitbeschäftigt. Ob und wie sich diese Personalstruktur auf die Qualität von Schule und Unterricht auswirkt, muss als offene Frage angesehen werden.

Eine Reihe von Entwicklungen, wie die flexible Eingangsstufe in der Grundschule, die Verkürzung der Besuchsdauer des Gymnasiums, der Umgang mit den eingeführten Bildungsstandards, die Ergebnisse landesspezifischer Vergleichsarbeiten sowie die Einführung von zentralen Abschlussprüfungen, konnten bei der Auswahl der Indikatoren aufgrund der verfügbaren Datenbasis nicht berücksichtigt werden. Ebenso stehen Fragen der Verbesserung der Qualität von Bildungsprozessen, der inneren Schulentwicklung sowie der effektiven Steuerung des Schulsystems auf der Agenda öffentlichen wie bildungspolitischen Interesses. In letzter Zeit hat auch die Diskussion um Strukturfragen im Schulwesen neue Impulse bekommen, insbesondere durch die Zusammenführung von Haupt- und Realschulen in immer mehr Ländern.

Berufliche Ausbildung



In den Einrichtungen der beruflichen Ausbildung unterhalb der Hochschulebene erwerben aktuell zwei Drittel eines typischen Altersjahrgangs einen qualifizierten Berufsbildungsabschluss. Diese Quote zeugt auch im internationalen Vergleich von der Leistungsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. Der größere Teil der Jugendlichen, die einen Ausbildungsabschluss erreichen, erwirbt diesen im dualen System von betrieblicher und schulischer Ausbildung (ca. 70%), das bis heute das hohe internationale Ansehen der deutschen Berufsausbildung begründet. Der kleinere Teil (etwa 30%) erhält seinen Berufsabschluss im Schulberufssystem, das im letzten Jahrzehnt kontinuierlich an Gewicht gewonnen hat.

Der Bildungsbericht 2006 hat gezeigt, dass sich das deutsche Berufsbildungssystem im letzten Jahrzehnt weiter ausdifferenziert und – wie viele moderne Ausbildungssysteme in Europa und innerhalb der OECD – mit zunehmenden Schwierigkeiten im Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in berufliche Ausbildung zu tun hat. Den deutlichsten Ausdruck finden diese Schwierigkeiten in der Entstehung und Ausweitung des Übergangssystems, das solche Bildungs- und Ausbildungsangebote zusammenfasst, die für Jugendliche nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule eingerichtet worden sind und zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Sie zielen auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen im Sinne von Berufsvorbereitung und ermöglichen zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses.

Im Folgenden werden die wichtigsten Strukturmerkmale des Berufsbildungssystems fortgeschrieben. Zum einen wird der Frage nachgegangen, ob sich in den letzten Jahren Veränderungen in dem Gewicht der drei Sektoren – duales System, Schulberufs- und Übergangssystem – ergeben haben, und

zum anderen wird untersucht, ob sich infolge des konjunkturellen Aufschwungs das betriebliche Ausbildungsplatzangebot verbessert hat und sich das jahrelange Marktungleichgewicht zwischen Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen auflösen beginnt (**E1** und **E2**).

Neue Akzente setzt der Bildungsbericht in vier Perspektiven:

- in einer stärkeren Ausdifferenzierung regionaler Disparitäten in der Ausbildung (**E1**, **E2**, **E3**, **E5**);
- in der Darstellung der Angebote des Schulberufssystems, da dieser Sektor der beruflichen Bildung bisher wenig transparent und in der öffentlichen Diskussion vernachlässigt worden ist, jedoch für eine wachsende Zahl von (vor allem weiblichen) Jugendlichen die Ausbildungsperspektive abgibt (**E3**);
- in der Analyse des schulischen Vorbildungsniveaus nach Berufen des dualen Systems – nur für dieses ist es von der Datenlage her möglich – unter dem Gesichtspunkt, ob die traditionellen Entsprechungsmuster von schulischen Abschlüssen und Berufen weiter Gültigkeit haben oder ob es im Laufe der Zeit zu neuen Segmentationslinien nach Vorbildungsniveau der Auszubildenden im dualen System gekommen ist (**E4**), obgleich dessen Zugang rechtlich gesehen von keinen Bildungszertifikaten bestimmt wird;
- schließlich in der Betrachtung erfolgreicher Ausbildungsabschlüsse, um die Leistungsfähigkeit des Systems in den Blick zu rücken, und zwar sowohl im Länder- als auch im internationalen Vergleich (**E5**). Der Bericht greift damit in anderer Perspektive eine Problematik auf, die im letzten Bildungsbericht mit dem Indikator der Vertragsauflösungen im dualen System thematisiert worden war.

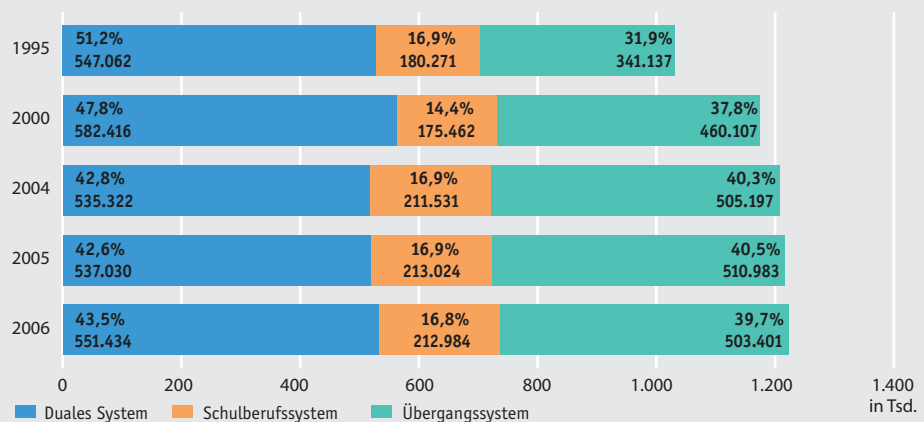
Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung

Die Verteilung der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger auf die drei großen Sektoren ^M der beruflichen Bildung unterhalb des Hochschulbereichs – duales System, Schulberufssystem, Übergangssystem – gibt zum einen Auskunft über Wahlpräferenzen von Schulabgängern und -absolventen sowie Entwicklungen in der Angebotsstruktur von Ausbildungsplätzen. Zum anderen wird – im Falle des Übergangssystems – über das Ausmaß von Schwierigkeiten im Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in eine qualifizierte Berufsausbildung berichtet. Solange der Ausbildungsstellenmarkt so angespannt ist wie im letzten Jahrzehnt und die Wahlmöglichkeiten der Schulabgänger und -absolventen relativ stark eingeschränkt sind (vgl. E2), wird man die Verteilung der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger eher als Ausdruck von Entwicklungen in der Angebotsstruktur betrachten müssen. Soweit es die beiden vollqualifizierenden Ausbildungssektoren (duales System und Schulberufssystem) angeht, folgt diese Verteilung in groben Zügen den Veränderungen in den großen Beschäftigungsfeldern der Volkswirtschaft: Das duale System bildet vor allem für die gewerblich-technischen Berufe in Industrie und Handwerk, den Großteil der kaufmännischen Dienstleistungstätigkeiten und die freien Berufe aus. Die vollzeitschulischen Ausbildungsverhältnisse folgen vor allem der Entwicklung der Beschäftigung in den Gesundheits- und Pflegediensten sowie in kaufmännischen Assistenzberufen.

Das hervorstechende Merkmal in der Verteilung der Neuzugänge ist die hohe Konstanz in der Relation zwischen den Sektoren seit dem Jahr 2000 (Abb. E1-1). Auch wenn sich im jüngsten Berichtszeitraum (2004 bis 2006) die Zahl der Neuzugänge im dualen System um 3% erhöht hat, ist die Relation zwischen den Sektoren nahezu unverändert geblieben: Das duale System erhöht seinen Anteil zwischen 2004 und 2006 zwar um 0,7 Prozentpunkte, verharrt aber im Vergleich zur Situation Mitte der 1990er Jahre auf seinem deutlich niedrigeren Niveau von gut 43%. Schulberufs- und Übergangssystem halten ihre Anteile bei 17 bzw. 40% stabil.

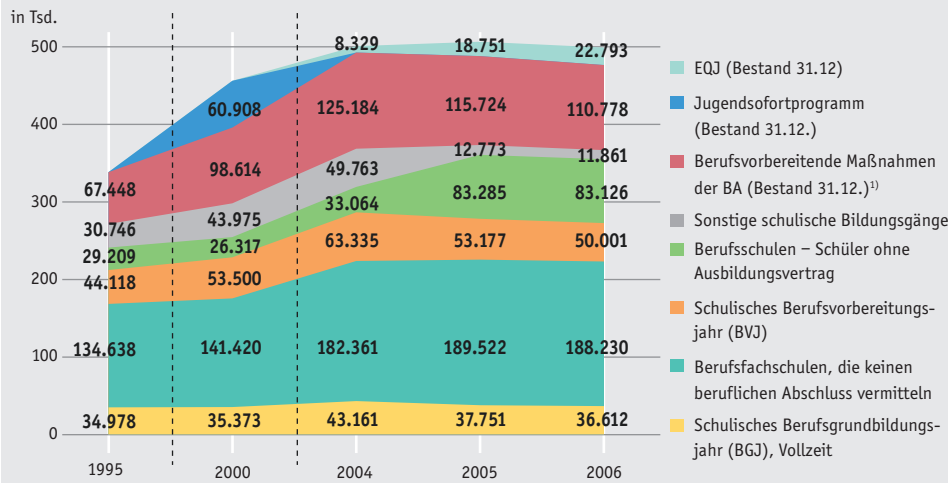
Hohe Konstanz in der Verteilung von Ausbildungsanfängerinnen und -anfängern auf die drei Sektoren der Berufsausbildung

Abb. E1-1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 1995, 2000 und 2004 bis 2006



Erläuterungen vgl. Tab E1-1A

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

Abb. E1-2: Verteilung der Neuzugänge auf die Bereiche des Übergangssystems 1995, 2000 und 2004 bis 2006

Erläuterungen vgl. **Tab E1-1A**

1) Wert für 1995 wurde auf Grundlage der Einmündungszahlen geschätzt.

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

Wie schon in den vorhergehenden Jahren fängt das Übergangssystem die gegenüber 1995 und auch gegenüber 2000 gestiegene Ausbildungsnachfrage fast allein auf. Der Vergleich zwischen der Größenordnung eines Jahrgangs, der die Schule verlässt und die 2006 gegenüber 2004 leicht rückläufig ist (- 2,2%), und den Neuzugängen zur beruflichen Bildung zeigt: Die Zahl der Neuzugänge liegt um 34% über jener der Schulabsolventen und -abgänger (**Tab. E1-1A**). Da in den Schulentlassenen eines Jahrgangs auch die Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung enthalten sind, die zu etwa 25 bis 30% eine Ausbildung unterhalb des Hochschulbereichs anstreben, liegt der Anteil der Nachfrage nach Ausbildung aus früheren Jahrgängen von Schulentlassenen deutlich über einem Drittel. Der Anteil der sogenannten Altbewerber lag 2006 bei 50%, 2007 bei über 50% aller Bewerber.¹

Nach den vorliegenden Ergebnissen der Schul- und Maßnahmestatistiken ^M behält das Übergangssystem mit 40% der Neuzugänge seine zentrale Bedeutung in der Berufsbildung. Die Qualität der im Übergangssystem zusammengefassten Bildungsangebote ist in Bezug auf die Perspektiven, die sie Jugendlichen eröffnen, sehr unterschiedlich (**Abb. E1-2**). Gemeinsam ist allen, dass sie keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss vermitteln, der den Jugendlichen Ansprüche in der Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt sichert. Das heißt allerdings nicht, dass die Maßnahmen und Angebote des Übergangssystems für den einzelnen Jugendlichen nicht mit einem Zugewinn an Wissen und ausbildungsrelevanten Kompetenzen verbunden sein können (vgl. **H3**).

Den Hauptanteil der Angebote stellten 2006 mit 188.230 Teilnehmern oder 37% die ein- und zweijährigen Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln, aber neben dem Erwerb beruflicher Grundkenntnisse die Chance zum Nachholen eines allgemeinbildenden Abschlusses eröffnen. Den zweiten großen Block bildeten mit gut einem Fünftel der Teilnehmer die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA), die die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer für die Aufnahme einer Berufsbildung verbessern sollen. Den Rest teilten sich Berufsschulen

Weiterhin unvermindert hohe Bedeutung des Übergangssystems

Heterogenität des Übergangssystems

¹ Vgl. Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (Hrsg.) (2008): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen in Zeiten eines angespannten Lehrstellenmarktes – Bielefeld (im Druck)*, S. 31 ff.

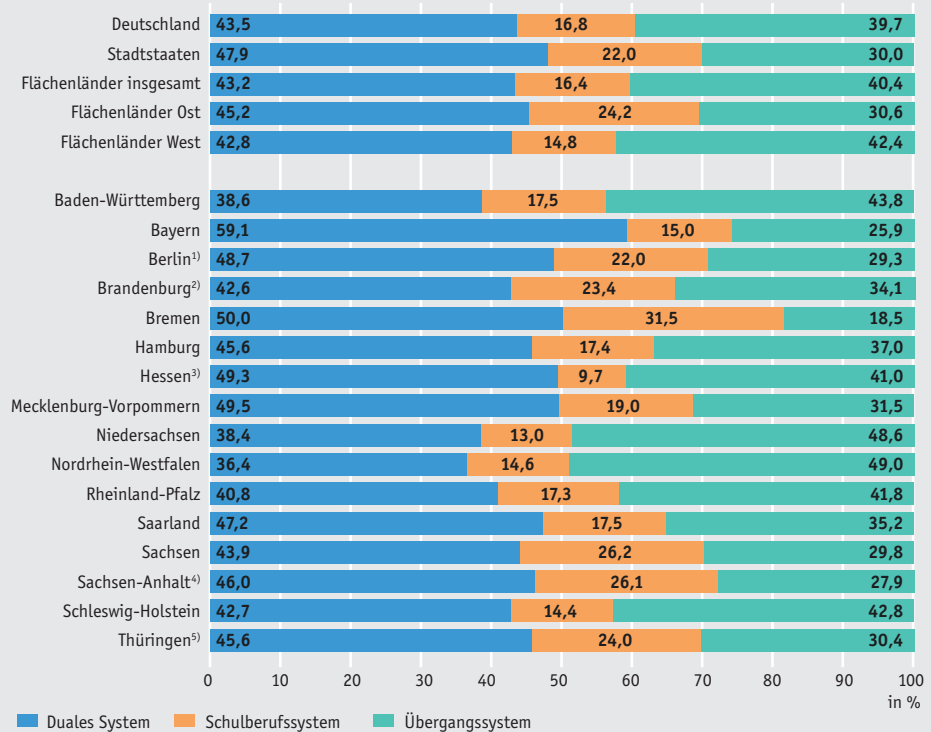
Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) bei knapp 5% des Übergangssystems

Begrenzte Dynamik im Übergangssystem

für Schüler ohne Ausbildungsvertrag (16,5%), das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) (10%), das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) – das als erstes Jahr einer dualen Ausbildung anerkannt werden kann² (7%) – und schließlich mit knapp 5% des Übergangssystems die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ). Diese ist nach Vereinbarung des Ausbildungspakts zwischen Bundesregierung und Wirtschaft mit dem Ziel eingerichtet worden, vor allem marktbenachteiligten Jugendlichen, die auch nach bundesweiten Nachvermittlungsaktionen ohne Ausbildungsplatz geblieben sind, durch betriebliche Praktika einen Übergang in die Ausbildung zu ermöglichen. In diesen auf die Laufzeit des Ausbildungspakts (bis 2010) befristeten Maßnahmenmetyp sind Ende 2006 knapp 23.000 Teilnehmende einbezogen.

Mit Ausnahme der EQJ, die im letzten Bildungsbericht noch nicht aufgenommen war – im Referenzjahr 2004 spielte sie kaum eine Rolle –, weist auch die Angebotsstruktur des Übergangssystems keine hohe Dynamik in den letzten beiden Jahren auf (Tab. E1-1A und Bildungsbericht 2006). Allerdings: Mehr als verdoppelt hat sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag. Zugleich gibt es bei den berufsvorbereitenden Maßnahmen in der BA einen Rückgang um knapp 10%.³

Abb. E1-3: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2006 nach Ländern



- 1) Duales System einschließlich BGJ
- 2) Auszubildende im 1. Schuljahr (ohne Wiederholer)
- 3) Ohne Schulen des Gesundheitswesens
- 4) Schüler im 1. Ausbildungsjahr für Schulen des Gesundheitswesens
- 5) Übergangssystem enthält auch Benachteiligte, die im dualen System integriert unterrichtet werden.

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

² Sofern es in einzelnen Ländern wie Baden-Württemberg anerkannt wird, wurde es nicht zum Übergangssystem zugerechnet.
³ Dies ergibt sich nur, wenn man die von der BA revidierten Zahlen für 2004 heranzieht, die mit 125.184 etwa um 9.000 höher lagen als im letzten Bericht angegeben (Tab. E1-1A).

Hohe Konstanz der Verteilungsmuster der Neuzugänge

Ein hohes Maß an Konstanz weisen auch die regionalen Verteilungsmuster der Neuzugänge zur Berufsbildung auf (**Abb. E1-3** und Bildungsbericht 2006). Die geringfügige Erhöhung der Anteile des dualen Systems in der bundesweiten Verteilung findet ihren Niederschlag darin, dass die Flächenländer in Ostdeutschland und Bayern sowie die Stadtstaaten bei den Anteilen dualer Ausbildung 2006 eine leichte Verbesserung gegenüber 2004 aufzuweisen haben (zwei bis drei Prozentpunkte), das Saarland dagegen eine deutliche Verschlechterung (neun Prozentpunkte weniger an dualen Ausbildungsanteilen). Die höchsten und im Berichtszeitraum nochmals gestiegenen Anteile am Übergangssystem weisen mit knapp 50% Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen auf, was auf besonders große Probleme bei der Versorgung mit qualifizierten Ausbildungsangeboten in diesen beiden Flächenländern hinweist.

Als erklärungsbedürftig muss vor allem der stabil hohe Anteil des Übergangssystems an den Neuzugängen zur beruflichen Bildung über die letzten sieben Jahre angesehen werden (**Abb. E1-1**). Er ist als Verfestigung von Passungsproblemen an der Schwelle zwischen allgemeinbildenden Schulen und qualifizierter beruflicher Ausbildung zu begreifen, die im Schwerpunktthema (vgl. **H**) detaillierter behandelt werden.

M Methodische Erläuterungen

Abgrenzung der Sektoren der Berufsausbildung

Die beruflichen Bildungsteilsysteme (Sektoren) sind nach Bildungsziel und rechtlichem Status der Schülerinnen und Schüler unterschieden.

Bildungsgänge, die einen qualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln, finden sich im *dualen System* (Teilzeitberufsschule, außerbetriebliche Ausbildung und kooperatives Berufsgrundbildungsjahr), im *Schulberufssystem* (vollzeitschulische Ausbildung) und in der *Beamtenausbildung* (einfacher und mittlerer Dienst). Auf letztere ist hier wegen ihrer geringen Zahl verzichtet worden.

Maßnahmen außerschulischer Träger und schulische Bildungsgänge, sofern sie keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten, sind dem *Übergangssystem* zugeordnet. Hierunter fallen auch teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind.

Anmerkung zu den verwendeten Schul- und Maßnahmestatistiken

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

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

Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung

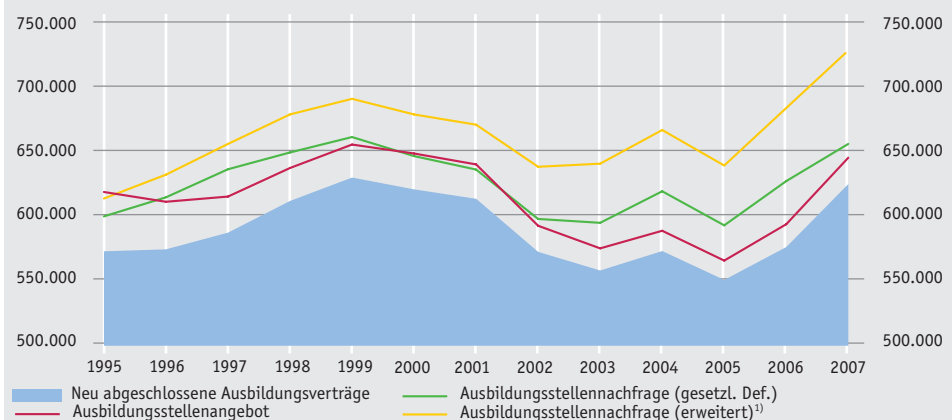
Das Verhältnis von Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen gibt Auskunft sowohl darüber, wie günstig die Chancen von Jugendlichen sind, eine qualifizierte Ausbildung in einem Beruf ihrer Wahl zu finden, als auch darüber, wie groß das Reservoir an Jugendlichen ist, aus denen Betriebe und andere Ausbildungseinrichtungen auswählen können. Im letzten Jahrzehnt stand wegen des chronischen Unterangebots an Ausbildungsplätzen in Relation zur Nachfrage vor allem der erste Aspekt, die Chancen von Jugendlichen auf eine Ausbildung, im Vordergrund der öffentlichen Diskussion. Diese Perspektive bleibt auch aktuell noch vorherrschend, auch wenn es in den beiden letzten Jahren zu einem Anstieg des Ausbildungsplatzangebots gekommen ist.

Angebots-Nachfrage-Relation nur für duales System erfassbar

Nach wie vor ist eine annäherungsweise Erfassung von Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen nur für das duale Ausbildungssystem bzw. für die nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) geregelten Auszubildendenverhältnisse möglich. Nach Berufsbildungsgesetz, das aber nicht die (vollzeit)schulische Ausbildung reguliert, ist die Bundesregierung gehalten, sich jährlich zu vergewissern, ob das Angebots-Nachfrage-Verhältnis in der Berufsbildung politische Interventionen erforderlich machen könnte (vgl. § 86 BBiG). Hierzu erarbeitet der Berufsbildungsbericht die Grundlage auf der Basis eines gesetzlich festgelegten Berechnungsverfahrens für das Angebot an und die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen (**Abb. E2-1**).

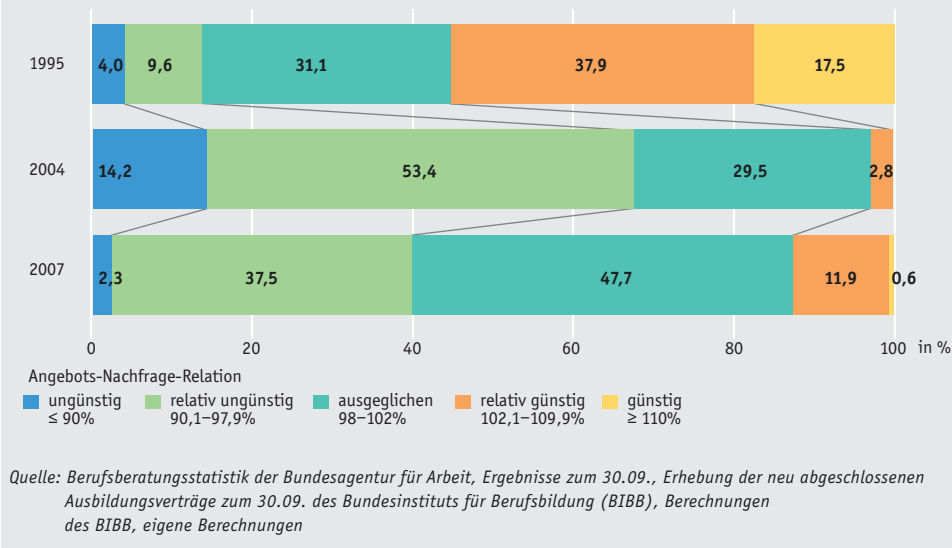
Es besteht weitgehend Übereinstimmung in Wissenschaft und großen Teilen der Praxis (einschließlich des Berufsbildungsberichts), dass die gesetzliche Definition die Angebots-Nachfrage-Relation im dualen System nicht erschöpfend erfasst. Deswegen wird in der folgenden Darstellung die Angebots-Nachfrage-Relation^M (ANR) um jene Jugendlichen ergänzt, die nach zunächst gescheitertem Ausbildungszugang von der Bundesagentur für Arbeit oder aus eigenem Antrieb in eine alternative Maßnahme vermittelt wurden, ihren Ausbildungswunsch aber aufrechterhielten.

Abb. E2-1: Abgeschlossene Auszubildendenverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage in der dualen Ausbildung 1995 bis 2007



1) Neuverträge und unvermittelte Bewerber und Bewerber mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch (letztere Gruppe bis 1997 nur Westdeutschland und Westberlin); fehlender Wert für 2006 wurde in der Grafik interpoliert

Quelle: Berufsberatungstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse zum 30.09., Erhebung der neu abgeschlossenen Auszubildendenverträge zum 30.09. des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen

Abb. E2-2: Ausbildungsstellensituation in Arbeitsagenturbezirken, gemessen an der Angebots-Nachfrage-Relation 1995, 2004 und 2007 (in %)

Die in **Abb. E2-1** dargestellte Verlaufskurve der Angebots- und Nachfragezahlen zeigt, dass nach dem Tiefstand des Ausbildungsplatzangebots 2005 eine Aufwärtsentwicklung des Angebots 2006 und 2007 um gut 80.000 Ausbildungsplätze oder 14% einsetzt. Diese Aufwärtsbewegung verringert zwar die Ausbildungsstellenlücke, kann sie aber nicht schließen, da im gleichen Zeitraum die Nachfrage (in der gesetzlichen Definition) auch um etwa 11% gewachsen ist (**Tab. E2-1A**). Berücksichtigt man den Teil der Jugendlichen, die ihren Ausbildungswunsch trotz Einmündung in eine Alternative aufrechterhalten, bleibt das Ausbildungsplatzdefizit zwischen 2005 und 2007 sogar annähernd stabil bei 13%. Dies ist darauf zurückzuführen, dass 2007 der ausbildungsinteressierte Anteil von Jugendlichen aus den alternativ verbliebenen Bewerbern deutlich – um fast 90.000 gegenüber 2005 – gestiegen ist (**Tab. E2-1A**).

Der Anstieg des Ausbildungsplatzangebots basiert auf einer leichten Erhöhung der Ausbildungsquote von 6,4 auf 6,5% zwischen 2004 und 2006 und einem Anstieg der Ausbildungsbetriebsquote von 23,8 auf 24% (**Tab. E2-3A** und **Tab. E2-4A**).

Im Lehrstellenangebot gibt es beträchtliche regionale Disparitäten. Sie lassen sich nach Arbeitsagenturbezirken mithilfe einer fünfstufigen Skala, die von einer „günstigen“ bis zu einer „ungünstigen“ Angebots-Nachfrage-Relation reicht (**Abb. E2-2**)⁴, abbilden. In diesem Fall ist nur die gesetzlich definierte Nachfrage ohne die *alternativ Eingemündeten* ^M erfasst, sodass man von einer systematischen Untererfassung des tatsächlichen Ausbildungsstellenbedarfs ausgehen muss. Die regionalen Disparitäten haben sich zwischen 2004 und 2007 nach dieser Skala deutlich verringert. Vor allem der Anteil der Agenturen mit einer rechnerisch ausgeglichenen ANR hat sich knapp auf die Hälfte aller Agenturbezirke erhöht, die Agenturen mit ungünstiger ANR sind auf zwei Fünftel zurückgegangen. Gleichwohl finden sich auch 2007 nur 12,5% der Bezirke mit einer relativ günstigen bzw. günstigen ANR. Dabei ist nach wie vor ein starkes Ost-West-Gefälle zu beobachten (**Tab. E2-2A**).

⁴ Die Skalierung orientiert sich an dem vom Bundesverfassungsgericht bestätigten Kriterium des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes (APlFG von 1976) für ein quantitativ und qualitativ ausreichendes Lehrstellenangebot von 12,5% bundesweitem Angebotsüberhang gegenüber der Nachfrage. Da es sich hier nicht um bundesweite, sondern regionalisierte Relationen handelt, wurde ein weniger „kritischer“ Maßstab als im APlFG für ein relativ ausgeglichenes Lehrstellenangebot mit einer Angebots-Nachfrage-Relation zwischen 98 und 102% gewählt. Als günstig im Sinne von „qualitativ und quantitativ ausreichend“ wird eine Relation von 110% ANR angenommen.

Trotz wachsenden Angebots weiterhin Lehrstellenlücke

Verringerung der regionalen Disparitäten

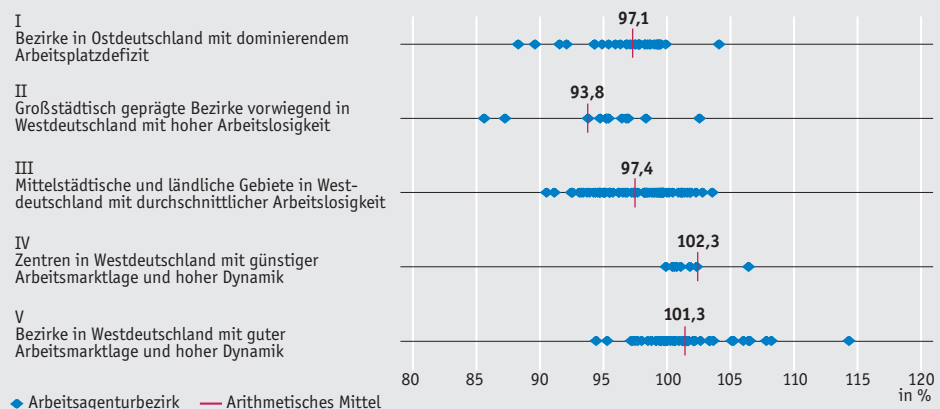
Folgt man nicht der rein verwaltungstechnischen Abgrenzung von Arbeitsagenturbezirken wie in **Abb. E2-2**, sondern fasst die Arbeitsagenturbezirke zu regionalen Strukturtypen nach sozioökonomischen Merkmalen zusammen, kommt man den Ursachen für positive und negative Angebots-Nachfrage-Relationen näher. Unter Heranziehung der Clusterbildung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in fünf große Strukturtypen (**Tab. E2-6web**) für die Bundesrepublik zeigt sich folgendes Bild:

Besonders kritische Situation in westdeutschen Großstädten und in allen ostdeutschen Ländern

Im Durchschnitt erreichen nur zwei der fünf regionalen Cluster 2006 ein rechnerisch ausgeglichenes Angebots-Nachfrage-Verhältnis. Selbst das günstigste, der Strukturtyp IV – die großstädtischen Zentren in Westdeutschland mit günstiger Arbeitsmarktlage und hoher Dynamik wie München, Stuttgart, Frankfurt u. a. –, weist mit einer ANR von 102,3 nur ein geringfügiges Plus gegenüber dem rechnerischen Gleichstand von Angebot und Nachfrage auf (**Abb. E2-3** und **Tab. E2-5web**). Das untere Ende der fünf Cluster mit einer ANR von 93,8% bilden mit dem Strukturtyp II ebenfalls großstädtisch geprägte Bezirke vorwiegend in West- und Norddeutschland – allerdings mit hoher Arbeitslosigkeit –; zu diesem Cluster zählen Städte wie Berlin, Hamburg, Dortmund, Köln, Hannover. Die eher von Mittelstädten geprägten Bezirke des Strukturtyps III und V, die sich durch Differenzen in der Arbeitsmarktsituation und Wirtschaftsdynamik unterscheiden, bilden die beiden größten Cluster, wobei Typ III mit einer ANR von 97 eine eher ungünstige Relation aufweist. Ebenfalls zu den ungünstigen regionalen Clustersektoren gehören die ostdeutschen Arbeitsagenturbezirke, die im Strukturtyp I (mit dominierendem Arbeitsplatzdefizit) zusammengefasst sind. Bei ihnen wie auch bei den mittelstädtischen Strukturtypen in Westdeutschland ist die Streuung vor allem im negativen Bereich größer als bei den großstädtischen Zentren.

Drei Viertel der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen entfallen auf die mittelstädtischen und ländlichen, nur ein Viertel auf die Ballungs- und großstädtischen Zentren, annähernd Entsprechendes gilt für die Angebotsseite. Letzteres dürfte auf der Nachfrageseite etwas mit der Zusammensetzung der Schulabsolventen und -abgänger zu tun haben, bei der der Anteil der Abiturienten an einem Jahrgang, der die Schule verlässt, größer ist. Auf der Angebotsseite dürften die stärkeren Dienstleistungsanteile an Beschäftigung und Wertschöpfung das Ausbildungsplatzangebot begrenzen, da sich im Dienstleistungssektor in den letzten Jahren die Kluft zwischen Beschäftigungs- und

Abb. E2-3: Ausbildungsstellensituation, gemessen an der Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung 2007 nach regionalen Strukturtypen von Arbeitsagenturbezirken^M (in %)



Quelle: Berufsberatungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse zum 30.09., Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09. des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen

(dualem) Ausbildungsvolumen immer weiter vergrößert hat.⁵

Wenn selbst in Zentren mit günstiger Arbeitsmarktlage und hoher wirtschaftlicher Dynamik auch bei guter Konjunktur nur ein Ausgleich zwischen Nachfrage und Angebot zustande kommt, müssen sozioökonomische Faktoren wirken, die etwas mit dem Agglomerationstyp Ballungszentrum/Großstadt (höhere Bevölkerungsdichte pro km²) zu tun haben und die man in bildungs- und ausbildungspolitischen Strategien systematisch berücksichtigen müsste. Zu solchen Faktoren zählen starke Ungleichgewichte zwischen Einpendler- und Auspendlerzahlen in Großstädten, ein höheres Durchschnittsalter der Ausbildungsplatzbewerber (über 20 Jahre), das auf höhere Anteile von Altbewerbern schließen lässt, größere Anteile von Personen mit Migrationshintergrund als in Mittelstädten und in ländlichen Regionen (vgl. BA/BiBB-Bewerberbefragung 2006 und H3). Auszuschließen ist nicht, dass beim Angebot, aber auch bei der Definition dessen, was als Nachfrage gefasst wird (neu abgeschlossene Verträge plus unversorgte Bewerber bei der BA), selektive Prozesse wirksam sind, die auf vergangene Erfahrungen der Betriebe mit Bewerbergruppen zurückgehen.

Die starken regionalen Disparitäten lassen sich sowohl unter dem Aspekt der individuellen beruflichen Entfaltungschancen als auch unter arbeitsmarkt- und strukturpolitischen Gesichtspunkten betrachten. Unter individuellen Aspekten hält offensichtlich in der Mehrheit der Regionen die Minderung der Ausbildungschancen an, wobei neben den ostdeutschen Ländern ein besonderes Augenmerk auf die Ballungszentren und Großstadtreionen zu richten und der Frage nach den sozialstrukturellen Folgen nachzugehen ist (vgl. H3 und H5). In der Perspektive der Sicherung eines qualifizierten Arbeitskräftepotenzials, das für die Zukunftsentwicklung der Regionen essenzielle Bedeutung hat, stellt sich insbesondere für die heute am stärksten im Ausbildungsplatzangebot benachteiligten Regionen die Frage nach besseren ausbildungs- und arbeitsmarktpolitischen Instrumenten zur Behebung der Mangellagen.

Sozioökonomische Faktoren als Ursache von großstädtischen Problemlagen

Unterversorgung mit Ausbildung als Hypothek für Entwicklungsfähigkeit von Regionen

E
2

M Methodische Erläuterungen

Angebots-Nachfrage-Relation

Die Angebots-Nachfrage-Relation ist eine Näherung an die tatsächlichen Marktverhältnisse. Sie kann für das duale Ausbildungssystem berechnet werden, für das Schulberufssystem fehlen entsprechende Daten. Nach gesetzlicher Definition, gemäß § 86 BBiG, ist das Angebot definiert als die Summe der bis zum 30.09. eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (Neuverträge) und bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten, aber unbesetzt gebliebenen Stellen. Die Nachfrage beinhaltet *Neuverträge* und von der Bundesagentur noch *nicht vermittelte/versorgte Bewerber*. Das Angebot und stärker noch die Nachfrage sind mit diesem Verfahren systematisch untererfasst.

Bewerber mit alternativer Einmündung

In **Abb. E2-1** ist die Nachfrage um *Bewerber mit alternativer Einmündung* (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Ausbildungswunsch ergänzt. Für Bewerber, die nicht bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldet sind, liegen keine Daten vor. Die in **E2** dargestellten Ergebnisse enthalten nicht jene unbesetzten Ausbildungsstellen, die für die Bundesagentur für Arbeit regional nicht zuzuordnen sind; auch nicht die Bewerber, die von den Vermittlern nicht als ausbildungsreif registriert werden (vgl. Berufsbildungsbericht 2008, S. 26).

Änderungen der Geschäftsprozesse der BA sowie die Umstellung des IT-Fachverfahrens von Compas auf VerBIS im Berichtsjahr 2005/06 erschweren die Vergleichbarkeit der derzeit verfügbaren Ergebnisse zu den Werten vor 2006. Bei den Bewerbern wurden neue Kategorien eingefügt: An die Stelle der „nicht vermittelten Bewerber“ treten „unversorgte Bewerber“; an die Stelle der „Bewerber mit alternativer Einmündung, bei aufrecht erhaltenem Vermittlungswunsch“ treten „Bewerber mit bekannter Alternative zum 30.09.“. Im regionalen Vergleich ist die veränderte Zuordnung der Bewerber zu den Arbeitsagenturen zu beachten; ihre Erfassung wurde vom Beratungsort auf den Wohnort umgestellt.

Strukturtypen der Arbeitsagenturbezirke

Für den regionalen Vergleich von Angebots-Nachfrage-Relation und Arbeitsmarktbedingungen wurde eine Typisierung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) verwendet. Sie basiert auf sieben Indikatoren zu Arbeitsmarktlage und Raumstruktur der Bezirke und wird in einer 12er- und einer zusammenfassenden 5er-Typologie ausgewiesen (vgl. Blien U./Hirschenauer, F. [2005]: Vergleichstypen 2005. Neufassung der Regionaltypisierung für Vergleiche zwischen Agenturbezirken, IAB-Forschungsbericht, Nr. 24).

⁵ Vgl. *Berufsbildungsbericht 2006*

Vollzeitschulisches Ausbildungsangebot

Auch wenn das Schulberufssystem als Gesamtheit aller vollqualifizierenden schulischen Berufsbildungsangebote unterhalb der Hochschulebene (vgl. **E1**) nach Organisationsformen und Ausbildungsstandards kein einheitliches System darstellt, sondern von institutioneller Heterogenität geprägt ist, repräsentieren zentrale Bereiche von ihrer Entstehung und Entwicklung her einen eigenständigen Ausbildungsweg. In Sonderheit gilt diese Feststellung für Gesundheits- und Krankenpflege- sowie für Erziehungs- und Sozialpflegeberufe.

Geringe Transparenz über Schulberufssystem

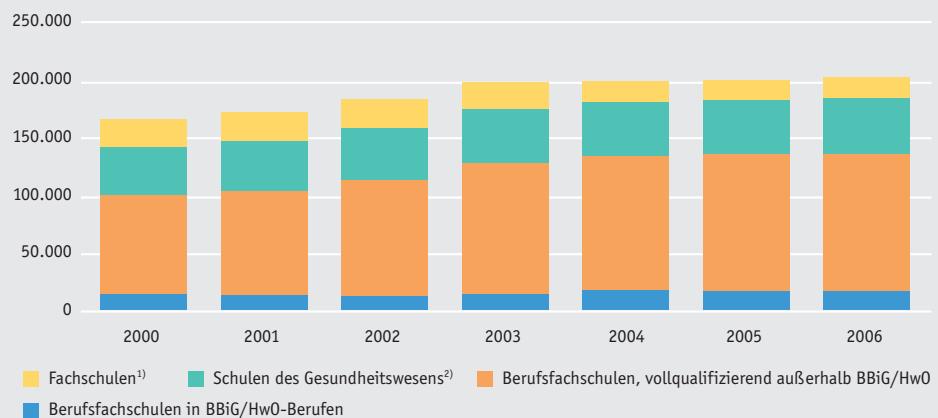
Bis heute steht die vollzeitschulische Ausbildung in der öffentlichen Wahrnehmung im Schatten der dualen Berufsausbildung. Dies schlägt sich nicht zuletzt in einer immer noch defizitären Datenlage^M nieder. Bei der Erfassung des schulischen Ausbildungsangebots muss man sich auf die Zahl der Schülerinnen und Schüler im ersten Ausbildungsjahr stützen – gleichsam als realisiertes Ausbildungsplatzangebot.

Die institutionelle Heterogenität lässt sich zunächst danach gliedern, ob es sich um berufsfachschulische Ausbildungen gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) oder um solche außerhalb von BBiG/HwO handelt. Innerhalb der Schularten^M ist zwischen Berufsfachschulen (BFS), Fachschulen (FS)⁶ und Schulen des Gesundheitswesens (SdG) zu unterscheiden, wobei die hier einbezogenen Fachschulen zum Teil in den gleichen Berufen ausbilden wie die Schulen des Gesundheitswesens.

Eigenständigkeit des Schulberufssystems

Die Eigenständigkeit des Schulberufssystems kommt nicht zuletzt darin zum Ausdruck, dass aktuell nur 8% seiner Angebote zum Typ Berufsfachschulen gemäß BBiG/HwO gehören und sich dieser Anteil seit 2000 kaum erhöht hat, vorübergehend sogar gesunken ist (**Abb. E3-1, Tab. E3-1A**). Bei diesem Typ handelt es sich zum größten Teil um Substitution von dualer Ausbildung (z. B. Elektroberufe, technische Zeichne-

Abb. E3-1: Schülerinnen und Schüler im 1. Schuljahr des Schulberufssystems 2000 bis 2006 nach Schularten



1) Nur Motopäde/in, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegerhelfer/in

2) Ohne Hessen; Schulen des Gesundheitswesens enthalten in 2000 bis 2003 insgesamt 107 Pflegevorschüler (die keinen Beruf erlernen)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

⁶ Fachschulen gehören nach KMK-Vereinbarung vom 07.11.2002 prinzipiell zur beruflichen Weiterbildung. Da ein Teil der gleichen Ausbildungsgänge sowohl in Fachschulen als auch in Schulen des Gesundheitswesens angeboten wird, sind sie in diesen Fällen den vollzeitschulischen Ausbildungen zugerechnet.

rinnen und Zeichner, Büroberufe, Berufe in der Körperpflege⁷). Angesichts der seit 2000 anhaltenden Angebotsengpässe in der dualen Ausbildung sind der stagnierende Anteilswert dieses schulischen Ausbildungstyps und seine geringe absolute Expansion erklärungsbedürftig: Beides könnte auf mangelnde Attraktivität und begrenzte Nachfrage der Jugendlichen zurückgeführt werden, aber auch auf eine Zurückhaltung der Länder, angesichts der auch im Berufsbildungsgesetz von 2005 festgeschriebenen Nachrangigkeit schulischer gegenüber betrieblicher Ausbildung (§§ 7 und 43 BBiG) die schulische Berufsausbildung merklich auszuweiten, da das BBiG ihnen vorerst nur für eine Übergangszeit (bis 2011) die Möglichkeiten dazu erleichtert.

Struktur des Schulberufssystems nach Fachrichtungen

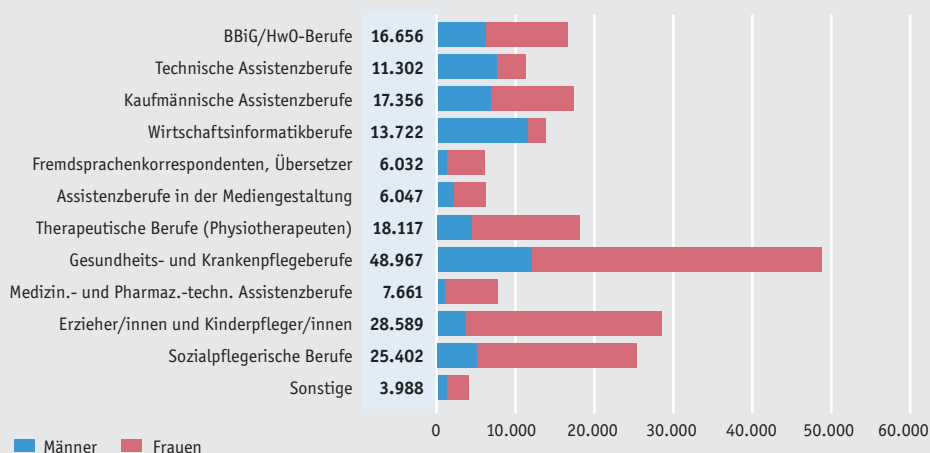
Anders als der Berufsbildungsbericht, der die Schülerbestände des Schulberufssystems nach den am stärksten besetzten Berufen ausweist, wird im Folgenden die Gesamtheit der angebotenen Ausbildungsberufe außerhalb BBiG/HwO nach Fächergruppen zu Berufsclustern ^M zusammengefasst. Anhand der zehn Fachrichtungen, die man weiter in große Blöcke der technischen, kaufmännischen und medizinisch-pharmazeutisch-technischen Assistenzberufe, der Gesundheitsdienst- und therapeutischen Berufe sowie der Erziehungs- und sozialpflegerischen Berufe komprimieren kann, lässt sich die Struktur und Dynamik des Schulberufssystems erläutern.

Nach Fachrichtungen stellen die Gesundheits- und Krankenpflegeberufe mit fast einem Viertel den mit Abstand höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern des Schulberufssystems, gefolgt von den Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen sowie den sozialpflegerischen Berufen (Abb. E3-2, Tab. E3-2A). Der Schüleranteil im Bereich personenbezogener Dienstleistungen ist annähernd doppelt so hoch wie derjenige im Bereich der technischen und kaufmännischen Assistenzberufe. Mit Ausnahme der Wirtschaftsinformatik- und technischen Assistenzberufe wird das Schulberufsangebot

Dominanz der Berufe im Bereich personenbezogener Dienstleistung

E
3

Abb. E3-2: Schülerinnen und Schüler im 1. Schuljahr des Schulberufssystems 2006 nach Berufscluster und Geschlecht*



* Ohne Schulen des Gesundheitswesens in Hessen; inkl. Motopäde/in, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in in Fachschulen
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

⁷ Diese Berufe waren 2003 noch den BFS außerhalb BBiG/HwO zugerechnet; sie repräsentieren 2006 mit 4.400 Schülern im ersten Schuljahr gut ein Viertel der BFS-Anfänger gemäß BBiG/HwO. Würde man sie herausnehmen, so würde der Anteil der BFS-Anfänger gemäß BBiG/HwO am Gesamt des Schulberufssystems eine sinkende Tendenz zeigen.

überwiegend von jungen Frauen wahrgenommen, deren Anteil aber seit 2000 um 4 Prozentpunkte abgenommen hat (**Tab. E3-6A**).

Die Ausweitung des Angebots im Schulberufssystem seit dem Jahr 2000 um 22% wird im Wesentlichen durch die Dynamik in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen und den modernen Assistenz- und Medienberufen getragen. Die letzteren schlagen aber quantitativ, selbst wenn sie seit 2000 die höheren Steigerungsraten ausweisen, nicht in gleichem Maße zu Buche wie die personenbezogenen Dienstleistungen. Bei diesen nimmt im kurzen Zeitraum von sechs Jahren die Zahl der Ausbildungsanfänger bei den Erzieherinnen/Kinderpflegerinnen und bei den sozialpflegerischen Berufen um fast 40% zu (**Tab. E3-3A**). Eine noch stärkere Dynamik, aber auf deutlich niedrigerem Ausgangsniveau findet man bei den Berufsclustern der Mediengestaltung und Wirtschaftsinformatik sowie bei den kaufmännischen Assistenzberufen, die allerdings von Jugendlichen oft als Vorbereitung auf eine duale Ausbildung begonnen werden.

Stärkere Expansionsdynamik im Schulberufs- als im dualen System

Die Expansionsdynamik des Schulberufssystems ist im Betrachtungszeitraum deutlich stärker als die des dualen Systems und auch kaum als Ersatz für duale Ausbildung zu begreifen. Lediglich bei den technischen und kaufmännischen Assistenzberufen stellt sich die Frage, ob deren Expansion um 59 bzw. 66% auf Umleitungen von unbefriedigter Ausbildungsnachfrage im dualen System zurückzuführen ist. Insgesamt aber lässt sich die Dynamik aus dem langfristigen Tertiarisierungstrend erklären: zum einen aus dem steigenden gesellschaftlichen Bedarf an personenbezogenen Dienstleistungen in der öffentlichen Erziehung, im Gesundheitswesen und im sozialpflegerischen Bereich (Familienpflegerinnen und -pfleger, Sozialassistentinnen und -assistenten, Heilerzieherinnen und -erzieher u. a.), zum anderen aus der Nachfrage nach Kommunikations- und Wissensdienstleistungen.

Entwicklung des Schulberufsangebots nach Regionen

Regionale Differenzen

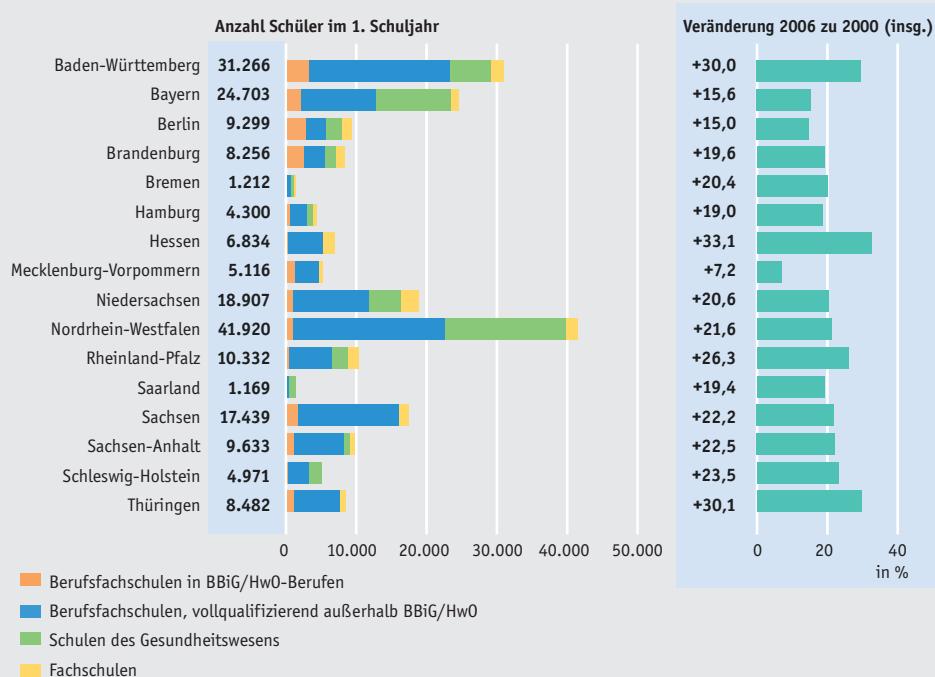
Die Verteilungsmuster der vier Typen des Schulberufssystems variieren zwischen den Ländern beträchtlich (**Abb. E3-3** und **Tab. E3-4A**).⁸ Die regionalen Muster sind schwer im Sinne von unterschiedlichen Ausbildungsstrategien zu interpretieren. Sie sind oft in länderspezifischen Regelungen für die Zuordnung von Ausbildungsgängen zu unterschiedlichen Berufsschultypen begründet – beispielsweise bei der Zuordnung der Krankenpflegeausbildung zu Berufsfachschulen oder Schulen des Gesundheitswesens, oder bei den Erzieherinnen und Erziehern sowie den Altenpflegerinnen und Altenpflegern zu Berufsfachschulen oder Fachschulen oder Schulen des Gesundheitswesens.

Ost-West-Differenz bei Berufsfachschulen gemäß BBiG/HwO

Auf unterschiedliche Ausbildungsstrategien zurückführbar scheinen länderspezifische Differenzen in der Expansion der Schulberufsangebote, in der Baden-Württemberg, Hessen und Thüringen an der Spitze liegen. Bei den Berufsfachschulangeboten gemäß BBiG/HwO verläuft die Hauptdifferenzierungslinie zwischen Ost- und Westdeutschland. Auf die ostdeutschen Länder (einschließlich Berlin) entfallen knapp drei, auf die westdeutschen Länder zwei Fünftel des Angebots an Berufsfachschulen gemäß BBiG/HwO. Gleichwohl kann man bei keinem Land, wenn man die Entwicklung von 2000 bis 2006 betrachtet (**Tab. E3-5A**), von einem strategischen Einsatz dieser Ausbildungsform sprechen. Dies gilt selbst für Länder wie Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, die 2006 die niedrigsten Quoten dualer Ausbildung an den Neuzugängen aufwiesen (vgl. **E1**), zugleich sehr niedrige Anteile dieses Typs verzeichneten.

⁸ Ein systematischer Ländervergleich wird durch ein unterschiedliches Erfassungs- und/oder Meldeverhalten der Länder erschwert. So liegen 2006 für Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen keine Angaben zu Schulen des Gesundheitswesens vor, für Bremen und das Saarland fehlen Angaben zu BFS gemäß BBiG/HwO und für das Saarland und Schleswig-Holstein Daten zu Fachschulen.

Abb. E3-3: Schülerinnen und Schüler im 1. Schuljahr des Schulberufssystems 2006 nach Ländern und Schularten sowie Veränderungen zu 2000* (in %)



* Ohne Schulen des Gesundheitswesens in Hessen; inkl. Motopäde/in, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in an Fachschulen
 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

M Methodische Erläuterungen

Datenlage zur vollzeitschulischen Ausbildung

Eine Umfrage bei den statistischen Landesämtern ergab, dass in keinem Land Datensätze über Angebote an vollzeitschulischen Ausbildungsplätzen existieren, die Grundlage einer systematischen Ausbildungsplanung sind.

Schularten

Als *Berufsfachschulen* (BFS) sind nur solche einbezogen, die zu einem qualifizierten Berufsabschluss führen, nicht ein- oder zweijährige BFS, die berufliche Grundkenntnisse vermitteln und zu einem allgemeinbildenden Abschluss führen können. An *Schulen des Gesundheitswesens* werden Gesundheitsdienstberufe unterrichtet. Das Berufsspektrum umfasst neben Gesundheits- und Krankenpflegeberufen auch therapeutische, sozialpflegerische sowie medizinische und pharmazeutisch-technische Assistenzberufe. Viele dieser Berufe werden zugleich an Berufsfachschulen und Fachschulen geführt.

Fachschulen sind in der Regel Schulen der Weiterbildung. Hier handelt es sich um Fachschulen, die zu Erziehern und Heil-erziehern sowie einigen pflegerischen Berufen (Berufsklassen 8525, 8630, 8637, 8640, 8647, 8650, 8660 und 8667 nach der Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes) ausbilden.

Berufscluster/Fachrichtungen

Für die Analyse wurden die einzelnen Berufsklassen des 4-Stellers der Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes zu Berufsgruppen zusammengefasst. BFS in BBiG/HwO-Berufen sind als solche in der Schulstatistik ausgewiesen. *Technische Assistenzberufe* umfassen die Berufsklassen: 2507, 3094, 3161, 6000, 6204, 6210, 6216, 6220, 6223, 6229, 6230, 6261, 6264, 6265, 6271, 6273, 6291, 6293, 6310, 6312, 6319, 6330, 6333, 6345, 6425, 7964, 8238, *Kaufmännische Assistenzberufe*: 7020, 7021, 7022, 7034, 7216, 7503, 7518, 7519, 7550, 7564, 7801, 7804, 7870, 7889, 7890, 9142, *Wirtschaftsinformatikerberufe*: 7742, 7743, 7744, 7792, 7801, 7803, *Fremdsprachenkorrespondenten, Übersetzung*: 7884, 7894, 8220, *Assistenzberufe in der Mediengestaltung*: 8340, 8341, 8342, 8343, 8346, 8354, 8364, *Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten u. a.)*: 8511, 8520, 8521, 8522, 8525, 8591, 8592, 8594, 9023, *Gesundheits- und Krankenpflegeberufe*: 8530, 8532, 8534, 8536, 8541, 8542, 8640, 8647, *Medizin- und Pharmaz.-techn. Assistenzberufe*: 8570, 8571, 8572, 8573, 8576, 8579, 8580, *Erzieherinnen und Erzieher und Kinderpflegerinnen und -pfleger*: 8617, 8630, 8637, 8670, *Sozialpflegerische Berufe*: 8617, 8650, 8660, 8667, 8690, 8697, 9212, 9232 sowie *Hauswirtschaft und Sozialpflege* (ohne Nummer).

Schulisches Bildungsniveau und Ausbildungsberufe

Traditionelles Zuordnungsmuster von Schulabschlüssen und Ausbildungsgängen ...

Anders als bei den Hochschulen gilt immer noch für große Teile der Berufsbildung unterhalb der Hochschulebene, vor allem für das duale Ausbildungssystem, dass der Zugang rechtlich nicht an Bildungszertifikate gebunden ist. Die prinzipielle Offenheit dieser Ausbildungsbereiche bedeutet allerdings nicht, dass faktisch Bildungszertifikate keine Rolle spielten. Historisch hat sich im 19. und 20. Jahrhundert in groben Zügen ein Entsprechungsmuster zwischen Ausbildungsbereichen und den Abschlüssen des dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulwesens herausgebildet: Das Abitur blieb dem Hochschulstudium zugeordnet. Der Realschulabschluss war auf die kaufmännischen und mittleren Verwaltungstätigkeiten in der privaten Wirtschaft ausgerichtet, und über die Volks- bzw. späteren Hauptschulabschlüsse wurde vor allem der Nachwuchs für die gewerblich-technischen Berufe in Handwerk und Industrie gebildet.

... und Wirkung der Bildungsexpansion

Dieses im Zusammenspiel von Marktprozessen und staatlicher Bildungspolitik entstandene Zuordnungsmuster bildete bis heute eine stabile soziale Segmentierung, da der Besuch der unterschiedlichen Schularten sich stark entlang den sozialen Schichten differenzierte. Es geriet mit der Bildungsexpansion ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahre und der starken Ausweitung von Realschul- und gymnasialer Bildung in Bewegung, als vermehrt Realschulabsolventinnen und -absolventen sowie Studienberechtigte in die mittlere Berufsbildung hineinströmten. Begleitet war der Differenzierungsprozess in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion von Befürchtungen in der Berufsbildung, dass es zu einer breiten Verdrängung von oben nach unten kommen werde – im Sinne eines Kaskadenmodells, bei dem am Ende immer mehr Personen mit und ohne Hauptschulabschluss von einer qualifizierten Berufsausbildung ausgeschlossen würden und sich diejenigen mit Mittlerem Abschluss mit weniger qualifizierten Ausbildungsgängen würden begnügen müssen.

Bildungssegmentation nach Ausbildungsbereichen

Dominanz des Mittleren Bildungsniveaus seit Anfang der 1990er Jahre im dualen System

Das Ergebnis des von der Bildungsexpansion mit induzierten Wandels der schulischen Vorbildungsstruktur^M in der Berufsausbildung findet man in der Verteilung der Ausbildungsverhältnisse der großen Ausbildungsbereiche auf die Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens. Es dominiert im Gesamtfeld der Ausbildungsberufe das Mittlere Abschlussniveau vor dem Hauptschulabschluss (**Abb. E4-1, Tab. E4-1A**).

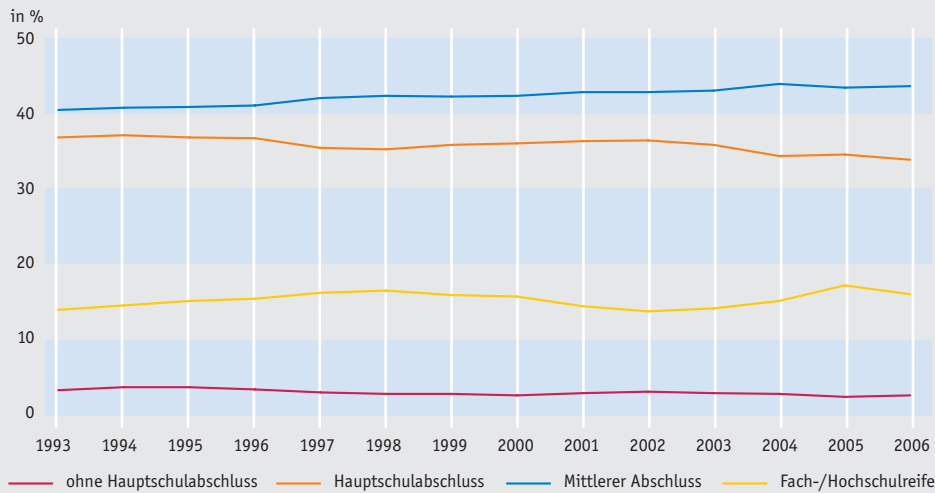
Starke Differenzen im Vorbildungsniveau nach Ausbildungsbereichen

Nach Ausbildungsbereichen zeigt sich aber eine höchst unterschiedliche schulische Vorbildungsstruktur: Im Handwerk, in der Landwirtschaft und bei dem kleinen Feld der hauswirtschaftlichen Berufe dominiert der Hauptschulabschluss bei den Ausbildungsanfängern, während Industrie und Handel, der öffentliche Dienst und die freien Berufe sich bei ihrer Rekrutierung von Auszubildenden schwerpunktmäßig auf die Mittleren Abschlüsse und zu bereits beträchtlichen Teilen auch auf Abiturienten stützen, die umgekehrt im Handwerk nur eine marginale Rolle spielen. Bei den freien Berufen und im öffentlichen Dienst hatten Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss 1993 nur noch einen Anteil von einem Viertel bzw. einem Fünftel (**Abb. E4-2, Tab. E4-4web**).

Hauptnutznießer der Bildungsentwicklung: freie Berufe und öffentlicher Dienst

Zwischen 1993 und 2006 bleibt die Absolventenstruktur des allgemeinbildenden Schulwesens relativ stabil (**Tab. E4-2A**). Trotz dieser relativen Stabilität der Abschlusskonstellation eines Jahrgangs, der die Schule verlässt, verschieben sich die Relationen zwischen den Ausbildungsbereichen im schulischen Vorbildungsniveau der Ausbildungsanfänger in zwei Bereichen gravierend: Im öffentlichen Dienst und bei

Abb. E4-1: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in der dualen Ausbildung 1993 bis 2006 nach schulischer Vorbildung* (in %)



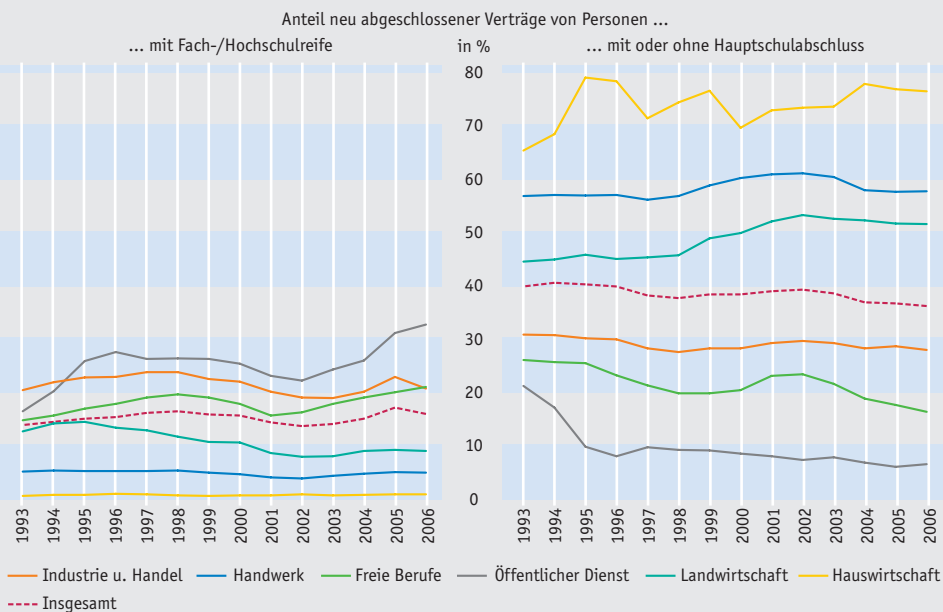
* Die schulische Vorbildung wurde teilweise geschätzt; ohne „Sonstige und ohne Angaben“

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Schätzungen und Berechnungen

den freien Berufen steigt der Anteil der Ausbildungsanfänger mit Studienberechtigung stark an, im öffentlichen Dienst verdoppelt er sich, bei den freien Berufen steigt er um 50%. In beiden Bereichen verringern sich die ohnehin schon schmalen Chancen für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss weiter, sodass sie in diesen Sektoren heute kaum noch eine Ausbildungschance haben. Demgegenüber bleiben die Relationen im Vorbildungsniveau in den beiden großen Ausbildungsbereichen

E
4

Abb. E4-2: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in der dualen Ausbildung 1993 bis 2006 nach Ausbildungsbereichen und (ausgewählten) schulischen Vorbildungsniveaus* (in %)



* Die schulische Vorbildung wurde teilweise geschätzt; Ausbildungsbereiche ohne Seeverkehr

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Schätzungen und Berechnungen

Handwerk sowie Industrie und Handel in den letzten 13 Jahren fast unverändert (**Abb. E4-2**). Bemerkenswert an der Stabilität der Bildungsstruktur der großen Ausbildungsbereiche erscheint vor allem, dass sich im Handwerk der Anteil an Ausbildungsanfängern mit Studienberechtigung (5%) nicht erhöht, umgekehrt bleibt das Handwerk aber der sozial offenste Bereich für die Aufnahme von Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss.

Bildungssegmentation nach Berufen bzw. Berufsgruppen^M

Vier Segmente nach Berufen

Der Blick auf die Ausbildungsbereiche kann die Bildungssegmentation der Berufe noch nicht erschließen, da gerade in den großen Bereichen (Industrie und Handel sowie Handwerk) zu unterschiedliche Berufe zusammengefasst sind. Betrachtet man die quantitativ bedeutendsten Ausbildungsberufe, so wird das Bild der Bildungssegmentation schärfer. Die Struktur früherer Jahrzehnte löst sich nach dem Kriterium der dominierenden schulischen Vorbildung der Ausbildungsanfänger in wenigstens drei bzw. vier große Berufssegmente auf (**Tab. E4-1A**).

- Das obere Segment kann man mittlerweile als eines der Abiturientenberufe bezeichnen. Jugendliche mit Studienberechtigung stellen in allen sechs Berufen des Segments die Hauptgruppe der Auszubildenden – mit dem negativen Effekt, dass Jugendliche mit niedrigem Abschluss hier kaum noch eine Chance haben. Es handelt sich vor allem um kaufmännische bzw. Verwaltungsberufe des IH-Bereichs, in denen mit Ausnahme des Fachinformatikers der Frauenanteil (z.T. weit) über 50% liegt. Die Hälfte dieser Berufe ist in seiner gegenwärtigen Gestalt erst im letzten Jahrzehnt auf der Basis der Neuen Medien entwickelt worden.
- Das zweite Segment (obere Mitte) ist dadurch definiert, dass in ihm Absolventen mit Mittlerem Abschluss dominieren und die zweitgrößte Gruppe von den Hochschulberechtigten gestellt wird. Auch in diesem Segment sind die Möglichkeiten für Personen mit und ohne Hauptschulabschluss sehr begrenzt. Wiederum dominieren kaufmännische und Büroberufe des IH-Bereichs mit traditionell hohen Frauenanteilen. Allerdings finden sich unter den 10 Berufen mit dem Industrieelektroniker, dem Mechatroniker und dem Chemielaboranten/Chemikanten auch drei gewerblich-technische Berufe. Auffällig ist, dass in diesem Segment kein handwerklicher Beruf enthalten ist.
- Auch im dritten Segment, der unteren Mitte, dominiert der Mittlere Abschluss als Einstiegsqualifikation, allerdings steht hier im Gegensatz zur oberen Mitte der Hauptschulabschluss an zweiter Stelle, während der Anteil mit Studienberechtigung bei oder unter 10% liegt. In der beruflichen Zusammensetzung stehen technische und gewerbliche Berufe aus Handwerk und Industrie im Vordergrund.
- Das letzte, das untere Segment vereinigt die 12 Berufe bzw. Berufsgruppen, in denen der Hauptschulabschluss das häufigste Zugangszertifikat abgibt. In ihm lässt sich auch ein zwischen einem Drittel und einem Viertel variierender Anteil von Absolventen mit Mittlerem Abschluss, aber kein nennenswerter Anteil mit Studienberechtigung (Ausnahme Gärtnerinnen/Gärtner) antreffen. Die Berufsstruktur dieses „Hauptschulabschluss-Segments“ wird vor allem durch die klassischen handwerklichen Berufe der Bau- und Bauhilfsberufe sowie des Ernährungsgewerbes und einige personenbezogene Dienstleistungsberufe gebildet. Es sind deutlich mehr von Männern als von Frauen dominierte Berufe.

Relativ starre Segmentation im Zeitverlauf

Im Zeitvergleich erscheint bemerkenswert, dass die Fluktuation der Berufe zwischen den vier Segmenten zwischen 1993 und 2006 relativ gering ist und sich vor allem nach oben gerichtet zwischen unterem Segment und unterer Mitte sowie zwischen dieser

und der oberen Mitte vollzieht (**Tab. E4-3web**). Die relative Stabilität im Zeitverlauf rechtfertigt es, von einer Segmentationsstruktur nach Schulabschlüssen zu sprechen, die besonders starr zwischen den drei Hauptsegmenten – unterem, mittlerem und oberem – ist. Dies bedeutet, dass Absolventen mit Hauptschulabschluss immer weniger Chancen haben, einen Ausbildungsplatz in den beiden oberen Segmenten zu finden, und sich der Zugang zum obersten Segment selbst für Realschüler erschwert.

Innerhalb der Segmente kam es im Zeitverlauf durchaus zu Verschiebungen im Vorbildungsniveau. So verdoppelte sich im oberen Segment beim Beruf des „Mediengestalters/der Mediengestalterin für Digital- und Printmedien“ der Anteil der Ausbildungsanfänger mit Fach- oder Hochschulreife zwischen 1993 und 2006 auf fast 50%, während gleichzeitig der Anteil mit Mittlerem Abschluss um zwölf Prozentpunkte zurückging (**Tab. E4-3web**).

Inwieweit die Segmentierung der Berufe nach schulischem Vorbildungsniveau mehr der Angebots- oder mehr der Nachfrageseite folgt, muss offenbleiben. Man wird realistischerweise von einer Interdependenz von Upgrading-Prozessen der Wissensanforderungen bei vielen Berufen und gleichzeitig hohem Angebot an Schulabsolventen mit Mittlerem und höher qualifizierenden Abschlüssen ausgehen müssen. Daraus entsteht aber offensichtlich nicht ein „Kaskadenmodell“ im Sinne der herkömmlichen Verdrängungsthese. Vielmehr scheinen sich Berufssegmente herausgebildet zu haben (die beiden oberen), bei denen ein hohes Maß an strategischem Umgang mit Wissen und Kommunikation erforderlich ist, das die Ausbildungsbetriebe Schülerinnen und Schülern mit Hauptschulbildung nicht zutraut. Dies stellt keine Verdrängung dar. Dass dennoch am unteren Ende diejenigen mit oder ohne Hauptschulabschluss die größten Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, erscheint dann ebenfalls weniger als Verdrängung, sondern eher als Resultat des langfristigen Zusammenwirkens von steigenden Anforderungen bei einer Vielzahl von Berufen und strukturbedingter Abnahme der Ausbildungsplätze in den gewerblich-technischen Berufsbereichen.

Weniger Verdrängung als Zusammenspiel von steigenden Wissensanforderungen und Bildungsexpansion

M Methodische Erläuterungen

Schulische Vorbildungsstruktur

In der Berufsbildungsstatistik werden nur für etwa 85% der Neuverträge die formalen Schulabschlüsse ausgewiesen, für etwa 15% der Neuverträge ist nur der Besuch von Berufsgrundbildungs- (BGJ), Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder einer Berufsfachschule (BFS) dokumentiert. Die schulische Vorbildung dieser Gruppen wurde auf Basis der Angaben über Absolventen und das Bildungsniveau der Teilnehmer in der Schulstatistik geschätzt, wobei das BVJ komplett dem Hauptschulabschluss, das BGJ zu 30% dem Mittleren und zu 70% dem Hauptschulabschluss, BFS zu 75% dem Mittleren und zu 25% dem Hauptschulabschluss zugeordnet wurde.

Bildungssegmentation nach Berufen bzw. Berufsgruppen

Die drei Hauptsegmente werden über den Modalwert (häufigster Wert) der Verteilung der schulischen Vorbildung gebildet. Die Unterteilung des mittleren Segments erfolgt über den Anteil von Personen mit mindestens Mittlerem Abschluss. Wenn dieser Anteil bei mindestens 75% lag, wurde der Beruf der „oberen Mitte“ zugeordnet.

Berufe, die aufgrund rechtlicher Neuregelungen dieselben Vorgänger- oder Nachfolgerberufe besitzen, wurden nach der Genealogie der Berufe des Bundesinstituts für Berufsbildung zusammengefasst. Aus Berufen mit geringen Quantitäten wurden zur besseren Darstellung teils ebenfalls Gruppen gebildet.

Erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse

Ausbildungsabschlüsse als mehrdimensionaler Indikator

Ausbildungsabschlüsse für die Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene sagen zunächst etwas darüber aus, welches Fachkräftepotenzial das Berufsbildungssystem dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellt. Sie können ferner Auskunft über die interne Leistungsfähigkeit des Systems geben, sofern sich erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse auf Ausbildungsanfänger bzw. -teilnehmer beziehen lassen sowie über die Leistungsfähigkeit im Verhältnis zu anderen Ländern, wenn man die Abschlüsse auf die entsprechenden Alterskohorten bezieht. Darüber hinaus sind sie für das Ansehen der Berufsbildung in der Öffentlichkeit und für ihre Attraktivität bei Ausbildungsentscheidungen im Vergleich zu anderen Ausbildungstypen, vor allem im Fachhochschul- und Hochschulbereich, wichtig.

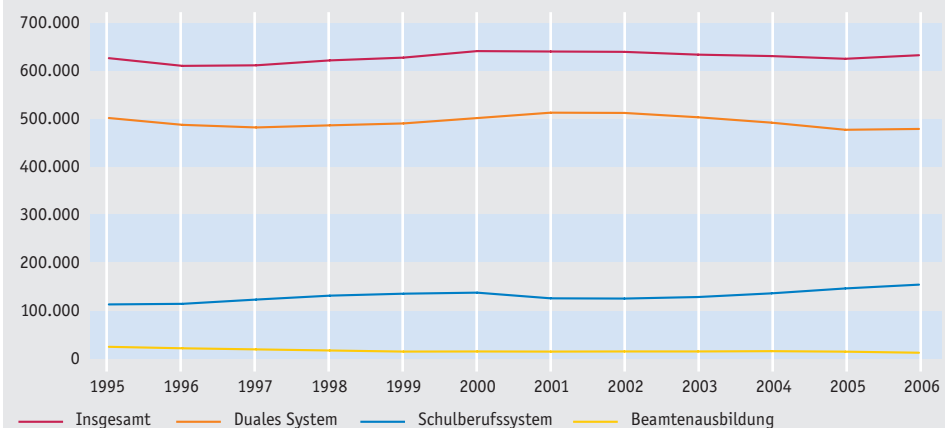
Absolventinnen und Absolventen^M nach Ausbildungssektoren

Wie bei den Ausbildungsanfängern (vgl. E1) stellt das duale System über die letzten zehn Jahre den Hauptteil der Ausbildungsabsolventen in der Berufsbildung unterhalb der Hochschulebene, allerdings mit leicht rückläufiger Tendenz. Die dualen Ausbildungsabsolventen nehmen zwischen 1995 und 2006 um 5% ab. Umgekehrt lässt sich eine Zunahme bei den Schulberufsabsolventen von 39% feststellen (Abb. E5-1). Innerhalb des Schulberufssystems, das seinen Anteil am Gesamt der Ausbildungsabsolventen um acht Prozentpunkte auf knapp ein Viertel ausbauen kann, tragen die Ausbildungen der Berufsfachschulen außerhalb BBiG und HwO den Hauptteil des Anstiegs, sie verdoppeln ihre Absolventenzahl im Betrachtungszeitraum (Tab. E5-1A).

Hohe Absolventenquoten in der Berufsausbildung

Die hohe Leistungsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems unterhalb der Hochschulebene zeigt sich darin, dass es 2006 zwei Dritteln eines Altersjahrgangs (hier bezogen auf die 21-Jährigen) einen qualifizierten Ausbildungsabschluss vermittelte (Abb. E5-2).⁹ Allein die Hälfte des Altersjahrgangs erwirbt den Abschluss innerhalb des dualen Systems, etwa ein Sechstel im Schulberufssystem. Innerhalb des Schulberufssystems dominieren 2006 die Abschlüsse in den Berufsschulen außerhalb BBiG/HwO

Abb. E5-1: Absolventen in dualem System, Schulberufssystem und Beamtenausbildung 1995 bis 2006* (Anzahl)



* Erläuterungen vgl. Tab. E5-1A

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik und Bevölkerungsstatistik

⁹ Da in die Abschlussprüfungen auch die Prüfungen von Externen (z. B. Umschüler) eingehen, kann die Quote um wenige Prozentpunkte überhöht sein.

(8,5%), gefolgt von den Schulen des Gesundheitswesens (4,3%), während die Berufsfachschulen gemäß BBiG/HwO den kleinsten Anteil (1,4%) stellen (Tab. E5-2A).

Analog zur Verteilung der männlichen und weiblichen Ausbildungsteilnehmer auf die Ausbildungssektoren verhalten sich die geschlechtsspezifischen Zuordnungen der Absolventen. Bei den Männern erwerben etwa drei, bei den Frauen zwei Fünftel einen Abschluss im dualen System, aber etwa ein Viertel der Frauen beendet die Ausbildung im Schulberufssystem, während es bei den Männern nur gerade jeder Zwölfte ist (Abb. E5-4A, Tab. E5-3A).

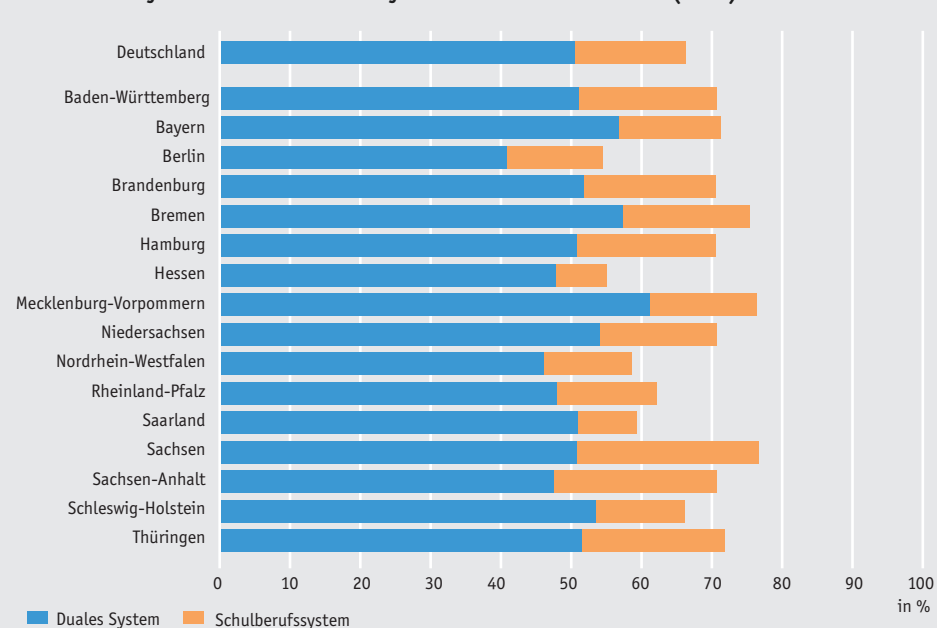
Regionale Verteilung der Ausbildungsabschlüsse

Die Differenzen zwischen den Bundesländern sind sowohl in Bezug auf die Absolventenanteile an der gleichaltrigen Bevölkerung als auch hinsichtlich ihrer Verteilung auf die beiden großen Ausbildungssektoren erheblich (Abb. E5-2, Tab. E5-2A). Die regionalen Disparitäten folgen weder dem Ost-West-Schema noch der Linie Stadt-versus Flächenstaaten. Die geringsten Absolventenquoten weisen Hessen, Berlin und Nordrhein-Westfalen auf. Sie ergeben sich aus unterschiedlichen Anteilen an Absolventen des dualen, vor allem aber des Schulberufssystems. Die höchsten Quoten finden sich in Bremen und Hamburg als Stadt- sowie bei den Flächenstaaten Sachsen, Bayern, Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern. Verursacht werden die hohen Quoten durch einen überdurchschnittlichen Anteil an Absolventen aus dem dualen System bzw. durch besonders hohe Absolventenanteile des Schulberufssystems.

Im internationalen Vergleich der beruflichen Abschlussquoten im Sekundarbereich II gehört Deutschland bei den OECD-Ländern im Jahr 2005 zum obersten Quartil in Bezug auf Ausbildungsabschlussquoten eines alterstypischen Jahrgangs. Vor Deutschland rangieren vor allem kleinere Staaten wie Finnland, Schweiz, Slowenien u. a. Dabei ist allerdings im Auge zu behalten, dass in der OECD-Statistik für wichtige

Starke regionale Disparitäten nach Ländern

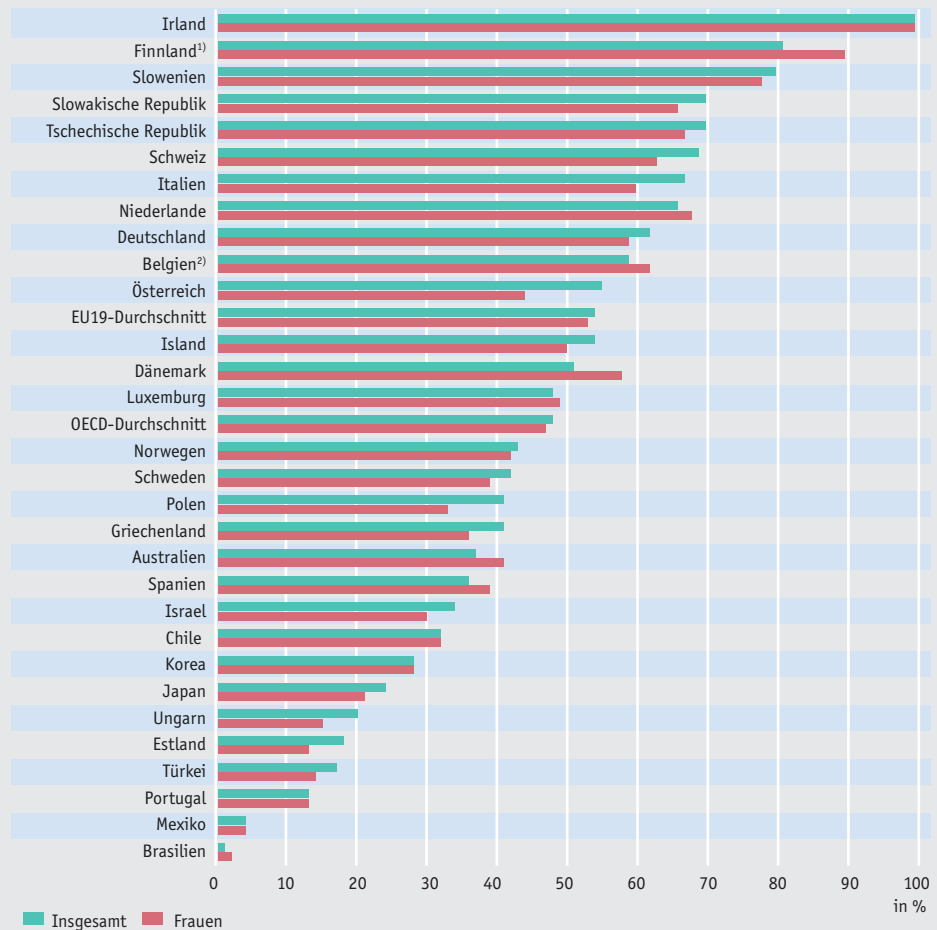
Abb. E5-2: Absolventenquote^M an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter im dualen System und Schulberufssystem 2006 nach Ländern* (in %)



* Hessen ohne Schulen des Gesundheitswesens, weitere Erläuterungen vgl. Tab. E5-2A

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik und Bevölkerungsstatistik

Abb. E5-3: Abschlussquoten im Sekundarbereich II in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen (ISCED 3b und 3c) 2005 nach Geschlecht (in %)



1) Referenzjahr 2004

2) Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens

Quelle: OECD (2007), *Bildung auf einen Blick*

Gute Platzierung im internationalen Vergleich

Länder wie USA, Vereinigtes Königreich, Frankreich sowie Kanada keine Quoten berichtet werden.¹⁰ Für die Frauen liegt der Wert wie in den meisten anderen Staaten geringfügig unterhalb der Durchschnittsquote (**Abb. E5-3** und **Tab. E5-4A**).

M Methodische Erläuterungen

Absolventinnen und Absolventen

Als Absolventen werden hier Personen gezählt, die im angegebenen Jahr einen vollqualifizierenden Abschluss erworben haben. Für das duale System wurde die Berufsbildungsstatistik zugrunde gelegt, die neben Auszubildenden auch Umschüler und Externenprüfungen enthält. Das Schulberufssystem basiert auf der Schulstatistik.

Die Absolventenquote an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter

Die Absolventenquote ist der Anteil der Absolventen eines Jahres an den 21-Jährigen dieses Jahres. Im internationalen Vergleich wird für Deutschland auf die 19-Jährigen quotiert.

¹⁰ Wieweit die OECD-Klassifikation, die berufsvorbereitende Bildungsgänge mit einschließt, das deutsche Ausbildungssystem richtig einordnet, ist fraglich. Allerdings bleibt bei der ISCED 3B-3C-Klassifizierung der OECD für die berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgänge unklar, wie viel berufsvorbereitende und wie viel qualifizierende berufsbildende Programme in die ausgewiesenen Länderquoten eingehen. Bei Deutschland gehen keine berufsvorbereitenden Bildungsgänge ein, es fehlen zudem berufsbildende Ausbildungsgänge an Schulen des Gesundheitswesens und korrespondierenden Fachschulen. Hieraus erklärt sich, dass die von uns ausgewiesene Absolventenquote von 67% um 5 Prozentpunkte über der OECD liegt.

Perspektiven

Dem deutschen Berufsbildungssystem unterhalb der Hochschulebene gelingt es – trotz nicht zu übersehender Schwierigkeiten – auch heute noch, etwa zwei Dritteln eines typischen Altersjahrgangs einen qualifizierten Berufsabschluss zu vermitteln. Dieser Wert ist auch im internationalen Vergleich beachtlich (**E5**). Allerdings konnten die seit Jahren anhaltenden Schwierigkeiten im Betrachtungszeitraum etwas gemildert, aber kaum gelöst werden. Diese Feststellung gilt beispielsweise für die Marktungleichgewichte zwischen Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im dualen System. Trotz eines (begrenzten) Anstiegs des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots 2006 und (mehr noch) 2007 (**E1** und **E2**), bleibt eine nicht unbeträchtliche Lücke, die nicht zuletzt auf eine größere unbefriedigte Altnachfrage zurückzuführen ist.

Die Fortdauer der Problemlagen gilt insbesondere für die Übergänge aus dem allgemeinbildenden Schulwesen in die Berufsausbildung. Die relative Stabilität der Anteile der drei großen Sektoren des Berufsbildungssystems am gesamten Ausbildungssystem über das letzte Jahrzehnt, vor allem aber der unvermindert bei 40% liegende Anteil des Übergangssystems, signalisieren Passungsprobleme im Übergang vom allgemeinbildenden Schulwesen in die Berufsausbildung, die über die Marktungleichgewichte hinausgehen.

Auf struktureller Ebene weist der Indikator **E4** auf Passungsprobleme hin: Er zeigt, dass sich im dualen System der Berufsausbildung im letzten Jahrzehnt eine relativ stabile Segmentation der Ausbildungsberufe nach schulischem Vorbildungsniveau herausgebildet hat, durch die große Teile der Berufe für die Absolventen der unteren Allgemeinbildungsstufen versperrt erscheinen. Die Expansion des Übergangssystems folgt nicht einem einfachen Verdrängungseffekt in Zeiten eines knappen Ausbildungsplatzangebots. Vielmehr wird die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang der Wissensvoraussetzungen von Ausbildungsberufen und den kognitiven Kompetenzen der Ausbildungsbewerber gerichtet. Besonders gilt dies für das Ausbildungsangebot, das künftig Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen offensteht. Das Problem erscheint aber nicht allein aufseiten der Ausbildungsanbieter lösbar, sondern er-

fordert ein Anheben des Bildungsniveaus im unteren Schulbereich.

Es zeigt sich zwar, dass das Schulberufssystem (**E3**) eine deutlich stärkere Expansionsdynamik als das duale System aufweist. Gleichzeitig bleiben aber Unklarheiten zum einen über das Niveau einzelner Berufe und zum anderen darüber, ob im Schulberufssystem nicht sehr heterogene Anforderungsniveaus unter einem Dach subsumiert sind. Zugleich fehlt es an Transparenz über die individuellen Voraussetzungen, die Bewerberinnen und Bewerber mitbringen müssen.

Die hohe regionale Heterogenität in den Versorgungslagen mit Ausbildungsmöglichkeiten sowohl nach Ländern als auch nach sozioökonomischen Regionstypen (**E1**, **E2**) ist als weitere berufsbildungspolitische Herausforderung zu werten. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, warum die berufsfachschulischen Ausbildungsangebote gemäß BBiG und HwO, die das betriebliche Ausbildungsplatzangebot ergänzen könnten, trotz der im Berufsbildungsgesetz eröffneten Möglichkeiten bisher nicht nennenswert ausgedehnt worden sind. Ob hier die Länder angesichts der Befristung der gesetzlichen Öffnung bis 2011 einen Ausbau ihrer berufsfachschulischen Kapazitäten zögern oder ob die Nachfrage nach schulischen Ausbildungsgängen seitens der Jugendlichen durch die Befürchtungen begrenzt wird, keine auf dem Arbeitsmarkt als gleichwertig angesehene Ausbildung zu erwerben, ist gründlich zu prüfen.

Das Wissen über die Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems bleibt insgesamt unbefriedigend, trotz der berichteten Absolventenquoten. Weder lassen sich gegenwärtig Abschlussprüfungen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen auf entsprechende Anfängerpopulationen beziehen, um einen Einblick in die Systemeffektivität zu gewinnen, noch existieren Surveys darüber, was Auszubildende tatsächlich in der Ausbildung an Wissen und Fähigkeiten erwerben. Hier erscheint mehr Transparenz dringend erforderlich. Hiermit sind Schwerpunkte für Politik benannt, die jenseits der Herausforderungen, die sich auch aus der voranschreitenden Europäisierung der Berufsbildung und der internationalen Vergleichbarkeit von Berufsbildungsabschlüssen ergeben, nicht aus dem Blick geraten sollten.

Unter den Bedingungen wissenschaftlicher Modernisierung wird die Hochschule mehr und mehr zu einer zentralen Institution beruflicher Qualifizierung. Anknüpfend an den Bildungsbericht 2006 stehen in den folgenden Ausführungen zwei hochschulpolitisch relevante Bereiche im Zentrum.

Zum Ersten ist die quantitative Hochschulentwicklung von besonderem Interesse. Unter den bildungspolitischen Akteuren hat sich in den letzten Jahren ein weitgehender Konsens gebildet, die Studienanfänger- und Absolventenquoten in Deutschland nachhaltig zu erhöhen und den Abstand zu anderen Industriestaaten zu vermindern. Diese Ziele entsprechen dem sozioökonomischen Strukturwandel, in dessen Folge hoch qualifizierte Arbeit volkswirtschaftlich zunehmend an Bedeutung gewinnt. Mit diesen Zielen stehen weitere Fragen in Verbindung, so die Ausstattung der Hochschulen, die Studieneffektivität und die Studienfinanzierung.

Ein zweites wichtiges Feld bildet das Vorhaben, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Der auch von deutscher Seite maßgeblich vorangetriebene Bologna-Prozess führt nicht nur zu neuen Studienstrukturen und Studienabschlüssen, sondern umfasst auch eine Reihe weiterer wichtiger Handlungsfelder, zum Beispiel die Förderung der internationalen Mobilität, der Doktorandenausbildung und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. Insgesamt nimmt der internationale Anpassungs- und Wettbewerbsdruck auf die deutschen Hochschulen zu.

Veränderungen gegenüber dem Bildungsbericht 2006 bestehen außer in der Aufnahme neuer Indikatoren zur Personalsituation und zur Studienfinanzierung primär darin, dass die Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Beruf im Bildungsbericht 2008 im Schwerpunktkapitel (**H**) aufgegriffen und vertieft werden. Dort wird auch ein besonderer Akzent auf die in Deutschland schon traditionell sehr ausgeprägten sozialen Disparitäten im Zugang zur Hochschulbildung gelegt (**H4**). Andere Veränderun-

gen zwischen den beiden Bildungsberichten sind vor allem dem Bemühen geschuldet, aktuelle hochschulpolitische Themen einfließen zu lassen sowie einige neue oder fortgeschriebene Datenbestände einzubeziehen.

In diesem Rahmen gibt die Entwicklung der Studienanfänger- und der Absolventenzahlen (**F1** und **F5**) Auskunft über die Realisierung zentraler Ziele der Hochschulentwicklung und über den Stand der Studienstrukturreform. Die Betrachtung der Studienverläufe (**F4**) steht damit ebenfalls im Zusammenhang, aber auch mit den generellen Bemühungen der Hochschulen um eine Steigerung ihrer Effektivität. Die Indikatoren zum Hochschulpersonal (**F2**) und zur Studienfinanzierung (**F3**) informieren – wie auch die hochschulbezogenen Aspekte der Bildungsausgaben (**B1**) – über die Ressourcen und die soziale Infrastruktur der Hochschulen.

Um die deutschen Hochschulen leistungsfähiger zu gestalten, sind in den letzten Jahren viele Reformen angestoßen worden, die weit über die Studienreform hinausgehen und nahezu alle Bestandteile des Hochschulsystems einschließen, auch wenn die zukünftige Gestalt des Hochschulwesens gegenwärtig erst in Konturen erkennbar ist. Der Reformdruck hat sich über Jahre kumulativ aufgebaut, und die entsprechenden Reformdebatten haben schon weit vor dem Bologna-Prozess eingesetzt.

Indikatorbasierte Berichterstattung kann sicherlich nur einen Teil der Wandlungsprozesse sichtbar machen, die sich innerhalb des deutschen Hochschulsystems vollziehen. Ihr Schwerpunkt liegt primär auf quantitativ darstellbaren Sachverhalten und Entwicklungen. Einige wichtige Veränderungen – zum Beispiel im Bereich Management und Organisation der Hochschulen – sind bislang mit Indikatoren nur schwer abzubilden. Andere sind noch zu neu (wie die stärkere vertikale Differenzierung der deutschen Hochschulen im Zuge der Exzellenzinitiative), als dass sie sich schon in den quantitativen Parametern niedergeschlagen haben könnten.

Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Hochschulen

In Deutschland sind in den letzten Jahren eine höhere Studienanfängerzahl und eine höhere altersbezogene Anfängerquote weithin als wichtige hochschulpolitische Ziele angesehen worden. Im Hintergrund steht dabei die Absicht, den Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland dem Niveau anzunähern, das in vergleichbaren OECD-Staaten vorhanden ist. Zugleich sind Hochschulzugang und Hochschulzulassung in Deutschland gegenwärtig einem starken institutionellen Wandel unterworfen. Die Studienstrukturreform^M führt zu einem steigenden Anteil von Bachelorstudiengängen, verbunden mit dem Ziel, die Übergangsquote in ein Hochschulstudium zu erhöhen und den Bachelor als ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu etablieren. Die Verfahren und Voraussetzungen für Hochschulzugang und -zulassung verändern sich, u.a. durch hochschuleigene Auswahlverfahren, und auch die Studienfinanzierung beeinflusst die Studienaufnahme.

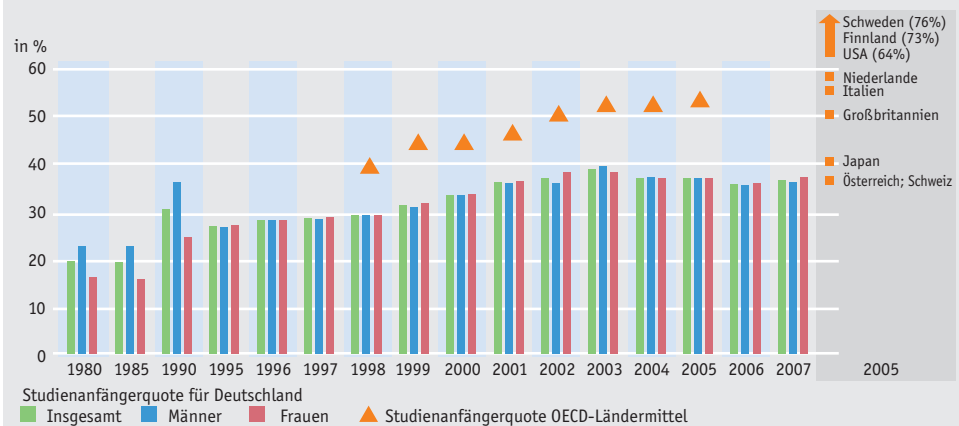
Studienanfängerzahl langfristig stark gestiegen, aktuell aber unter den Erwartungen

Entwicklung der Studienanfängerzahl und der Studienanfängerquote^M

In der Vergangenheit zeigte der Trend in der Entwicklung der Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger kontinuierlich nach oben, von wenigen vorübergehenden Unterbrechungen abgesehen. Gegenüber den 1970er Jahren hat sich die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger mehr als verdoppelt (Tab. F1-1A).

Der Bildungsbericht 2006 hat diese dynamische Entwicklung detailliert nachgezeichnet. Nach 2003 hat sich die Aufwärtsbewegung jedoch nicht weiter fortgesetzt. Ob der jüngste Anstieg der Anfängerzahlen, der in den Ländern unterschiedlich ausfällt (Tab. F1-2A), in Deutschland bereits eine Trendwende bedeutet, ist offen. Insgesamt liegt die Studienanfängerzahl immer noch um 20.000, die Anfängerquote um mehr als zwei Prozentpunkte niedriger als im Jahre 2003 (Abb. F1-1, Tab. F1-1A). Diese Entwicklung widerspricht dem prognostizierten Anstieg der Anfänger- und Studierendenzahlen^M und auch dem politischen Ziel einer höheren Studienanfängerquote.

Abb. F1-1: Studienanfängerquote* 1980 bis 2007 nach Geschlecht und im internationalen Vergleich (in %)**

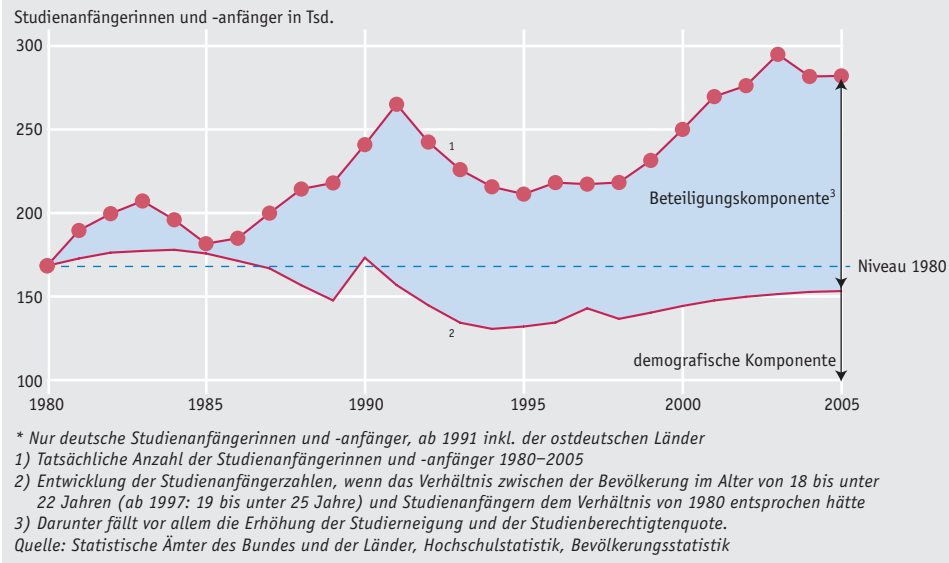


* Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

** Für 2007 vorläufige Werte

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; OECD (2007), Bildung auf einen Blick

Abb. F1-2: Demografische Effekte und Auswirkungen der Beteiligungskomponente auf die Studienanfängerzahl* 1980 bis 2005



Wichtigste Ursachen für das Wachstum der Studienanfängerzahlen waren die steigenden Studienberechtigtenzahlen und die Expansion der relativen Bildungsbeteiligung im Schul- und Hochschulbereich (vgl. **H4**, **D7**). Die demografische Komponente war demgegenüber von sekundärer Bedeutung (**Abb. F1-2**). Der weitgehend parallele Anstieg der Studienanfängerzahlen und der Studienanfängerquote zwischen 1993 und 2003 (**Tab. F1-1A**) und die Auseinanderentwicklung zwischen der tatsächlich erreichten Studienanfängerzahl und der bei unveränderter Bildungsbeteiligung zu erwartenden Zahl (**Abb. F1-2**) zeigen, dass primär eine steigende Bildungsbeteiligung zur Zunahme der Studienanfängerzahl geführt hat.

Im internationalen Vergleich ändert sich an der relativ geringen Studienanfängerquote in Deutschland wenig (**Abb. F1-1**, **Tab. F1-3A**). 2005 wurde der Abstand zum OECD-Durchschnitt sogar wieder etwas größer. Die internationalen Unterschiede in den Studienanfängerquoten sind so groß, dass sie nicht allein durch die national variierende Zuordnung von Ausbildungsgängen zu Institutionen erklärt werden können.

Studienaufnahme von Bildungsausländern und -inländern

Die Zahl und der Anteil der Bildungsausländer^M entwickeln sich nach einem jahrelangen Anstieg seit 2003 rückläufig. 2006 kam dennoch immer noch fast jeder sechste Studienanfänger aus dem Ausland zum Studium nach Deutschland (**Tab. F1-9web**, **Tab. F1-12web**). Dies bedeutet auch, dass die Studienanfängerquote, bezogen auf diejenigen Studienanfänger, die ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben (also ohne diejenigen, die aus dem Ausland zum Studium nach Deutschland kommen), nur bei 30% liegt. Sie ist damit deutlich von der angestrebten Zielgröße von 40% entfernt. Der Anteil der Bildungsinländer^M blieb auch 2005 unter ihrem Anteil in der Bevölkerung unter 25 Jahren (vgl. **A1**).

Zulassungsbeschränkungen und Studienbeiträge

Die aktuellen Tendenzen in der Studienaufnahme hängen auch mit der Zunahme lokaler Zulassungsbeschränkungen zusammen, die sich direkt auf die Zahl der

Höhere Studienanfängerzahl verursacht durch gestiegene Bildungsbeteiligung

Nachfrage ausländischer Studieninteressierter immer noch hoch

Hoher Anteil von Studiengängen lokal zulassungsbeschränkt

Studienanfängerinnen und -anfänger, indirekt auf das Studieninteresse und die Studierentscheidung auswirken. Im Wintersemester 2005/06 hatten zwei Drittel der Studienanfängerinnen und -anfänger vor Studienbeginn ein lokales Zulassungsverfahren oder das Verfahren der ZVS (Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen) durchlaufen (**Tab. F1-5A**). Insgesamt konnten zum Sommersemester 2008 nur 35% der Fachhochschulstudiengänge und 50% der universitären Studiengänge ohne Zulassungsbeschränkungen gewählt werden. Insbesondere im Bereich der neuen Studiengänge sind Zulassungsbeschränkungen verbreitet (**Tab. F1-11web**).

Unklare Wirkung der Einführung von Studienbeiträgen

Der Rückgang der Studienanfängerzahlen setzte bereits vor Einführung der Studienbeiträge ein. Unklar ist gegenwärtig, ob und in welchem Maße zukünftig die Einführung von Studienbeiträgen die Studiennachfrage beeinflussen wird. Insgesamt verzeichneten die Länder mit Studienbeiträgen 2007 einen geringeren Zuwachs der Studienanfängerzahlen, aber die Entwicklungen in den einzelnen Ländern verliefen unterschiedlich (**Tab. F1-2A**). Individuelle Probleme bzw. Befürchtungen hinsichtlich der Studienfinanzierung können das Interesse an der Aufnahme eines Studiums negativ beeinflussen.

Steigende Zahl von Einschreibungen in Bachelorstudiengängen

Studienaufnahme in Bachelorstudiengängen

Die Dynamik in der Reform der Studienstruktur^M lässt sich am Studienaufnahmeverhalten ablesen. Der rasch ansteigende Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger in Bachelorstudiengängen stellt die derzeit wichtigste Entwicklung dar. Im Jahr 2006 erfolgte bereits mehr als die Hälfte der Einschreibungen an einer Fachhochschule in einem Bachelorstudiengang, an den Universitäten war es nur ein Drittel. Dabei vollzieht sich die Umstellung auf das gestufte Studiensystem auch in den Fächergruppen unterschiedlich schnell (**Tab. F1-4A**).

Immer mehr Studiengänge führen zum Bachelorabschluss

Die fortschreitende Umsetzung des Bologna-Prozesses^M führt zu einer permanenten Erhöhung des Anteils der Bachelorstudiengänge. Im Februar 2008 führten fast 60% der grundständigen Studienangebote zum Bachelor. Besonders weit ist die Umstellung an den Fachhochschulen fortgeschritten, wo bereits 85% der Studiengänge zum Bachelor führten, während es an den Universitäten erst knapp die Hälfte war (**Tab. F1-11web**).

^M Methodische Erläuterungen

Studienstrukturreform und Bologna-Prozess

Mit den Begriffen Studienstrukturreform und Bologna-Prozess wird ein angestrebter Strukturwandel an den deutschen Hochschulen beschrieben, mit dem die Anforderungen des *Europäischen Hochschulraumes* erreicht werden sollen. Wichtigstes Merkmal ist die Einführung einer gestuften Studienstruktur, in der auf einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss (Bachelor) weitere Studienabschnitte folgen können (Master, Promotion).

Studienanfängerquote

Die Studienanfängerquote gibt Auskunft über den Anteil der Studienanfänger im ersten Hochschulsemester (Studierende im Erststudium) an der Bevölkerung des entsprechenden Alters (und ist nicht deckungsgleich mit dem Indikator Bildungsbeteiligung der Bevölkerung nach Alter, vgl. **B2**); die Kennziffer veranschaulicht den Wandel der relativen Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich.

Die Studienanfängerquote wird berechnet als Zahl der Studienanfänger eines Altersjahrgangs, dividiert durch die Bevölkerung in diesem Altersjahrgang, mit anschließender Aufsummierung der Anteilswerte.

Studienanfängerprognose der Kultusministerkonferenz (KMK)

Die letzte Studienanfängerprognose der KMK erwartete für die Jahre 2006 und 2007 je nach angenommener Übergangsquote (75 bzw. 85%) zwischen 367.000 und 406.000 bzw. 379.000 und 419.000 Studienanfänger. Vgl. dazu Kultusministerkonferenz: Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020, Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation 176, Oktober 2005.

Bildungsinländer, Bildungsausländer

Studienanfänger mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben, werden als Bildungsinländer bezeichnet; Personen mit im Ausland erworbener Studienberechtigung, die zum Studium nach Deutschland kommen, als Bildungsausländer.

Lehrendes Personal an Hochschulen

Qualität und Effektivität der Hochschulausbildung hängen in hohem Maße auch von dem an Hochschulen beschäftigten Personal ab. Zwei große Personalgruppen sind dabei zu unterscheiden: das – zu unterschiedlichen Anteilen – lehrende und forschende wissenschaftliche und künstlerische Personal, zu dem neben den Professorinnen und Professoren auch der wissenschaftliche Mittelbau^M und die Lehrbeauftragten zählen, sowie die im Hochschulbereich besonders große Gruppe des nichtwissenschaftlichen Personals in Verwaltungen, Bibliotheken und technischen Diensten (vgl. **B4**). Die Ausstattung mit lehrendem Personal beeinflusst die Studienbedingungen, die sich sowohl auf das Studieninteresse (vgl. **H4**) und die Studienanfängerzahl (vgl. **F1**) als auch auf die Studiendauer (vgl. **F4**) auswirken. Die betreuungsintensive Studienganggestaltung in den gestuften Studiengängen, mit der eine Verkürzung der Studiendauer und ein geringerer Studienabbruch erreicht werden sollen, sowie die Erwartung steigender Studienanfänger- und Studierendenzahlen (vgl. **F1**) rücken das Thema der Personalausstattung an den Hochschulen in den Brennpunkt. Von besonderem Interesse ist vor allem das für die Lehre wichtige Verhältnis von Dritt- und Grundmittelpersonal, die zunehmende Einbindung von Lehrbeauftragten und die gleichzeitig stagnierende Zahl der Professuren, der immer noch geringe Anteil von Professorinnen sowie die ungünstigen Betreuungsrelationen in stark nachgefragten Studienfächern.

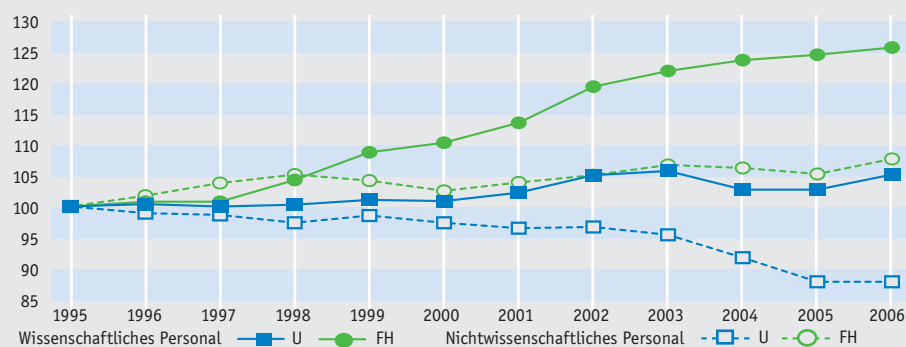
Entwicklung des wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Personals

Insgesamt waren – neben den etwa zwei Millionen Studierenden – im Jahr 2006 fast 504.000 Personen an den Hochschulen in Deutschland beruflich tätig (**Tab. F2-1A**). 83% von ihnen waren hauptberuflich und 17% nebenberuflich beschäftigt. Gegenüber dem Jahr 1995 ist die Zahl des Hochschulpersonals um knapp 5% gestiegen. Allerdings ist im gleichen Zeitraum das Beschäftigungsvolumen der Tätigkeiten, gemessen in Vollzeitäquivalenten^M, um etwa 4% gesunken. Grund hierfür ist eine Abnahme des nichtwissenschaftlichen Personals an den Universitäten, das sich zwischen 1995 und 2006 um etwa 27.000 Vollzeitäquivalente reduziert hat, während das Beschäftigungsvolumen des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals nach 2000 leicht zunahm. An den Fachhochschulen legten hingegen beide Personalkategorien zu (**Abb. F2-1**).

Mehr als eine halbe Million Erwerbstätige an den Hochschulen

F
2

Abb. F2-1: Wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches Personal 1995 bis 2006 nach Hochschulart* (Vollzeitäquivalente, Index 1995 = 100)



* Fachhochschulen ohne Verwaltungsfachhochschulen, Universitäten einschließlich Gesamthochschulen, Pädagogischer und Theologischer sowie Kunsthochschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulpersonalstatistik

Der Anteil von Frauen ist beim nichtwissenschaftlichen deutlich höher als beim wissenschaftlichen Personal (Tab. F2-1A); in den Verwaltungen und Bibliotheken sowie insbesondere der Krankenpflege an den Hochschulkliniken liegt der Frauenanteil bei etwa drei Vierteln.

Merkmale des lehrenden wissenschaftlichen Personals^M

Die Lehre an den Hochschulen wird im Wesentlichen vom wissenschaftlichen Personal durchgeführt, das aus den drei Kategorien der Professorinnen und Professoren, der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Mittelbau) sowie der Lehrbeauftragten besteht, die in jeweils unterschiedlichem Maße in Forschung und Lehre aktiv sind. Lehrbeauftragte sind zumeist nebenberuflich tätig, teilweise aber auch nicht erwerbstätig und sollen eigentlich nur ein ergänzendes Lehrangebot erbringen. Inzwischen übernehmen sie jedoch einen beträchtlichen Teil der Lehre.

An den Fachhochschulen mit ihrem relativ geringen Forschungsanteil entfällt die wissenschaftliche Personalkapazität und damit die Lehre im Wesentlichen auf die Professuren (Abb. F2-2), die für 61% des wissenschaftlichen Personalvolumens stehen. Einen erheblichen Teil steuern hier auch die fast 21.000 Lehrbeauftragten bei. Im Zuge des allmählichen Ausbaus der Forschung an den Fachhochschulen hat sich die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter seit 1997 erhöht, bleibt insgesamt jedoch gering (Tab. F2-6web). Auf etwa zwei Professuren an Fachhochschulen kommt ein wissenschaftlicher Mitarbeiter.

An den Universitäten ist die Bedeutung der wissenschaftlichen Mitarbeiter ungleich höher (Abb. F2-2). Hier kommen auf eine Professur rechnerisch etwa vier wissenschaftliche Mitarbeiter, unter Berücksichtigung der durch Drittmittel finanzierten Mitarbeiter sogar sechs. Diese Mitarbeitergruppe ist jedoch sehr heterogen hinsichtlich Arbeitszeit, Dauer der Beschäftigung sowie Lehrverpflichtung. Insbesondere ist in dieser Gruppe der Anteil der durch Drittmittel finanzierten Personen besonders hoch (2006: 30%, Tab. F2-5web), die ihren Schwerpunkt in der Forschung haben und allenfalls nur in geringem Maße in die Lehre eingebunden sind. Seit dem Jahr 2000 hat die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Lehrbeauftragten deutlich zugenommen.

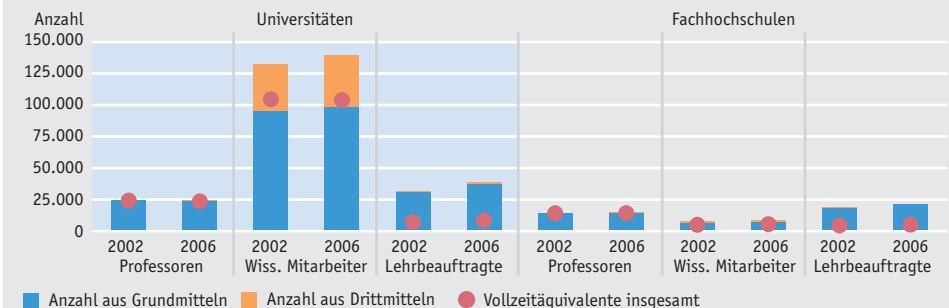
Die Zahl der Professuren ist verglichen mit 1997 an den Fachhochschulen um etwa 1.300 gestiegen, während die Universitäten 1.160 Professuren weniger aufwiesen (Tab. F2-5web, Tab. F2-6web). Nach Fächergruppen betrachtet, fällt die sinkende Zahl der Professuren in den Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten (-9%)

Höherer Lehranteil der Lehrbeauftragten

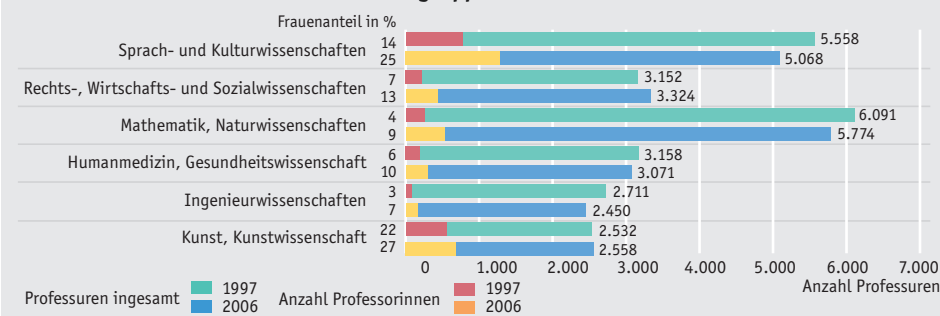
Zahl der Professoren steigt an Fachhochschulen und sinkt an Universitäten

F
2

Abb. F2-2: Wissenschaftliches Personal 2002 und 2006 nach Hochschulart* und Finanzierung (Anzahl und Vollzeitäquivalente)



* Fachhochschulen ohne Verwaltungsfachhochschulen, Universitäten einschließlich Gesamthochschulen, Pädagogischer und Theologischer sowie Kunsthochschulen
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulpersonalstatistik

Abb. F2-3: Zahl der Professorinnen und Professoren an Universitäten* und Frauenanteil 1997 und 2006 nach Fächergruppen

* Einschließlich Gesamthochschulen, Pädagogischer und Theologischer sowie Kunsthochschulen
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulpersonalstatistik

sowie den Ingenieurwissenschaften an beiden Hochschularten auf (-10 bzw. -7%). Ein Ausbau der Professorenstellen an den Universitäten ist lediglich in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu verzeichnen (Abb. F2-3), während an den Fachhochschulen mit Ausnahme der Ingenieurwissenschaften alle Fächergruppen an Professuren gewinnen (Tab. F2-5web, Tab. F2-6web). Der Anteil der Professorinnen lag 2006 an Universitäten wie Fachhochschulen bei nur 15% (Tab. F2-5web, Tab. F2-6web), er stieg in allen Fächergruppen zwischen 1997 und 2006 an (Abb. F2-3).

Aufgrund des langen Qualifizierungsweges sind Professorinnen und Professoren vergleichsweise alt. Die Hälfte von ihnen war im Jahre 2006 älter als 51 Jahre, die Professorinnen waren im Durchschnitt um vier Jahre jünger als die Professoren. Ein Generationenwechsel in der Professorenschaft durch Berufung jüngerer Personen hat seit 2000 zu einer deutlichen Verjüngung geführt (Tab. F2-7web).

Verjüngung der Professorenschaft seit 2000 erkennbar

Betreuungsrelationen^M

Ein optimales Betreuungsverhältnis für die Lehre an Hochschulen lässt sich kaum ermitteln und wäre fachspezifisch unterschiedlich, zumal die Personalausstattung immer auch im Zusammenhang mit der aktuellen Studiennachfrage gesehen werden muss. Gleichwohl wirkt sich die Entwicklung der Betreuungsrelationen auf die Qualität der Studienbedingungen aus. Vor allem die betreuungsintensiven Bachelor- und Masterstudiengänge könnten von niedrigeren Betreuungsrelationen profitieren.

Die Betreuungsrelationen fallen an den Universitäten etwas günstiger aus als an den Fachhochschulen, wenn das gesamte aus Grundmitteln finanzierte wissenschaftliche und künstlerische Personal betrachtet wird (Tab. F2-2A). Berücksichtigt man das etwa doppelt so hohe Lehrdeputat der Fachhochschulprofessuren, gleichen sich die Relationen weitgehend an (Abb. F2-4, Tab. F2-2A). An den Universitäten bindet neben der Lehre auch die Forschung einen großen Teil der Arbeitszeit. Die Betreuungsrelationen sind in den Fächergruppen sehr unterschiedlich. Besonders ungünstig erscheinen sie an den Universitäten in den stark nachgefragten Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, wo mehr als 30 Studierende auf ein Vollzeitäquivalent kommen (Abb. F2-4, Tab. F2-2A). An den Fachhochschulen haben die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie die Fachrichtung Mathematik und Naturwissenschaften, zu der die Informatik gehört, das ungünstigste Betreuungsverhältnis.

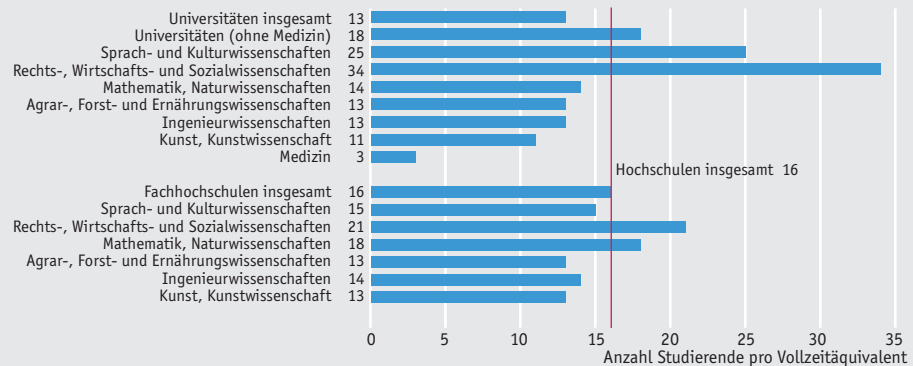
Ungünstige Betreuungsrelation in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Bei Unterschieden zwischen den Ländern (Tab. F2-4A) ist die jeweilige Hochschul- und Fächerstruktur zu berücksichtigen. Aber auch innerhalb vergleichbarer Fachrichtungen zeigen sich deutliche Länderunterschiede. Neben der Personalausstattung der

Hochschulen, die von Haushalts- sowie Drittmitteln abhängt, spielt die Studienfrage für solche Unterschiede eine Rolle.

Das Verhältnis zwischen der Zahl der Professuren, unter Berücksichtigung ihrer zwischen Universitäten und Fachhochschulen variierenden Lehrverpflichtungen, und der Zahl der Studierenden ist aussagekräftig im Hinblick darauf, für wie viele Studierende ein Professor im Durchschnitt die Ausbildungsverantwortung übernehmen muss. Bemerkenswert ist, dass sich die Betreuungsrelation zwischen 2000 und 2006 verschlechtert hat (**Tab. F2-3A**). Für die Erhöhung der Studierendenzahl und das Erreichen der anspruchsvollen Ziele, die mit dem gestuften Studiensystem verbunden sind, ist dies eine ungünstige Voraussetzung, zumal die Betreuungserfordernisse in modularisierten Studiengängen höher sind. In den Ländern finden sich unterschiedliche Maßnahmen zur Erhöhung der Lehrkapazitäten. Einige Länder haben über die Ausweitung des Lehrdeputats der Professuren die Lehr- und Betreuungskapazitäten erhöht. Die Hochschulen weisen seit Kurzem verstärkt Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter aus, die einen Schwerpunkt in der Lehre haben (Lecturer). Auch der in den letzten Jahren zunehmende Einsatz von Lehrbeauftragten kann hier eine Ursache haben.

Abb. F2-4: Betreuungsrelationen an Universitäten und Fachhochschulen* 2006 nach Fächergruppen (Anzahl Studierende pro Vollzeitäquivalent ohne Drittmittelpersonal)



* Universitäten einschließlich Gesamthochschulen, Pädagogischer und Theologischer sowie Kunsthochschulen; Fachhochschulen ohne Verwaltungsfachhochschulen; Für die Berechnung der Betreuungsrelationen an Fachhochschulen wird das höhere Lehrdeputat der Fachhochschulprofessoren im Verhältnis von 1 zu 2 berücksichtigt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulpersonalstatistik

M Methodische Erläuterungen

Mittelbau

Hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal (ohne Professoren) einschließlich wissenschaftlicher Hilfskräfte (ohne studentische Hilfskräfte).

Vollzeitäquivalente

Eine hauptberuflich vollzeitbeschäftigte Person entspricht einem Vollzeitäquivalent. Hauptberuflich teilzeitbeschäftigte Personen werden mit dem Faktor 0,5 gerechnet. Nebenberuflich tätige Lehrbeauftragte werden in einem Verhältnis von fünf Lehrbeauftragten zu einem Vollzeitäquivalent gezählt.

Nichtwissenschaftliches Personal, wissenschaftliches und künstlerisches Personal

Das nichtwissenschaftliche Personal an den Hochschulen ist in Bereichen wie der Hochschulverwaltung, dem Hochschulrechenzentrum, den Bibliotheken, als technisches Personal in den Fachbereichen, in der Krankenpflege an den Hochschulkliniken oder in den Mensen tätig.

Zum wissenschaftlichen und künstlerischen Personal gehören neben den haupt- und nebenberuflichen Professuren die wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Dozenten und Assistenten, Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie wissenschaftliche Hilfskräfte und Tutoren. Zur Ergänzung des Lehrangebots (§ 55 HRG) können Lehrbeauftragte sowie Honorarprofessoren und Privatdozenten eingesetzt werden.

Betreuungsrelationen

Zur Berechnung von Betreuungsrelationen wird das aus Grundmitteln finanzierte wissenschaftliche Personal der Hochschulen (Vollzeitäquivalente) auf die Zahl der Studierenden bezogen.

Studienfinanzierung

Die Studienfinanzierung ist eine wesentliche Rahmenbedingung sowohl für den Hochschulzugang, insbesondere die Studierbereitschaft, als auch für den Studienerfolg. In Deutschland erhält etwa ein Drittel der Studierenden öffentliche Unterstützung für das Studium. Der Elternanteil an der Studienfinanzierung hat seit Anfang der 1990er Jahre deutlich zugenommen. Die bildungs- und arbeitsmarktpolitisch angestrebte Ausweitung des Hochschulbesuchs und der Absolventenzahlen bzw. -quote setzt voraus, neue Bevölkerungsgruppen, insbesondere Studierende aus nicht akademischen und einkommensschwächeren Elternhäusern, für ein Studium zu gewinnen und studienerefolgsbeeinträchtigende Faktoren, wie den Zwang zur studienbegleitenden Erwerbstätigkeit, einzuschränken. Die öffentliche Studienförderung ist ein wesentliches Instrument, um die soziale Selektivität des Studienzugangs zu verringern (vgl. H4). Auch die mit der Studienstrukturreform verbundene Verdichtung der Studienanforderungen, mit der eine höhere Studieneffektivität erreicht werden soll, setzt eine verlässliche Studienfinanzierung voraus.

In Deutschland wie in anderen Staaten speisen sich die Einnahmen der Studierenden aus privaten wie öffentlichen Finanzierungsquellen^M. Das Verhältnis der verschiedenen Quellen, insbesondere die Bedeutung und der Umfang finanzieller Unterstützung aus privaten oder öffentlichen Mitteln (BAföG), aus (neuen) kreditbasierten Angeboten sowie der studentischen Erwerbstätigkeit bilden den Kern der bildungspolitischen Debatte zu diesem Thema.

Monatliche Einnahmen der Studierenden^M

Besonders wichtig ist eine hinreichende Studienfinanzierung für jene zwei Drittel der Studierenden, die schon während des Erststudiums nicht mehr im Elternhaus leben. Durchschnittlich standen ihnen im Jahr 2006 monatlich 770 Euro zur Verfügung (Tab. F3-1A). Etwa die Hälfte der Studierenden hat monatliche Einnahmen zwischen 500 und 800 Euro (Abb. F3-3A). Verglichen mit dem Höchstsatz der BAföG-Förderung, der bei 585 Euro liegt, hatten im Jahr 2006 22% der Studierenden, die nicht mehr zu Hause leben, geringere Einnahmen. Nimmt man den unterhaltsrechtlichen Bedarfssatz für studierende Kinder als Maßstab (640 Euro), liegt sogar ein Drittel der Studierenden darunter. In diesen Gruppen ist die Finanzierung ihres Studiums fragil. Studierende, die noch zu Hause wohnen, konnten durchschnittlich über etwa 400 Euro für Barausgaben verfügen (Tab. F3-1A).

Die studentischen Einnahmen im Jahr 2006 sind gegenüber 2003 kaum angestiegen (Tab. F3-1A), auch der durchschnittliche Förderungsbetrag durch das BAföG blieb fast konstant (Tab. F3-5web).¹ Durch steigende Lebenshaltungskosten^M haben die Studierenden damit real an Kaufkraft verloren und lagen 2006 wieder etwa auf dem Niveau des Jahres 2000. Die im November 2007 beschlossene Erhöhung der BAföG-Bedarfssätze und der Elternfreibeträge leistet hier einen ersten Beitrag zur Anpassung an die Kostenentwicklung. Die Höhe der Einnahmen variiert mit der sozialen Herkunft^M nur in geringem Umfang, deutlicher ist dagegen ein Effekt der sozialen Herkunft auf die Zusammensetzung der Einnahmen (Abb. F3-1, Tab. F3-3web). Unterschiede gibt es zwischen den Ländern. Insbesondere in den östlichen Flächenländern liegen die Einnahmen um 11% unter dem Durchschnitt (Tab. F3-4web), wobei die geringeren Lebenshaltungs-, vor allem Mietkosten im Osten zu berücksichtigen

Öffentliche Studienfinanzierung verringert soziale Selektivität

Ein Fünftel der Studierenden mit Einnahmen unterhalb des BAföG-Regelsatzes

Soziale Herkunft beeinflusst weniger Höhe als Zusammensetzung der Einnahmen

¹ Die im Herbst 2007 beschlossene, ab August 2008 in Kraft tretende Erhöhung der BAföG-Sätze wirkt sich bei diesem Vergleich der Jahre 2003 und 2006 noch nicht aus.

sind. Generell liegen Einnahmen und Kosten der Studierenden in Großstädten überdurchschnittlich hoch.

Finanzierungsquellen

Eltern übernehmen größten und steigenden Anteil an der Studienfinanzierung

Fast alle der nicht mehr im Elternhaus lebenden Studierenden erhalten Zahlungen der Eltern (90%, **Tab. F3-1A**). Seit 1991 hat der Elternanteil an den Einnahmen der Studierenden zugenommen. Durchschnittlich stammt etwa die Hälfte von den Eltern (**Tab. F3-6web**). Damit wird in Deutschland der größte Teil der Studienfinanzierung durch die Eltern der Studierenden erbracht. Allerdings werden die Eltern im internationalen Vergleich überdurchschnittlich stark indirekt staatlich gefördert (z.B. über Kindergeld oder steuerliche Vergünstigungen, **Tab. F3-7web**).

Beinahe zwei Drittel der Studierenden sind studienbegleitend erwerbstätig

Im Jahr 2006 erhielten 29% der Studierenden eine Förderung durch das BAföG, davon jedoch nur 38% als Vollförderung (**Tab. F3-5web**). Durchschnittlich wurden monatlich 376 Euro BAföG gezahlt. Einnahmen aus Bildungs- oder Studienkrediten (M) fanden sich im Jahr 2006 nur bei 2,3%, aus Stipendien (z.B. der Begabtenförderwerke) bei 2% der Studierenden. Als Folge des unzureichend ausgebauten Förder- und Stipendiensystems hat die studentische Erwerbstätigkeit, vor allem bei Studierenden an Fachhochschulen, hohe Bedeutung. Einnahmen durch studienbegleitende Erwerbstätigkeit erzielten im Jahr 2006 insgesamt 60% der Studierenden. Parallel zu dem seit 2000 wieder ansteigenden Anteil der BAföG-Bezieher (**Tab. F3-1A**) ging der Anteil Erwerbstätiger allerdings zurück. Aber auch von den Studierenden mit eigenem Haushalt und elternabhängiger BAföG-

Abb. F3-1: Bedeutung der Finanzierungsquellen* für Studierende (in %) und Höhe der Einnahmen (in Euro) 2006 nach sozialer Herkunft**



* Zur Zusammensetzung der „Sonstigen Mittel“ vgl. die Anmerkungen zu **Tab. F3-3web**

** Ledige Studierende im Erststudium, nicht bei den Eltern lebend; Deutsche und Bildungsinländer

Quelle: DSW/HIS 18. Sozialerhebung, 2006

Förderung war 2006 die Hälfte erwerbstätig. Nach Auslaufen der BAföG-Förderung und mit zunehmender Studiendauer liegt der Anteil der Erwerbstätigen noch höher.

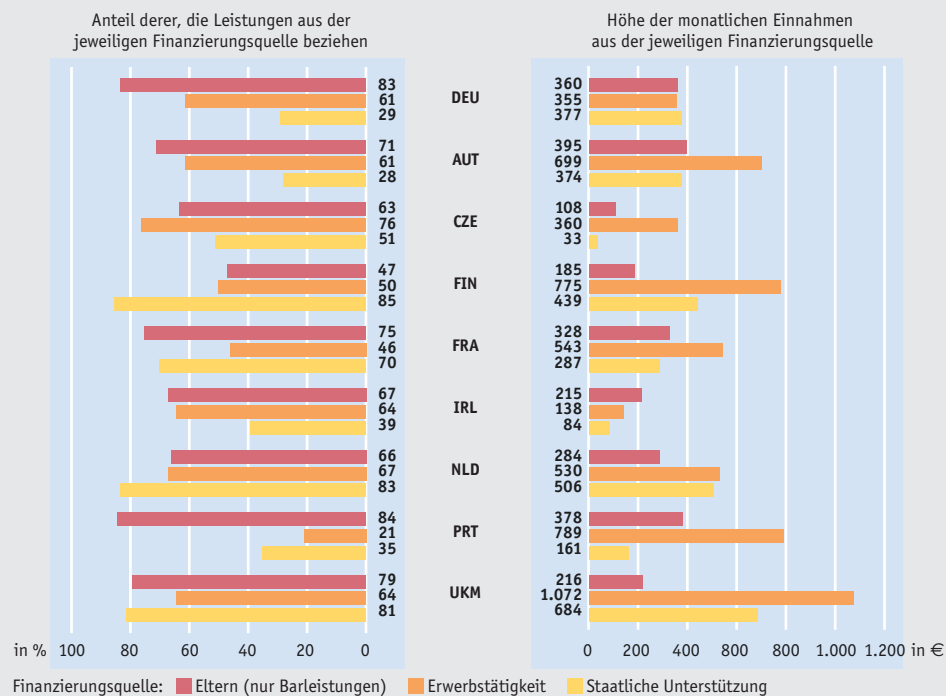
Deutlicher als bei der Höhe der gesamten Einnahmen fallen die sozialen Unterschiede aus, wenn man die Zusammensetzung der Einnahmen und das Gewicht einzelner Finanzierungsquellen analysiert. Mit der sozialen Herkunft steigt die Bedeutung direkter Elternbeiträge und deren Höhe, während die Bedeutung des BAföG sowie der Einnahmen aus Erwerbstätigkeit abnimmt (Abb. F3-1, Tab. F3-3web). Hier spiegelt sich die – im Sinne des Subsidiaritätsprinzips – kompensatorische Wirkung des BAföG. Ohne das BAföG würde ein großer Teil der Studierenden aus niedrigeren sozialen Schichten vermutlich nicht studieren. Ein Ausbau der Studienförderung durch BAföG oder Stipendien könnte die Studierneigung in dieser Gruppe weiter erhöhen.

Studienfinanzierung im internationalen Vergleich^M

Das Niveau und die Zusammensetzung der Studienfinanzierung fallen international sehr unterschiedlich aus (Abb. F3-2, Tab. F3-2A). In einigen Staaten tragen – wie in Deutschland – die Familien sehr hohe Anteile, der öffentliche Anteil und die Bedeutung der eigenen Erwerbsarbeit sind dagegen niedriger (z.B. Irland, Portugal). In anderen Staaten fällt der Beitrag der Familie bescheiden aus, dafür kommt hier der Erwerbsarbeit und staatlichen Unterstützung eine wichtigere Rolle zu. In Deutschland wird wie in mehreren anderen Staaten ein relativ geringer Teil der Studierenden direkt staatlich gefördert. Eine Folge davon ist die hohe Bedeutung studentischer Erwerbstätigkeit, die in einigen Vergleichsstaaten sogar noch mehr zur Studienfinan-

Elternbeiträge in Deutschland bedeutsam, staatliche Förderung von eher geringer Bedeutung

Abb. F3-2: Bedeutung der Finanzierungsquellen für Studierende* (in %) und Höhe der Einnahmen (in Euro) 2007 im internationalen Vergleich



* Studierende, die in einem eigenen Haushalt leben
Quelle: EUROSTUDENT 2007

F
3

zierung beiträgt als in Deutschland. Höhere Förderanteile und -summen aus einer staatlichen Unterstützung entlasten vor allem die Eltern, gehen aber auch mit erheblicher studentischer Erwerbstätigkeit einher, wie sich an den Beispielen Finnland, Niederlande und Großbritannien zeigt.

M Methodische Erläuterungen

Daten zu Finanzierungsquellen und zur Höhe der Studienfinanzierung

Detaillierte Daten zur Studienfinanzierung in Deutschland, zur Art und Bedeutung der Finanzierungsquellen, zur studentischen Erwerbstätigkeit und zu weiteren Themen liefert eine seit den 1950er Jahren durchgeführte Untersuchungsreihe zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Deutschland (vgl. www.sozialerhebung.de).

Einnahmen der Studierenden

Die monatlichen Einnahmen werden für den Typus der sogenannten „Normalstudenten“ ausgewiesen. Solche Studierenden wohnen nicht mehr im Elternhaus, sind ledig und befinden sich im Erststudium. Etwa zwei Drittel der deutschen und bildungsinländischen Studierenden gehören zu dieser Gruppe. Diese Gruppe wird herausgegriffen, weil sie im Zentrum der förderpolitischen Überlegungen und unterhaltsrechtlicher Regelungen steht. Als Einnahmen werden nicht nur Barleistungen gezählt, sondern auch unbare Leistungen Dritter, zumeist der Eltern (vor allem die Übernahme der Miete).

Lebenshaltungskosten

Berechnungsgrundlage ist der Verbraucherpreisindex des Statistischen Bundesamtes.

Bildungskredit

Verzinsten Bildungskredite von Banken einschließlich des „Studienkredits“ der staatlichen KfW-Bank.

Soziale Herkunft der Studierenden

In den verwendeten Daten der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks wird die soziale Herkunft auf Grundlage der beruflichen Stellung der Eltern und deren eventuell vorhandener Hochschulabschluss ermittelt. Danach werden Studierende zur hohen sozialen Herkunft gezählt, wenn (mindestens) ein Elternteil als größerer Selbstständiger (mit oder ohne Hochschulabschluss) oder als Beamter des höheren Dienstes, Angestellter in gehobener Position oder mittlerer Selbstständiger (jeweils nur mit Hochschulabschluss) erwerbstätig ist oder war. Das andere Ende der ordinalen Skala bilden Studierende niedriger sozialer Herkunft: Ihre Eltern sind als Beamte des einfachen und mittleren Dienstes, als Angestellte mit ausführender Tätigkeit, Facharbeiter, nicht selbstständige Handwerker oder Arbeiter tätig. Dazwischen liegen zwei weitere Gruppen, die als mittel und gehoben bezeichnet werden.

Studienfinanzierung im internationalen Vergleich

2006 wurde zum dritten Mal die der deutschen Sozialerhebung vergleichbare EUROSTUDENT-Befragung in mehr als 20 europäischen Staaten durchgeführt (vgl. www.his.de/abt2/ab21/Eurostudent/).

Studienverlauf, Studiendauer, Studienabbruch

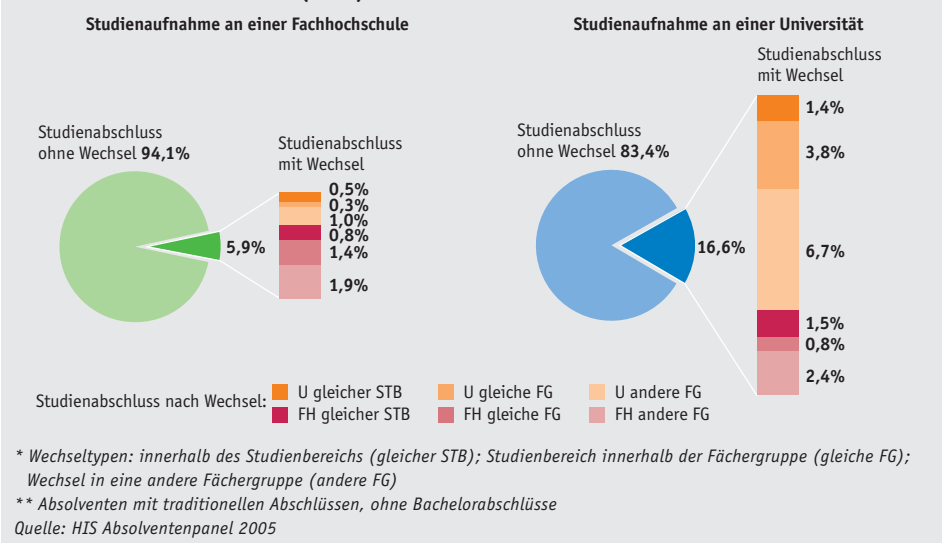
Bereits seit Langem wird die unzureichende Organisation des Studiums an den deutschen Hochschulen, insbesondere den Universitäten, kritisiert. Oft wird dies als Begründung für mangelnde Effektivität in den Ausbildungsleistungen der Hochschulen verantwortlich gemacht, die am häufigsten Studienfachwechsel, Studienabbruch und der langen Studiendauer festgemacht wird (vgl. dazu auch **F3** im Bildungsbericht 2006), obgleich hierfür häufig verschiedene, sich teilweise verstärkende Ursachen verantwortlich sind. In vielen Fällen verweisen Schwierigkeiten im Studienverlauf auf Probleme bei der Studienentscheidung und beim Hochschulzugang, vor allem auf Informationsdefizite, Orientierungsprobleme und Entscheidungsunsicherheiten bei der Studien(fach)wahl. Mit den bereits eingeleiteten und noch beabsichtigten Studienreformen, vor allem der stärkeren Mitwirkung der Hochschulen an der Studierendenauswahl sowie der Studienstrukturreform mit ihrem zweistufigen Studienzyklus, sind hohe Erwartungen an die Verbesserung der Effektivität des Studiums verbunden. Insbesondere die größere Strukturiertheit und Studierbarkeit der neuen Studiengänge, studienbegleitende Prüfungen sowie eine bessere Betreuung sollen dazu führen, die tatsächliche Studiendauer der Regelstudienzeit anzunähern und die Studienabbruchquote zu verringern.

Fach- und Hochschulwechsel im Studienverlauf

Ein Fachwechsel muss nicht generell die Studieneffektivität beeinträchtigen. Vielmehr werden durch Fachwechsel auch falsche Entscheidungen korrigiert, was zu einer höheren Studienidentifikation und im Ergebnis auch zu einer Verbesserung des Studienerfolgs führen kann. Ein Wechsel des Studienfachs und/oder des angestrebten Abschlusses **M** kann vor allem dann zu Ineffektivitäten im Studienverlauf führen, wenn er relativ spät erfolgt und/oder ein Wechsel über die Grenzen der ursprünglich gewählten Fächergruppe stattfindet.

Wenn man den Fachwechsel **M** im Studienjahr 2006 zwischen dem Sommer- und Wintersemester im Schnitt aller Hochschulen berechnet, liegt dieser bei 3% der Stu-

Abb. F4-1: Fachwechsel* der Hochschulabsolventinnen und -absolventen 2005 nach Art der Hochschule (in %)**



Ein Achtel der Absolventen mit Fachwechsel

dierenden (Tab. F4-1A). Unter den Hochschulabsolventen hat etwa jeder achte im Laufe seines Studiums das Fach gewechselt (Tab. F4-6web). Damit ist Fachwechsel kein so verbreitetes Phänomen. Studierende an Universitäten wechseln öfter das Studienfach (Abb. F4-1) oder die Art des Abschlusses als Studierende an Fachhochschulen. Ihnen steht im Prinzip nicht nur das gesamte Fächerspektrum zur Verfügung, sondern auch der Wechsel an eine Fachhochschule offen, während die fachliche und institutionelle Mobilität von Fachhochschulstudierenden begrenzt ist. Zudem weisen Studierende an Fachhochschulen oft eine hohe Bindung an das gewählte Fach auf, insbesondere wenn sie eine dem Studienfach verwandte Berufsausbildung abgeschlossen haben.

Insgesamt erfolgt ein Fachwechsel etwa zur Hälfte innerhalb der gleichen Fächergruppe (Tab. F4-1A, Tab. F4-6web). Die andere Hälfte der Fachwechsler orientiert sich fachlich völlig neu. Die Unterschiede zwischen den während des Studiums feststellbaren Fachwechselquoten und den niedriger liegenden Fachwechselquoten der erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen (Tab. F4-6web, Tab. F4-7web) deuten darauf hin, dass mit einem Fachwechsel ein erhöhtes Risiko des Studienabbruchs einhergeht. Die meisten Fachwechsel erfolgen in den ersten beiden Semestern.

Die hochschulpolitische Bewertung des Hochschulwechsels variiert stark. Hochschulwechsel kann ein die Studienzeit verlängernder Faktor sein, aber auch auf einen erweiterten persönlichen und fachlichen Erfahrungsraum hinweisen. Ein Fünftel der Studierenden hat bereits (mindestens) einmal die Hochschule gewechselt (Tab. F4-2A, Tab. F4-5web). Besonders hoch ist der Anteil der Hochschulwechsler erwartungsgemäß in den Master- und Promotionsstudiengängen, wo er mehr als ein Drittel beträgt. Immerhin hat aber auch jeder sechste Studierende in einem Bachelorstudiengang die Hochschule gewechselt.

Studiendauer

Leichter Rückgang der Studiendauer

Die Gesamtstudiendauer^M war in den letzten Jahren leicht rückläufig. Gegenüber dem Jahr 2000 hat sich der Median der Studiendauer in den Diplomstudiengängen an Universitäten etwa um 0,7 Semester verringert (Abb. F4-2, Tab. F4-3A). Die Hälfte der Absolventen hatte nach zwölf Semestern den Erstsabschluss erreicht. Nur etwa ein Viertel der Absolventen blieb bei zehn Semestern oder darunter und beendete das Studium somit ungefähr in der Regelstudienzeit. Auch in den Lehramtsstudiengängen war die Tendenz zu einer leichten Verkürzung der Studiendauer zu beobachten, während sich

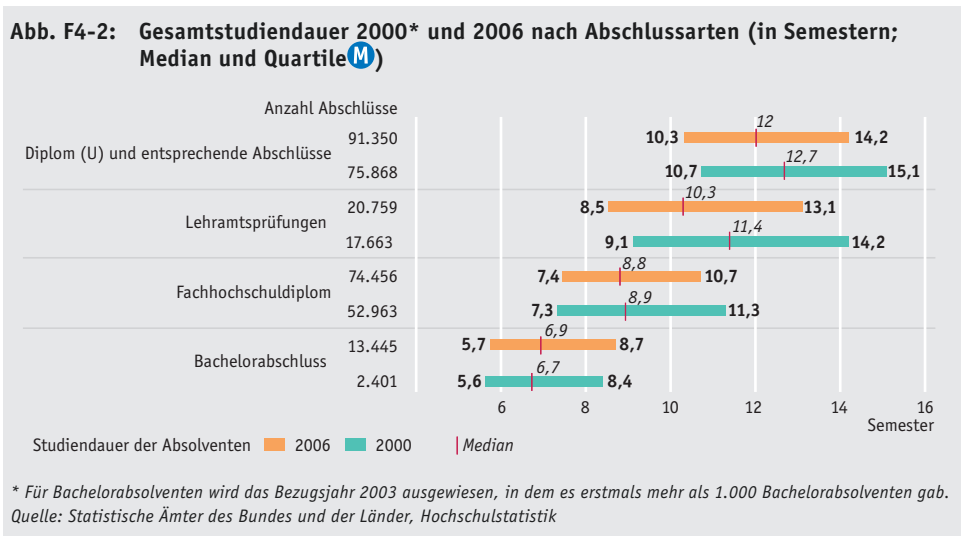
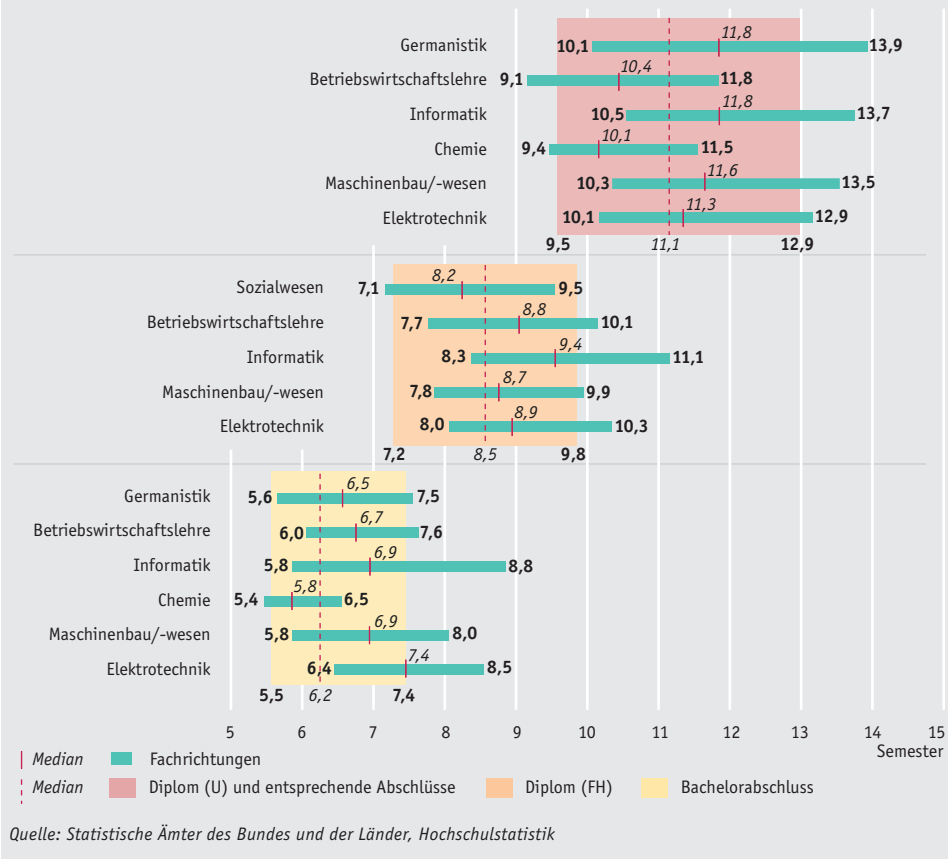


Abb. F4-3: Fachstudiendauer^M 2006 nach ausgewählten Fachrichtungen und Abschlussarten (in Semestern; Median und Quartile)



kaum Veränderungen in der Gesamtstudiendauer der zu einem Fachhochschuldiplom führenden Studiengänge zeigten.

Von besonderem Interesse ist die Entwicklung in den Bachelorstudiengängen (Tab. F4-3A). Trotz einer leichten Zunahme der Gesamtstudiendauer seit 2004 absolviert die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen ihr Studium knapp über der Regelstudienzeit von zumeist sechs Semestern (Abb. F4-2, Tab. F4-3A). Zu berücksichtigen bleibt hier, dass erst eine relativ kleine Absolventenzahl in die Berechnung der Bachelorstudienzeiten eingehen konnte und sich viele mit längerer Studiendauer noch im Studium befinden. Bereits jetzt werden aber auch in den Bachelorstudiengängen Unterschiede zwischen den Fachrichtungen sichtbar (Abb. F4-3, Tab. F4-8web).

Bachelorabsolventen leicht über der Regelstudienzeit

Studienabbruch^M

Der Studienabbruch – das Verlassen des Hochschulsystems ohne Studienabschluss – ist von anderen Formen der Fluktuation (Fachwechsel, Hochschulwechsel) strikt zu unterscheiden. Studienabbruch ist der härteste Hinweis auf Misserfolg im Studium, muss aber angesichts der Vielfalt der Gründe, die im Bildungsbericht 2006 dargestellt wurden, aus individueller Sicht kein Scheitern sein. Mit dem Studienabbruch werden die während der Hochschulzeit erworbenen Kompetenzen nicht unbedingt entwertet, weil auch für Studienabbrecher ein Übergang in den Arbeitsmarkt möglich ist.

Studienabbruchquote insgesamt rückläufig

Die Studienabbruchquote ^M der deutschen Studierenden entwickelt sich insgesamt weiter leicht rückläufig (Tab. F4-4A) und lag für 2006 bei 21%. Frauen brechen seltener das Studium ab als Männer, wobei sich die Abbruchquoten zwischen den Geschlechtern weiter auseinanderentwickeln: Während bei den Männern seit 2002 stagnierende Abbruchquoten zu verzeichnen sind, sind sie bei den Frauen zurückgegangen. Mit wenigen Ausnahmen liegt die Abbruchquote der Frauen, nach Fachrichtungen differenziert, unter jener der Männer.

Studienabbruch in Natur- und Ingenieurwissenschaften anhaltend hoch

In den Natur- und Ingenieurwissenschaften ist nach wie vor ein überdurchschnittlicher, in einigen Fachrichtungen sogar zunehmender Studienabbruch zu verzeichnen (Tab. F4-4A). In den Fächern Physik, Informatik, Maschinenbau, Elektrotechnik, Chemie und Mathematik betrug die Abbruchquote über 30%. Angesichts des hohen Fachkräftebedarfs gerade in diesen Bereichen besteht hier Handlungsbedarf, insbesondere bei der Studierendenauswahl und der Studienorganisation.

Hinweise auf hohen Studienabbruch in einigen Bachelorstudiengängen

Erstmals konnten jetzt Abbruchquoten für die ersten stärker besetzten Bachelorjahrgänge, vor allem die Anfänger aus den Jahren 2002 und 2003, berechnet werden. Durch verbesserte Betreuung, klare Strukturierung und hohe Studierbarkeit war erwartet worden, dass in den gestuften Studiengängen die Erfolgsquoten höher und die Abbruchquoten niedriger liegen würden. Für die ersten Bachelorjahrgänge kann dies nicht uneingeschränkt bestätigt werden (Tab. F4-4A). Als Ursache für teilweise höhere Abbruchquoten scheinen vor allem hochschul- und fächerspezifische Probleme bei der Umstellung auf die neue Studienstruktur eine Rolle zu spielen.² Nicht zuletzt aufgrund der noch schmalen Datenbasis muss deshalb weiter beobachtet werden, wie sich der Studienabbruch von Bachelorstudierenden mit der allmählichen Durchsetzung des gestuften Studiensystems entwickelt.

M Methodische Erläuterungen

Fach-, Abschluss- und Hochschulwechsel

Die Wechselquoten für die Fächer und/oder die Art des angestrebten Abschlusses sowie der Hochschule unterscheiden sich je nach verwendeter Datenquelle. Befragungen von Studierenden ergeben die höchsten Wechselquoten; hier sind auch Studierende enthalten, die das Studium nicht abschließen werden. Wechsel im weiteren Studienverlauf können nicht erfasst werden. Befragungen von Absolventen ergeben zuverlässige Daten über die Wechselströme erfolgreicher Absolventen. Die Hochschulstatistik wiederum enthält Informationen über den Fachwechsel vom Sommer- auf das Wintersemester im Bezugsjahr. Frühere Wechsel im Studienverlauf werden jedoch nicht erfasst. Abschlusswechsel weist die Hochschulstatistik nicht aus. Hochschulwechsel können mit der Hochschulstatistik aus der Gegenüberstellung der aktuellen Hochschule mit der Hochschule zum Zeitpunkt der Ersteinschreibung bestimmt werden. Mehrfachwechsel lassen sich jedoch nicht erkennen.

Gesamtstudiendauer

Die Gesamtstudiendauer umfasst alle an einer deutschen Hochschule verbrachten Semester (Hochschulsemester) von der Ersteinschreibung bis zur Exmatrikulation nach erfolgreichem Abschluss. Auch Semester, die durch einen eventuellen Fachwechsel verloren wurden, zählen hierzu.

Median und Quartile als Maße der Studiendauer

Die Studiendauer wird in Quartilen und dem Median angegeben. Der Median bezeichnet den Schwellenwert, bis zu dem 50% der Absolventen ihr Studium beendet haben. Das untere Quartil gibt den Wert an, unterhalb dessen die schnellsten 25% der Absolventen, das obere Quartil den Wert, über dem die 25% mit der längsten Studiendauer, liegen.

Fachstudiendauer

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

Studienabbruch und Studienabbruchquote

Studienabbruch liegt dann vor, wenn überhaupt kein Studium abgeschlossen wird. Fach- und Hochschulwechsel bedeuten also keinen Studienabbruch, sofern das Studium nach einem solchen Wechsel erfolgreich beendet wird. Die Studienabbruchquote nach dem sogenannten HIS-Verfahren wird berechnet, indem von einem Absolventenjahrgang auf die zugehörigen Studienanfänger aller relevanten Anfängerjahrgänge geschlossen wird. Dabei werden nur deutsche Studienanfänger berücksichtigt. Aus dem Verhältnis von Absolventen und korrespondierenden Studienanfängern ergibt sich die Studienabbruchquote (vgl. zum Verfahren ausführlich www.his.de/pdf/Kia/kia200501.pdf). Zukünftig soll auch mit den Daten der Hochschulstatistik eine Berechnung von Erfolgs- und Abbruchquoten durchgeführt werden. Ein entsprechendes Verfahren wird zurzeit am Statistischen Bundesamt geprüft.

² Vgl. Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D. (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen, HIS-Projektbericht – Hannover (www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch.pdf)

Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen

Der von vielen Seiten, von der Wirtschaft ebenso wie von Arbeitsmarktexperten, beklagte, zum Teil – zumindest in einigen Branchen – schon vorhandene, zum Teil sich zukünftig noch verschärfende akademische Fachkräftemangel in Deutschland unterstreicht das bildungspolitische Ziel, die Zahl und den Anteil an Hochschulabsolventinnen und -absolventen deutlich zu vergrößern. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei den Absolventen der Ingenieur- und Naturwissenschaften, denen mit Blick auf die technologische Leistungsfähigkeit Deutschlands bei zunehmendem internationalem Wettbewerb eine Schlüsselrolle zugewiesen wird. Die Zahl der Hochschulabsolventen folgt zeitverzögert derjenigen der Studienanfänger, modifiziert durch die Studienabbruch- und die Fachwechselquote (vgl. **F4**).

Entwicklung der Absolventenzahlen

Der hohen Zahl von Studienanfängerinnen und -anfängern aus den Jahren 2001 bis 2003 folgend (vgl. **F1**), erreicht die Zahl der Hochschulabsolventen mit einem Erstabschluss im Jahr 2006 mit fast 221.000 einen neuen Höchststand (**Abb. F5-1**). Seit dem Jahr 2001 ist die Zahl der Absolventen damit um fast 30% gestiegen und liegt jetzt deutlich über dem Niveau Mitte der 1990er Jahre. Die Absolventenquote hat sich ebenfalls erhöht, liegt mit 23% jedoch immer noch vergleichsweise niedrig (**Tab. F5-8web**).

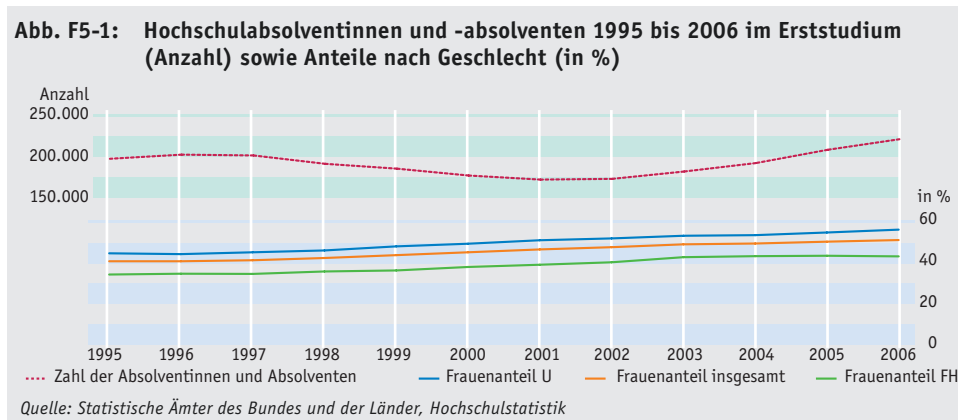
Im Jahr 2005 haben erstmals mehr Absolventinnen als Absolventen ein Studium abgeschlossen (**Abb. F5-1, Tab. F5-1A**). Damit schlägt sich der Trend zur stärkeren Beteiligung von Frauen an der Hochschulbildung nun auch bei den Absolventen nieder. Aus Fachhochschulen stammen etwa 40% der Absolventen, aus den Universitäten etwa 60%, eine Relation, die sich seit dem Jahr 2000 leicht zugunsten der Fachhochschulen verschoben hat.

Die Reform der Studienstruktur ist bei den Absolventinnen und Absolventen bislang nur im Ansatz erkennbar. Erst 6,7% der Erstabschlüsse entfielen 2006 auf den Bachelor (**Tab. F5-1A**), an den Universitäten mit 7,7% ein höherer Anteil als an den Fachhochschulen (5,2%). Wieder leicht gestiegen sind die Zahl und Anteil der Lehramtsabsolventen, unter denen mehr als drei Viertel Frauen sind (vgl. **D4, I1**).

Die Zahl der Promotionen ist 2006 leicht zurückgegangen und lag mit ca. 24.000 etwa auf dem Niveau des Jahres 2001 (**Tab. F5-2web**). Hier liegt der Anteil der Frauen – anders als bei den Erstabschlüssen – noch deutlich unter 50%. Ungeachtet der stark schwankenden Zahl der Erstabsolventinnen und -absolventen ist die Zahl der Promotionen in den Ingenieurwissenschaften relativ stabil geblieben. Parallel zur

Absolventenzahl auf neuem Höchststand

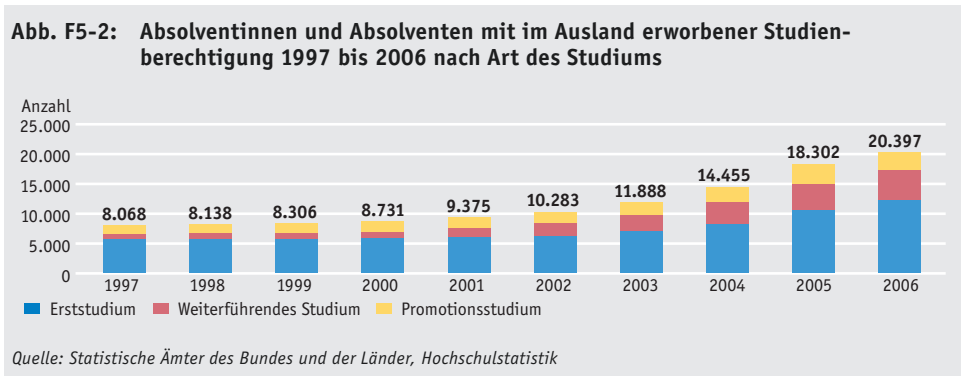
Frauenanteil bei Promotionen deutlich unter 50%



Absolventenzahl erhöhte sich zwischen 1995 und 2006 die Zahl der Promovierten in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Aufgrund der geringen Promotionsneigung in der Informatik hat die Zahl der Promovierten in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften abgenommen.

Absolventinnen und Absolventen mit im Ausland erworbener Studienberechtigung

Die Zahl der Bildungsausländer ^M unter den Hochschulabsolventen ist 2006 erneut gestiegen und lag mit etwa 20.000 mehr als doppelt so hoch wie im Jahr 2000 (**Abb. F5-2, Tab. F5-6web**). Jeweils etwa ein Drittel dieser Absolventinnen und Absolventen stammt aus Asien und Osteuropa. Die meisten der ausländischen Absolventen haben in Deutschland ein Erststudium absolviert, ein erheblicher Anteil entfällt aber auch auf Promotionen. Ein überdurchschnittlich hoher Anteil schließt in den Natur- und Ingenieurwissenschaften ab (**Tab. F5-3web, Tab. F5-5web**). Hier könnte ein Potenzial zur Deckung des Fachkräftebedarfs in Deutschland liegen.



Absolventenquoten im internationalen Vergleich

Niedrige Absolventenquote in Deutschland

Trotz des Anstiegs der Absolventenzahl liegt die Absolventenquote ^M in Deutschland weit unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten und stieg erst in den letzten Jahren etwas an (**Tab. F5-4web**), während andere Staaten teils deutliche Steigerungen zu verzeichnen hatten (z. B. Finnland, Schweden, Schweiz). In vielen Staaten hat ein deutlich höherer Anteil junger Menschen eine Hochschule durchlaufen als in Deutschland. Zu berücksichtigen ist allerdings neben der national variierenden Zuordnung von Berufen, Ausbildungsgängen und Bildungsinstitutionen die unterschiedliche Struktur der Hochschulsysteme. Vielfach geht eine hohe Absolventenquote mit einem hohen Anteil an Absolventen einher, welche zunächst einen kürzeren Studiengang durchlaufen haben (**Tab. F5-4web**).

Bemerkenswert und mit Blick auf die Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses wichtig ist die überdurchschnittlich hohe Promoviertenquote ^M Deutschlands (**Tab. F5-4web**). Die hohe Zahl der Promotionen in der Medizin und in einigen Naturwissenschaften (**Tab. F5-2web**) trägt zu diesem hohen Wert bei.

Absolventinnen und Absolventen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften

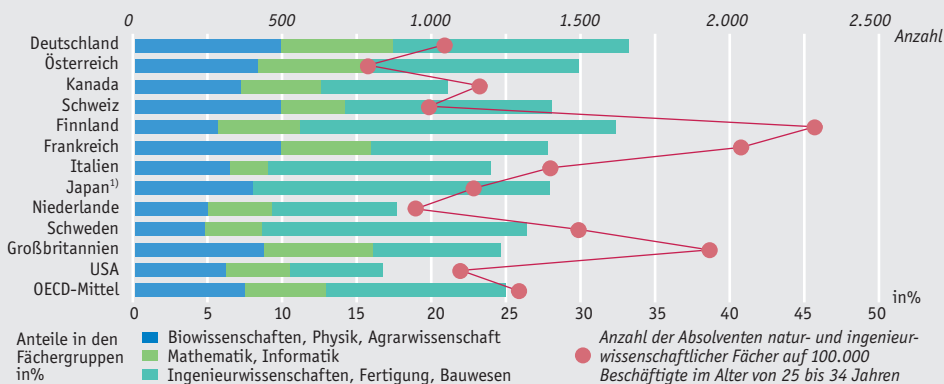
Trotz einer leichten Steigerung in der Anzahl ist der Absolventenanteil in den Ingenieurwissenschaften auch 2006 weiter zurückgegangen, nur noch 16% der Absolen-

ten entfielen auf die Ingenieurwissenschaften (Tab. F5-2web). 2006 schlossen in den Ingenieurwissenschaften etwa 12.000 Absolventen weniger ein Erststudium ab als im Abschlussjahr 1995. Das bedeutet einen Rückgang um ein Viertel. Zugenommen hat der Anteil der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften an den Absolventen, deren Zahl von 1995 bis 2006 um mehr als 20% gestiegen ist, bedingt vor allem durch die Informatik. Mit etwa 36% kamen, wie durchgängig seit 1995, die meisten Absolventen der Hochschulen aus einem Fach in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Tab. F5-2web).

Nimmt man die Fächergruppen Mathematik und Natur- sowie Ingenieurwissenschaften zusammen, zeigt sich für Deutschland im internationalen Vergleich ein hoher Absolventenanteil. Aufgrund der geringen Absolventenquote fällt das Verhältnis der Zahl der Absolventen zur Zahl der Beschäftigten jedoch ungünstiger aus als in anderen Staaten (Abb. F5-3, Tab. F5-9web, Tab. F5-10web). Deshalb bleibt in Deutschland die Erhöhung der Absolventenzahlen in diesen Fächern ein zentrales bildungspolitisches Ziel. Dies gilt vor allem für die Ingenieurwissenschaften, für die, wie für Beschäftigte mit einem Hochschulabschluss insgesamt, mit einem hohen altersbedingten Ersatzbedarf gerechnet werden kann. Wichtige Potenziale zur Steigerung der Absolventenzahlen liegen dabei in einer stärkeren Öffnung gegenüber Frauen, einer Verringerung des hohen Studienabbruchs (vgl. F4) sowie der Erschließung zusätzlicher Gruppen Studieninteressierter, insbesondere mit beruflicher Qualifizierung und aus den sozialen Schichten mit bislang deutlich niedrigerer Studienbeteiligung (vgl. H4).

Absolventenzahl und -anteil in den Ingenieurwissenschaften gegenüber den 1990er Jahren gesunken

Abb. F5-3: Absolventenanteil in den Natur- und Ingenieurwissenschaften (in %) und Absolventenzahl im Verhältnis zur Zahl der Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren 2005



1) Werte für Biowissenschaften und Physik schließen Mathematik und Informatik ein.

2) Referenzjahr 2004

Quelle: OECD (2007), Bildung auf einen Blick

M Methodische Erläuterungen

Bildungsinländer/Bildungsausländer

Siehe F1

Absolventenquote

Die Absolventenquote (auch Abschlussquote) bezeichnet den Anteil der Absolventen mit Erstabschluss im Tertiärbereich A an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Für Deutschland weist die OECD 2005 Nettoquoten aus, zu deren Berechnung für jeden einzelnen Altersjahrgang der Bevölkerung der Anteil der Absolventen berechnet und anschließend addiert wird (für weitere Erläuterungen vgl. Tab. F5-4web).

Promoviertenquote

Die Promoviertenquote setzt sich zusammen aus den Anteilswerten der in einem Jahr Promovierten an der jeweiligen Altersgruppe. Diese als Nettoquote (zum Verfahren vgl. Absolventenquote) berechnete Kennzahl wird auch von der OECD ausgewiesen.

Perspektiven

Die quantitative Hochschulentwicklung in Deutschland zeigt ein differenziertes Bild. Die wichtigsten hochschulpolitisch gesetzten Entwicklungsziele haben an Aktualität keineswegs verloren, gerade auch im internationalen Vergleich. Die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist zwar in den letzten Jahren infolge der hohen Studienanfängerzahlen aus den Jahren um bzw. nach der Jahrtausendwende wieder gestiegen (F5). Im internationalen Vergleich fällt die Absolventenquote in Deutschland aber nach wie vor deutlich niedriger aus als in vergleichbaren Staaten. Angesichts des spezifischen Qualifikationsbedarfs, der mit dem Wandel zu wissenschaftlichen Strukturen von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung verbunden ist, lassen sich diese Unterschiede kaum mit dem Hinweis auf die besonderen Leistungen der beruflichen Bildung in Deutschland legitimieren. Der Fachkräftebedarf speziell in den Ingenieurwissenschaften und einigen Naturwissenschaften wird ein zentrales bildungs- und arbeitsmarktpolitisches Thema bleiben. Dies ist nicht nur einem Nachfrage-, sondern auch einem Studieneffektivitätsdefizit (F4) geschuldet.

Zahl und Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger sind gegenüber dem Jahr 2006 wieder leicht angestiegen, liegen aber immer noch unter dem Stand des Jahres 2003 (F1). Insgesamt bewegt sich die realisierte Studiennachfrage weit unterhalb der prognostizierten bzw. angestrebten Zielzahlen. Ein wichtiger Grund dafür ist die anhaltend angespannte Kapazitätsauslastung der Hochschulen, die sich in neuen Zulassungsbeschränkungen niederschlägt. Hier ist vom Hochschulpakt 2020 (I1) eine Ausweitung des Studienplatzangebots zu erwarten.

Ein weiterer Grund ist die schon seit Langem beobachtbare Stagnation der Studierbereitschaft. Angesichts der nahezu vollständigen Ausschöpfung der traditionellen Bildungsmilieus bei der Studienaufnahme muss sich der Blick vor allem auf diejenigen Gruppen richten, die bislang nur eine geringe Teilhabechance an Hochschulbildung aufweisen (H4). Hier kommt auch der weiteren Verbesserung des BAföG und einem Ausbau des Stipendienangebots zur Studienfinanzierung eine wichtige Funktion zu (F3). Des Weiteren gilt es, die Auswirkungen von Studienbeiträgen genau zu beobachten (F1). Aber nicht nur die soziale Durchlässigkeit, auch die stärkere Öffnung der

Hochschulen für qualifizierte Berufstätige (H4) muss nachhaltig verbessert werden. Gerade hier entwickelt sich infolge des tiefgreifenden Wandels in den Qualifizierungsleistungen der beruflichen Bildung und Weiterbildung ein neues Potenzial an qualifizierten Fachkräften, das für eine Studienaufnahme gewonnen werden könnte.

Die Zahl der verfügbaren Studienplätze und die Studienbedingungen werden maßgeblich auch von der Personalausstattung der Hochschulen beeinflusst (F2). Zwar gibt es keine eindeutigen Richtwerte für ein optimales zahlenmäßiges Verhältnis von Lehrenden und Studierenden, aber die Betreuungsrelationen, die zwischen den Fächern in erheblichem Umfang variieren, haben sich – insgesamt über alle Fächer und Länder betrachtet – sowohl an den Universitäten wie an den Fachhochschulen in den letzten Jahren nicht verbessert. Neben der Forschung, die nicht zuletzt mit der Exzellenzinitiative verstärkt in den Blick geraten ist, muss auch die Qualität der Lehre gestärkt werden, um wichtige hochschulpolitische Ziele erreichen zu können. Dafür ist auch – zumindest in stark nachgefragten Studienfächern – eine Ausweitung der Lehrkapazitäten der Hochschulen erforderlich.

Darauf weist auch die Notwendigkeit weiterer Anstrengungen zur Verbesserung der Studieneffektivität hin (F4). Studienzeiten und Abbruchquoten sind im Durchschnitt leicht gesunken, liegen aber immer noch hoch. Der Verbesserung der Studienbedingungen an den Hochschulen kommt eine mindestens ebenso große Bedeutung zu wie der Mobilisierung einer höheren Studiennachfrage. Die Auswirkungen der neuen Bachelorstudiengänge auf Studienzeiten und Erfolgsquoten stellen sich bislang als inkonsistent dar (F4), was auch auf den Stand und die Schwierigkeiten des Umstellungsprozesses zurückzuführen ist. An den Hochschulen teilt sich die Lehrkapazität oft noch zwischen alten und neuen Studiengängen auf. Zukünftig gilt es, etwa bei der Fortschreibung des Hochschulpaktes, die Gesamtheit der Studienbedingungen im Auge zu behalten, die Lehrqualität und Studiererfolg beeinflussen. Inwieweit die Studienreform tatsächlich dazu beiträgt, nationale und internationale Mobilität von Studierenden und die Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabsolventen zu fördern, muss in Zukunft genau beobachtet werden.

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter



Weiterbildung bzw. lebenslanges Lernen besitzt in politischen und wissenschaftlichen Diskussionen einen zentralen Stellenwert. Begründet vor allem durch die demografische Entwicklung und den anhaltenden Trend zu wissensbasierten Gesellschaften werden national und international Bereitschaft und Fähigkeit der Individuen, sich kontinuierlich weiterzubilden, als essenzielle Bedingungen sowohl für ökonomische Entwicklung und Wettbewerbsfähigkeit von Volkswirtschaften als auch für die soziale Partizipation und Integration in einer alternden Gesellschaft angesehen.

Als zentraler Befund ist im Bildungsbericht 2006 der sich vergrößernde Widerspruch zwischen der ungebrochen starken politischen Programmatik zu Weiterbildung bzw. lebenslangem Lernen und der seit 1997 zu beobachtenden Abnahme der Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung konstatiert worden. Ob sich der Beteiligungsrückgang fortsetzt, stellt eine Hauptfrage der Fortschreibung dar. Mit ihr gleich bedeutsam erscheint das Problem der beträchtlichen sozialen Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung. Wieweit sie sich verändern, vor allem aber, worin sie jenseits der klassischen sozialstrukturellen Merkmale des Bildungsstands, des Niveaus der Ausbildung und des Berufs- und Erwerbsstatus begründet sind, bildet die erweiterte Perspektive der Fortschreibung (G1 und G3).

Der besondere Wert der aktuellen Darstellung liegt in der Möglichkeit, auf neue internationale Surveys zurückgreifen zu können: auf den *Continuing Vocational Training Survey* von 2005 (CVTS3) als europaweite Unternehmensbefragung zur (beruflichen) Weiterbildung in der Wirtschaft sowie – neben dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW) – auf den *Adult Education Survey* (AES) von 2007, der eine ebenfalls europaweite Individualbefragung zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung darstellt. Die deutschen Teile beider Surveys ermöglichen eine vertiefte Ausleuchtung der Weiterbildungsaktivitäten von Betrieben

und Individuen nach ökonomischen, inhaltlichen und sozialstrukturellen Aspekten, und zwar in Bezug sowohl auf formalisierte Weiterbildung als auch für informelles Lernen (G1, G2 und G3). Der Rückgriff auf den CVTS3 bringt es mit sich, dass die betriebliche Weiterbildung in diesem Kapitel stark akzentuiert wird. Gerechtfertigt ist das auch dadurch, dass betriebliche Weiterbildung auch für das individuelle Weiterbildungsverhalten eine herausragende Bedeutung hat (G1).

In der wissenschaftlichen Diskussion wird seit Längerem die Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung mit Skepsis betrachtet. Ob berufliche oder private Interessen im Vordergrund stehen, entscheidet sich zumeist in der individuellen Nutzungsperspektive, nicht unbedingt im Bildungsangebot. Da vor dem Hintergrund von Arbeitsmarktunsicherheit und schnellem Wissensverschleiß berufliche Weiterbildung für Unternehmen und für Individuen zur Sicherung ihrer ökonomischen und beruflichen Handlungsfähigkeit wichtiger geworden ist, fokussiert der folgende Teil sehr stark auf berufliche Weiterbildung bzw. auf berufliche Kontexte der Nutzung von Weiterbildung (G1, G2, G3).

Ein weiterer wichtiger Akzent betrifft die verstärkte Berücksichtigung der altersspezifischen Teilnahme und Teilnahmeformen in der Weiterbildung, mit dem die aktuelle Diskussion über den Alterungsprozess der Gesellschaft und die Frage der Ausweitung der Lebensarbeitszeit nach oben aufgegriffen wird (G1).

Anforderungen an berufliche Qualifikationen und die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes steuern das Weiterbildungsverhalten von Individuen und Unternehmen. Deshalb wird der Frage nachgegangen, welche Arbeitsmarkterträge die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zeitigt. Da sich seit dem Bildungsbericht 2006 die Konjunktur erheblich verändert hat, lassen sich in der Fortschreibung auch konjunkturelle Einflüsse prüfen (G4).

Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung

Haupttendenz: Stagnation in der Weiterbildungsbeteiligung

Die bis zum Jahr 2004 (Bildungsbericht 2006) konstatierten rückläufigen Teilnehmerquoten an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung sind bis 2007 zum Stillstand gekommen. In Ostdeutschland lässt sich für die allgemeine Weiterbildung zwischen 2003 und 2007 sogar ein Anstieg um fünf Prozentpunkte verzeichnen; auch in der beruflichen Weiterbildung wird die Teilnahmequote des Jahres 2003 um drei Prozentpunkte übertroffen. Demgegenüber sind in Westdeutschland kaum Veränderungen wahrzunehmen (Abb. G1-1, Tab. G1-1A).

Auch an den sozialen Disparitäten in der Teilnahme an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung hat sich in den letzten Jahren kaum etwas verändert, die Beteiligungsmuster haben sich im letzten Jahrzehnt verfestigt:

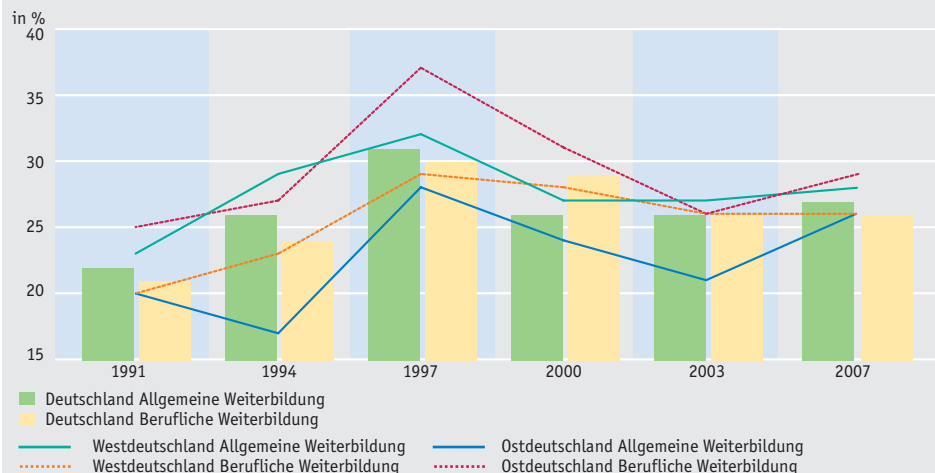
Soziale Disparitäten unverändert

- Nach Schulbildung ^M gruppiert sind die Beteiligungsquoten seit 1997 stabil und ist die Teilnahme der Gruppe mit dem höchsten allgemeinbildenden Abschluss, dem Abitur, immer noch doppelt so hoch wie bei der Gruppe mit niedriger Schulbildung (mit und ohne Hauptschulabschluss), obwohl die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung mit Hochschulreife vom Höchststand 1997 etwas zurückgegangen ist. Die Abstufung zwischen Weiterbildungsteilnehmern mit höherer, mittlerer und niedriger Schulbildung gilt für allgemeine und berufliche Weiterbildung in ähnlicher Weise (Tab. G1-2A).
- Nach beruflichem Bildungsabschluss zeigt sich eine noch schärfere Polarisierung zwischen der höchsten und der niedrigsten Ausbildungsstufe. Bei der beruflichen Weiterbildung nehmen Personen mit Hochschulabschluss seit Jahren mindestens viermal so häufig an Weiterbildungen teil wie solche ohne Berufsausbildung (Tab. G1-3A).
- Auch nach beruflichem Status sind wenig Veränderungen in den Mustern der Weiterbildungsbeteiligung eingetreten. Die Beamten halten 2007 ihre Spitzenstellung in der Weiterbildung insgesamt mit 67% wie auch in der beruflichen Weiterbildung mit 50% (wenn hier auch gegenüber den Vorjahren um etwa zehn Prozentpunkte rückläufig). Ein Anstieg in der Weiterbildungsbeteiligung im Berichtszeitraum 2003

G
1

Leichter Anstieg der Weiterbildungsteilnahme in Ostdeutschland

Abb. G1-1: Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2007 im Ost-West-Vergleich (in %)



Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Berichtssystem Weiterbildung (BSW), vgl. Tab. G1-1A

bis 2007, der aus einer wieder stärkeren Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung resultiert (2007: 35%; 2003: 29%), ist bei den Selbstständigen zu beobachten (Tab. G1-4A).

Weiterbildungsteilnahme nach Weiterbildungstypen^M

Differenziert man die Weiterbildung nach Anlässen und subjektiven Zielsetzungen, dann wird deutlich, dass berufsbezogene Weiterbildungsinteressen in den Motiven der Teilnehmer die übergroße Mehrheit gegenüber privaten, nicht beruflich motivierten Weiterbildungszielen ausmachen, etwa im Verhältnis 4 : 1. Bei der berufsbezogenen Weiterbildung wiederum dominiert die betriebliche gegenüber individuell organisierter Weiterbildung, bei der man im Vergleich zur betrieblichen ein höheres Maß an Eigeninitiative voraussetzen darf, beträchtlich (Abb. G1-2). Dieser Sachverhalt zeigt, wie stark die Weiterbildungsteilnahme aktuell von betrieblichen Angeboten abhängig ist. Die Dominanz betrieblicher Weiterbildung erfordert Aufmerksamkeit gegenüber deren Qualität und Entwicklung.¹

Nach Altersgruppen zeigen sich zwischen den unterschiedlichen Weiterbildungstypen einige bemerkenswerte Unterschiede: Bei der individuell organisierten Weiterbildungsteilnahme liegt der Höhepunkt sowohl bei der berufsbezogenen als auch der privaten Weiterbildung bei der jüngsten Altersgruppe der 19- bis 29-Jährigen, um dann kontinuierlich abzufallen. Bei der betrieblichen Weiterbildung steigt die Teilnahme zur Haupterwerbsgruppe der 30- bis 49-Jährigen an, um dann bei den 50- bis 64-Jährigen unter das Niveau der jüngsten Gruppe abzufallen. Die Gemeinsamkeit aller drei Weiterbildungstypen liegt darin, dass die älteste Gruppe überall die deutlich niedrigsten Teilnahmequoten aufweist (Abb. G1-3). Dieser Befund ist zwar nicht überraschend, gleichwohl nicht trivial, zeigt er doch, dass in der Perspektive verlängerter Lebensarbeitszeit qualifikatorische Mängellagen auftreten können, wenn sie nicht längst vorhanden sind.

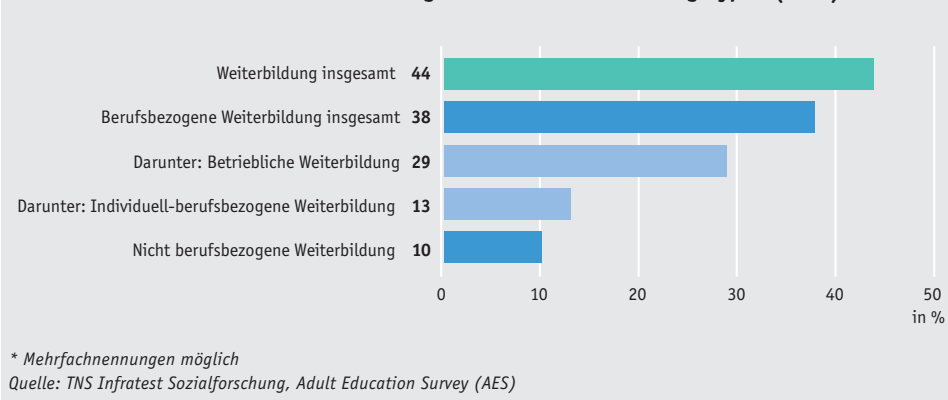
Geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den Altersgruppen treten nur begrenzt auf; vor allem bei der nicht berufsbezogenen Weiterbildung, bei der die Männer ab dem 30. Lebensjahr nur noch annähernd halb so starke Teilnahmequoten wie die Frauen aufweisen. Umgekehrt sind Frauen ab 30 Jahren deutlich weniger stark in der betrieblichen Weiterbildung präsent als die gleichaltrigen Männer (Tab. G1-5A). Die Gesamtweiterbildungsquote verdeckt die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der betrieblichen und bei der nicht berufsbezogenen Weiterbildung.

Berufsbezogene, vor allem betriebliche Weiterbildung dominiert

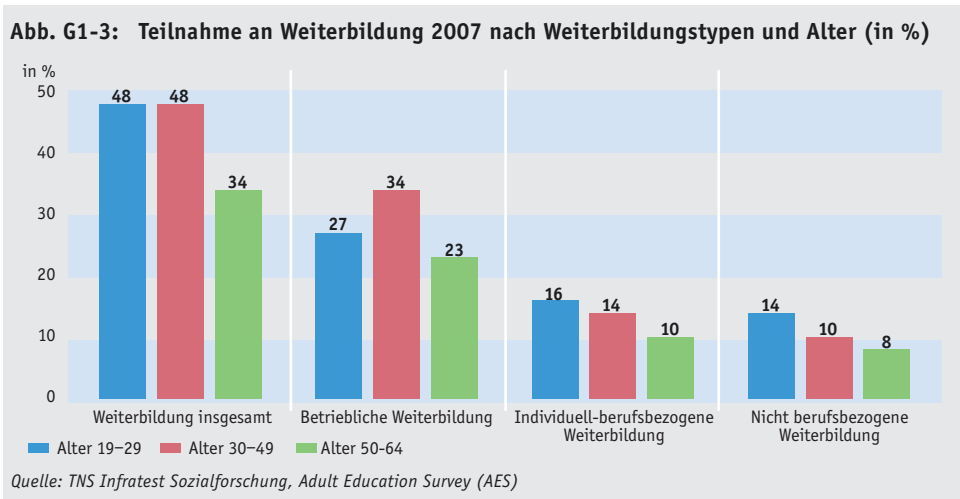
Altersspezifik der Weiterbildungsteilnahme: die 50-Jahres-Grenze

Frauen stärker als Männer an der nicht berufsbezogenen, aber schwächer an der betrieblichen Weiterbildung beteiligt

Abb. G1-2: Teilnahme* an Weiterbildung 2007 nach Weiterbildungstypen (in %)



¹ Der AES 2007 verwendet einen sehr extensiven Begriff betrieblicher Weiterbildung, in den auch eintägige Kurse oder Einarbeitungsseminare eingehen, was den sehr hohen Anteil betrieblicher an der gesamten berufsbezogenen Weiterbildung auch mit erklären kann.



Der Zeitaufwand für Weiterbildungsteilnahme

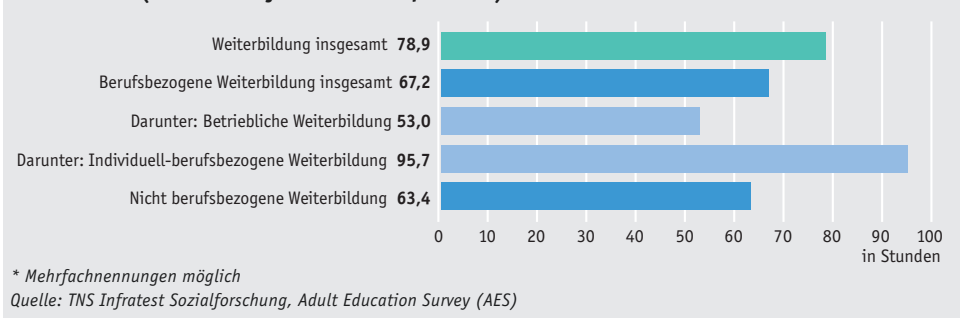
Weiterbildungsvolumen: annähernd jeder zweite Erwachsene zwei Wochen im Jahr

Die unterschiedlichen Weiterbildungstypen differieren beträchtlich nach Volumen, gemessen in Stunden je Teilnehmer pro Jahr. Der Durchschnittswert mit jährlich 79 Stunden pro Teilnehmenden bedeutet, dass bei einer Gesamtteilnehmerquote von 44% fast jeder zweite Erwachsene zwischen 19 und 65 Jahren in Deutschland jährlich etwa zwei Wochen für Weiterbildung aufwendet (Abb. G1-4). Den mit Abstand geringsten durchschnittlichen Stundenumfang weist die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung auf, er liegt über 40 Stunden niedriger als bei der individuellen beruflichen Weiterbildung, die mit 96 Stunden jährlich pro Person den höchsten Wert besitzt. Hier schlägt sich nieder, dass bei der betrieblichen Weiterbildung viele Kurzzeitveranstaltungen unter einem Tag mitzählen. Die nicht berufsbezogene Weiterbildung liegt mit 63 Stunden zwischen den beiden berufsbezogenen Weiterbildungsformen.

Auch bei Weiterbildungsvolumen Verringerung ab dem 50. Lebensjahr

Der Zeitaufwand für Weiterbildung variiert zwischen den Weiterbildungstypen, nach Alter ebenso wie Geschlecht. Die durchgängig höchsten Durchschnittstundenwerte für Weiterbildung insgesamt weist die jüngste Altersgruppe auf, wobei die jungen Frauen das höchste Weiterbildungsvolumen zeigen. Der große Vorsprung der jüngsten Altersgruppe bei den individuellen beruflichen Weiterbildungsaktivitäten gegenüber den übrigen Formen lässt vermuten, dass Weiterbildung hier noch der Ergänzung der beruflichen Ausbildung dient. Auch beim Weiterbildungsvolumen liegt der Bruch bei den über 50-Jährigen, jedenfalls bei der berufsbezogenen Weiterbildung. Mit Blick auf sie lässt sich feststellen, dass Ältere nicht nur seltener beteiligt sind, sondern auch kürzere Weiterbildungszeiten aufweisen. Die geringste Abnahme im Altersverlauf lässt sich bei den nicht beruflichen Weiterbildungsaktivitäten

Abb. G1-4: Teilnahmestunden* in Weiterbildung 2007 nach Weiterbildungstypen (in Stunden je Teilnehmer pro Jahr)



beobachten. Das Zeitvolumen liegt über alle Altersgruppen hinweg in etwa zwischen 60 und 70 Stunden pro Teilnehmer und Jahr (**Tab. G1-6A**). Erst im höheren Alter (65 bis 80 Jahre) sinkt das Weiterbildungsvolumen auf unter 50 Stunden (**Tab. G1-7A**).

Die Bedeutung wichtiger Einflussfaktoren für die Teilnahme an Weiterbildung

Die Prüfung des Gewichts zentraler Einflussfaktoren für die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt mithilfe einer logistischen Regression **M**, die der Hauptdifferenzierungslinie zwischen strukturellen und subjektiv-biografischen Faktoren folgt, führt zu folgenden Befunden (**Tab. G1-8A**):

- Besonderes Gewicht für die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt hat der Erwerbsstatus: Vollzeitbeschäftigte haben unter sonst gleichen Bedingungen eine sechsmal höhere Chance, an Weiterbildung teilzunehmen, als Nichterwerbspersonen. Gegenüber Arbeitslosen ist ihre Chance fast dreimal so hoch.
- Sobald man den Erwerbsstatus in das Modell einbezieht, verschwindet der geschlechtsspezifische Effekt. Die Benachteiligung von Frauen in der Weiterbildung wird offensichtlich primär über den Erwerbsstatus, nicht über Qualifikation oder andere Merkmale vermittelt.
- In der Analyse bestätigt sich bezogen auf das Alter der Befund der bivariaten Korrelation: Über 50-Jährige haben eine um 50% geringere Chance gegenüber den jüngeren Altersgruppen, an Weiterbildung teilzunehmen.
- Die Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund wird zu einem erheblichen Anteil über Schulbildung und berufliche Qualifikation vermittelt, kann aber auch unter Kontrolle von Erwerbsstatus und beruflicher Position nicht restlos aufgeklärt werden. Personen ohne Migrationshintergrund besitzen eine 1,4-fach höhere Chance an Weiterbildung teilzunehmen. Genauere Analysen weisen auf migrationsspezifische Alters- und Erwerbsstatuseffekte hin.
- Bei der beruflichen Position haben un- und angelernte Arbeiter die schlechtesten Teilnahmechancen. Ihnen gegenüber haben Facharbeiter eine 1,5-fach bessere, Beamte eine 4-fach höhere Chance der Teilnahme an Weiterbildung.

Überragende Bedeutung des Erwerbsstatus für Weiterbildungsteilnahme

Alter, Migration und Qualifikationsniveau als weitere zentrale Faktoren

Mit Blick auf die berufsbezogene Weiterbildung ist die Erklärungskraft des Modells noch einmal deutlich höher. Die Effekte der benannten Faktoren gehen in die gleiche Richtung, im Fall des Erwerbsstatus so sehr, dass Vollzeitbeschäftigte gegenüber Nichterwerbspersonen eine 15-mal höhere Chance der Partizipation haben (**Tab. G1-9A**).

M Methodische Erläuterungen

Schulbildung

Die Kategorie *Niedrige Schulbildung* fasst im BSW in den westdeutschen Ländern die Personen mit und ohne Volks- oder Hauptschulabschluss, in den ostdeutschen Ländern ohne Abschluss, POS 8. Klasse oder Volksschulabschluss zusammen. Die Kategorie *Mittlere Schulbildung* schließt Personen mit Mittlerem Abschluss bzw. POS 10. Klasse, die Kategorie *Abitur* Personen mit Fach- oder Hochschulreife bzw. EOS 12. Klasse ein.

Weiterbildungstypen

Im Unterschied zu den im BSW gebräuchlichen Begriffen berufliche und allgemeine Weiterbildung unterscheidet AES zwischen berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung. Als berufsbezogen gilt die Teilnahme, wenn sie durch „überwiegend berufliches Interesse“ motiviert ist. Betriebliche Weiterbildung ist hier definiert als berufsbezogene Weiterbildung, die vom Arbeitgeber finanziell oder organisatorisch unterstützt wird. Dabei waren Mehrfachangaben möglich.

Logistische Regression

Der Effektkoeffizient kann als die Veränderung der Eintrittschancen eines Ereignisses interpretiert werden – hier der Teilnahme an Weiterbildung. Dabei bezieht sich der angegebene Faktor auf das Verhältnis einer Kategorie zur jeweiligen Referenzkategorie. Lesebeispiel zu **Tab. G1-8A**: Die Teilnahmechance an Weiterbildung ist für Personen mit Fach-/Hochschulreife unter sonst gleichen Bedingungen 2,06-mal höher als für Personen mit und ohne Hauptschulabschluss.

Berufliche Weiterbildungsangebote und -ausgaben von Unternehmen

Strukturell steigende Bedeutung betrieblicher Weiterbildung

In der arbeitsmarkt- und weiterbildungspolitischen Diskussion hat die betriebliche Weiterbildung an Bedeutung gewonnen. Vor dem Hintergrund steigender Unsicherheiten über Marktentwicklungen und des beschleunigten Wandels von Qualifikationsanforderungen kommt den privaten und öffentlichen Unternehmen wegen ihrer Nähe zum Arbeitsmarkt und zu den Arbeitsprozessen eine besonders wichtige Stellung in der Gestaltung der beruflichen Weiterbildungsangebote zu.

Weiterbildung von Unternehmen als strategische Option und berufliche Entwicklungschance für Beschäftigte

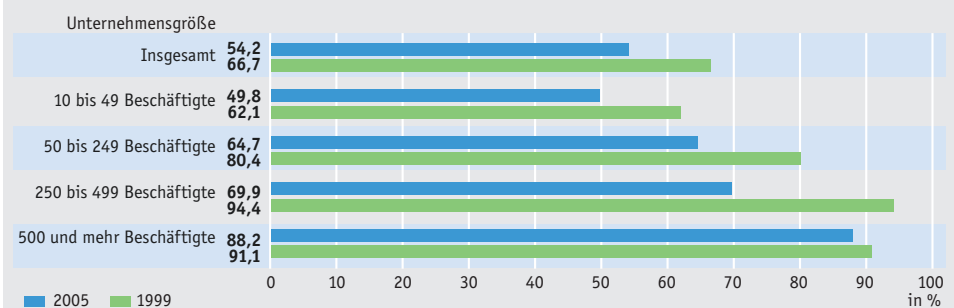
Die beruflichen Weiterbildungsangebote und -ausgaben der Unternehmen haben einen doppelten Charakter: Sie sind zum einen Ausdruck der strategischen Option von Unternehmen zur Deckung von manifestem oder erwartetem Qualifikationsbedarf, zum anderen repräsentieren sie für die Beschäftigten Gelegenheiten zur Sicherung ihrer Qualifikation oder zur Verbesserung ihrer beruflichen Entwicklungschancen. In Deutschland gewinnen beide Perspektiven ihre aktuelle Bedeutung durch das Zusammenfallen von demografischer Entwicklung und dem Trend zu einer wissensbasierten Ökonomie (A1 und A2). In der doppelten Perspektive von strategischer Option und Gelegenheitsstruktur sind die folgenden Befunde auf Basis der CVTS^M zur Entwicklung der Weiterbildungsangebote und -ausgaben von Unternehmen zu verstehen.

Differenzen in den Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen nach Größe und Branche

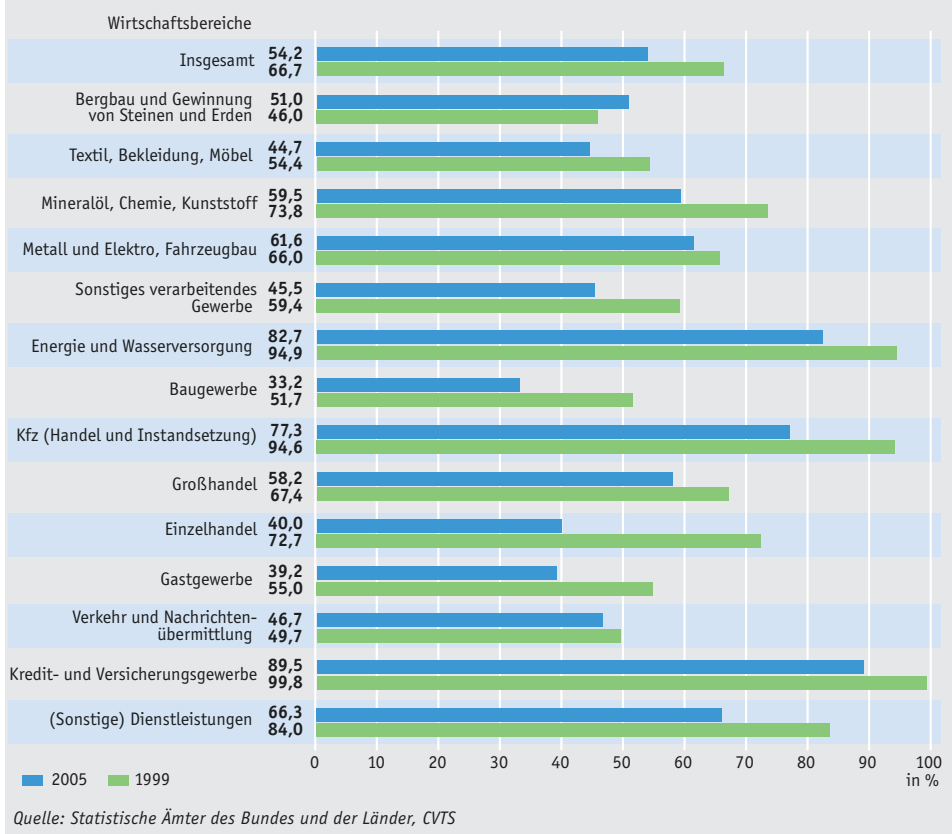
Relativ geringe Weiterbildungsaktivität in Kleinunternehmen

Die Weiterbildungsangebote und -ausgaben differieren nach Wirtschaftszweigen, Unternehmensgröße und anderen -merkmalen. Vor dem Hintergrund, dass die Weiterbildungsbeteiligung von Unternehmen zwischen 1999 und 2005 merklich gesunken ist (Abb. G2-1), weisen die mittleren und höheren Unternehmensgrößenklassen überdurchschnittlich hohe Anteile mit Weiterbildungsangeboten auf (ab 50 Beschäftigte aufwärts), allerdings deutlich gestaffelt nach Größe: Bei 88% der Großbetriebe (über 500 Beschäftigte) nahmen im Jahr 2005 Beschäftigte an Weiterbildungsveranstaltungen teil, während es in den beiden mittleren Unternehmensgrößenklassen bereits rund 20 Prozentpunkte weniger Unternehmen waren, die ihren Mitarbeitern Weiterbildungsangebote machten (Abb. G2-1). Der relativ niedrige Durchschnittswert aller Unternehmen mit Weiterbildungsangeboten von 54% ist auf das Verhalten der Kleinunternehmen (10 bis 49 Beschäftigte) zurückzuführen, von denen nicht einmal

Abb. G2-1: Anteile von Unternehmen mit Weiterbildungsangeboten 1999 und 2005 nach Unternehmensgröße (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, CVTS

Abb. G2-2: Anteile von Unternehmen mit Weiterbildungsangeboten von 1999 und 2005 nach ausgewählten Wirtschaftsbereichen (in %)

jedes zweite Weiterbildungsaktivitäten ausweist. Im Ergebnis hat 2005 nicht einmal jeder dritte Beschäftigte (30%) in Deutschland an einer beruflichen Weiterbildungsveranstaltung von Unternehmen teilgenommen (Tab. G2-2A).

Bei den Wirtschaftszweigen kann man von einer klaren Polarisierung zwischen solchen mit hohen und mit niedrigen Anteilen von Unternehmen mit Weiterbildungsangeboten sprechen: Zum positiven Pol zählen das Kredit- und Versicherungsgewerbe, die sonstigen Dienstleistungen (unter denen technische und kaufmännische Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsleistungen einen Schwerpunkt bilden), Kfz-Handel und Instandhaltung sowie die Energie- und Wasserversorgung; am negativen Pol finden sich das Baugewerbe, das Gastgewerbe und der Einzelhandel (Abb. G2-2). Die erste Gruppe repräsentiert die eher wissensintensiven Branchen, die zweite eher Wirtschaftsbereiche mit hohen Anteilen gering qualifizierter Beschäftigter. Die Gegenüberstellung zeigt, dass 2005 allein nach dem Anteil von Unternehmen mit Weiterbildungsangeboten die Beschäftigten der weiterbildungsstärkeren Branchen im Durchschnitt doppelt so gute Chancen hatten, an betrieblichen Weiterbildungsangeboten partizipieren zu können, wie Mitarbeiter der weiterbildungsschwächeren Wirtschaftsbereiche^M.

Die Diskussion über die Entwicklung zur Wissensgesellschaft ist beherrscht von Vorstellungen über eine Erhöhung der Wissensintensität der Arbeit und eine Beschleunigung der Obsoleszenz beruflicher Wissensbestände. Daher sollte man erwarten, dass die Angebote an Weiterbildung in der Wirtschaft steigen. Die Realität entspricht nicht dieser Erwartung. Zwischen 1999 und 2005 sinkt der Anteil der Unternehmen, die ihren Mitarbeitern Weiterbildungsangebote^M offeriert haben,

Starke Polarisierung der Weiterbildungsaktivität von Unternehmen nach Branchen

Schlechte Weiterbildungschancen für Beschäftigte im Bau-, Gastgewerbe und Einzelhandel

Hoher Rückgang an Unternehmen mit Weiterbildungsaktivitäten in fast allen Branchen

Tab. G2-1: Intensitätsmerkmale für Weiterbildungsbeteiligung von Unternehmen mit Lehrveranstaltungen in den weiterbildungsstärkeren und -schwächeren Wirtschaftsbereichen 2005 (pro Jahr)

Merkmale der Weiterbildung	Wirtschaftsbereiche		
	Weiterbildungsstarke	Weiterbildungsschwache	Insgesamt
Teilnehmer an Lehrveranstaltungen der Beschäftigten (in %)	44,1	24,7	38,8
Teilnahmestunden an Lehrveranstaltungen je Beschäftigten (in Stunden)	14,5	5,6	11,5
Ausgaben für Lehrveranstaltungen je Beschäftigten (in Euro)	862	207	651
Anteil der Ausgaben für Lehrveranstaltungen an den Personalaufwendungen (in %)	2,2	0,8	1,6
Anteil der Teilnahmestunden für Lehrveranstaltungen an den Arbeitsstunden (in %)	1,02	0,36	0,74

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, CVTS

um etwa zwölf Prozentpunkte von zwei Drittel auf etwas mehr als die Hälfte aller Unternehmen (**Abb. G2-1**) und betrifft fast alle Branchen (**Abb. G2-2**).

Zur Intensität der Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen

Differenzierung der Weiterbildungsbeteiligung nach qualitativen Merkmalen

Die bloßen Anteilszahlen von Unternehmen, die Weiterbildungsangebote bereitstellen, vermitteln einen ersten Eindruck von Gelegenheitsstrukturen und ihrer Entwicklung, sagen aber noch nichts über die Intensität aus, mit der Unternehmen Weiterbildung betreiben. Hierzu sind weitere Merkmale heranzuziehen, die Auskunft sowohl über die Partizipationschancen für die Belegschaften als auch über die strategische Relevanz von Weiterbildung für das Unternehmen geben.

Extreme Kostendifferenzen zwischen Unternehmensgruppen

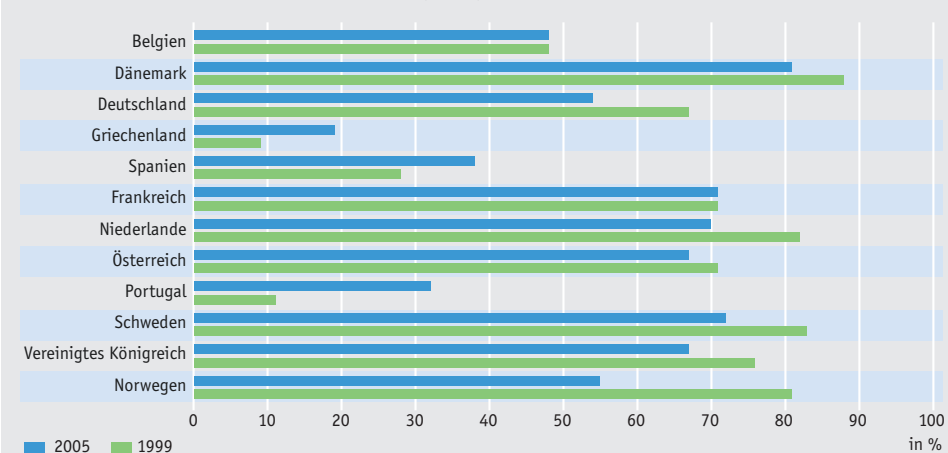
Erst der Blick auf die Intensitätskennziffern (**Tab. G2-1**) macht das Ausmaß der branchenspezifischen Differenzen sichtbar. Selbst bei beträchtlichen Differenzen innerhalb der Wirtschaftsbereiche mit der stärkeren Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen zeigen die beiden Kostengrößen – Weiterbildungsausgaben je Beschäftigten und Anteil an den Personalaufwendungen –, dass die formalisierte Weiterbildung (Lehrveranstaltungen^M) in diesen Branchen einen entschieden größeren strategischen Stellenwert für die Unternehmen hat als in den Branchen mit einer schwächeren Weiterbildungsbeteiligung der Unternehmen. Die Ausgaben je Beschäftigten sind in den weiterbildungsstarken Branchen im Durchschnitt viermal so hoch wie in den weiterbildungsschwächeren Branchen, die Ausgaben für Weiterbildung an den Personalaufwendungen sind etwa dreimal so hoch (**Tab. G2-1**).

Entsprechend unterschiedlich stellt sich die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten in den Unternehmen dar. Bei den weiterbildungsstärkeren Branchen haben im Durchschnitt fast doppelt so viele Beschäftigte die Chance, an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen, wie bei den weiterbildungsschwächeren, und die verbrachte Zeit in Weiterbildungsveranstaltungen war zugleich doppelt so hoch (**Tab. G2-1**).

Starke branchenspezifische Disparitäten in der Intensität der Weiterbildungsaktivität und in den Teilhabechancen für Beschäftigte

Hinsichtlich der Teilhabechancen von Beschäftigten an betrieblicher Weiterbildung sind extreme branchenspezifische Disparitäten sowohl nach Quantität als auch Qualität der Weiterbildungsangebote zu konstatieren. Diese Disparitäten haben wenig mit der Unternehmensgröße zu tun (**Tab. G2-3A** für 1999 und **Tab. G2-4A** für 2005).

Ein zentrales Differenzierungsmerkmal für die Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen bildet der Grad ihrer Innovationsaktivitäten^M. Unternehmen, die im Erhebungsjahr Produkt- oder Prozessinnovationen eingeführt haben, weisen durchgängig nach allen Merkmalen eine höhere Weiterbildungsintensität auf (**Tab. G2-5A**).

Abb. G2-3: Anteil der Unternehmen mit Weiterbildungsmaßnahmen in ausgewählten EU-Staaten 1999 und 2005 (in %)

Quelle: Eurostat, CVTS

Deutsche Unternehmen im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich mit anderen europäischen Staaten nimmt Deutschland bei der Weiterbildungsbeteiligung von Unternehmen einen Platz in der unteren Mitte ein, deutlich hinter Ländern wie Dänemark, Schweden, Frankreich und dem Vereinigten Königreich (**Abb. G2-3**).

Bei allen weiterbildungsstarken Ländern geht die Unternehmensbeteiligung zwischen 1999 und 2005 wie in Deutschland deutlich zurück. Der Anteil der Beschäftigten, die an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen, liegt deutlich unter dem Anteil der Unternehmen. In Deutschland sind es gerade 30%, womit die Bundesrepublik auch hier in der unteren Mitte liegt (**Tab. G2-6A**).

Deutsche Unternehmen 2005 im internationalen Mittelfeld

M Methodische Erläuterungen

CVTS

Die Daten des Indikators für 2005 basieren auf der im Jahr 2006 durchgeführten „Dritten Europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung“ (CVTS3 – Third Continuing Vocational Training Survey), für 1999 auf CVTS2. In Deutschland wurden dafür Unternehmen aus den Wirtschaftszweigen C-K und O der NACE Rev. 1.1 mit zehn und mehr Beschäftigten von den Statistischen Landesämtern und dem Statistischen Bundesamt befragt.

Bei allen Weiterbildungsaktivitäten im Sinne von CVTS handelt es sich um vorausgeplantes, organisiertes Lernen. Zu den Merkmalen der Weiterbildung in Unternehmen gehört weiter, dass sie vollständig oder teilweise von Unternehmen finanziert wird.

Die Aussagen in diesem Indikator beziehen sich ausschließlich auf Weiterbildung durch *Lehrveranstaltungen in der Form von Lehrgängen, Kursen und Seminaren* (Frageformulierung), die Unternehmen für ihre Beschäftigten durchgeführt haben.

Weiterbildungsstarke und weiterbildungsschwache Wirtschaftsbereiche/Branchen

Der Extremgruppenvergleich der Branchen mit stärker oder schwächer in Weiterbildung aktiven Unternehmen umfasst die im Jahr 2005 jeweils vier stärksten und schwächsten Wirtschaftsbereiche (bei einer Zusammenfassung der Wirtschaftsbereiche entsprechend der NACE 20-Einteilung zu 14 Positionen).

Interne und externe Lehrveranstaltungen

Lehrveranstaltungen in Form von Lehrgängen, Kursen und Seminaren dienen ausschließlich der betrieblichen Weiterbildung und finden vom Arbeitsplatz räumlich getrennt statt. Liegt die Verantwortung für Ziele, Inhalte und Organisation beim Unternehmen selbst, handelt es sich um interne Lehrveranstaltungen. Werden Lehrveranstaltungen von externen Trägern auf dem freien Markt angeboten, handelt es sich um externe Lehrveranstaltungen.

Weiterbildungsangebote

Bei den Angaben zu den Teilnehmern sind die Beschäftigten jeweils nur einmal gezählt, unabhängig davon, an wie vielen Lehrveranstaltungen sie im Laufe des Jahres 2005 teilgenommen haben. Teilnahmestunden sind alle Stunden, die Teilnehmer aus dem Unternehmen in Lehrgängen, Kursen und Seminaren verbracht haben.

In den Ausgaben für Lehrveranstaltungen sind direkte und indirekte Weiterbildungskosten enthalten. Bei den direkten Kosten handelt es sich z. B. um Kosten für externe Dozenten oder Reisekosten, Spesen und Tagegeld. Die Personalausfallkosten, d. h. die Lohnkosten der Teilnehmer, stellen die indirekten Kosten der betrieblichen Weiterbildung dar.

Innovationsaktivitäten

Einführung neuer oder verbesserter Produkte/Dienstleistungsangebote bzw. Verfahren durch die Unternehmen.

Informelles Lernen Erwachsener

Informelles Lernen als Resultat von Gelegenheitsstrukturen und individuellen Verhaltensdispositionen

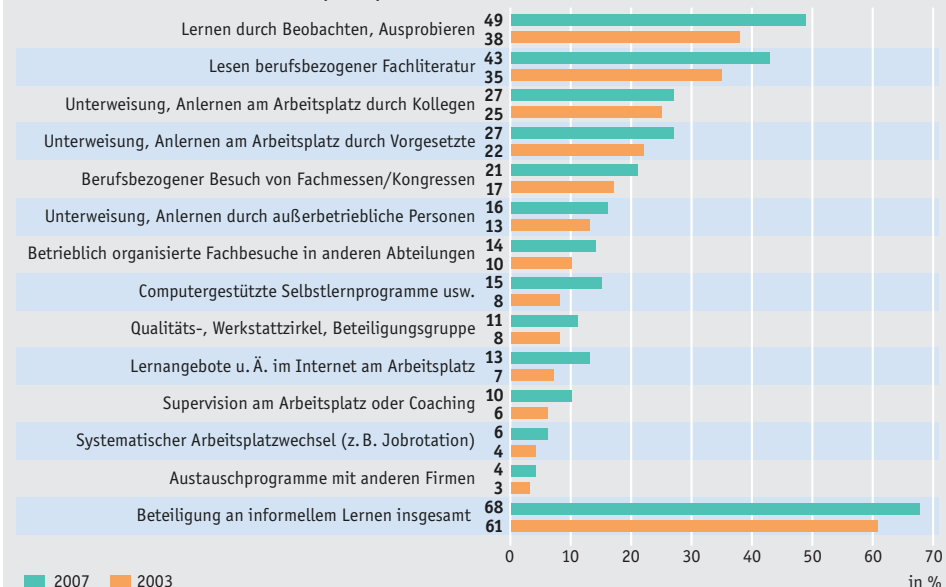
Es ist ein anerkannter Sachverhalt und in seiner bildungspolitischen Bedeutung breit diskutierter Sachverhalt, dass Menschen nicht allein in organisierter und nach pädagogischen Standards systematisierter Weiterbildung lernen, sondern dass vielmehr Bereitschaft und Kompetenz für lebenslanges Lernen in erheblichem Maße von den Lernchancen abhängig sind, die Individuen in ihrem Alltagsleben außerhalb organisierter Lernprozesse wahrnehmen (können). Im Anschluss an die EU-Kommission wird informelles Lernen ^M als Lernaktivitäten begriffen, die nicht durch Bildungseinrichtungen organisiert, sondern von Individuen selbst wahrgenommen oder in beruflichen und anderen sozialen Kontexten erfahren werden – jedoch ohne zufälliges oder beiläufiges Lernen. Informelle Lernaktivität Erwachsener entspringt nicht einfach individuellen Lerndispositionen, sondern ist auch auf Gelegenheitsstrukturen in Arbeits- und Lebenskontexten zurückzuführen. Deswegen werden im Folgenden beide Seiten informellen Lernens, die individuelle und die strukturelle, anhand arbeitsbezogenen informellen Lernens auf individueller Ebene und in Unternehmen aufgegriffen.

Informelles Lernen von Individuen

Zwischen 2003 und 2007 nimmt nicht nur insgesamt die Beteiligungsquote an informellem beruflichen Lernen um sieben Prozentpunkte zu, es steigen auch alle in der Individualbefragung des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) erfassten Formen informellen Lernens in der Arbeit signifikant an. Auch wenn ein Großteil von ihnen immer noch nur von wenigen praktiziert wird (**Abb. G3-1**), könnte sich in dem durchgängigen Anstieg die Zunahme wissens- und kommunikationsintensiver Arbeitsformen andeuten, die durch Lernprozesse *on the job* und durch individuelle Anpassungsleistungen zu bewältigen sind. Hierfür steht insbesondere die Verdopplung des Anteils derjenigen Beschäftigten, die am Arbeitsplatz mithilfe von mediengestützten Selbstlernprogrammen ihre berufliche Kompetenz erhalten und erweitern.

Durchgängiger Anstieg bei allen Formen informellen Lernens

Abb. G3-1: Beteiligung Erwerbstätiger am informellen beruflichen Lernen 2003 und 2007 nach Lernformen (in %)



Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ^M

Die Verteilung der Teilhabe nach sozial- und beschäftigungsstrukturellen Merkmalen zeigt im Gesamtdurchschnittswert zwar keine ebenso starken Polarisierungen wie bei der Teilhabe an formalisierter Weiterbildung (vgl. G1), lässt aber doch klare Abstufungen erkennen, die umso größer werden, je mehr man Einzelmerkmale und nicht mehr nur den Gesamtdurchschnitt betrachtet: Nach Schulbildung gibt es ein eindeutiges Gefälle von Abitur über mittlere bis zur niedrigen Schulbildung. Das Gefälle ist nach beruflicher Qualifikation im Spektrum zwischen Hochschulabschluss und fehlendem beruflichen Abschluss noch größer. Nach Berufsstatus partizipieren Arbeiter deutlich weniger an informellen Lernformen als Angestellte, Beamte und Selbstständige (Tab. G3-1A).²

Starke selektive Teilhabe an informellem Lernen nach Bildungs- und Qualifikationsstand sowie Beschäftigtenstatus

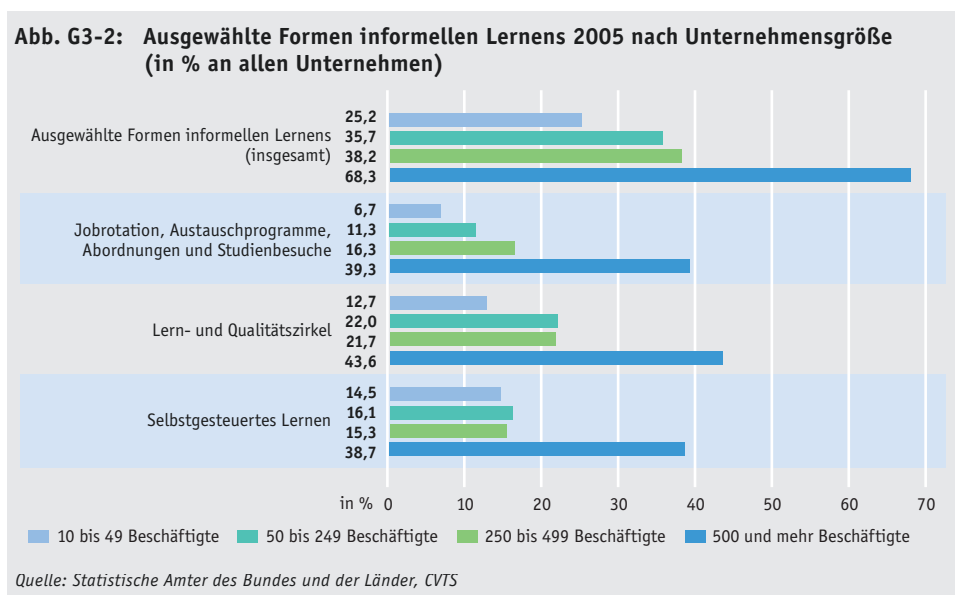
Informelles Lernen in Unternehmen

Dass informelles Lernen stark von Gelegenheitsstrukturen abhängig ist, wird dadurch bestätigt, dass die von Unternehmen bereitgestellten Formen informellen Lernens stark nach Wirtschaftsbereichen variieren. Bei einem insgesamt hohen Durchschnittswert für informelle Lerngelegenheiten von 66% (Abb. G3-3A und Tab. G3-2A) reicht die Streubreite zwischen den Wirtschaftsbereichen von 51% (Verkehr und Nachrichtenübermittlung u. a.) bis 98% (Kredit- und Versicherungsgewerbe). Beschäftigte des Kredit- und Versicherungsgewerbes haben im Durchschnitt eine beinahe doppelt so gute Chance, in ihrer Arbeit an informellen Lernaktivitäten beteiligt zu sein, wie Beschäftigte aus dem Wirtschaftszweig Verkehr und Nachrichtengewerbe oder auch dem Gastgewerbe.

Starke branchenspezifische Unterschiede bei betrieblichen Gelegenheiten

Neben der Branchenzugehörigkeit spielen Unternehmensgröße und Innovationsaktivitäten von Unternehmen eine Rolle bei der Verteilung von arbeitsbezogenen Gelegenheiten informellen Lernens. In aufsteigender Linie nehmen die Gelegenheiten zu, wenn man sich auf die lernintensiven Formen informellen Lernens bezieht (Abb. G3-2). Die kleineren Unternehmen (10 bis 49 Beschäftigte) weisen den niedrigsten, die Großunternehmen (mit mehr als 500 Beschäftigten) mit über 68% den höchsten Anteil auf.

Größe und Innovativität von Unternehmen als Bedingung für Lernangebote



² Auf hohe Komplementarität zwischen informellem Lernen und Teilnahme an formalisierter Weiterbildung war im Bildungsbericht 2006 (S. 132) bereits hingewiesen worden.

Einen gravierenden Unterschied für arbeitsintegrierte Lernmöglichkeiten macht der Innovationsgrad eines Unternehmens aus, d.h., ob es jenem Viertel aller Unternehmen zuzurechnen ist, die im Befragungsjahr neue Produkte/Dienstleistungen oder Verfahren eingeführt haben (**Abb. G3-4A**). Ohne genaue Kausalitäten bestimmen zu können, spricht der Unterschied zwischen den Unternehmenstypen für einen starken Zusammenhang zwischen informellem Lernen bzw. der dahinterstehenden Unternehmenskultur und der Innovationsfähigkeit von Unternehmen.

M Methodische Erläuterungen

Informelles Lernen Erwachsener

Für das informelle Lernen Erwachsener existiert in der nationalen Weiterbildungsforschung keine einheitliche Begrifflichkeit. Mit der Klassifikation von Lernaktivitäten (Europäische Kommission 2006: CLA-Classification of learning activities, Luxemburg) hat die Europäische Kommission ein Instrument geschaffen, das operationale Definitionen der Lernaktivitäten umfasst. Der hier verwandte Begriff des informellen Lernens ist von formaler und non-formaler Bildung in institutionellen, pädagogisch organisierten Veranstaltungen abgegrenzt.

BSW und CVTS

Die Daten für 2005 basieren auf der im Jahr 2006 durchgeführten *Dritten Europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung* (CVTS3 – Third Continuing Vocational Training Survey). In Deutschland wurden dafür Unternehmen aus den Wirtschaftszweigen C-K und O der NACE Rev. 1.1 mit 10 und mehr Beschäftigten befragt.

Die individuellen Lernaktivitäten basieren auf der zuletzt im Jahr 2007 durchgeführten Erhebung *Berichtssystem Weiterbildung* (BSW). Das BSW operationalisiert informelles Lernen über 13 Merkmale (**Abb. G3-4**). Die Ergebnisse von CVTS und BSW sind nicht direkt vergleichbar, da sie sich in der Erhebungseinheit (Unternehmen bzw. Personen), in den Erhebungsjahren und in der Definition informellen Lernens unterscheiden.

Arbeitsmarkterträge beruflicher Weiterbildung

Arbeitsmarkterträge beruflicher Weiterbildung sind schwer zu erfassen. Für die große Mehrheit beruflicher Weiterbildungsformen liegen nicht zuletzt deswegen auch keine Daten vor. Weder für die vielfältigen individuellen beruflichen Weiterbildungsaktivitäten noch für das breite Spektrum der von Unternehmen initiierten oder organisierten Weiterbildungsangebote lassen sich Arbeits- und Arbeitsmarkterträge indikatoren gestützt präsentieren. Hierzu liegen allenfalls subjektive Selbsteinschätzungen des Nutzens von Bildungsmaßnahmen durch die Teilnehmer vor, wie sie im AES 2007 erhoben wurden, deren Validität in der wissenschaftlichen Diskussion aber als nicht sehr hoch bewertet wird.

Im Bildungsbericht 2006 wurde eine Konzentration auf den Bereich der von der Bundesagentur für Arbeit (BA) in ihrem Programm zur *Förderung der beruflichen Weiterbildung* (FbW) durchgeführten Maßnahmen vorgenommen. Sie dienen vor allem dazu, Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen wieder in Beschäftigung einzugliedern bzw. nicht arbeitslos werden zu lassen. Diese Maßnahmen repräsentieren zurzeit den wohl kostenaufwendigsten und quantitativ bedeutsamsten Block institutionalisierter beruflicher Weiterbildung.³

Ihr Arbeitsmarktertrag lässt sich an einem zentralen Merkmal, der Wiedereingliederung in Beschäftigung, messen. Im Bewusstsein der Beschränkung auf dieses Merkmal für Arbeitsmarkterträge wird die Zeitreihe des ersten Berichts fortgeschrieben, nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt des Konjunkturaufschwungs.

Konzentration auf Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit

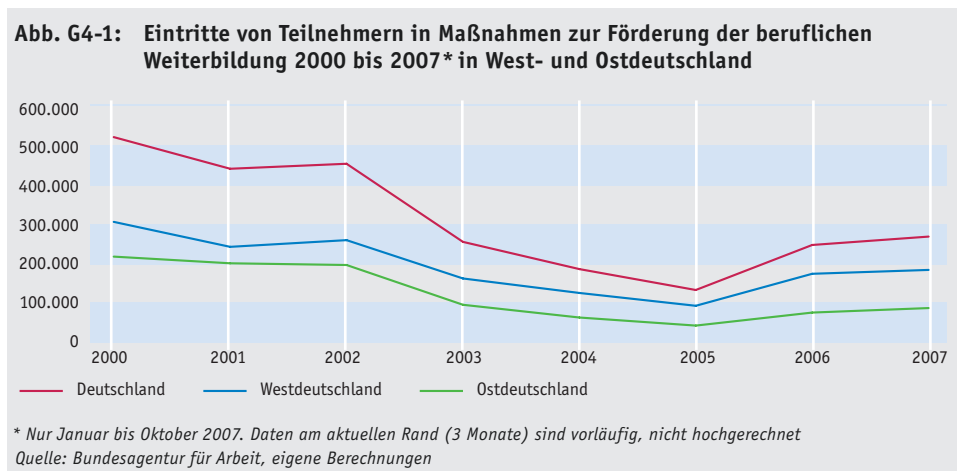
Veränderungen durch konjunkturellen Aufschwung?

Verteilung nach Maßnahmetypen

Wie **Abb. G4-1** zeigt, hat – wesentlich bedingt durch eine starke Konzentration der Fördermittel der BA (vgl. **B1**) und steigende Qualitätsstandards für die Bewilligung von Maßnahmen – die Zahl der Eintritte in FbW-Maßnahmen zwischen 2000 und 2005 geradezu dramatisch um 75% abgenommen. Auffällig ist, dass sich seit dem Tiefstand 2005 bis 2007 die Eintritte verdoppelt haben, sodass Ende 2007 das Niveau der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von 2003 wieder erreicht wird. Der Anstieg verläuft in Ost- und Westdeutschland in etwa gleich.

Unter qualitativen Gesichtspunkten setzt der Neuanstieg der Weiterbildungsbeteiligung den seit 2000 beobachtbaren Trend zu Kurzzeitmaßnahmen (unter sechs

Trend zu Kurzzeitmaßnahmen ungebrochen



³ Vgl. Bildungsbericht 2006, S. 133

Monaten) fort. Dieser Maßnahmetyp erhöht seinen Anteil zwischen 2004 und 2007 um 17 Prozentpunkte, während der Anteil der sechs- bis zwölfmonatigen Maßnahmen um 3 Prozentpunkte, der der Langzeitmaßnahmen (über zwölf Monate) sogar um 14 Prozentpunkte schrumpft (**Tab. G4-1A**). Mit Blick auf die Anteilsgrößen 2007 (78% Kurzzeitmaßnahmen gegenüber 40% in 2000) kann man in der längerfristigen Entwicklung eine Tendenz zu kurzfristiger Arbeitsmarktanpassung sehen, die auch im Konjunkturaufschwung anhält. Berufliche Umorientierungen scheinen damit allerdings kaum möglich.

Erfolg der Maßnahmen: Eingliederungsbilanz

Der Erfolg der Maßnahmen wird im Folgenden am Erwerbsstatus nach Abschluss der Maßnahme, der in zwei Zeitintervallen – einen und sechs Monate nach Maßnahmeabschluss – erhoben wird, gemessen (Verbleibsstatus **M**). Die Verlaufskurven für beide Zeitpunkte und im Zeitverlauf weisen eine ähnliche Struktur auf, allerdings auf unterschiedlichem Niveau (**Abb. G4-2**).

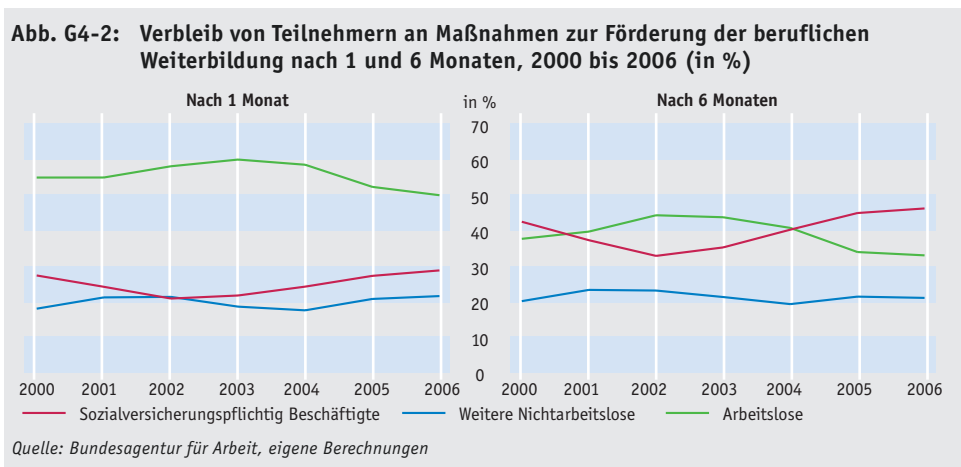
Günstigere Eingliederungsbilanz nach sechs Monaten

Die Verläufe sechs Monate nach Maßnahmeende zeigen höhere Eingliederungsquoten **M** und machen deutlich, dass ein Teil der Arbeitslosigkeit direkt nach der Maßnahme als Übergangsarbeitslosigkeit angesehen werden kann, aber eben auch nur ein Teil. 33% bleiben auch nach sechs Monaten arbeitslos, während der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten zwischen 2004 und 2006 um etwa ein Siebtel von 40 auf 46% ansteigt (**Abb. G4-2**). Insgesamt differieren die Eingliederungsquoten stark nach Arbeitsagenturbezirken (**Tab. G4-3A**). Relativ gesehen steigt in Ostdeutschland sowohl der Beschäftigtenanteil etwas stärker, wie auch der Arbeitslosenanteil etwas mehr abnimmt als im Westen (**Tab. G4-2A**).

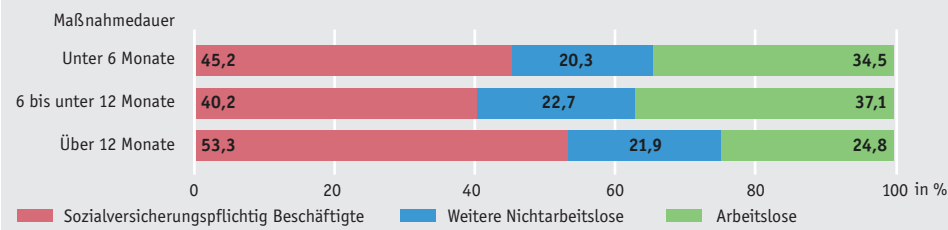
Traditionelle Ungleichheitsmuster bei Arbeitsmarkterträgen auch im konjunkturellen Aufschwung

Trotz begrenzter Verschiebungen bleiben die traditionellen Ungleichheitsmuster bei den Arbeitsmarkterträgen zwischen den Geschlechtern, den Altersgruppen und zwischen Regionen im Betrachtungszeitraum relativ stabil.

Im Hinblick auf die Eingliederungsquoten erscheint die Verlagerung zu Kurzzeitmaßnahmen ambivalent. Gegenüber den Langzeitmaßnahmen (zwölf Monate und mehr) weisen sie eine deutlich niedrigere, gegenüber den sechs- bis zwölfmonatigen Maßnahmen aber eine um fünf Prozentpunkte höhere Eingliederungsquote nach sechs Monaten auf (**Abb. G4-3**). Insbesondere für ältere Arbeitnehmer zeitigen die Langzeitmaßnahmen deutlich bessere Erfolge als die kurzen und mittellangen Maß-



2 vgl. auch Biewen, M., Fitzenberger, B. u. a. (2007), Which program for whom? Evidence on the comparative effectiveness of public sponsored training programs in Germany, <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-does/dp/dp07042.pdf> [Adresse z. T. unlesbar]

Abb. G4-3: Verbleib von Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2006 nach Maßnahmedauer

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

nahmen. Fällt bei Letzteren die Vermittlungsquote mit zunehmendem Alter stark ab, so bleibt sie bei den Langzeitmaßnahmen relativ stabil (Tab. G4-4A).²

Der deutliche Anstieg der Eintritte in FbW-Maßnahmen 2006 und 2007 lässt sich als Ausdruck einer prozyklischen Weiterbildungspolitik der BA im Konjunkturaufschwung interpretieren. Diese Politik setzt im Wesentlichen auf Kurzzeitmaßnahmen für erheblich mehr Arbeitskräfte als im Zeitraum 2003/04, ohne allerdings das Niveau von 2000 wieder zu erreichen – es bleibt ca. 50% unter ihm. Auch wenn gemessen am Kriterium der Maßnahmedauer eine Verbesserung in der beruflichen Weiterbildung im Konjunkturaufschwung nicht feststellbar ist, verbessern sich die Arbeitsmarkterträge für die Maßnahmeteilnehmer, bleiben aber immer noch deutlich unter der in der *Eingliederungs- und Maßnahmeverbleibprognose* (Hartz I) anvisierten Zielmarke von 70%.

Prozyklische Weiterbildungs politik der BA

Begrenzter Anstieg der Arbeitsmarkterträge

M Methodische Erläuterungen

Förderung der beruflichen Weiterbildung

Die hier ausgewiesenen Daten beziehen sich auf die Förderung nach § 77 SGB III und Anteilen nach § 16 SGB II mit Datenstand Oktober 2007. Abweichend vom Betrachtungszeitraum in amtlichen Eingliederungsbilanzen (Juli bis Juni) sind hier Jahreszahlen (Januar bis Dezember) dargestellt. Die Verbleibsuntersuchung der Bundesagentur für Arbeit enthält Angaben aus der Beschäftigten- und Arbeitslosenstatistik. Widersprüche zwischen beiden Datenquellen (zugleich beschäftigt und arbeitslos gemeldet) wurden zugunsten der Angaben in der Beschäftigtenstatistik aufgelöst. Seit der Darstellung im Bildungsbericht 2006 kam es zu einer Aktualisierung der Daten, weshalb es insbesondere bei den Verbleibszahlen zu geringen Abweichungen kommt.

Verbleibsstatus

Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte enthalten auch Personen, die zugleich arbeitslos gemeldet sind; es handelt sich dabei um geförderte Beschäftigung (z.B. ABM, SAM). *Weitere Nichtarbeitslose* beinhalten z.B. Beamte, Selbstständige, Personen in Ausbildung oder Nichterwerbspersonen. Als *arbeitslos* gilt hier, wer bei der Bundesagentur für Arbeit arbeitslos gemeldet ist.

Eingliederungsquote

Die Eingliederungsquote ist definiert als der Anteil sozialversicherungspflichtig Beschäftigter an allen recherchierbaren Austritten sechs Monate nach Beendigung der Teilnahme. Mit Arbeitslosenquote wird der Anteil der arbeitslos Gemeldeten bezeichnet.

Perspektiven

Die bereits im Bildungsbericht 2006 konstatierte Diskrepanz zwischen der öffentlichen Diskussion über die Relevanz von Weiterbildung bzw. lebenslangem Lernen und den individuellen und betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten hat sich in der Zwischenzeit beim individuellen Verhalten nur wenig verändert, in Bezug auf die Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen eher noch verschärft. Die individuelle Weiterbildungsbeteiligung verharrt in den letzten Jahren auf dem relativ niedrigen Niveau von 2003. Vor allem scheint es nicht gelungen zu sein, die bisher eher weiterbildungsfernen Gruppen mit niedriger Schulbildung und niedrigem beruflichen Status stärker zu mobilisieren (G1).

Im Zuge der Debatten über die demografische Entwicklung und die Verlängerung der Lebensarbeitszeit steht die Frage des Erhalts und der Weiterentwicklung beruflicher Qualifikationen vor allem der älteren Beschäftigtengruppen auf der Tagesordnung. Neben den Angeboten öffentlich finanzierter Weiterbildungseinrichtungen steht hier vor allem das Weiterbildungsverhalten der Unternehmen an vorderster Stelle, da sich in ihnen der qualifikatorische Wandel in der Erwerbsarbeit am unmittelbarsten vollzieht.

Die hierzu ernüchternd stimmende Nachricht aus der jüngsten europaweiten Unternehmensbefragung (CVTS) besagt, dass mit Ausnahme weniger kleinerer Staaten das Weiterbildungsangebot der Unternehmen zwischen 1999 und 2005 zurückgeht. In Deutschland ist für den Zeitraum ein merklicher Rückgang quer durch alle Branchen und Unternehmensgrößen zu beobachten, sodass 2005 nur noch gut die Hälfte der Unternehmen Weiterbildungsangebote macht – gegenüber zwei Dritteln noch sechs Jahre vorher (G2). Die auf den ersten Blick im Widerspruch zu den immer wieder in Wissenschaft und Arbeitsmarktpolitik hervorgehobenen steigenden Anforderungen an Wissen und schnellem Wechsel der beruflichen Kompetenzen stehenden Befunde verlangen nach weiterer Klärung der Ursachen. Gegenwärtig zeichnet sich bei den betrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten eine Polarisierung nach Beschäftigtenstruktur ab, da die

Unternehmen, die weiterhin in der Weiterbildung engagiert bleiben, ihre Aktivitäten sogar zu intensivieren scheinen. Eine solche drohende Spaltung ist nicht allein sozial problematisch. Sie könnte auch ökonomische Probleme der Qualifikationsversorgung aufwerfen, weil die interindustrielle Mobilität der Arbeitskräfte beeinträchtigt werden könnte.

Offensichtlich gelingt es auch der BA nur begrenzt, selbst in konjunkturell günstigen Zeiten die Arbeitsmarkteffektivität ihrer Maßnahmen zur Förderung beruflicher Weiterbildung nachdrücklich zu steigern, soweit man Effektivität an den Eingliederungsquoten in Beschäftigung ablesen kann (G4).

Beim individuellen Weiterbildungsverhalten verlieren die Kategorien Geschlecht ebenso wie Ost/West an Bedeutung. Relevant bleibt dagegen das Alter, wobei die Grenze, insbesondere in der beruflichen Weiterbildung, durch das 50. Lebensjahr markiert wird (G1).

Mit Blick auf die Altersstruktur der Gesellschaft stellt sich mit zunehmender Dringlichkeit die Frage, wie die jahrzehntelang relativ stabile Weiterbildungszurückhaltung der älteren Bevölkerungsgruppen – und das heißt in diesem Fall der über 50-Jährigen – durchbrochen werden kann. Diese Frage stellt sich für soziale Teilhabe (einschließlich Gesundheitsverhalten) und Berufstätigkeit mit gleichem Nachdruck. Im Bereich beruflicher Weiterbildung steht sie unter dem Vorzeichen steigender Lebensarbeitszeit bei anhaltender Unsicherheit der Arbeitsmärkte, erhöhter Wissensdynamik, wachsender Heterogenisierung der Beschäftigungsformen und dem Trend zu klein- und mittelbetrieblichen Arbeitsstätten, die bisher weniger Weiterbildungsangebote gemacht haben als größere und Großbetriebe. Darüber hinaus sind zum einen die Probleme der Weiterbildungsteilhabe von Personen mit Migrationshintergrund und der Integrationsbeitrag der Weiterbildung sowohl zu beobachten als auch politisch zu bearbeiten. Zum anderen ist die Rolle von Formen selbstorganisierten Lernens im Erwachsenenalter – auch unter Nutzung aller Neuen Medien – genauer zu prüfen.

Übergänge: Schule – Berufsausbildung – Hochschule – Arbeitsmarkt

1. Die Bedeutung der Übergangsproblematik für das Bildungswesen

Das Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2008 konzentriert sich auf die Übergänge im Anschluss an den Sekundarbereich I. Damit richtet der Bildungsbericht den Blick darauf, welche Wege junge Menschen nach dem Ende ihrer allgemeinbildenden Schulzeit nehmen.

Im folgenden Kapitel werden auf der Grundlage der in den Kapiteln **C** bis **G** bereits betrachteten Übergänge jene von der allgemeinbildenden Schule in das System der beruflichen Ausbildung, in die Hochschule oder in den Arbeitsmarkt, die Übergänge von der beruflichen Ausbildung in den Arbeitsmarkt oder die Hochschule sowie von der Hochschule in den Arbeitsmarkt systematisch analysiert. Besondere Aufmerksamkeit wird in diesem Kapitel den Übergangsverläufen geschenkt. Das ist möglich, weil für die Analysen in diesem Kapitel weitere Datenquellen und nicht ausschließlich – wie in den vorangehenden Abschnitten – Indikatoren genutzt werden können.

Die Bedeutung der Übergangsprozesse ergibt sich aus den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen, aus der hohen Relevanz für die Steuerung des Bildungssystems und aus den wachsenden Anforderungen hinsichtlich der Gestaltung der individuellen Bildungsbiografien.

Bereits im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde im deutschsprachigen Raum – nicht zuletzt infolge der deutlichen Unterscheidung zwischen Allgemein- und Berufsausbildung – eine ausgeprägte Ausdifferenzierung und Segmentierung des allgemeinbildenden Schulwesens, der beruflichen Bildung und der Hochschulen angelegt. Diese Segmentierung, die im Laufe der Zeit – mit ihrer institutionellen Abschottung der Bereiche untereinander – kaum abgeschwächt wurde, ist verbunden mit einer im Vergleich zu anderen Staaten größeren Anzahl institutioneller Gelenk- und Übergangsstellen.

Die institutionelle Abschottung findet ihren Ausdruck in rechtlichen Regelungen, in der Finanzierung, in strukturellen Besonderheiten, in den Curricula und ihrer Entwicklung sowie in Status und Professionalität des jeweiligen Personals der Institutionen. Trotz vielfältiger Reformbemühungen, die jeweils die Teilsysteme betrafen, selten jedoch übergreifenden Charakter aufwiesen, ist die institutionelle Trennung nie aufgehoben worden. Vor dem Hintergrund des sektoralen Wirtschaftswandels und steigender Qualifikationsanforderungen einerseits und der strukturellen Veränderungen des beruflichen Ausbildungssystems mit der zunehmenden Heterogenität der um Ausbildung nachfragenden Jugendlichen andererseits vergrößern sich die Passungsprobleme zwischen dem schulischen und beruflichen Bildungssystem sowie zwischen diesen beiden und der Hochschule.

Innerhalb der letzten beiden Dekaden sind zunehmend veränderte Übergangsverläufe zu beobachten, die von Instabilität und Vielfalt geprägt sind. Sie sind zum einen bedingt durch die Entwicklungen des Ausbildungsplatzangebots mit einer seit Jahren anhaltenden Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage. Zum anderen werden Friktionen am Übergang in eine berufliche Ausbildung durch Passungsprobleme zwischen den abgebenden Bildungs- und aufnehmenden Ausbildungsinstitutionen verstärkt. Darüber hinaus begünstigen ausgedehnte Such- und Orientierungsphasen der Jugendlichen (z.B. Praktika, Freiwilliges, Soziales oder Ökologisches Jahr) und die wachsende Vielfalt institutionalisierter Angebote eine Individualisierung der Übergänge.

Vor diesem Hintergrund verdienen die Übergänge nach Beendigung des Sekundarbereichs I aus drei Perspektiven besondere Aufmerksamkeit:

- Aus einer gesellschaftlichen Perspektive stellen sich vorrangig solche Fragen wie: Inwieweit entsprechen die Ergebnisse der Übergangsprozesse den Anforderungen des Arbeitsmarktes? Wie wirken sich demografisch bedingte und wirtschaftlich verursachte Überhänge auf der Nachfragerseite des Ausbildungsstellenmarkts und Strukturveränderungen des Arbeitsmarktes sowie Reformen in den Hochschulen auf die Übergangsprozesse innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt aus?
- Weiter ist aus einer institutionellen wie aus einer individuellen Perspektive zu fragen, ob die Wege durch die Teilsysteme optimal organisiert sind, vor allem hinsichtlich des Einsatzes von materiellen, zeitlichen und personellen Ressourcen.
- Schließlich ist aus der Steuerungsperspektive der Frage nachzugehen, ob die in der Vergangenheit beobachtete und weiter anhaltende Ausweitung der institutionellen Gelenkstellen im Bildungs- und Ausbildungssystem mit der damit verbundenen Vermehrung von Entscheidungssituationen nicht zu einer Verschärfung von Benachteiligungen einzelner Gruppen der Gesellschaft beiträgt, insbesondere zu einer Verfestigung sozialer Ungleichheit. Inwieweit können die institutionell möglichen Wege tatsächlich auch von den verschiedenen Gruppen von Jugendlichen genutzt werden? Für politische Gestaltung ist daher vor allem die Frage relevant, wie Passungsprobleme bei den Übergängen gelöst sowie damit verbundenen Benachteiligungen entgegengewirkt werden können.

Zunächst wird die institutionelle Struktur der Übergänge im Anschluss an die allgemeinbildende Schule beschrieben (**H2**). Danach werden die Übergangsverläufe aus der allgemeinbildenden Schule in das System der beruflichen Ausbildung behandelt (**H3**). Daran schließt sich ein Abschnitt mit der Analyse der Übergänge aus allgemeinbildenden Bildungswegen und aus solchen der beruflichen Ausbildung in die Hochschulen an (**H4**). Schließlich werden Übergänge aus den unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungswegen in den Arbeitsmarkt und von diesem zurück in das Bildungssystem untersucht (**H5**). Im letzten Abschnitt werden – gestützt auf die Analysen der Abschnitte **H3** bis **H5** – bildungspolitische Problemlagen und Gestaltungserfordernisse herausgearbeitet (**H6**).

2. Übergänge im Bildungswesen

Nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule sehen sich die Jugendlichen einem breiten Spektrum von weiteren Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten gegenüber. Im Wesentlichen haben sich drei typische Übergangswege etabliert:

- aus der Schule in den berufsausbildenden Teil des Sekundarbereichs II, also in eine duale Ausbildung oder in das Schulberufssystem, zum Teil über den Umweg des beruflichen Übergangssystems oder weiterführender allgemeiner Bildungsprogramme, und anschließend in den Arbeitsmarkt;
- aus der Schule nach dem Erwerb einer Fachhochschul- oder allgemeinen Hochschulreife in ein Studium (an einer Fachhochschule oder Universität) oder in eine berufliche Ausbildung und im Anschluss daran in den Arbeitsmarkt;
- aus der Schule direkt in den Arbeitsmarkt, teilweise mit einem Zwischenstadium im beruflichen Übergangssystem.

Das Spektrum möglicher Bildungswege nach Beendigung des Sekundarbereichs I hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark ausgeweitet und ausdifferenziert. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die Vielfalt der institutionellen Angebote und die damit verbundenen Übergangsoptionen bis zum Eintritt in eine berufliche Ausbildung oder bis zur Aufnahme eines Studiums sowie der sich daran anschließenden Übergänge in den Arbeitsmarkt darzustellen. Die nachfolgende Grafik (**Abb. H2-1**) gibt einen Überblick über zentrale Übergänge, ausgehend vom jeweils erreichten allgemeinbildenden Schulabschluss.

Für Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss ergeben sich nach dem Verlassen der Schule im Wesentlichen vier Möglichkeiten des Übergangs: (1) die direkte Einmündung in den Arbeitsmarkt bzw. in Nichterwerbstätigkeit, (2) die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung im dualen System, (3) die Einmündung in eine der vielfältigen Maßnahmen des Übergangssystems, die jeweils mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Funktionen, curricularen Schwerpunktsetzungen und Zeitdauern verbunden sind und schließlich (4) der Übergang in allgemeinbildende Programme mit dem Ziel, den Hauptschulabschluss zu erwerben. Ob die Jugendlichen ohne Schulabschluss direkt in den Arbeitsmarkt (als Erwerbstätige, Praktikanten oder Arbeitslose) oder in anderweitige Betätigungsfelder übergehen, hängt von der Anzahl der absolvierten Schuljahre und damit der Erfüllung der Schulpflicht ab.

Für die Absolventen mit Hauptschulabschluss steht ein ähnliches Spektrum an Übergangsmöglichkeiten zur Verfügung wie für die Abgänger ohne Schulabschluss, allerdings erweitert um eine größere Bandbreite an Optionen im Übergangssystem und in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Neben der Möglichkeit, zunächst einen höheren, in diesem Fall Mittleren Schulabschluss zu erlangen, stehen darüber hinaus – nach Ländern variierend – einige Berufe des Schulberufssystems dieser Gruppe offen. Die dabei geltenden Regelungen bezüglich der Eingangsvoraussetzungen sind hoch differenziert und unterscheiden sich – ähnlich wie das Angebot selbst – zwischen den Ländern. Insgesamt betrachtet erweitern sich durch die Angebote im Schulberufssystem die Übergangsmöglichkeiten, gleichwohl stehen auch dort nur eingeschränkte Berufsoptionen den Absolventen mit Hauptschulabschluss offen (**Abb. H2-1**).

Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss haben in der Regel breite Wahlmöglichkeiten im Bereich dualer Ausbildungsangebote, vollzeitschulischer Ausbildungen sowie in der Fortsetzung des Bildungswegs zur Erlangung der Fachhochschul- und allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife. Im Vergleich zu den Abgängern

Vier wesentliche Übergangsoptionen für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss ...

... mehr Optionen für Jugendliche mit Hauptschulabschluss

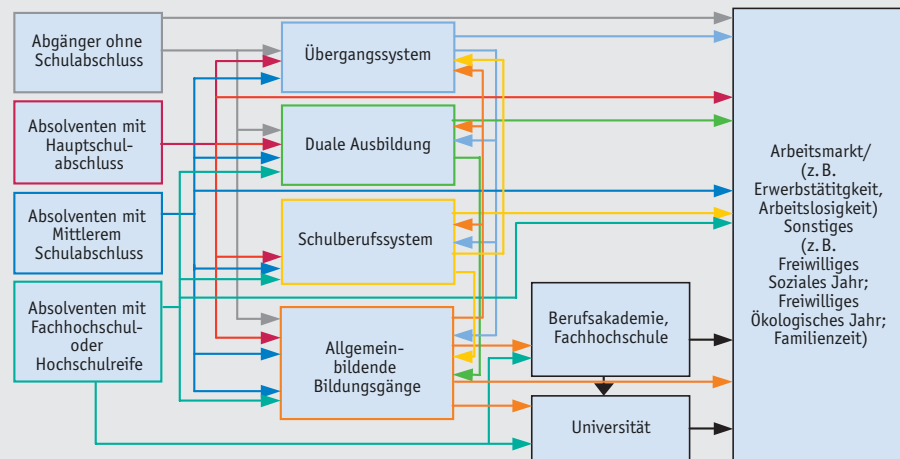
Breite Wahlmöglichkeiten für Jugendliche mit Mittlerem Schulabschluss

ohne Schulabschluss oder den Absolventen mit Hauptschulabschluss stehen den Jugendlichen mit Mittlerem Schulabschluss formal sämtliche Berufe des Schulberufssystems offen. Ebenso besteht die Möglichkeit, direkt nach Beendigung der Schule in den Arbeitsmarkt einzutreten. Auch die Angebote des Übergangssystems können von den Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss genutzt werden.

Alle Optionen für Jugendliche mit Hochschulreife

Absolventen mit Fachhochschul- und allgemeiner Hochschulreife haben vielfältige Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf den weiteren Bildungs- und Ausbildungsverlauf (**Abb. H2-1**). Der Hauptweg dieser Absolventen führt – meist ohne Umweg und Warteschleife – direkt in ein Studium. Dabei können sie die Studienangebote der Berufsakademien und der Hochschulen nutzen. Ferner stehen ihnen höchst attraktive Ausbildungsberufe des dualen Systems mit guten Arbeitsmarktaussichten und Weiterentwicklungsmöglichkeiten innerhalb betrieblicher Karrieresysteme offen (vgl. **E4**). Weiterhin können sie auch auf das gesamte Spektrum an Berufen des Schulberufssystems zurückgreifen. Die direkte Einmündung in den Arbeitsmarkt oder in anderweitige Angebote wie Freiwilligendienste (vgl. **D5**) stellt eine weitere Möglichkeit des Übergangs dar.

Abb. H2-1: Übergangsmöglichkeiten* für Jugendliche im Anschluss an die allgemeinbildende Schule



* Bei den Angeboten für Jugendliche, die nicht erfolgreich in eine Ausbildung nach Verlassen bzw. Abschluss der Schule einmünden konnten, wird unterschieden zwischen allgemeinbildenden Bildungsgängen, an denen ein allgemeiner Schulabschluss erworben werden kann, und den Angeboten des Übergangssystems, die der Berufs(ausbildungs)vorbereitung dienen und deren Inhalte optional auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden können.



3. Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung

Die im Berufsausbildungskapitel dargestellte Struktur des Übergangs in die Berufsausbildung (vgl. E1) ist im Folgenden genauer nach dem Verlauf der Übergänge mit Blick darauf zu betrachten, welche Übergangsverläufe für die Absolventen unterschiedlicher allgemeinbildender Schulen sich beobachten lassen und welche beruflichen Chancen und Risiken sich für welche Gruppen von Jugendlichen dabei ergeben. Ein besonderes Augenmerk ist auf die Funktionsweise der unterschiedlichen Maßnahmetypen des Übergangssystems zu richten: inwieweit sie Jugendlichen tatsächlich einen Übergang in eine qualifizierte Ausbildung eröffnen oder ob der Überbrückungscharakter im Sinne einer Warteschleife im Vordergrund steht.

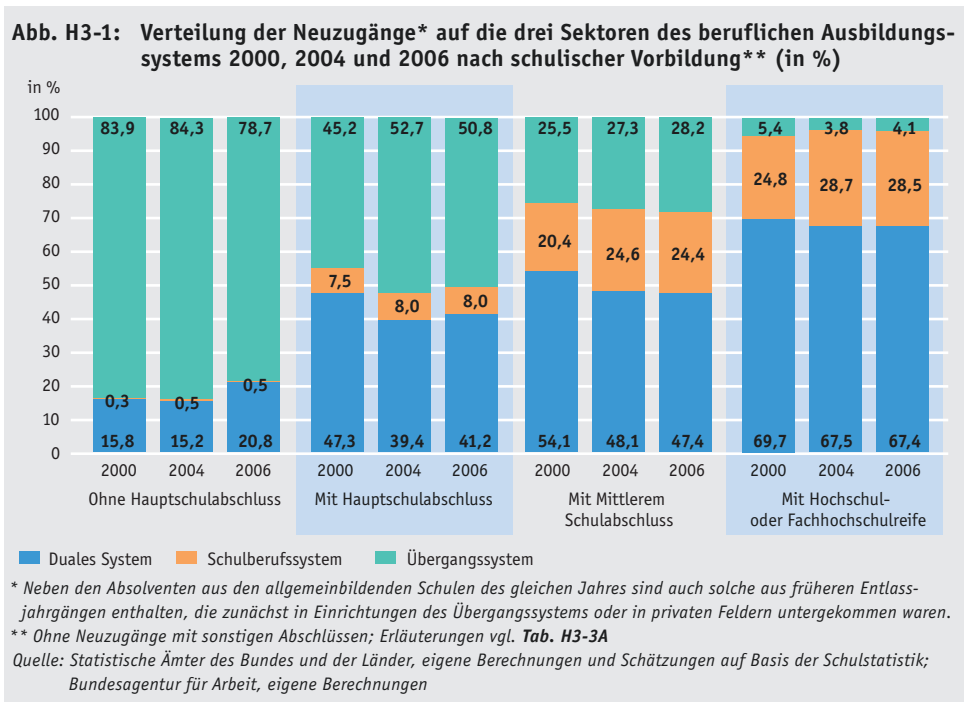
3.1 Sozialstrukturelle Aspekte der Übergänge

Seit dem Jahr 2000 hat sich ein stabiles Muster der Verteilung der Neuzugänge, die auch Abgänge und Absolventen früherer Schuljahrgänge einschließen (vgl. E1), zur beruflichen Bildung unterhalb der Hochschulebene – duales, Schulberufs- und Übergangssystem – nach schulischer Vorbildung durchgesetzt, das als Ausdruck anhaltender Übergangsschwierigkeiten interpretiert werden kann. Es erfuhr in den sechs Jahren des Beobachtungszeitraums nur geringfügige Veränderungen, die sich 2006 in einer leichten Verbesserung für die untersten Qualifikationsgruppen der Jugendlichen mit und ohne Abschluss äußerten. Nach schulischer Vorbildung stellt sich die Situation wie folgt dar (Abb. H3-1):

**Anhaltende
Übergangsschwierigkeiten**

- Von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss unter den Neuzugängen zur Ausbildung hat etwa ein Fünftel (2006) die Chance, einen Ausbildungsplatz im dualen System zu erhalten. Das Schulberufssystem ist ihnen in diesem Zeitraum ganz verschlossen. Vier Fünftel müssen eine Qualifizierungsmöglichkeit im Übergangssystem wahrnehmen.
- Absolventen mit Hauptschulabschluss erreichen zu zwei Fünfteln einen Platz im dualen System, während über alle Jahre hinweg gerade 8% von ihnen in eine Ausbildung im Schulberufssystem einmünden. Gut die Hälfte mündet zunächst in das Übergangssystem ein.
- Selbst bei den Neuzugängen mit Mittlerem Schulabschluss machen sich nicht unerhebliche Übergangsprobleme bemerkbar. Von ihnen muss – mit leicht steigender Tendenz zwischen 2000 und 2006 – über ein Viertel mit einer Qualifizierungsmaßnahme im Übergangssystem vorliebnehmen. Der Anteil, der im dualen System seine Ausbildung beginnt, bewegt sich um 50%, ein weiteres Viertel absolviert eine Ausbildung im Schulberufssystem.
- Dass sich die Schulabsolventen mit Hoch- oder Fachhochschulreife, die eine Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene beginnen, praktisch nur zwischen dualer Ausbildung mit gut zwei Dritteln und Schulberufssystem (etwa ein Drittel) aufteilen, spricht für die starke Marktposition dieser höchsten Qualifikationsgruppe des allgemeinbildenden Schulwesens.

Da unter den Neuzugängen auch Absolventen früherer Entlassjahrgänge enthalten sind, liegt die Quote der Absolventen des jeweils aktuellen Jahres niedriger. Nach der repräsentativen Schulabgängerbefragung des BIBB belief sich 2006 der Anteil von Absolventen mit Hauptschulabschluss, die im gleichen Jahr in eine duale Aus-



Eine große Anzahl von Jugendlichen kann ihr bevorzugtes Ausbildungsinteresse nicht verwirklichen

bildung einmündeten, auf 40%, bei Absolventen mit Mittlerem Abschluss auf 36%, mit Hoch- und Fachhochschulreife auf 21%. Die Quoten sind nicht zuletzt deswegen aufschlussreich, weil nach der gleichen Untersuchung 70% der Haupt- und 57% der Realschüler im Frühling desselben Jahres den Wunsch nach einer dualen Ausbildung bekundet hatten.¹ In den Zahlen wird sichtbar, wie viele Jugendliche gegenwärtig ihren primären Ausbildungswunsch nicht unmittelbar im Anschluss an die Schule verwirklichen können.²

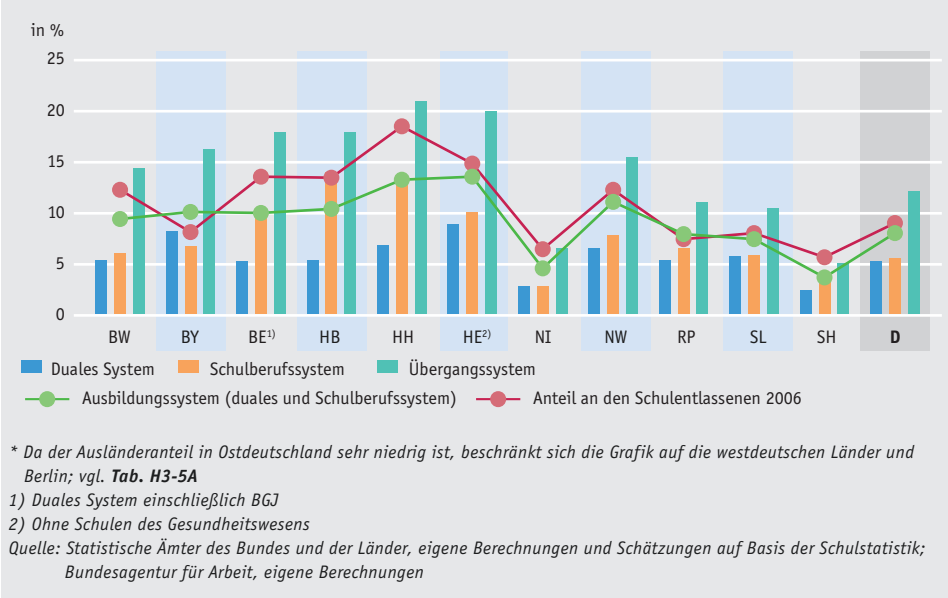
Immer weniger Jugendliche aus bildungsfernen Gruppen kommen in eine duale Ausbildung

Umgekehrt, von der Zusammensetzung der unterschiedlichen Ausbildungssektoren nach schulischer Vorbildung betrachtet, bedeuten die Einmündungsquoten, dass – wie bereits in den Vorjahren – im dualen System annähernd zwei Drittel, im Schulberufssystem sogar über vier Fünftel der Ausbildungsstellen mit Absolventinnen und Absolventen mit Mittlerem oder höherem Schulabschluss besetzt waren und nur noch ein Drittel bzw. knapp ein Sechstel (Schulberufssystem) von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Hauptschulabschluss eingenommen wurden (Tab. H3-12web). Sowohl die Einmündungsquoten der Schulabsolventen als auch die Zusammensetzung der Ausbildungssektoren nach schulischer Vorbildung (vgl. E4) zeigen, dass das duale System eine seiner traditionell großen Stärken, Kinder aus den bildungsschwächeren Gruppen durch Ausbildung beruflich zu integrieren, tendenziell einbüßt. Demgegenüber haben die Jugendlichen mit Mittlerem Schulabschluss oder Hochschulreife ihre Ausbildungsoptionen halten bzw. noch ausbauen können.

Die Situation ausländischer Jugendlicher

Beim Übergang wirkt sich neben der schulischen Vorbildung auch die Zugehörigkeit zu ethnischen bzw. kulturellen Gruppierungen aus. In einer Langzeitbetrachtung ist diese nur nach dem Ausländerstatus^M zu verfolgen, d. h., dass die Richtung getroffen, die Größenordnung der Probleme aber untergewichtet wird.

¹ Vgl. Berufsbildungsbericht 2007, S. 61
² Vgl. auch BIBB-Report 2/07 und 1/07

Abb. H3-2: Anteil von Neuzugängen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in den Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2006 in ausgewählten Ländern*


Aktuell stellt sich die Verteilung der ausländischen Jugendlichen unter den Neuzugängen zur beruflichen Bildung wesentlich ungünstiger dar als die der deutschen Ausbildungsanfänger. Verteilt sich die Gesamtheit der Neuzugänge zu 43,5% auf die duale Ausbildung, zu knapp 17% auf das Schulberufs- und zu 40% auf das Übergangssystem (vgl. Abb. E1-1), so sind die entsprechenden Werte für ausländische Jugendliche 28%, 11,5% und gut 60% (Tab. H3-4A). Dies bedeutet auch, dass sie im vollqualifizierenden (dualen und schulischen) Berufsausbildungssystem deutlich unter-, im Übergangssystem stark überrepräsentiert sind (Abb. H3-2).

Die reduzierten Chancen auf eine qualifizierte Ausbildung verteilen sich regional sehr unterschiedlich. Bei den Ländern mit hohen Ausländeranteilen an den Schulentlassenen – dies sind mit jeweils über 12% die Stadtstaaten sowie als Flächenländer Hessen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg – sind die Chancen für ausländische Jugendliche am schlechtesten (Tab. H3-5A). Da Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg mehr großstädtische Zentren als etwa Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz besitzen, liegt es nahe, die Hauptrisikozonen für die Ausbildungsversorgung junger Ausländer mit dem Agglomerationstyp großstädtisches Ballungszentrum verbunden zu sehen (vgl. E2).

Dem aktuellen Zustand liegt eine längerfristige Entwicklung zugrunde, in der sich ein Abwärtstrend der Ausbildungsteilhabe junger Ausländer manifestiert. Es zeigt sich, wie in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren, in denen ab 1986/87 das betriebliche Ausbildungsplatzangebot die Nachfrage überstieg, der Ausländeranteil an den Auszubildenden bis 1994 ziemlich kontinuierlich anstieg, um dann ab 1995 kontinuierlich von einem Bestand von 8 auf 4% abzufallen (Abb. H3-8A). Diese Entwicklung verdeckt beträchtliche branchenspezifische Unterschiede.

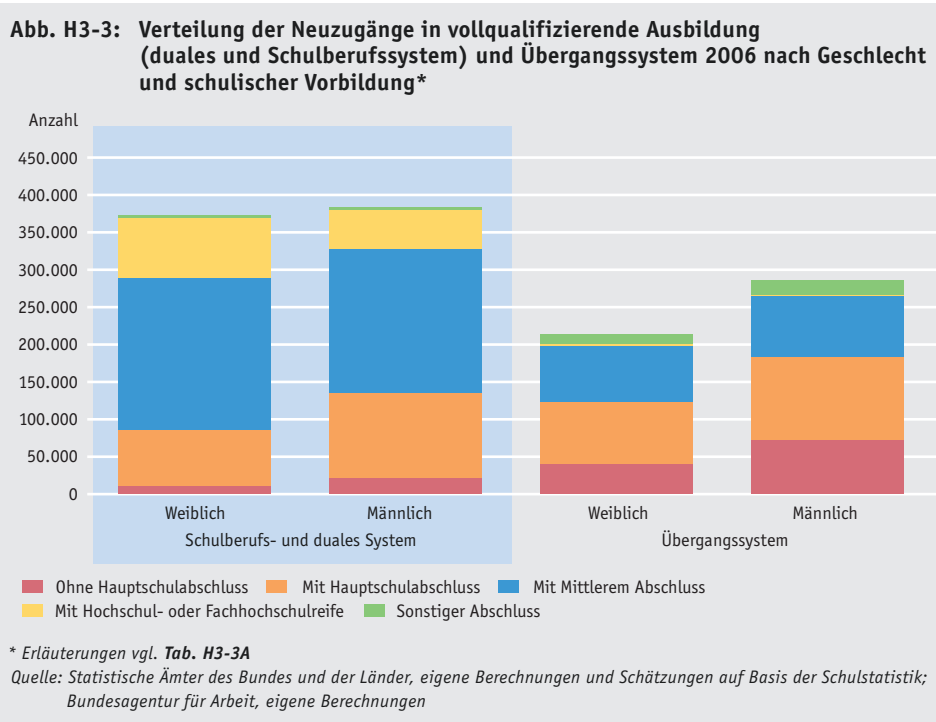
Geschlechtsspezifische Differenzen

Bei den geschlechtsspezifischen Disparitäten im Übergang kommt es in einer langfristigen Perspektive zu einer Angleichung bei den vollqualifizierenden Ausbildungsgängen, mit einer überproportionalen Repräsentanz der Männer im dualen System und der Frauen im Schulberufssystem (Abb. H3-3, Abb. H3-9A).

Hauptrisiken für ausländische Jugendliche liegen in großstädtischen Ballungszentren

Ausländeranteil differiert stark zwischen den Ausbildungsbereichen

Stabiles Muster geschlechtsspezifischer Verteilung der Neuzugänge



Im Vergleich zu den Frauen gestaltet sich der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung für junge Männer deutlich schwieriger. Mit leicht steigender Tendenz liegt der Männeranteil am Übergangssystem 2006 bei über 57% (Abb. H3-9A). Die größeren Unsicherheiten der männlichen Schulabsolventen und -abgänger zeigen sich auch darin, dass sie in allen Maßnahmetypen die Mehrheit stellen, am stärksten bei den eher weniger spezifischen Maßnahmetypen wie den berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA (59%), dem Berufsvorbereitungsjahr (61%) oder den sonstigen Bildungsgängen (61%); am ehesten nähern sich die Anteile beider Geschlechter bei den ein- und zweijährigen Berufsfachschulen an (Tab. H3-6A).

Erhöhte Scheiternsrisiken von Jungen und jungen Männern

Die geschlechtsspezifischen Disparitäten beim Übergang in die Berufsausbildung decken eine Konstellation auf, die in dem öffentlichen Geschlechterdiskurs der letzten Jahrzehnte, der auf die Ausbildungsbenachteiligung der Mädchen und jungen Frauen ausgerichtet war, kaum thematisiert worden ist. Diese neue Konstellation zeigt sich in den erhöhten Scheiternsrisiken von Jungen und jungen Männern im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Ausbildung und betrifft vor allem Jungen aus dem unteren schulischen Vorbildungsniveau, insbesondere noch einmal diejenigen mit Migrationshintergrund (Abb. H3-3).

Die neue Konstellation geschlechtsspezifischer Disparität scheint an drei Strukturentwicklungstendenzen gebunden zu sein, die sich im letzten Jahrzehnt durchgesetzt haben und in den vorhergehenden Abschnitten beschrieben worden sind (vgl. B, D und E): an die relative Verschlechterung des durchschnittlichen Bildungsniveaus von Jungen im Vergleich mit Mädchen, an die langfristige Rückläufigkeit der gewerblich-technischen Berufe in Industrie und Handwerk, die traditionell die große Ausbildungsdomäne für Jungen waren, und an die Herausbildung großstädtischer Ballungszentren mit einer vorherrschenden Dienstleistungsökonomie, die in der Regel weniger vollqualifizierende Ausbildungsplätze im mittleren Bereich vorhält.

3.2 Verläufe von Übergängen für Abgänger und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen³

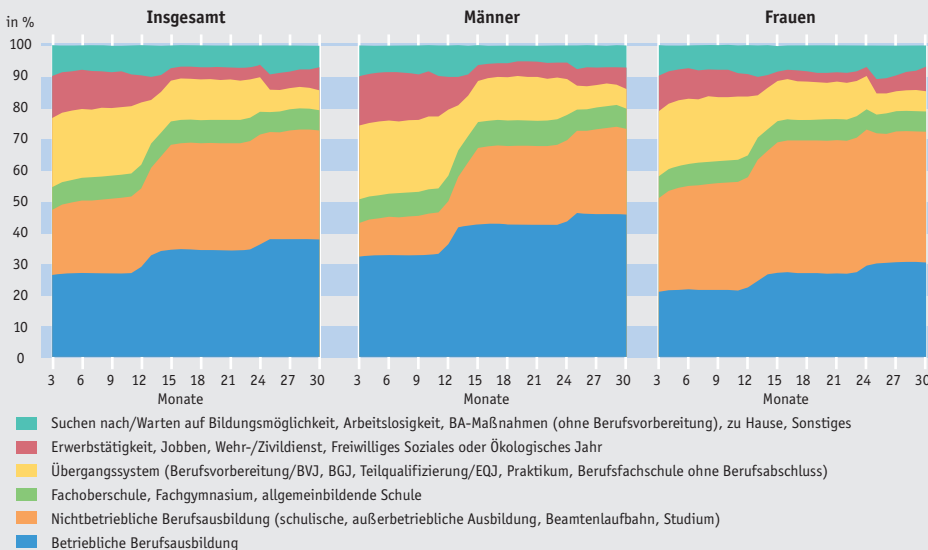
Die Übergänge aus der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung haben für große Teile der Schulentlassenen in den letzten Jahren eine beträchtliche zeitliche Ausdehnung erfahren, die nach Schulabschlüssen stark differiert. Die Ausbildungsverläufe in den ersten 30 Monaten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule zeigen, bezogen auf die Gesamtheit der Jugendlichen, dass sechs Monate nach Verlassen der Schule gut ein Viertel (27%) in eine betriebliche und etwas weniger (23%) in eine nicht betriebliche schulische Ausbildung (einschließlich Studium) eingemündet waren.

Nach 12 Monaten zeigt sich eine deutliche Veränderung. Jeweils 34% befinden sich nach 18 Monaten in betrieblichen bzw. nicht betrieblichen Ausbildungsgängen. Nach zweieinhalb Jahren steigen diese Anteil auf 38 bzw. 35%. Damit befinden sich nach zweieinhalb Jahren fast drei Viertel aller Schulabgänger und -absolventen (73%) in einer vollqualifizierenden Ausbildung (Abb. H3-4).

Umgekehrt heißt das auch, dass gut ein Viertel (27%) nicht in einer Ausbildung angekommen war. Gegenüber der Ausgangssituation drei Monate nach Verlassen der Schule, wo dieser Anteil bei über der Hälfte der Jugendlichen gelegen hatte, ist das eine deutliche Verringerung, aber immer noch keine zu vernachlässigende Größe. Diese Gruppe unterteilt sich in vier Teilpopulationen: Die größte von ihnen ist die im Übergangssystem, die von knapp einem Viertel in der Ausgangssituation auf 13% nach 18 und 6% nach 30 Monaten zurückgeht. Eine zweite Teilgruppe (zunächst 13%) bilden die Jugendlichen, die nach der Schule direkt in Erwerbstätigkeit drängen oder Wehr-/Zivildienst oder Vergleichbares ableisten; diese Gruppe verringert sich ebenfalls erheblich (auf 7%). Von ihrem Umfang her gleich bleibt über den Zeitraum von zweieinhalb Jahren die dritte Teilgruppe derjenigen, die nach dem ersten allgemein-

Knapp drei Viertel der Schulabgänger nach zweieinhalb Jahren in Ausbildung

Abb. H3-4: Statusverteilung in den ersten 30 Monaten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – nach Geschlecht (in %)



Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die das allgemeinbildende Schulsystem (erstmalig) ab 2002 verlassen und zum Befragungszeitraum (Sommer 2006) bereits 30 Monate „erlebt“ hatten (ungewichtete Fallzahlen: n=1.942).
Quelle: BIBB-Übergangstudie

³ Die folgenden Abschnitte basieren auf Daten der BIBB-Übergangsstudie 2006: Beicht, U./Ulrich, J. G. (2008): Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Ausbildung – Ergänzende Analysen für den zweiten nationalen Bildungsbericht zum Schwerpunktthema „Übergänge zwischen Bildung – Ausbildung – Hochschule und Arbeitsmarkt“ auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2006, Arbeitspapier – Bonn, S. 49

bildenden Schulabschluss eine weitere Bildungskarriere in einer Fachoberschule, einem Fachgymnasium oder einer weiteren allgemeinbildenden Schule anschließen (7%), und die vierte Teilgruppe (etwa 7%), die noch nach einer Ausbildungsmöglichkeit sucht, in Arbeitslosigkeit oder zu Hause ist.

Deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in den Übergangsverläufen

Der wesentliche Unterschied in den Übergangsverläufen zwischen den Geschlechtern liegt darin, dass von den männlichen Schulabsolventen und -abgängern deutlich mehr (33%) als von den jungen Frauen (22%) nach sechs Monaten in die duale Ausbildung eingemündet sind, von den Frauen sich dagegen 33% in einer nicht betrieblichen Ausbildung (einschließlich Studium) befinden, die von den Männern nur zu 12% frequentiert werden. Von den männlichen Jugendlichen befindet sich drei Monate nach Schulende die Hälfte im Übergangssystem, in Erwerbsarbeit, Wehr- oder Zivildienst, in Arbeitslosigkeit oder auf der Suche nach Ausbildung gegenüber zwei Fünfteln bei den jungen Frauen. Da diese Situation bei ihnen auch etwas länger andauert, verweist das erneut die größeren Übergangsschwierigkeiten der männlichen Jugendlichen (**Abb. H3-4** und **Tab. H3-7A**).

Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung (betriebliche und vollzeitschulische) nach schulischer Vorbildung, Geschlecht und Migrationshintergrund

Nach Schulende haben die Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss die weitestgehend niedrigsten Übergangsquoten in eine vollqualifizierende Ausbildung. Erst nach 13 Monaten erreicht die Hälfte von ihnen einen Ausbildungsplatz, während dies für Absolventen mit Mittlerem Abschluss bereits nach 3, für solche mit Hoch- oder Fachhochschulreife nach 4 Monaten der Fall ist, was bei Letzteren auf längere, individuell begründete Suchphasen bzw. Wehr- oder Zivildienst zurückzuführen ist. Bei diesen zeigt sich ab dem neunten Monat ihre privilegierte Verlaufsdynamik. Nach zweieinhalb Jahren haben 95% von ihnen eine vollqualifizierende Ausbildung begonnen, beim mittleren Segment sind es 77%, bei denjenigen mit oder ohne Hauptschulabschluss zum gleichen Zeitpunkt 69% (**Abb. H3-10A**).

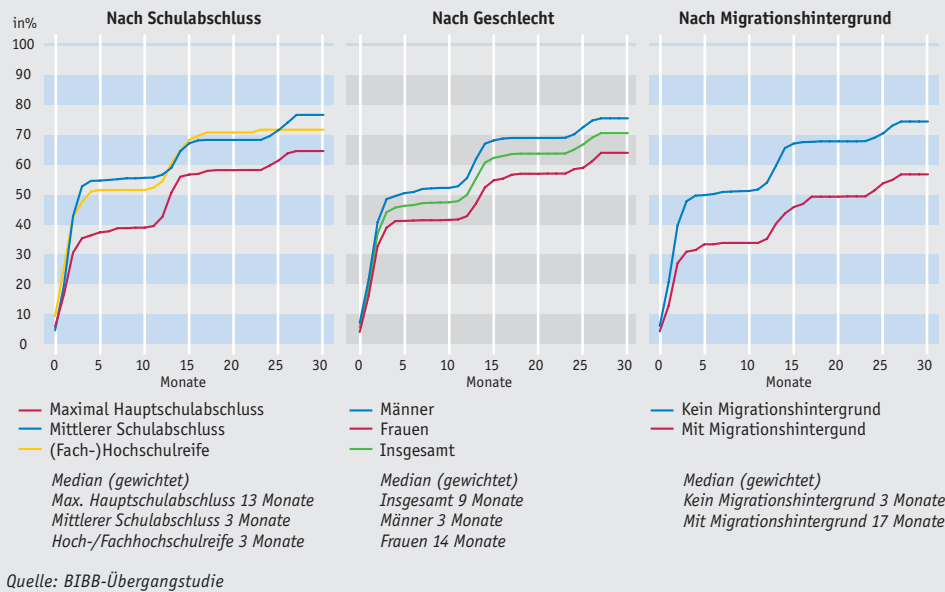
Bei der betrieblichen Berufsausbildung sieht die Entwicklungsdynamik der Einmündungswahrscheinlichkeit im Verhältnis zwischen unterer und mittlerer Vorbildungsgruppe ähnlich aus wie bei der Gesamtheit vollqualifizierender Ausbildungen: Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss finden zur Hälfte erst nach 13, Jugendliche mit mindestens Mittlerem Abschluss bereits nach 3 Monaten einen Ausbildungsplatz. Nach 18 Monaten können die Jugendlichen mit oder ohne Hauptschulabschluss ihren Anteil auf 60%, die mit mittlerem und höherem Abschluss auf 70% steigern. Umgekehrt heißt das auch, dass im ersten Fall auch nach anderthalb Jahren zwei Fünftel von denen, die eine betriebliche Ausbildung ansteuerten, noch in keiner eingemündet sind. Bei den Jugendlichen mit Mittlerem Abschluss lag dieser Anteil bei 30% (**Abb. H3-5**).

Junge Frauen waren bei der Einmündung in eine betriebliche Ausbildung sowohl in der Schnelligkeit als auch im Niveau der Erreichungswahrscheinlichkeit nach zweieinhalb Jahren ungünstiger gestellt. Bei ihnen liegt die Einmündungswahrscheinlichkeit zu diesem Zeitpunkt bei zwei Dritteln, bei den jungen Männern immerhin bei fast vier Fünfteln (**Abb. H3-5**). Insofern bleibt die duale Ausbildung im Übergangsprozess immer noch mehr Domäne der Männer.

Jugendliche mit Migrationshintergrund: erheblich längere und weniger erfolgreiche Übergänge in duale Ausbildung

Obwohl bei Schulende Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleich häufig eine betriebliche Ausbildung anstrebten, verliefen die Übergangsprozesse für Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Dauer und Erfolgsniveau sehr viel ungünstiger: 50% von ihnen erreichten erst nach 17 Monaten – ohne Migrationshintergrund nach 3 Monaten – einen Ausbildungsplatz. Nach zweieinhalb Jahren lag bei ihnen die Übergangsquote bei 60%, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund

Abb. H3-5: Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine betriebliche Berufsausbildung – Jugendliche, die bei Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems eine betriebliche Ausbildung suchten (Kumulierte Einmündungsfunktion) M (in%)⁴



bei 77% (Abb. H3-5). Die Unterschiede nach Migrationshintergrund bleiben auch unter Kontrolle des Bildungs- und Erwerbsstatus bestehen.⁵

Insgesamt bleibt bei der vollzeitschulischen Berufsausbildung (hier ohne Studium) das Gesamtniveau der Einmündung deutlich unter dem der betrieblichen Ausbildung, da 6 Monate nach Schulende erst 25%, nach 18 Monaten 35% und nach 30 Monaten 45% derjenigen, die eine solche Ausbildung anstrebten, sie auch begonnen hatten (Abb. H3-6). Dies kann zum Teil daran liegen, dass einige Schulberufe den Mittleren Abschluss oder das Erreichen des 18. Lebensjahres voraussetzen. Dass allerdings nach zweieinhalb Jahren erst 45% derjenigen, die bei Schulende eine schulische Berufsausbildung anstrebten, diese auch erreichten, ist damit allein nicht mehr erklärbar.

Übergangsprozesse von Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss

Da die bisher präsentierten Daten die Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss als die Gruppe ausweisen, die die größten Schwierigkeiten des Übergangs haben, lohnt ein genauerer Blick auf die Übergangsprozesse dieser Jugendlichen. Die berufsbiografischen Verläufe in den zweieinhalb Jahren nach Schulende lassen sich in drei große Typen gliedern (Abb. H3-7):

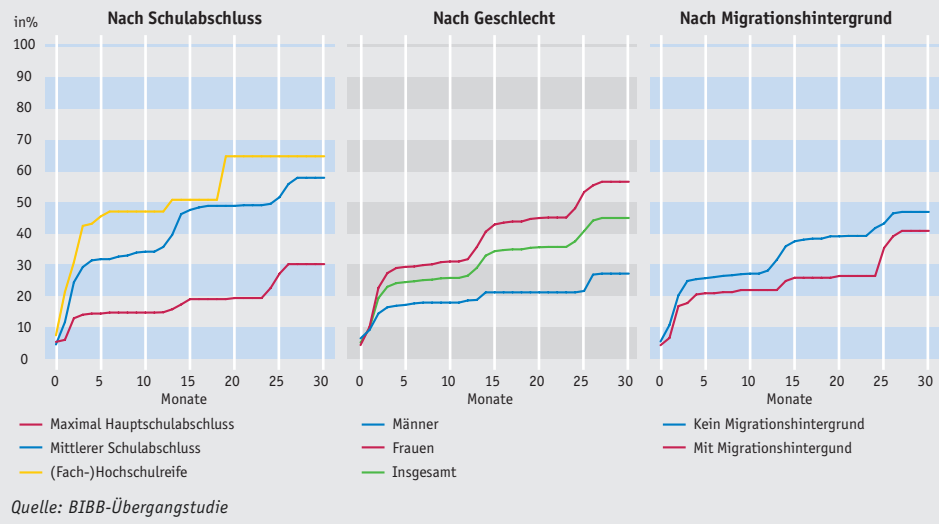
- Den ersten Verlaufstyp bilden jene gut zwei Fünftel (43%), die sechs Monate nach Schulabschluss in eine betriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung eingemündet sind. Diese Jugendlichen haben eine stabile Entwicklung, nur wenige von ihnen brechen die Ausbildung ab, wobei aus der betrieblichen Ausbildung weniger ausscheiden als aus der schulischen (Tab. H3-8A). Nach 18 Monaten vergrößert sich diese Gruppe durch Zugänge vor allem aus dem Übergangssystem um etwa 14%, bis zum 30. Monat noch einmal um 3% auf letztlich drei Fünftel.

Zwei Fünftel der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss mit stabilem Ausbildungsverlauf

⁴ Der Median ist definiert durch den Zeitpunkt, an dem 50% einer Population den Zielpunkt einer Entwicklung, hier Einmündung in Ausbildung, erreicht haben. In der Grafik ist er durch den Punkt erkennbar, an dem die 50%-Linie die jeweilige Kurve schneidet.

⁵ Vgl. Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (2008): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen in Zeiten eines angespannten Lehrstellenmarktes – Bielefeld (in Vorbereitung)*

Abb. H3-6: Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine Ausbildung in einem Schulberuf – Jugendliche, die bei Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems eine schulische Ausbildung suchten (in %)



- Die zweite, am Ausgangszeitpunkt nur wenig kleinere Gruppe (38%) repräsentiert die Teilnehmer am Übergangssystem. ^M Nur einer Minderheit von ihnen (33%) gelingt nach 18 Monaten der Wechsel in eine vollqualifizierende Ausbildung, am wenigstens denen, die eine Berufsfachschule ohne Abschluss besuchen: Über die Hälfte ist auch nach 18 Monaten noch im Übergangssystem, am meisten die Berufsfachschüler, was mit der häufig 2-jährigen Dauer vieler Berufsfachschulen ohne Abschluss zusammenhängen mag. Bis zum 30. Monat gelangt noch ein Teil dieser Jugendlichen in eine vollqualifizierende Ausbildung, sodass schließlich rund die Hälfte eingemündet ist. Die Verläufe dieser Gruppe gleichen einer Odyssee durch verschiedene Maßnahmen des Übergangssystems (Tab. H3-8A). Dies wird auch durch das DJI-Übergangspanel mit einer reinen Hauptschulabgängerpopulation des Entlassjahrgangs 2004 bestätigt, in dem besonders deutlich die schwierige Übergangssituation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sichtbar wird (Abb. H3-13web).
- Die dritte Gruppe, knapp ein Fünftel (19%), umfasst jene, die zu Hause geblieben bzw. arbeitslos sind oder die direkt in Erwerbsarbeit oder eine andere Tätigkeit gegangen sind. Von dieser Gruppe ist nur ein kleiner Anteil (33%) in eine vollqualifizierende Ausbildung übergegangen, noch weniger ins Übergangssystem. Sie beweist über die zweieinhalb Jahre hinweg ein erhebliches Maß an Immobilität (Abb. H3-7, Tab. H3-8A).

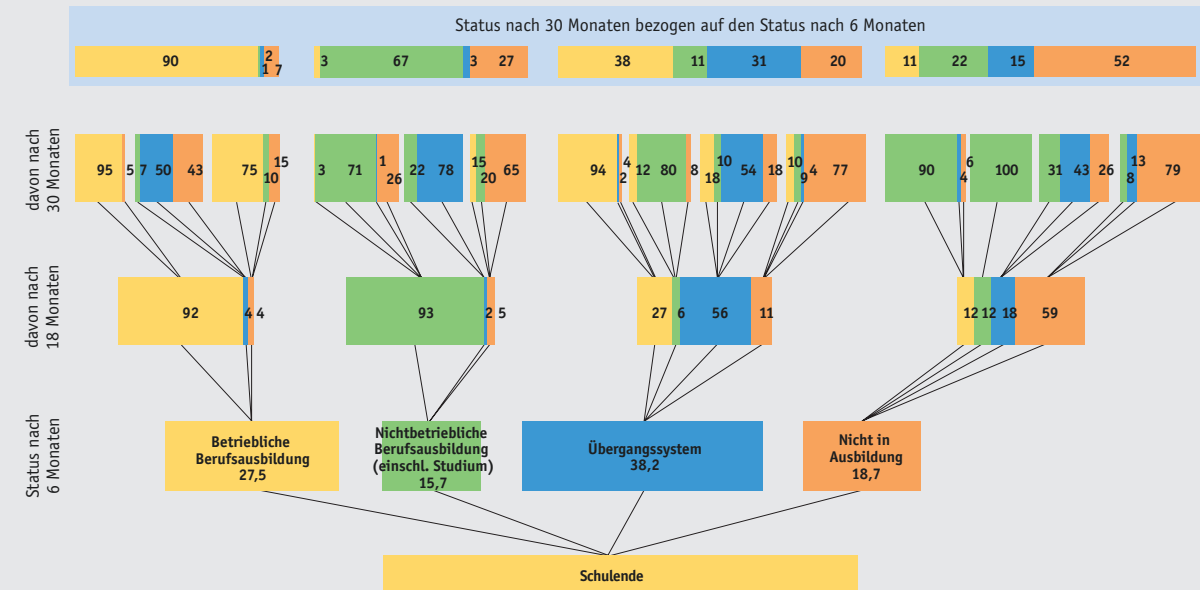
H
3

Probleme des Übergangssystems kumulieren bei Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss

Aus der Sozialstrukturanalyse und der Verlaufsbeobachtung der Übergangsprozesse ergibt sich:

- Die Probleme des Übergangssystems an der Schwelle vom Sekundarbereich I zur beruflichen Ausbildung sind vor allem Probleme der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss, auch wenn diese Schwierigkeiten ebenso für Absolventen mit Mittlerem Abschluss nicht zu vernachlässigen sind.
- Die Einmündungsprozesse dauern relativ lange und sind für größere Anteile von Jugendlichen selbst anderthalb Jahre nach Schulende immer noch nicht von Erfolg gekrönt. Hierbei sehen Dauer und Erfolgsquote der Einmündung beim Schulberufssystem deutlich ungünstiger als beim dualen System aus. Es besteht dringender Klärungsbedarf hinsichtlich der Übergangsprozesse in vollzeitschulische Ausbildung.

Abb. H3-7: Übergangsstationen von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss 6, 18 und 30 Monate nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems (in %)



- Die Phase des Übergangs in eine Ausbildung hat sich für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss zeitlich besonders stark ausgedehnt und verzögert für die Mehrheit dieser Jugendlichen den Eintritt in Beschäftigung bis über das 20. Lebensjahr hinaus.
- Eine stabile und von Kontinuität gekennzeichnete Übergangsphase von der Schule in den Arbeitsmarkt haben von denjenigen mit und ohne Hauptschulabschluss jene zwei Fünftel, die unmittelbar nach Schulende eine vollqualifizierende Berufsausbildung beginnen können.
- Auf weiteren Handlungsbedarf verweist der Sachverhalt, dass zweieinhalb Jahre nach Schulende zwei Fünftel der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss ohne qualifizierende Ausbildung sind, 6,4% sich immer noch im Übergangssystem aufhalten und ein Viertel in unqualifizierter Arbeit, arbeits- oder erwerbslos ist.
- Wenig befriedigend gelöst erscheint das Problem der beruflichen Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sowohl bezogen auf die deutlich niedrigere Repräsentanz in den vollqualifizierenden Ausbildungen als auch auf die im Vergleich mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sehr lange Dauer des Übergangs (Abb. H3-13web).

Zuspitzung der Probleme bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

H
3

3.3 Zur Effektivität des Übergangssystems

Das Übergangssystem, in dem sich rund zwei Fünftel der Neuzugänge befinden, ist durch eine Vielzahl von Organisationsformen gekennzeichnet. Damit ist allerdings nicht die Gesamtheit der staatlichen oder privaten Aktivitäten zur Steuerung der Übergänge erschöpft. Es existiert eine Fülle von kommunalen und regionalen Aktivitäten, zum Teil in Kooperation mit Schulen und freien Trägern, die Jugendliche beim Übergang in Ausbildung oder Arbeit unterstützen⁶ und zu denen es Fallstudien oder

6 Vgl. Linten, M./Prüstel, S. (2007): Auswahlbibliografie „Übergänge: Jugendliche an der ersten und zweiten Schwelle“ – Bonn

Evaluationen gibt. Auf diese vielfältigen Maßnahmen wie auch auf berufsvorbereitende oder die Berufswahl unterstützende Aktivitäten⁷ in den allgemeinbildenden Schulen wird im Folgenden nicht eingegangen, sondern nur auf die Maßnahmen des Übergangssystems nach Ende des Sekundarbereichs I.

Zwei institutionelle Haupttypen von Übergangsmaßnahmen

Diese Maßnahmen lassen sich nach institutioneller Trägerschaft und Interventionsmodus in zwei Typen gliedern:

- die schulischen Maßnahmen, die sich im Wesentlichen als Bildungsangebote verstehen, in der Verantwortung der Bildungsadministrationen liegen und wenig mit dem Arbeitsmarkt und nur begrenzt – allenfalls im Falle von BGJ und BVJ – etwas mit der dualen Ausbildung zu tun haben;
- die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA), die die Maßnahmen im arbeitsmarktpolitischen Zusammenhang finanziert und steuert. Eine systematische Verbindung zu vorher von der Maßnahmeklientel besuchten Schulen und später angestrebten Ausbildungsgängen fehlt bisher, wenn man von der Beratungs- und Vermittlungsfunktion für Ausbildungsstellenbewerber absieht. Zum Arbeitsmarktkontext zu zählen ist auch die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ), die im Rahmen des Ausbildungspakts zwischen Bundesregierung und deutscher Wirtschaft entwickelt worden ist und 2006 knapp 5% der Maßnahmeteilnehmer des Übergangssystems aufgenommen hat.

Hoher öffentlicher Mitteleinsatz und ...

Für die in diesen beiden Typen zusammengefassten Übergangsmaßnahmen werden jährlich beträchtliche Mittel der öffentlichen Hand⁸ eingesetzt (**Tab. H3-1**).

... große politische Aufmerksamkeit für Übergangsprobleme, aber ...

Angesichts des Mitteleinsatzes und der Vielfalt der Maßnahmen im Übergangssystem scheint das Problem nicht darin zu liegen, dass den Schwierigkeiten des Übergangs in die Berufsausbildung zu wenig politische Aufmerksamkeit gewidmet würde. Man kann im Gegenteil feststellen, dass auf den unterschiedlichen Ebenen politischen Handelns – Kommunen, Länder, Bund – eine Fülle von Übergangsaktivi-

Tab. H3-1: Teilnehmer und öffentliche Ausgaben* in ausgewählten Maßnahmen des Übergangssystems 2005 und 2006

Maßnahmetypen	2005			2006		
	Ausgaben	Teilnehmer	Ausgaben je Teilnehmer/Jahr	Ausgaben	Teilnehmer	Ausgaben je Teilnehmer/Jahr
	in Euro	Anzahl	in Euro	in Euro	Anzahl	in Euro
BvB (BA) ¹⁾	770.758.104	115.724	6.660	680.889.135	110.778	6.146
EQJ (Bund)	40.150.561	18.751	2.441	69.423.027	22.793	3.046
Berufsfachschulen ²⁾ (1-/2-jährig, BVJ & BGJ)	1.934.097.00	333.465	5.800	1.900.201.800	327.621	5.800

* Die Mittel beziehen sich auf das jeweilige Haushaltsjahr, die Ausbildungsplätze beziehen sich auf das Schuljahr 2005/2006 bzw. 2006/2007. Enthalten ist: Förderung der Bund-Länder-Programme Ost, Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (nur Mittel), Förderung von Lehrgängen der überbetrieblichen beruflichen Bildung im Handwerk, Jobstarter (Programmstart: 2006), STARegio, Berufsausbildungsbeihilfe zur Unterstützung betrieblicher und überbetrieblicher Berufsausbildung, ausbildungsbegleitende Hilfen und Förderung der Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen für benachteiligte Jugendliche, wobei sich die Zahl der geförderten Auszubildenden auf den jeweiligen Jahresendbestand bezieht.

1) Enthalten sind die Lehrgangskosten und Berufsausbildungsbeihilfen für behinderte und nicht behinderte Teilnehmer an nicht behindertenspezifischen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen

2) Geschätzte Kosten (Durchschnittskosten pro Berufsfachschüler 2005: 5.800 Euro, multipliziert mit Teilnehmerzahl)

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Bildungsbericht 2006, eigene Berechnungen

⁷ Vgl. Nagy, G./Köller, O./Heckhausen, J. (2005): Der Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung: wer die Sorgen scheut, wird von ihnen ereilt. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 37 (2005), H. 3, S. 156–167

⁸ Nicht enthalten sind hier die Aufwendungen der Kommunen für ihre Programme zum Übergangmanagement.

⁹ Vgl. Linten, M.; Prüstel, S. (2007): a. a. O.

täten entwickelt worden ist.⁹ Infrage steht die Effektivität der Maßnahmen und des Ressourceneinsatzes. Der beste Maßstab für Effektivität wären die in den Maßnahmen vermittelten Kompetenzen. Da diese nicht gemessen werden, sind als Annäherung Merkmale wie durch die Maßnahmen erworbene Abschlüsse, Verbleib der Teilnehmer nach Beendigung der Maßnahme (vor allem Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung) und – übergreifend für die Effizienz des gesamten Übergangssystems – die Dauer des Übergangs in qualifizierte Ausbildung heranzuziehen.

Die an äußeren Outputs orientierten Merkmale werden den Maßnahmen und Aktivitäten insofern nicht gerecht, als sie nur unmittelbare Effekte und nicht mögliche nachhaltige Wirkungen auf individuelle Dispositionen, Verhaltensweisen und Wissenszuwächse messen. Eines der ganz großen Probleme des Übergangssystems liegt in der begrenzten Transparenz über die in ihm ablaufenden Lernprozesse. Unter dem Vorbehalt mangelnder Transparenz, gerechtfertigt aber durch das Ziel, dass es um die Schaffung von Übergängen vor allem in Ausbildung und/oder weitere allgemeinbildende Abschlüsse geht, wird über die genannten Output-Merkmale berichtet.

... mangelnde
Transparenz über
Lernprozesse
und Effekte der
Übergangsmaß-
nahmen

Tab. H3-2: Verbleib von Absolventen des Übergangssystems im dritten und im fünfzehnten Monat nach Abschluss des Bildungsganges (in %)

	Art des Bildungsgangs			
	Berufs- vorbereitung	Berufs- grundbil- dung	Berufs- fachschule	Total
Fallzahlen (ungewichtet)	270	203	501	
Verbleibsstatus	in %			
Verbleib im dritten Monat nach Abschluss des Bildungsganges				
Betriebliche Berufsausbildung	29	37	31	32
Sonstige Berufsausbildung, Studium	21	11	11	15
Allgemeinbildende Schule, FOS, Fachgymnasium	2	1	10	5
Übergangssystem, Maßnahme, Praktikum	22	22	12	18
Arbeit, Jobben	5	5	8	6
Arbeitslos, -suchend, Warten auf Bildungsmöglichkeiten	8	11	9	9
Sonstiges	2	2	5	5
Zensiert ¹⁾ ohne Angabe	8	10	15	11
Verbleib im fünfzehnten Monat nach Abschluss des Bildungsganges				
Betriebliche Berufsausbildung	27	41	34	33
Sonstige Berufsausbildung, Studium	24	10	13	16
Allgemeinbildende Schule, FOS, Fachgymnasium	2	1	7	4
Übergangssystem, Maßnahme, Praktikum	14	8	3	8
Arbeit, Jobben	5	5	7	6
Arbeitslos, -suchend, Warten auf Bildungsmöglichkeiten	4	3	3	4
Sonstiges	1	1	2	1
Zensiert, ohne Angabe	22	31	31	28

1) Unvollständige Monatsangaben

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

9 Vgl. Linten, M.; Prüstel, S. (2007): a. a. O.

50% von Absolventen der zentralen Übergangsmaßnahmen münden in vollqualifizierende Berufsausbildung ein

Nach der BIBB-Übergangsstudie befinden sich aus den großen Maßnahmetypen des Übergangssystems – Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung und Berufsfachschule – jeweils zwei Fünftel bis knapp die Hälfte der erfolgreichen Absolventen in einer betrieblichen oder sonstigen vollqualifizierenden Berufsausbildung (**Tab. H3-2**). Der Rest der Absolventen, aus denen bereits 20% Maßnahmeteilnehmer herausgerechnet sind, die die Maßnahme abgebrochen haben, verteilt sich auf Verbleib im Übergangssystem (größter Anteil), Erwerbsarbeit oder Arbeitslosigkeit und auf eine größere Gruppe, über deren Verbleib keine Angaben vorliegen (**Tab. H3-2**).

Ein Abbruch von Maßnahmen ist nicht einfach als Misserfolg zu verbuchen, da es sich auch um den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung handeln kann. Im Falle der BIBB-Übergangsstudie gilt das für etwa 40% der Abbrecher.¹⁰

Andere Evaluationsstudien aus dem Zeitraum, den die BIBB-Studie umfasst, kommen zu niedrigeren Anteilen der Maßnahmeteilnehmer, die in eine vollqualifizierende Ausbildung einmünden (**Abb. H3-11A**).¹¹ Allerdings handelt es sich hierbei vorrangig um über die Bundesagentur für Arbeit organisierte Maßnahmen. Eine Ausnahme bildet die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ), die aber unter besonderen Bedingungen des Engagements von Unternehmen steht.¹²

Vor dem Hintergrund der hier präsentierten Daten fällt die Bewertung des Übergangssystems eher kritisch aus: Zwar gelingt es, mit viel Zeit- und Personaleinsatz etwa der Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Übergangssystem eine qualifizierende Ausbildungsperspektive zu vermitteln. Auf der anderen Seite steht der nicht erfolgreiche Teil derjenigen, für die aller Zeit- und Lernaufwand vergeblich bleibt.

Die Gründe für die Schwächen des Übergangssystems sind vielfältig und komplex. Sie liegen in dem schwer aufzuklärenden Zusammenspiel von Angebotsstrukturen im Ausbildungsmarkt und individuellen Hintergrundmerkmalen der kognitiven, motivationalen und sozialen Kompetenzen Jugendlicher. Einzelne Modellversuche im Bereich berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen¹³ wie auch die EQJ-Evaluation betonen immer wieder, dass eine große Betriebsnähe von Maßnahmen die Vermittlungsquote in betriebliche Ausbildung steigern könne. Hier handelt es sich freilich – einschließlich EQJ – um Modellversuche, die immer unter der Voraussetzung hohen Mitteleinsatzes stehen, ein starkes Engagement der Betriebe erfordern, nur einen kurzfristigen Effekt messen, unklar lassen, wieweit Mitnahme- und Klebeeffekte eine Rolle spielen – und deswegen offenlassen, wieweit sie ein in die Fläche umsetzbares generelles Konzept zur Organisation des Übergangssystems abgeben.

¹⁰ Beicht, U./Ulrich, J. G. (2008): a. a. O., S. 49

¹¹ INBAS (Hrsg.) (2006): *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf. Berichte und Materialien Band 15*, Offenbach; Christe, G. (2006): *Bewertung von Integrationserfolgen Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen*. INBAS (Hrsg.): *Berichte und Materialien Band 14*, Offenbach; Komm, U.; Pilz, M. (2005): *Teilqualifizierende Berufsfachschulen: Für Jugendliche eine Warteschleife oder eine Hilfe beim Einstieg in den Beruf?* In: *Wirtschaft und Erziehung*. H. 4, S. 128–138; Rützel, J. et al. (2008): *Modellprojekt „Evaluation des vollschulischen Berufsgrundbildungsjahres in Hessen“*. 3. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Institut für Qualitätsentwicklung – Darmstadt; weitere Literatur siehe Auswahlbibliografie von Linten M./Prüstel S. (2007), a. a. O.

¹² Becker, C. et al. (2007): *Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher – EQJ-Programm*. 6. Zwischenbericht der Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH (GIB) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin

¹³ Vgl. Christe, G. (2006): a. a. O.; vgl. Rützel, J. et al. (2008): a. a. O.

M Methodische Erläuterungen

BIBB-Übergangsstudie

Die BIBB-Übergangsstudie ist eine in 2006 durchgeführte telefonische Befragung mit einer repräsentativen Stichprobe von 7.230 auswertbaren Interviews. Die Grundgesamtheit der Untersuchung bilden die Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988 mit Wohnsitz in Deutschland. Die Jugendlichen wurden retrospektiv über ihren bisherigen Bildungs- und Erwerbsverlauf befragt.

Ausländerstatus, Migrationshintergrund

Für Langzeitbetrachtungen muss auf die Kategorie Ausländer zurückgegriffen werden. Nach der Definition der BIBB-Übergangsstudie liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder Deutsch nicht als erste Sprache erlernt wurde oder der Befragte keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt.

Kumulierte Einmündungsfunktion

Hier wurden nur die Schulentlassjahrgänge 2002 und 2005 berücksichtigt. Die Schätzung erfolgte mit der Kaplan-Meier-Methode. Hierbei wurden alternative Ausbildungsmaßnahmen außerhalb des Zielsystems (dazu zählen an dieser Stelle schulische Berufsausbildung, Beamtenausbildung, Studium) als „konkurrierende Ereignisse“ definiert. Die entsprechenden Fälle wurden als „zensierte Beobachtungen“ behandelt, und die rechnerische Beobachtungsdauer wurde auf den Zeitraum zwischen Schulende und dem Beginn der alternativen Ausbildung verkürzt.

Übergangssystem

Im Vergleich zur Definition in **E1** werden dem Übergangssystem in der BIBB-Übergangsstudie neben Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, Einstiegsqualifizierung Jugendlicher und Berufsfachschulen ohne Abschluss auch Teilqualifizierung und Praktikum zugeordnet.

4. Übergänge in die Hochschule

Hochschulzugang und Hochschulzulassung wirken sich unmittelbar nicht nur auf das Hochschulsystem aus, sondern auch auf den akademischen Arbeitsmarkt und das Beschäftigungssystem aus. Der Übergang von der Schule zur Hochschule ist von strategischer Bedeutung nicht nur für die Studierendenzahl, sondern auch für das spätere Angebot an hoch qualifizierten Arbeitskräften.

4.1 Veränderte Wege zu Studienberechtigung und Studium

Entkopplung von Studienberechtigung und Studienaufnahme

Eine zunehmend größere Vielfalt von Bildungswegen führt heute bis zu einer Studienberechtigung. So können die allgemeine Hochschulreife wie die Fachhochschulreife an mehreren Schultypen innerhalb des Sekundarbereichs II erworben werden (vgl. **D7**, **Tab. H4-4web**). Zugleich steht Studienberechtigten^M eine größere Zahl von Optionen offen – sowohl innerhalb als auch außerhalb des Hochschulsystems. Insbesondere ein Teil der Angebote außerhalb von Hochschulen (z.B. Berufsakademien) weist dabei eine hohe Attraktivität auf. Die Varianz und Variabilität in Bildungsbiografien hat deutlich zugenommen, sodass sich der Erwerb einer Studienberechtigung und die Studienentscheidung bis zu einem gewissen Maße entkoppelt haben.

Ein Viertel der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung

17% der Studienberechtigten des Jahres 2006 verfügten bereits über eine vor oder mit der Studienberechtigung erworbene abgeschlossene Berufsausbildung.¹⁴ Dies traf ebenfalls für ein Viertel der im Wintersemester 2005/06 neu Eingeschriebenen zu, auch wenn diese Kombination von Abitur, abgeschlossener Berufsausbildung und Studium gegenüber den 1990er Jahren wieder seltener geworden ist.¹⁵ In jedem Fall handelt es sich um eine Größenordnung, vor allem in den davon vorrangig betroffenen Fächern, die Fragen an die Studienorganisation aufwirft, zum Beispiel nach erweiterten Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren oder Möglichkeiten eines Studiums neben dem Beruf.

4.2 Übergangsquoten^M

Sinkende Übergangsquote ins Studium

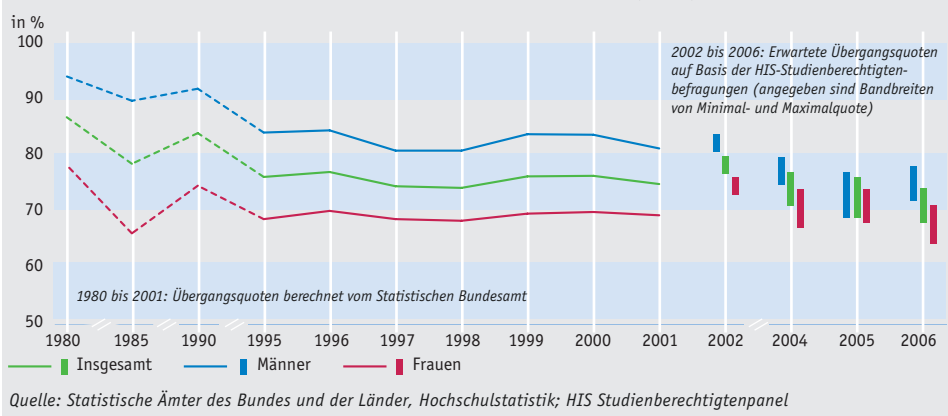
Seit Jahren steigt die Zahl der Studienberechtigten kontinuierlich an, wobei die parallel anwachsende Studienberechtigtenquote^M zeigt, dass diese Zunahme nicht nur auf einen demografischen Effekt, sondern auch auf einen Beteiligungseffekt zurückzuführen ist (**Tab. H4-1A**). Trotz einer zunehmenden Zahl von Studienberechtigten ist die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger (vgl. **F1**) in den letzten Jahren rückläufig gewesen und liegt trotz des leichten Anstiegs im Jahr 2007 unter dem Höchststand des Jahres 2003, was auf stagnierende bzw. sinkende Übergangsquoten zurückzuführen ist: Etwa ein Viertel der Studienberechtigten – mit zunehmender Tendenz in den letzten Jahrgängen – nimmt kein Studium auf (**Abb. H4-1**, **Tab. H4-2A**). Ein rückläufiges oder stagnierendes Studierinteresse kann unterschiedliche Ursachen haben. Es zeichnet sich jedoch mehr und mehr ab, dass der Wettbewerb zwischen Hochschule und beruflicher Ausbildung um dieselbe Personengruppe schärfer wird. So vermehren sich im Bereich der beruflichen Ausbildung insbesondere solche Ausbildungsgänge, die durch Kombination von betrieblicher Ausbildung, Studium und Weiterbildung auch für Studienberechtigte hochattraktiv sind.¹⁶

¹⁴ Vgl. Heine, C./Spangenberg, H./Willich, J. (2008): Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. HIS Forum Hochschule 4/2008 – Hannover, S. 98

¹⁵ Vgl. Heine, C./Kerst, C./Sommer, D. (2007): Studienanfänger im Wintersemester 2005/06. HIS Forum Hochschule 1/2007 – Hannover, S. 70

¹⁶ Vgl. den Bericht der BLK (2003): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Band 110 – Bonn

Abb. H4-1: Übergangsquoten studienberechtigter Schulabsolventinnen und Schulabsolventen von 1980 bis 2006 nach Geschlecht (in %)



Höhe und Entwicklung der Übergangsquoten variieren für verschiedene Gruppen unter den Studienberechtigten. Hieraus lassen sich Hinweise gewinnen, welche Gruppen unter den Studienberechtigten noch stärker für ein Studium mobilisiert werden können. So nehmen studienberechtigte Frauen traditionell seltener ein Studium auf (Abb. H4-1, Tab. H4-2A), auch wenn sie aufgrund ihres hohen Anteils unter den Studienberechtigten seit einigen Jahren etwa die Hälfte der Studienanfänger stellen (vgl. F1). Auch Studienberechtigte mit Fachhochschulreife weisen eine deutlich unterdurchschnittliche Übergangsquote auf (Tab. H4-2A). Dass unter den Studienberechtigten gerade der Anteil derjenigen zunimmt, die bislang eine niedrigere Studierbereitschaft zeigten, hat zu einer sinkenden Übergangsquote beigetragen.

4.3 Soziale Selektivität beim Übergang in die Hochschule

Die Chance, ein Hochschulstudium zu beginnen, variiert immer noch sehr stark mit der sozialen Herkunft und der Bildungsherkunft der Studienberechtigten. Diese unterschiedlichen Chancen spiegeln in erster Linie Selektionsprozesse, die vor dem Übergang in die Hochschule stattgefunden haben.¹⁷ Bei Studienberechtigten handelt es sich um eine Personengruppe, die bereits an mehreren Übergangsschwellen vorgefiltert wurde, an denen sich sozialgruppenspezifische Beteiligungsmuster ausgebildet und verstärkt haben. Dabei zeigt sich, dass vor allem die Differenzierung entlang dem Merkmal Hochschulabschluss der Eltern/des Vaters bedeutsam ist (Abb. H4-2).

So nehmen von den Kindern aus einer Beamtenfamilie, in denen der Vater über einen Hochschulabschluss verfügt, nahezu alle ein Studium auf (95%, Basis ist der Studienanfängerjahrgang 2005), während die Beteiligungsquote bei Beamtenkindern ohne akademisch qualifizierten Vater bei nur 37% liegt (Abb. H4-2). Auch bei den Selbstständigen und Angestellten zeigt sich dieser klare Unterschied je nach Bildungsstatus der Eltern/des Vaters. Am unteren Rand der Bildungsbeteiligung liegen die Arbeiterkinder mit einer Beteiligungsquote von nur 17%. Der Befund einer geringeren Übergangsquote von Kindern aus nichtakademischen Elternhäusern bleibt insgesamt über die Jahre stabil (Tab. H4-7web).

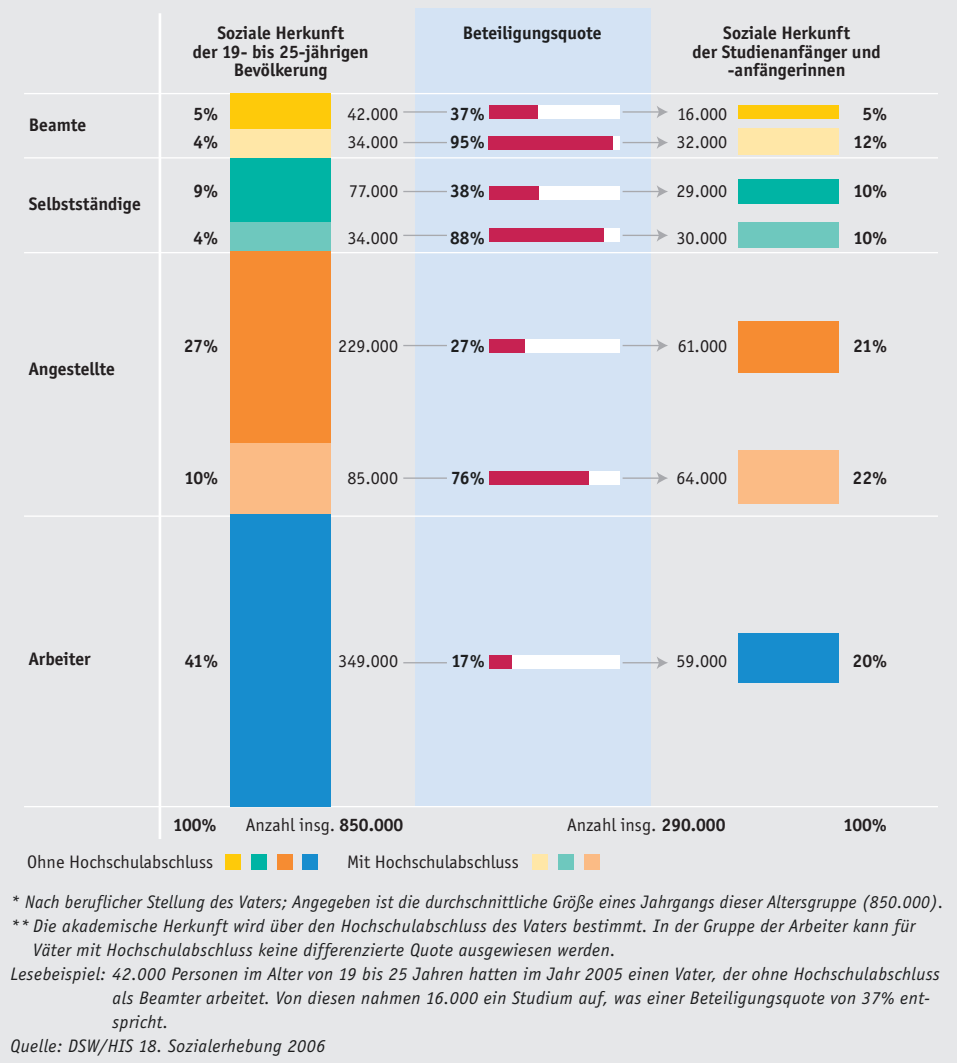
Untersuchungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Schichten oder Haushalten, in denen kein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, bereits in der gymnasialen Oberstufe seltener das Interesse entwickeln, ein

Hochschulabschluss im Elternhaus als entscheidendes Merkmal für Studienaufnahme

Höheres Studieninteresse bei Kindern aus Familien mit Hochschulabschluss eines Elternteils

¹⁷ Dazu Isserstedt, W./Middendorff, E./Fabian, G./Wolter, A. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – Bonn/Berlin, S. 61–116

Abb. H4-2: Beteiligung an der Hochschulbildung 2005 nach sozialer Herkunft* und akademischer Herkunft (nur Deutsche, absolut und in %)**



Studium aufzunehmen,¹⁸ und sich dann auch tatsächlich seltener für ein Studium entscheiden. Zwar setzen Studienberechtigte einen ausgeprägten Studienwunsch weitgehend unabhängig von ihrer Bildungsherkunft um. Verbleiben jedoch Unsicherheiten bezüglich einer Studienaufnahme oder wird ein Studium nur als mögliche Alternative betrachtet, machen sich die Effekte der Bildungsherkunft deutlich bemerkbar: Studienberechtigte aus einem akademischen Elternhaus entscheiden sich dann etwa doppelt so häufig doch noch für ein Studium wie andere.¹⁹

Bildungsherkunft und Abschlussnote wirken auf die Studienaufnahme

An der Schwelle zur Hochschule wirken Effekte der Herkunft zusammen mit weiteren Faktoren auf die Chancen der Studienaufnahme ein. Dies lässt sich in multivariaten Analysen bestätigen.²⁰ Erwartungsgemäß fördern vor allem gute Abschlussnoten und eine weitgehend unproblematisch verlaufene Schulzeit in der Oberstufe die Aufnahme eines Studiums, wobei beides wiederum nicht unabhängig von sozialen

18 Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem – Wiesbaden
 19 Heine, C./Willich, J. (2006): Studienberechtigte 2005. Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf. HIS Forum Hochschule 6/2006 – Hannover, S. 37
 20 Vgl. Heine, C./Spangenberg, H./Sommer, D. (2006): Studienberechtigte 2004. Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf. HIS Kurzinformation A5/2006 – Hannover, S. 26–32

Herkunftsmerkmalen ist. Aber auch die Bildungsaspirationen des Elternhauses und die damit verbundenen Vorstellungen über den weiteren Werdegang der Jugendlichen variieren.²¹ In Familien, in denen ein Elternteil oder beide bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, hat die Studienaufnahme der Kinder auch die Funktion, den erreichten familiären Bildungsstatus zu erhalten. Deshalb tendieren diese Studienberechtigten auch bei schlechteren Noten häufiger zu einem Studium (**Abb. H4-6A**).

4.4 Nachschulische Bildungswege

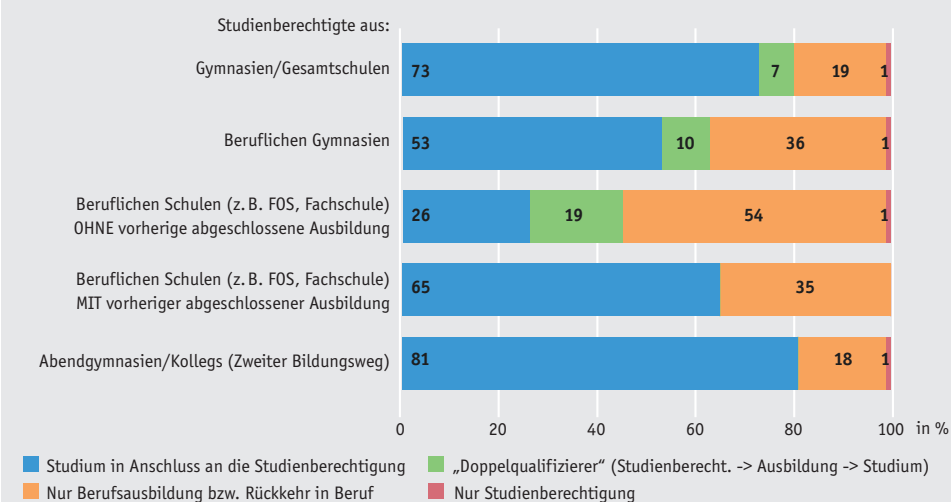
Studienberechtigte sind keine homogene Gruppe, sondern schlagen – beeinflusst u. a. durch die verschiedenen Wege zur Studienberechtigung – vielfältige nachschulische Werdegänge ein. Mehr als die Hälfte der Studienberechtigten des Jahrgangs 2002 hat bis Ende 2005 allein auf ein Hochschulstudium gesetzt (**Tab. H4-6web**). Im Vergleich zu den 1990er Jahren hat dieser direkte und ausschließliche Weg über die Hochschule zugenommen, was vor allem auf weniger Doppelqualifizierungen (Berufsausbildung nach dem Erwerb der Studienberechtigung und anschließende Studienaufnahme) zurückzuführen ist. Den Weg einer Doppelqualifizierung schlagen mit 8% nur noch wenige Studienberechtigte ein.

Vielfältige nachschulische Werdegänge

Weitere 10% studieren, nachdem sie bereits eine Berufsausbildung vor oder mit der Studienberechtigung abgeschlossen haben. Ihr Anteil ist gegenüber den 1990er Jahren gesunken. Betrachtet man alle, die eine berufliche Ausbildung und ein Hochschulstudium miteinander kombinieren, so hat ihr Anteil zwar abgenommen, ist aber mit 17% beim Jahrgang 2002 immer noch recht groß. Die Kumulation mehrerer Bildungssequenzen mag unter Erfahrungs- und Kompetenzaspekten produktiv sein, unter dem Aspekt zeitlicher Ressourcen stellt sich hier allerdings die Frage nach neuen Anerkennungs- und Verknüpfungsmöglichkeiten.

Studierbereitschaft und Übergangsquote zur Hochschule variieren mit der Institution, an der die Studienberechtigung erworben wurde; gerade die neuen berufsbezogenen Wege weisen eine niedrigere Quote auf (**Abb. H4-3** sowie **Tab. H4-6web**).

Abb. H4-3: Angestrebte Bildungswege der Studienberechtigten* des Jahrgangs 2002 nach Art der besuchten Schule (in %)



* Zweite Befragung der Studienberechtigten 2002, 3,5 Jahre nach dem Schulabgang (n = 6.787)

Quelle: HIS Studienberechtigtenpanel 2002

²¹ Zur Bedeutung dieser sogenannten primären und sekundären Effekte bei Übergangentscheidungen vgl. Maaz, K. et al. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/2006, S. 299–327

Studienberechtigung nicht als wichtiges Ziel, sondern als zusätzliche Option

Absolventinnen und Absolventen der nicht in allen Ländern vorhandenen Berufs- oder Fachgymnasien finden sich überdurchschnittlich häufig an Berufsakademien²² (Abb. H4-7web). Nach dem Verlassen einer beruflichen Schule steht die Studienberechtigung als Ziel häufig gar nicht im Vordergrund, sondern bildet eine zusätzliche Option, die allerdings nur von einem Teil der Absolventen genutzt wird (Abb. H4-3, Tab. H4-6web, Abb. H4-7web). Hier liegen noch erhebliche Potenziale für eine zusätzliche Studiennachfrage.

Der eingeschlagene Bildungsweg, nicht zuletzt geprägt durch die elterliche Ausbildung²³, schlägt sich deutlich in der Wahl des Studienfaches nieder. Fachliche Schwerpunktsetzungen in der Schulzeit, etwa die Wahl des fachgymnasialen Zweiges oder der Leistungskurse, aber auch die Schulleistungen beeinflussen die spätere Studienfachwahl entscheidend.²⁴ So wirkt sich das relativ geringe Interesse an Chemie und Physik in der Oberstufe der Gymnasien²⁵ nachteilig für die Nachfrage nach den Ingenieur- und Naturwissenschaften aus. Einen engen Zusammenhang gibt es auch zwischen der Fachrichtung einer abgeschlossenen Berufsausbildung und dem studierten Fach.

4.5 Individuelle Unsicherheiten und Probleme beim Übergang in die Hochschule

Der Übergang in die Hochschule ist sowohl in individueller als auch in institutioneller Perspektive mit einer Reihe von Allokationsproblemen verbunden. Die grundsätzliche Studienentscheidung, die Wahl des Studienfaches (und des damit verbundenen Berufsfeldes), der Hochschule und des Hochschultyps erfolgen weithin unter Informationsdefiziten, Orientierungsproblemen und Unsicherheiten – mit der Folge häufiger Fehlentscheidungen, die dann teilweise während des Studiums wieder korrigiert werden (vgl. F4). Auch die Hochschulen stehen vor einer Reihe von Allokationsproblemen: Sie müssen z.B. bemüht sein, ihre Studienplätze auszulasten und die aus ihrer Sicht „geeigneten“ Studierenden zu identifizieren.

Reform der Hochschulen erhöht Entscheidungsunsicherheit

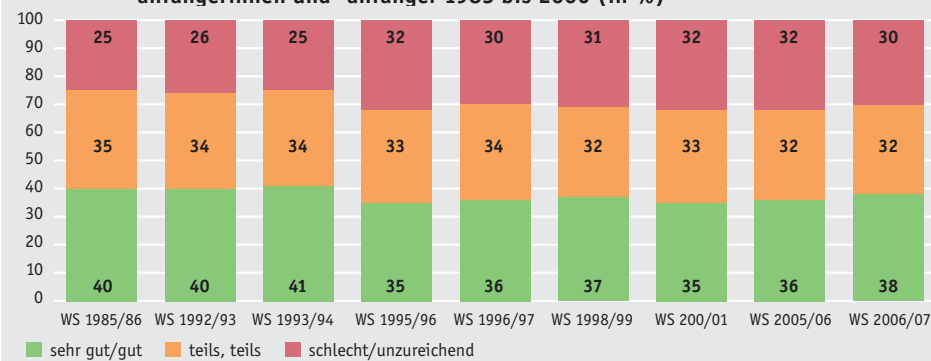
Zurzeit kommen zu solchen, seit Langem bekannten und vermutlich nicht gänzlich vermeidbaren Allokationsproblemen weitere hinzu, die durch den institutionellen Wandel der Hochschulen und den tief greifenden Reformprozess ausgelöst oder verstärkt werden. Studienberechtigte (und ihre Ratgeber) können sich angesichts der Studienstrukturreform weniger auf Erfahrungswerte der Vergangenheit verlassen, sondern müssen Entscheidungen in einer Situation erhöhter Unsicherheit treffen. Momentan bestehen aufseiten der Studienberechtigten noch vielfältige Unklarheiten über die beruflichen Perspektiven, die durch einen Bachelorabschluss eröffnet werden, sowie über die Chance, in ein Masterstudium übergehen zu können, die wiederum für eine große Mehrheit der Studienanfängerinnen und Studienanfänger in Bachelorstudiengängen eine hohe Bedeutung hat. Diese Entscheidungsunsicherheiten werden dadurch noch vergrößert, dass es innerhalb des Berufsausbildungssystems vermehrt attraktive Angebote für Studienberechtigte gibt.

²² Vgl. auch Watermann, R./Maaz, K. (2004): *Studierneigung bei Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien*. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.): *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg – Opladen*, S. 403–450

²³ Vgl. Multrus, F. (2006): *Fachtraditionen bei Studierenden. Studienwahl und elterliche Fachrichtung*. Universität Konstanz. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Bd. 47 – Konstanz

²⁴ Vgl. dazu Watermann/Maaz (2004): a. a. O.; Nagy, G. (2005): *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium*. Dissertation an der FU Berlin – Berlin

²⁵ Nur etwa 10% der Abiturienten der Jahrgänge bis 2004 hatten einen Leistungskurs in Physik oder Chemie, für fast 90% waren diese Fächer keine Prüfungsfächer; vgl. Egeln, J./Heine, C. (2007): *Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Studien zum Innovationssystem Deutschlands Nr. 06-2007 – Berlin*, S. 14 (www.technologische-leistungsfahigkeit.de/pub/sdi-06-07.pdf, Zugriff am 07.09.2007)

Abb. H4-4: Einschätzung der schulischen Vorbereitung auf das Studium durch Studienanfängerinnen und -anfänger 1985 bis 2006 (in %)

Quelle: HIS Studienanfängerbefragung

Angesichts einer tendenziell stärkeren vertikalen Differenzierung des Hochschulsystems sowie der zunehmenden fachlichen Konzentration und Profilbildung wird zukünftig die Wahl der Hochschule eine weichenstellende Bedeutung gewinnen. Diese Entwicklung erhöht die Anforderungen, die mit der Studienentscheidung verbunden sind.

Auch in der Einschätzung der individuellen Vorbereitung und Leistungsfähigkeit gegenüber den fachlichen wie überfachlichen Anforderungen eines Studiums liegt ein Unsicherheitspotenzial. Die Einschätzung von Hochschullehrenden²⁶, die eigene Wahrnehmung von Studienberechtigten, die Messung der Leistungsfähigkeit in Bereichen, die für den Studienerfolg zentral sind²⁷, sowie Untersuchungen zur Vorbereitung auf das wissenschaftliche Arbeiten führen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die schulische Vorbereitung auf das Studium Defizite aufweist, Schule und Studium nicht genügend aufeinander abgestimmt sind.²⁸ Insgesamt wird die schulische Vorbereitung auf das Studium von den Studienanfängern über die vergangenen 20 Jahre hinweg überwiegend und mit bemerkenswerter Konstanz kritisch gesehen (Abb. H4-4).

Studienberechtigte oft nicht hinreichend auf Anforderungen des Studiums vorbereitet

4.6 Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildung und Hochschule

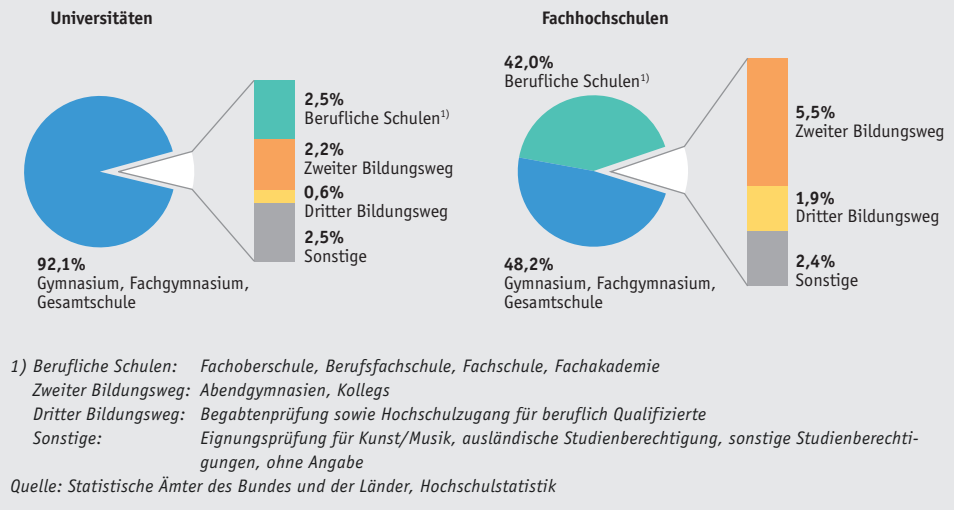
Zugang und Zulassung zu den Hochschulen sind in Deutschland insbesondere im Bereich der Universitäten nach wie vor in erster Linie vom Erwerb einer schulischen Studienberechtigung abhängig. In den letzten Jahren ist die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule – insbesondere für qualifizierte Berufstätige, die nicht über eine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen – im Zusammenhang mit der Suche nach neuen Nachfragepotenzialen, angesichts einer relativ niedrigen Absolventenquote und eines hohen Fachkräftebedarfs wieder stärker in den Blick des bildungspolitischen Interesses geraten. Dabei spielt auch eine Rolle, dass die historisch gewachsene Legitimation für die Bindung des Hochschulzugangs an das Abitur – die Annahme, Berufsausbildung und Berufstätigkeit könnten aufgrund fehlender Allgemeinbildung nicht für ein Hochschulstudium qualifizieren – angesichts des Strukturwandels, der veränderten Anforderungsprofile

²⁶ Vgl. Kazemzadeh, F./Minks, K.-H./Nigmann, R. (1987): „Studierfähigkeit“ – eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität – Hannover; Konegen-Grenier, C. (2001): Studierfähigkeit und Hochschulzugang – Köln

²⁷ Vgl. Köller, O./Baumert, J. (2002): Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B26, S. 12–19

²⁸ Vgl. Trautwein, U./Lüdtke, O. (2004): Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. In: Köller, O. u. a. (Hrsg.): *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg – Opladen*, S. 339

Abb. H4-5: Deutsche Studienanfängerinnen und -anfänger an Universitäten und Fachhochschulen im Wintersemester 2006/07 nach Art der Studienberechtigung (in %)



und Qualität beruflicher Ausbildung brüchig geworden ist. Im Blick auf die sich hier – insbesondere unter Einschluss der beruflichen Weiterbildung in ihrer ganzen Vielfalt – abzeichnende tendenzielle Höherqualifizierung in vielen modernen Berufsfeldern außerhalb des akademischen Spektrums lässt sich die herkömmliche Differenzierung zwischen dem studienvorbereitenden Monopol des Gymnasiums und dem weitgehenden Ausschluss der beruflichen Aus- und Weiterbildung vom Hochschulzugang nicht mehr aufrechterhalten.

**Unübersichtliche
Zugangswege
für beruflich
qualifizierte
Studien-
anfänger**

Schulrechtlich geregelte Angebote für Berufstätige (wie zum Beispiel das Abendgymnasium und das Kolleg, zusammenfassend als *Zweiter Bildungsweg* bezeichnet) sind von hochschulrechtlichen Regelungen der Zulassung von Berufstätigen zu unterscheiden. Seit etwa 1990 haben alle Länder im Einzelnen sehr unterschiedlich ausgestaltete Verfahren für den Hochschulzugang beruflich qualifizierter Bewerber ohne schulische Studienberechtigung eingeführt; in einzelnen Ländern bestehen sogar mehrere Wege nebeneinander. Diese häufig unter dem Begriff des *dritten Bildungsweges* zusammengefassten Möglichkeiten zeichnen sich insgesamt durch eine hohe Regelungsvielfalt und geringe Transparenz aus. Zulassungsprüfungen stehen neben Einstufungsprüfungen, Formen eines Studiums auf Probe, Anerkennung der Meisterprüfung als Zugangsberechtigung und anderen Varianten.²⁹ Zusätzlich gibt es noch die durch KMK-Vereinbarung geregelte Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen.³⁰ Die quantitative Nutzung dieser verschiedenen Wege hält sich in sehr engen Grenzen. In einigen EU-Staaten liegt der Anteil nicht traditioneller Studierender mehr als doppelt so hoch wie in Deutschland.³¹

**Zugangswege zur
Hochschule für
Berufstätige werden
nur selten genutzt**

Unter den Zugangswegen zum Hochschulstudium dominiert im Universitätsbereich mit einem Anteil von über 90% der Studienanfängerinnen und -anfänger nach wie vor eindeutig das Abitur. Die in den Ländern vorhandenen verschiedenen Sonderzugangswege für Berufstätige kommen hier gerade einmal auf 0,6% und sind damit nur von marginaler Bedeutung (**Abb. H4-5, Tab. H4-3A**). Im Fachhochschulbereich

²⁹ KMK (2006): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (Stand: Februar 2006) – Bonn (www.kmk.org/hschule/Synopse2006.pdf, Zugriff am 28.01.2008)

³⁰ Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.05.1982 in der Fassung vom 20.09.2007

³¹ Vgl. EUROSTUDENT report 2005, S. 36 f. (www.his.de/abt2/ab21/Eurostudent/report2005/Downloads/Synopsis%20of%20Indicators/SY)

stehen das Abitur und die verschiedenen Formen der Fachhochschulreife (durch Abschluss einer Fachoberschule oder Fachschule) etwa gleichgewichtig nebeneinander. Der Zugangsweg für Berufstätige ohne formale Hochschulreife kommt zwar auf einen etwas höheren Anteil als an den Universitäten, aber er fällt auch hier mit knapp 2% sehr niedrig aus. Ein Drittel dieser Studienanfänger ist unter 25, mehr als die Hälfte zwischen 25 und 39 Jahren alt; etwa 60% sind Männer. Die am häufigsten gewählten Fächergruppen sind die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften (**Tab. H4-9web**). Auch auf dem Weg über eine Fachschule (z.B. Techniker- oder Meisterschulen, ohne Berufsfachschulen) kommen mit 0,1% im Universitätsbereich und 1,6% im Fachhochschulbereich nur wenige Berufstätige in ein Studium.

Die Gründe für diese geringen Anteilswerte beruhen nicht allein auf der Intransparenz und fehlenden Flexibilität der Zulassungsverfahren. Im internationalen Vergleich zeichnet sich Deutschland durch ein Angebotsdefizit an flexiblen Studienformen zum Beispiel durch berufs begleitendes Teilzeitstudium oder durch Fernstudium aus.³² Auch Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung beruflicher Leistungen unter Einschluss der Weiterbildung auf Hochschulzugang oder Hochschulstudium sind in Deutschland noch unterentwickelt, obgleich gemäß KMK-Beschluss aus dem Jahre 2002 bis zu 50% der Anforderungen eines Studiums durch Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten erbracht werden können.³³ Durch ein Modellversuchsprogramm des Bundes werden gegenwärtig qualitätsgesicherte lernergebnisorientierte Verfahren zur Anrechnung solcher Leistungen speziell aus der beruflichen Fort- und Weiterbildung entwickelt, erprobt und evaluiert.³⁴ Dem Thema Durchlässigkeit kommt insbesondere unter dem Aspekt der Implementation von Strukturen lebenslangen Lernens eine große Bedeutung zu, da die Absolventinnen und Absolventen solcher Bildungswege mit Blick auf den kumulativen Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen geradezu paradigmatisch für lebenslange Lernprozesse sind. Eine stärkere Öffnung des Zugangs und des Studiums für diese Personengruppe wäre ein geeigneter Weg, im Interesse einer höheren Anfänger- und Absolventenquote ein zusätzliches Qualifikationspotenzial zu erschließen.

³² Vgl. Schuetze, H.-G./Slowey, M. (Eds.) (2001): *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* – London

³³ Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002

³⁴ Nähere Informationen dazu unter <http://ankom.his.de/>

M Methodische Erläuterungen

Studienberechtigte

Als Studienberechtigte werden zusammenfassend die Schulabgänger eines Jahres bezeichnet, die mit ihrem Abschlusszeugnis die allgemeine Hochschulreife (das Abitur), die fachgebundene Hochschulreife, die Fachhochschulreife oder eine fachgebundene Fachhochschulreife erworben haben.

Übergangsquote in die Hochschule

Die Übergangsquote in die Hochschule bezeichnet den Anteil der Studienberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium aufnehmen, unabhängig vom Zeitpunkt der Studienaufnahme und dem erfolgreichen Studienabschluss. Aufgrund des eventuell verzögert aufgenommenen Studiums müssen zwei Verfahren zur Berechnung der Quote verwendet werden, um zeitnahe Aussagen treffen zu können.

Nach dem Verfahren des Statistischen Bundesamts wird die Zahl der Studienanfänger (einschließlich derer an Verwaltungsfachhochschulen), die einem Studienberechtigtenjahrgang angehören, über mehrere Jahre addiert und dann als Anteilswert berechnet. Diese Vorgehensweise liefert Quoten, die erst nach fünf Jahren annähernd vollständig verfügbar sind. Die ausgewiesenen Quoten für die Jahrgänge bis 2001 wurden nach diesem Verfahren berechnet.

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

Studienberechtigtenquote

Die Studienberechtigtenquote bezieht die Zahl der Studienberechtigten eines Jahres auf die Bevölkerung im Alter von 18 bis unter 21 Jahren. Als Bevölkerungszahl in dieser Altersgruppe wird der Durchschnitt der letzten drei Jahrgänge zugrunde gelegt.

Beteiligungsquote

Beteiligungsquoten werden berechnet, indem die Bildungsteilnehmer eines bestimmten Bildungsbereichs (z.B. der Hochschule) in Bezug gesetzt werden zur Gesamtgruppe des jeweiligen Alters (vgl. **A1**). Dabei können Beteiligungsquoten auch für Teilgruppen, etwa nach der Bildung der Eltern, bestimmt werden. Ein Beispiel verdeutlicht das: Im Jahr 2005 hatten 82% der 19- bis unter 24-Jährigen Deutschen einen Vater ohne Hochschulabschluss. Von ihnen nahmen 23% ein Hochschulstudium auf. Dieser Anteilswert bezeichnet die Beteiligungsquote dieser Gruppe. Von den 18% mit einem akademisch qualifizierten Vater waren es 83%, die in ein Hochschulstudium übergingen (Isserstedt, W. et al. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – Bonn/Berlin, S. 107).

Multivariate Analysen des Bildungsverhaltens

In multivariaten Analysen werden verschiedene Einflussfaktoren (Variablen) auf Entscheidungsverhalten gleichzeitig analysiert, wodurch die wechselseitige Bedingtheit der Faktoren kontrolliert werden kann.

5 Übergänge in den Arbeitsmarkt

5.1 Zur Einmündung aus Berufsausbildung und Hochschule in den Arbeitsmarkt

In der Einmündung in den Arbeitsmarkt wird deutlich, inwieweit das Angebot von Absolventen aus unterschiedlichen Fach- und Ausbildungsrichtungen die Qualifikationsnachfrage auf dem Arbeitsmarkt trifft, wo Passungsprobleme, die bis zu einem gewissen Grad unvermeidbar sind, eskalieren und wo deutliche *mismatches* auftreten. Auch die berufliche Mobilität unterschiedlicher Ausbildungsgänge steht mit zur Debatte.

Der Arbeitsmarkt in Deutschland ist heute immer noch bis zu einem gewissen Grad nach großen qualifikationsspezifischen Beschäftigungssegmenten strukturiert. So existieren die Segmente der un- bzw. gering qualifizierten Tätigkeiten, das berufsfachliche mittlere und das Hochqualifiziertensegment professioneller Tätigkeiten. Die Segmente sind sowohl intern weiter differenziert, was Merkmale wie Beschäftigungsstabilität, Einkommen, Fachlichkeit der Tätigkeit u. a. angeht, als auch extern nach diesen Merkmalen im Verhältnis zueinander zunehmend fließend. Weil die in- und externe Varianz nach Beschäftigungstypen und Angebot-Nachfrage-Konjunkturen wechseln, sind auch die vom Arbeitsmarkt auf das Bildungssystem ausgehenden Signale Veränderungen unterworfen. Man kann davon ausgehen, dass die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt in kurz-, vor allem aber mittelfristiger Perspektive Ausbildungsentscheidungen und Studienwahl beeinflussen. So werden im Hochschulbereich zyklische Schwankungen der Studiennachfrage in einigen Fachrichtungen u. a. durch die Rückwirkungen der Übergänge in den Arbeitsmarkt verstärkt oder ausgelöst.

Bezogen auf die großen Qualifikationssegmente der mittleren (dualen und schulischen) Ausbildungsabsolventen auf der einen und der Hochschulabsolventen auf der anderen Seite werden die interne und die externe Varianz der Einmündungsprozesse für diese beiden großen Gruppen deutlich (vgl. 5.2 und 5.3). Hierbei wird versucht, den Einmündungsprozess in Arbeitsmarkt und Beschäftigung auch in mehreren Zeitintervallen abzubilden, sodass nicht nur der Übergang unmittelbar nach Beendigung der jeweiligen Ausbildung ins Blickfeld gerät. Im Folgenden werden zunächst die Einmündungsprozesse der Absolventen des Berufsausbildungssystems unterhalb der Hochschulebene (vgl. 5.2), dann die Übergänge der Hochschulabsolventen (vgl. 5.3) analysiert.

5.2 Übergänge aus der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt

Stärke des deutschen Ausbildungssystems bisher: Relativ glatte Übergänge in Beschäftigung

Relativ friktionsfreie Übergänge von der Ausbildung in Beschäftigung gehören traditionell – insbesondere im Vergleich mit anderen Ländern – zu den Stärken des deutschen Berufsausbildungssystems. Diese Stärke wurzelt in einer industriellen Ökonomie, die auf Qualitätsproduktion und auf eine enge Verzahnung von Ausbildung und Beschäftigung setzt. Die Strategie der internen Arbeitsmärkte führte dazu, dass die Auszubildenden in den Kernsektoren der Wirtschaft eine relativ große Sicherheit besaßen, von ihren Ausbildungsbetrieben nach Ende der Ausbildung in eine – nach Möglichkeit ausbildungsadäquate – Berufstätigkeit übernommen zu werden.

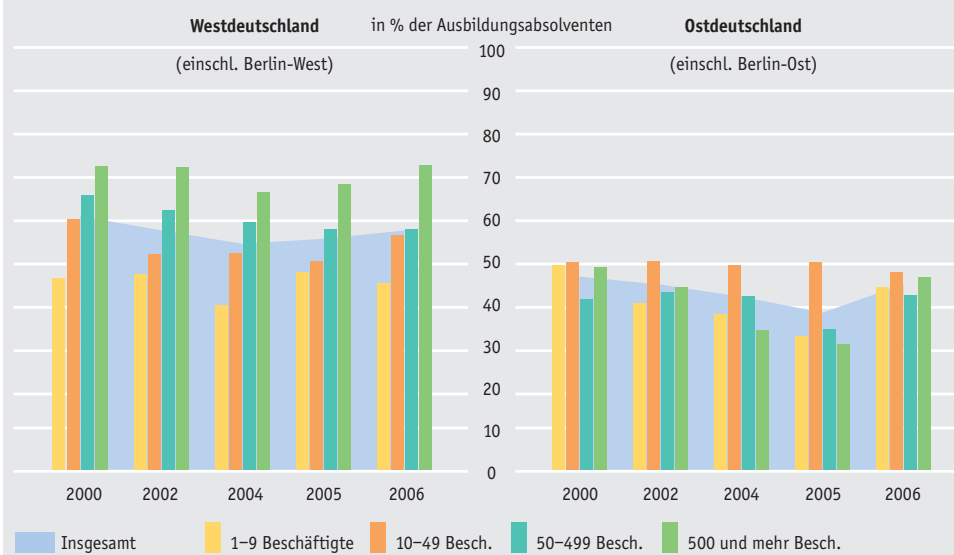
Leichte Tendenz zum Rückgang der Übernahmequoten

Diese Sicherheit ist in den letzten Jahren fragiler geworden, wie zum Beispiel an den Übernahmequoten, die nur für die duale Ausbildung ausgewiesen werden, deutlich wird. Zwischen 2000 und 2006 gehen die Übernahmequoten zunächst bis 2004 im Westen um 6 Prozentpunkte, im Osten um 9 Prozentpunkte zurück, um dann bis 2006 im Westen auf 57%, im Osten auf 44% wieder anzusteigen (**Abb. H5.2-1**). In den ostdeutschen Ländern werden damit nur gut zwei Fünftel der dualen Ausbildungsabsolventen übernommen. Ein Grund für die niedrige Quote mag in dem relativ großen Anteil der dualen außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnisse im Osten liegen.

Starke branchenspezifische Differenzen bei Übernahmequoten

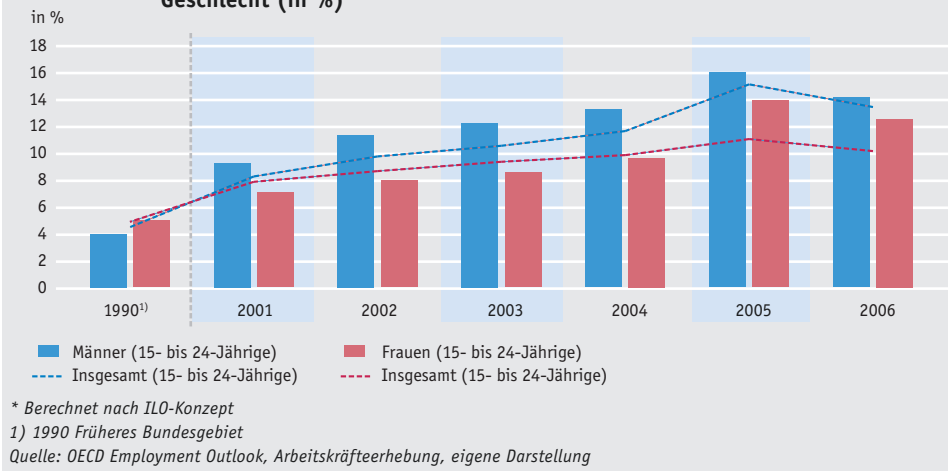
Der leichte Wiederanstieg bis 2006 lässt sich vermutlich auf den beginnenden Wirtschaftsaufschwung zurückführen. Die Durchschnittsquote verdeckt in beiden Regionen erhebliche branchenspezifische Differenzen (**Tab. H5.2-2A**). Die höchsten Übernahmequoten im Westen finden sich bei den traditionellen industriellen Mitbestimmungsbranchen sowie im Kredit- und Versicherungsgewerbe (über 80%), die niedrigsten in einigen Dienstleistungsbranchen. Im Osten haben die Jugendlichen jeweils bei den gleichen vier Branchen wie im Westen sowohl die größten als auch die geringsten Übernahmechancen. Nach Betriebsgrößenklassen zeigen sich die stärksten West-Ost-Disparitäten bei den Großbetrieben, bei denen im Westen noch fast sieben Zehntel, im Osten aber noch nicht einmal die Hälfte der Auszubildenden eine Übernahmechance haben.

Abb. H5.2-1: Übernahmequoten der Betriebe in % der Absolventinnen und Absolventen 2000 bis 2006 in West- und Ostdeutschland nach Betriebsgröße



Quelle: IAB-Betriebspanel, eigene Berechnungen

Abb. H5.2-2: Arbeitslosenquoten* 1990 und 2001 bis 2006 nach Altersgruppen und Geschlecht (in %)



Rückläufige Übernahmequoten erhöhen nicht allein die Unsicherheit für die Ausbildungsabsolventen beim Übergang in Beschäftigung. Sie reduzieren auch eine der Hauptstärken und -attraktivitäten des dualen Systems. Ob die Entwicklung seit 2004/05 als Trendwende begriffen werden kann, wird weiter zu beobachten sein.

Mit hohen Übernahmequoten waren vergleichsweise niedrige Arbeitslosenquoten für die Jugendlichen verbunden. Niedrige Jugendarbeitslosenquoten wurden als eine weitere Stärke des deutschen Berufsausbildungssystems und sowohl ökonomisch als auch sozial als wesentlicher komparativer Vorteil gegenüber anderen Ländern mit eher schulisch organisierter Berufsausbildung angesehen. Seit längerem zeigt sich, dass auch diese Stärke ins Wanken geraten ist. Zum einen ist die Sucharbeitslosigkeit der Absolventen des dualen Systems direkt nach Ende der Ausbildung seit 2000 stark angestiegen³⁵ und erreicht 2005 ca. 36% der erfolgreichen Ausbildungsabsolventen (Tab. H5.2-3A). Zum anderen steigt bereits seit Anfang der 1990er Jahre die Jugendarbeitslosenquote kontinuierlich bis 2005, fällt aber 2006 parallel zur allgemeinen Arbeitslosenquote geringfügig (Abb. H5.2-2).

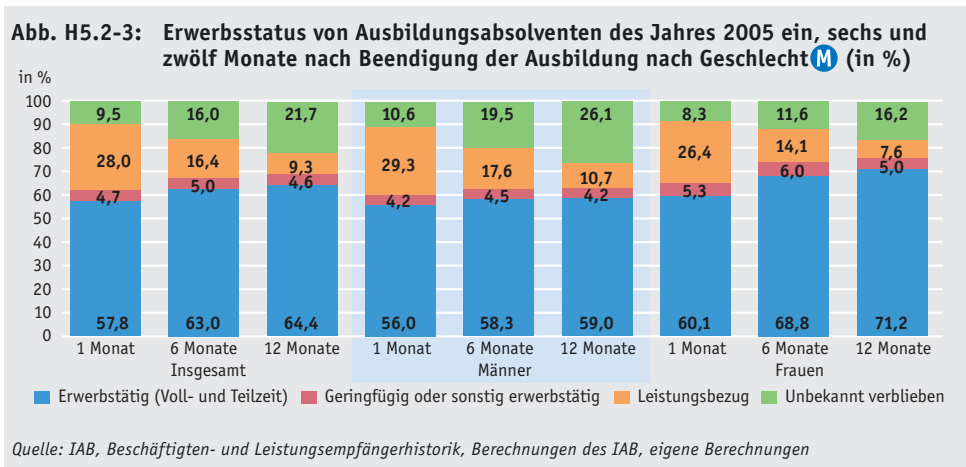
Zwei Sachverhalte sind an der Entwicklung der Arbeitslosenquote besonders auffällig und können einen sozial weitreichenden Wandel am Arbeitsmarkt zuungunsten der Jugendlichen signalisieren: Zum einen entwickeln sich die allgemeine Arbeitslosenquote (15- bis 64-Jährige) und die Jugendarbeitslosenquote (15- bis 24-Jährige) seit 2000 in der Weise auseinander, dass die Jugendarbeitslosenquote über der allgemeinen liegt und sich die Schere zwischen beiden bis 2005 geöffnet hat. Zum anderen übersteigt die Arbeitslosenquote der jungen Männer die der jungen Frauen stetig, 2003 und 2004 um etwa 4 Prozentpunkte, während die Relation zu Anfang der 1990er Jahre noch umgekehrt war.

Ein Blick auf die Erwerbsverläufe im ersten Jahr nach Ausbildungsabschluss zeigt die Dynamik in der Arbeitsmarkteinmündung von erfolgreichen Ausbildungsabsolventen. Nach einem Monat sind knapp sechs Zehntel von ihnen (58%) in eine Voll- oder Teilzeiterwerbstätigkeit eingemündet, während drei Zehntel (28%) arbeitslos gemeldet sind, bei einem Zehntel ist der Verbleib nicht bekannt. Nach einem halben Jahr hat sich die Erwerbstätigenquote auf 63% erhöht, die Arbeitslosenquote ist auf 16% gesunken; nach einem Jahr ist nur noch ein geringfügiger Anstieg der Erwerbstätigenquote, aber ein beträchtlicher Rückgang der Arbeitslosenquote (auf 9%)

Steigende Jugendarbeitslosigkeit

Arbeitslosigkeitsrisiko von Jugendlichen höher als von Erwachsenen

³⁵ Vgl. Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): *Berufsbildung im Umbruch – Berlin*



zu verzeichnen (Abb. H5.2-3, Tab. H5.2-4A).³⁶ Über alle drei Zeitpunkte hinweg liegt die Erwerbstätigenquote der Männer deutlich, nach 6 und 12 Monaten über 10 Prozentpunkte niedriger als die der Frauen. Wieweit dies echte Übergangsschwierigkeiten signalisiert oder auf das Ausscheiden eines Teils der jungen Männer aus der Erwerbstätigkeit zwecks Wehr- oder Zivildienst zurückgeht, muss offenbleiben. Freilich deuten die höheren Arbeitslosenquoten auf größere Übergangsschwierigkeiten der jungen Männer hin.

Kaum Differenzen zwischen deutschen und ausländischen Ausbildungsabsolventen beim Übergang in Beschäftigung

Die Verlaufsmuster variieren nicht nur nach Geschlecht, sondern auch nach Staatsangehörigkeit und – vor allem – nach Berufen bzw. Berufsfeldern. Die Differenzen nach Staatsangehörigkeit, die nach einem Monat bei der Erwerbstätigenquote noch sechs Prozentpunkte (Deutsche 58%, Ausländer 52%) ausmachen, haben sich nach einem Jahr auf nur noch einen Prozentpunkt reduziert (Tab. H5.2-5A). Im Vergleich mit den großen Schwierigkeiten, die jugendliche Ausländer bzw. solche mit Migrationshintergrund beim Übergang an der ersten Schwelle beim Einstieg in eine vollqualifizierende Berufsausbildung hatten, wirken die Differenzen zwischen Deutschen und Ausländern im Übergang ins Erwerbsleben relativ moderat. Wenn Ausländer die Hürde Ausbildung genommen haben, scheint ihr Übergang in den Arbeitsmarkt einfacher und weitgehend analog dem von Deutschen zu verlaufen.

Starke Differenzen nach Ausbildungsberufen: Signal für Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beschäftigung

Differenzen im Einmündungsprozess nach Berufen sagen nicht allein etwas aus über die Chancen junger Menschen aus unterschiedlichen Berufen, nach erfolgreicher Ausbildung relativ friktionsfrei im Erwerbsleben Fuß zu fassen. Sie signalisieren auch Passungsprobleme zwischen Ausbildungsangeboten und Nachfrage nach beruflichen Qualifikationen am Arbeitsmarkt. Bereits beim unmittelbaren Übergang, einen Monat nach Ausbildungsabschluss, sind die berufsspezifischen Differenzen in der Erwerbstätigkeit so groß, dass man von einer Polarisierung sprechen kann. Sie schwanken zwischen 78% Erwerbstätigen bei den Bank- und Versicherungskaufleuten und 34% bei Malern und Tischlern. Am positiven Pol stehen neben qualifizierten Angestelltentätigkeiten die klassischen Facharbeitertätigkeiten der industriellen Metall- und Elektroberufe, bei denen die Einmündungsquote bei oder oberhalb von zwei Dritteln der Ausbildungsabsolventen liegt (Tab. H5.2-1). Den negativen Pol der Einmündungsskala, an dem Berufe mit einem Einmündungsanteil von einem Drittel bis zwei Fünfteln versammelt sind, bilden vor allem handwerkliche Berufe der Bau- und Ausbautätigkeiten, der Kfz-Instandhaltung und der Gastronomie (Köche). Niedrige Einmündungsquoten korrespondieren mit hohen Arbeitslosenquoten.

³⁶ Ab dem sechsten Monat wächst bei den Männern die Kategorie „unbekannt verblieben“ relativ stark an (20 bzw. 26% nach 12 Monaten), was im Wesentlichen auf Wehr- oder Zivildienst zurückzuführen ist.

Tab. H5.2-1: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005 einen Monat und zwölf Monate nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen^M

Berufsgruppe	Nach 1 Monat					Nach 12 Monaten				
	Insgesamt	Davon				Insgesamt	Davon			
		Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)	Geringfügig oder sonstig erwerbstätig	Leistungsbezug	Unbekannt verblieben		Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)	Geringfügig oder sonstig erwerbstätig	Leistungsbezug	Unbekannt verblieben
Anzahl	in %				Anzahl	in %				
Metallverformer (spanend)	3.650	76,7	2,5	15,2	5,5	3.650	76,6	1,8	6,5	15,0
Schlosser, Werkzeugmacher	20.971	68,0	2,8	22,1	7,2	20.971	67,1	3,0	8,9	20,9
Kraftfahrzeuginstandsetzer	16.304	40,8	5,5	43,3	10,4	16.304	51,5	4,8	14,2	29,5
Elektriker	21.383	63,4	3,4	24,5	8,8	21.383	59,0	4,2	8,3	28,6
Nahrungsmittelhandwerk	6.123	49,0	5,5	32,8	12,8	6.123	56,8	4,9	12,2	26,1
Köche	8.408	34,7	7,1	42,1	16,2	8.408	46,6	5,3	14,0	34,1
Maurer und Zimmerleute	7.816	45,3	3,7	38,3	12,6	7.816	50,4	3,3	15,8	30,5
Maler und Tischler	15.626	34,1	4,6	45,6	15,6	15.626	46,3	4,7	16,7	32,3
Groß- und Einzelhandelskaufleute	31.882	58,6	5,9	26,7	8,7	31.882	66,3	5,7	10,0	18,0
Bank-, Versicherungskaufleute	15.002	78,1	2,6	13,4	5,8	15.002	74,2	3,6	3,8	18,4
Rechnungskaufleute u. Ä.	62.978	63,6	4,9	24,8	6,7	62.978	69,6	4,8	8,3	17,3
Krankenpflegekräfte u. Ä.	18.196	57,0	2,9	31,1	9,0	18.196	81,8	2,4	3,2	12,6
Körperpflege	9.474	51,8	6,2	28,5	13,5	9.474	66,0	5,9	8,7	19,5
Insgesamt (ausgewählte Berufe)	237.813	57,9	4,5	28,5	9,1	237.813	64,6	4,4	9,4	21,6

Quelle: IAB, Beschäftigten- und Leistungsempfängerhistorik, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss hat sich die Schere zwischen günstigen und wenig günstigen Berufen zwar ein wenig verengt, die Tendenz aber ist gleich geblieben. Immer noch weisen die handwerklichen Berufe (jetzt einschließlich Nahrungsmittelhandwerk) die niedrigsten Beschäftigten- und die höchsten Arbeitslosenquoten auf. Da der Rückgang der Arbeitslosenquote bei diesen Berufen mehr als doppelt so groß ist wie der Zuwachs an Beschäftigung, kann man schließen, dass ein beträchtlicher Teil des Rückgangs der Arbeitslosigkeit in diesen Berufsfeldern auf das periodische Ausscheiden von – vor allem männlichen – Jugendlichen aus dem Arbeitsmarkt wegen Wehr- oder Zivildienst oder auch durch Selbstständigkeit zu erklären ist.³⁷

Neben dem Erwerbsstatus gibt auch die Adäquanz der Beschäftigung zur Ausbildung Auskunft darüber, wie gut eine Ausbildung am Arbeitsmarkt beruflich zu verwerten ist. Die Ausbildungsadäquanz^M ist auf der fachlichen Ebene dadurch definiert, ob die Beschäftigung im gleichen Berufsfeld – nicht unbedingt gleichen Beruf³⁸ – wie der Ausbildungsberuf liegt.³⁹ Insgesamt sind nach einem Jahr ein Drittel aller Ausbildungsabsolventen nicht ausbildungsadäquat beschäftigt, dabei deutlich mehr Männer (40%) als Frauen (26%). Auch junge Ausländer sind häufiger ausbildungs-inadäquat beschäftigt als deutsche Jugendliche (38 zu 33%) (**Abb. H5.2-4**).

Bei der Ausbildungsadäquanz kommt es zu gravierenden Unterschieden zwischen den Berufen (**Abb. H5.2-5**). Hier warten unter den geprüften Berufen vor allem die handwerklichen Berufe der Bau- und Ausbauberufe sowie der Kfz-Instandsetzung und ein Teil der industriellen Metallberufe (Schlosser, Werkzeugmacher) mit überdurchschnittlichen Quoten inadäquater Tätigkeit auf, während die kaufmännischen

Schwierigere Einmündungsprozesse im Handwerk

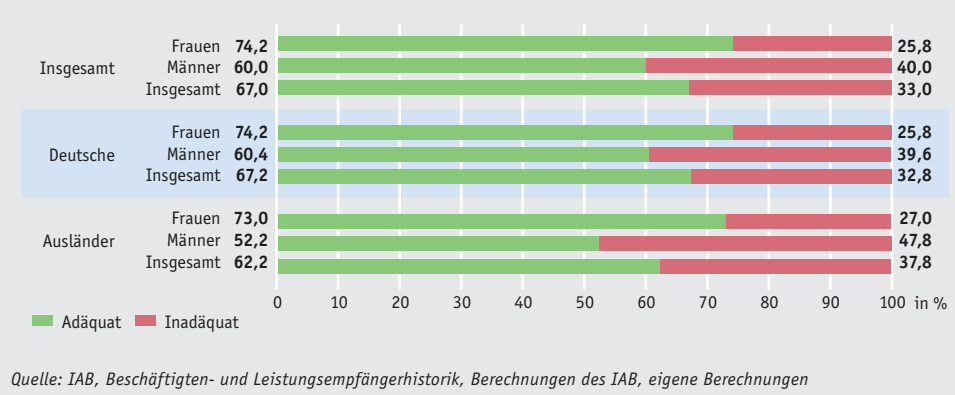
Ein Drittel der Absolventen nicht ausbildungsadäquat beschäftigt

³⁷ Beleg dafür mag die nach einem Jahr stark angestiegene Quote der Kategorie „unbekannt verblieben“ auf bis zu 30% vor allem bei den traditionell von Männern dominierten Berufen sein.

³⁸ Von der Berufssystematik her gesehen handelt es sich statistisch um die Differenz zwischen dem Zweisteller und dem Drei- bzw. Viersteller in der Berufsklassifikation.

³⁹ Hier wird ein Begriff von Ausbildungsadäquanz verwendet, der nicht auf subjektiver Einschätzung wie in H5.3 basiert, sondern auf der Differenz zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf.

Abb. H5.2-4: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit (in %)



und pflegerischen Ausbildungsabsolventen sehr viel häufiger im gleichen Berufsfeld eingemündet sind. Aus diesen beruflichen Differenzen erklärt sich auch der geschlechtsspezifische Unterschied im Ausmaß ausbildungsentsprechender Tätigkeiten: die beruflichen Differenzen verlaufen – mit Ausnahme von Köchen und Kaufleuten des Kreditgewerbes – entlang der Demarkationslinie zwischen eher männer- oder eher frauendominierten Berufen. Die Ausbildungsadäquanz sinkt noch mehr, wenn man statt des Berufsfeldes den spezifischen Beruf heranzieht (Tab. 5.2-7web).

Hohe Anforderungen an die berufliche Flexibilität Jugendlicher durch Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beschäftigung

Beide Sachverhalte, zum einen längere Suchphasen und gestiegene Arbeitslosigkeit für einen Teil von Ausbildungsabsolventen, zum anderen ein Drittel nicht ausbildungsadäquat Beschäftigter, sind hervorstechende Merkmale für Schwierigkeiten im Übergang von Ausbildung in Beschäftigung, die den Jugendlichen berufliche Flexibilität und hohe Anpassungsleistungen abverlangen. Beide Sachverhalte zeugen aber auch von beträchtlichen Passungsproblemen zwischen Ausbildungsstrukturen und Arbeitsmarktnachfrage, die mit dem tradierten Selbstbild des deutschen Ausbildungssystems als einer Institution, für die aufgrund der engen Marktbindung der

Abb. H5.2-5: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)

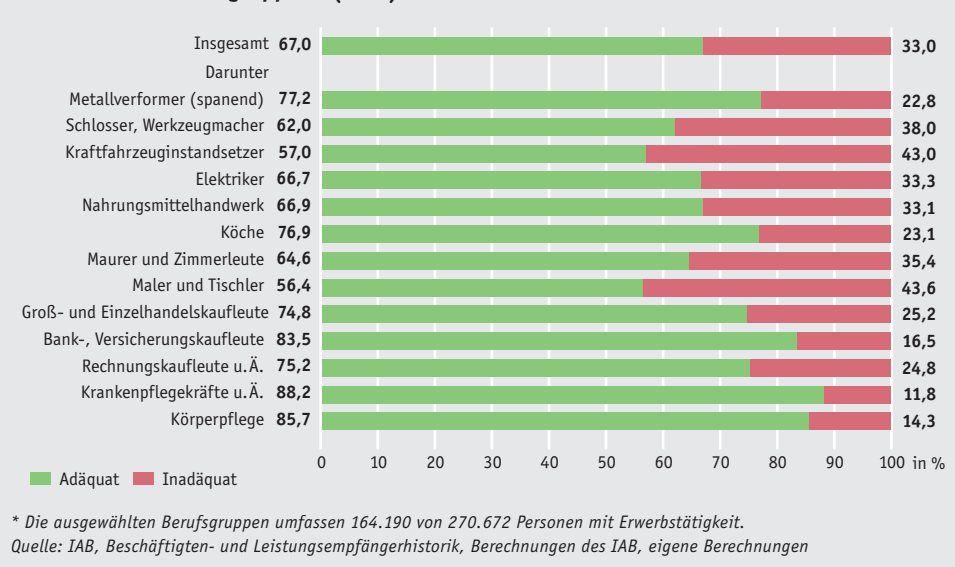
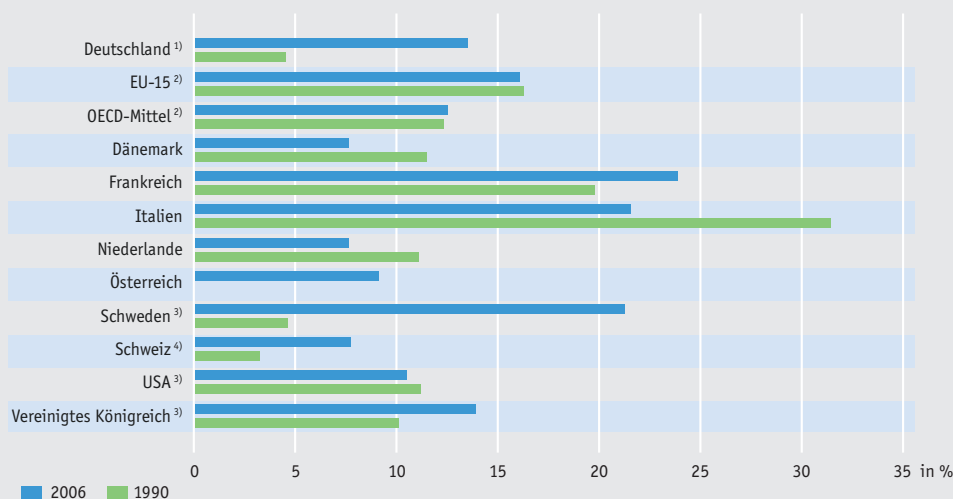


Abb. H5.2-6: Jugendarbeitslosenquoten* (15- bis 24-Jährige) 1990 und 2006 nach ausgewählten Staaten (in %)



* Berechnet nach ILO-Konzept

1) 1990 nur Früheres Bundesgebiet

2) Bezieht sich nur auf die in der Quelltablelle insgesamt ausgewiesenen Staaten

3) 16- bis 25-Jährige

4) 1990 bezieht sich auf 1991

Quelle: OECD Employment Outlook, Arbeitskräfteerhebung, eigene Darstellung

Ausbildung relativ friktionsfreie Übergänge in Beschäftigung charakteristisch sind, nicht übereinstimmt.

Auch im internationalen Vergleich büßt die deutsche Ausbildung einen Teil ihres komparativen Vorteils beim Arbeitsmarktübergang ein. Bei einem Teil der Vergleichsstaaten verläuft die Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit seit Anfang der 1990er Jahre umgekehrt zu Deutschland, d.h., die Jugendarbeitslosenquoten nehmen ab. Dies gilt insbesondere für kleine Staaten wie Dänemark und Niederlande, aber auch für die USA (Abb. H5.2-6). Gegenüber anderen Staaten (Frankreich, Italien, Vereinigtes Königreich) ist der Vorteil Deutschlands deutlich geringer geworden, sodass sich die deutsche Jugendarbeitslosenquote 2006 dem Durchschnitt der EU-15-Staaten annähert und bereits oberhalb des OECD-Mittels liegt. Diese Entwicklung ist nicht allein mit dem deutschen Vereinigungsprozess erklärbar (Abb. H5.2-2).

Einbußen an komparativen Vorteilen des deutschen Ausbildungssystems gegenüber anderen Staaten

M Methodische Erläuterungen

Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005

In der Beschäftigten- und Leistungsempfängerhistorik des IAB wird nicht direkt erfasst, ob ein Auszubildender seine Ausbildung erfolgreich abschließt. Näherungsweise wurde hier als Absolvent aufgenommen, wer erstmalig mindestens 700 Tage lang als Auszubildender (Personengruppe 102 oder 142) gemeldet war. Dabei wurden Betriebswechsel und Unterbrechungen von bis zu 14 Tagen zugelassen. Zudem durfte die Person im Jahr 2005 höchstens 27 Jahre alt gewesen sein.

Ausgewählte Berufsgruppen

Folgende Berufe wurden nach der Klassifikation der Bundesagentur für Arbeit den Berufsgruppen zugeordnet: Metallverformer (spanend): 22, Schlosser, Werkzeugmacher: 27, 29, Kraftfahrzeuginstandsetzer: 281, Elektriker: 31, 321, Nahrungsmittelhandwerk: 39, 40, Köche: 411, Maurer und Zimmerleute: 44, 45, Maler und Tischler: 50, 51, Groß- und Einzelhandelskaufleute: 681, 682, Bank-, Versicherungskaufleute: 69, Rechnungskaufleute u. Ä.: 77, 78, Krankenpflegekräfte u. Ä.: 853, 854, Körperpflege: 90.

Hauptbeschäftigung

Lag für einen Zeitraum mehr als eine Meldung vor (Mehrfachbeschäftigung, Beschäftigung mit gleichzeitigem Leistungsbezug), wurde das Hauptbeschäftigungsverhältnis ausgewählt; Kriterien hierfür waren Nichtgeringfügigkeit, Entgelt, Dauer. Einer Ausbildungsmeldung wurde aber immer Vorrang vor allen anderen Informationen gegeben.

Fachliche Ausbildungsadäquanz

Fachadäquanz liegt hier vor, wenn der ausgeübte Beruf dem Ausbildungsberuf entspricht, berechnet auf Basis der ersten beiden Stellen der Berufsordnung.

5.3 Übergänge aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt

Der volkswirtschaftliche Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist in den vergangenen Dekaden kontinuierlich gestiegen und wird voraussichtlich weiter steigen.⁴⁰ Mittel- und langfristig sind die Arbeitsmarktaussichten für Hochschulabsolventen überwiegend gut (vgl. I2). Ihre qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote liegt seit 1975 stets unter 5%. Nach 1993 haben sich die Arbeitslosenquoten für Personen mit und ohne Hochschulabschluss auseinander entwickelt. Betrug die Arbeitslosenquote 2005 insgesamt 11,8%, so lag sie für Hochschulabsolventen bei nur 4,1%.⁴¹

Die Berufschancen und -perspektiven für junge Hochschulabsolventinnen und -absolventen unterscheiden sich erheblich nach der gewählten Fachrichtung, die oft mit einem spezifischen Arbeitsmarkt- und Tätigkeitssegment verknüpft ist, sowie den zum Zeitpunkt des Studienabschlusses jeweils vorherrschenden konjunkturellen Bedingungen und der Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes, die wiederum auch von Schwankungen in der Absolventenzahl beeinflusst wird. Die immer noch weitverbreiteten pessimistischen Szenarien der Akademikerbeschäftigung haben sich bislang nicht bestätigt, jedenfalls nicht generell. Ein temporärer *mismatch*, zyklische Schwankungen zwischen Angebot und Bedarf lassen sich jedoch schon seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wieder nachweisen.⁴² Deshalb bleibt trotz der überdurchschnittlich guten Arbeitsmarkt- und Karrierechancen für Hochschulabsolventen auf dem Wege zu einer entsprechenden Position ein je nach Fachrichtung unterschiedlicher Anteil zurück, der gezwungen ist, individuelle Anpassungs- und Übergangsstrategien zu entwickeln.

**Ziel: bessere
Berufsvorbereitung
durch die Studien-
strukturreform**

In Deutschland wird mit der Studienstrukturreform auch beabsichtigt, das Verhältnis zwischen Studium und Beruf neu zu gestalten. Mit den neuen Studiengängen soll eine bessere Passung mit den Anforderungen in den verschiedenen Berufsfeldern erreicht werden. In der herkömmlichen Studienorganisation stand die Vermittlung fachlichen Wissens im Rahmen vier- und mehrjähriger Studiengänge im Zentrum, wobei die faktischen Studienzeiten oft weit oberhalb der Regelstudiendauer lagen (vgl. F4). Durch die Reform wird es nun nicht nur eine Stufung der Hochschulabschlüsse geben, sondern auch kürzere Studienprogramme. In welchem Maße die neuen Bachelorabschlüsse tatsächlich im Sinne der angestrebten *employability* berufsqualifizierend sind, welche Optionen sich für Absolventen bieten, die keinen Master anschließen, und ob es Anzeichen für eine Verdrängung von Absolventen beruflicher Ausbildungen durch Hochschulabsolventen (oder umgekehrt) gibt, sind empirisch zurzeit noch weitgehend offene Fragen.

Verläufe nach dem ersten Studienabschluss

Nicht für alle Hochschulabsolventinnen und -absolventen gestaltet sich der Übergang mehr oder weniger reibungslos und führt schnell in eine Erwerbstätigkeit. Für einen Teil verläuft die Zeit nach dem Studienabschluss problematisch (**Abb. H5.3-1, Tab H5.3-1A**).

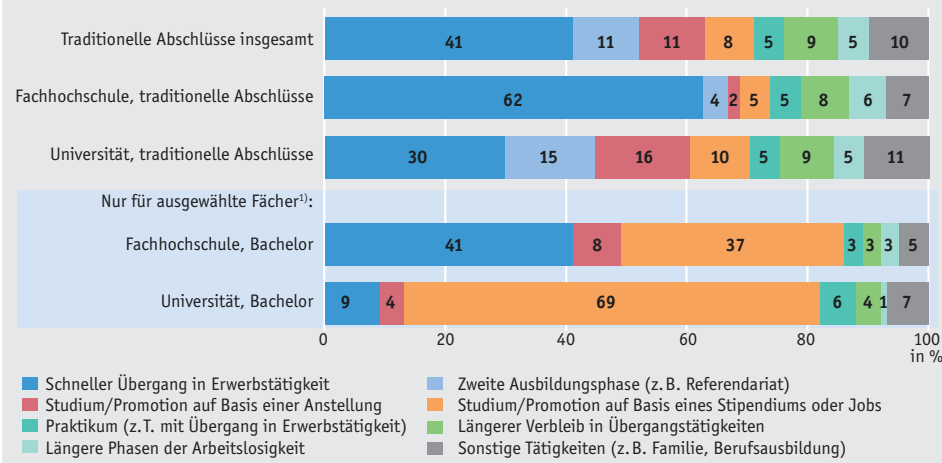
Am Beispiel des Absolventenjahrgangs 2005 können die vielfältigen Verläufe dargestellt und zu typischen Mustern zusammengefasst werden (**Abb. H5.3-1**). Dieser Jahrgang ist deshalb besonders interessant, weil hier erstmals für eine Reihe wichtiger Fachrichtungen auch die Übergänge nach dem Bachelorabschluss untersucht werden konnten.

⁴⁰ Vgl. Bonin, H. et al. (2007): *Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. IZA Research Report Nr. 9 – Bonn*

⁴¹ Vgl. Reinberg, A./Hummel, M. (2007): *Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB Kurzbericht Nr. 18/2007 – Nürnberg*

⁴² Vgl. Titze, H. (1990): *Der Akademikerzyklus – Göttingen*

Abb. H5.3-1: Übergangsmuster* von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Jahrgangs 2005 für Bachelor- und traditionelle Abschlüsse nach Art der besuchten Hochschule (in %)**



* Übergangstypen auf Basis einer Sequenzanalyse der ersten 9 Monate nach Studienabschluss

** Traditionelle Abschlüsse: Diplom, Magister, Staatsexamen

1) Vgl. Anmerkungen zu **Tab. H5.3-1A**

Quelle: HIS Absolventenpanel 2005

Etwa 70% der Absolventinnen und Absolventen dieses Jahrgangs (ohne diejenigen mit Bachelorabschluss) zeigen einen glatten Übergang: Sie münden schnell in eine Erwerbstätigkeit bzw. eine zweite Ausbildungsphase (z. B. ein Referendariat) ein oder nehmen ein weiteres Studium bzw. eine Promotion auf, auch wenn Letzteres durchaus eine Ausweichstrategie bei schlechten Arbeitsmarktbedingungen sein kann. Die Verläufe nach einem Universitätsabschluss unterscheiden sich von denen nach einem Fachhochschulstudium, vor allem in der Bedeutung der Promotion und des Referendariats. Auch in den Fachrichtungen sind die Übergangsmuster sehr unterschiedlich (**Tab. H5.3-1A**). So finden sich Promovenden, die über eine wissenschaftliche Mitarbeiterstelle verfügen, hauptsächlich in den Natur- und Ingenieurwissenschaften.

Eher problematisch verlaufende Übergänge zeigen sich vor allem in den Sprach-, Kultur-, und Sozialwissenschaften sowie in der Erziehungswissenschaft nach einem Diplom- oder Magisterabschluss. Hier muss ein Teil der Absolventinnen und Absolventen entweder längere Phasen der Erwerbslosigkeit überstehen oder zunächst einfache Jobs oder kleinere Werkaufträge übernehmen oder mit einem Praktikum überbrücken. Letzteres ist unter Hochschulabsolventen und -absolventinnen nicht so häufig wie die publizistische Diskussion um eine *Generation Praktikum* das nahegelegt hatte, zumal die Hälfte der Praktika nicht länger als drei Monate dauert und etwa drei Viertel der Praktikanten anschließend eine Erwerbstätigkeit aufnehmen.⁴³ Ein Praktikum kann daher als eine wichtige Option der Berufsfindung in der Zeit unmittelbar nach dem Studienabschluss angesehen werden.

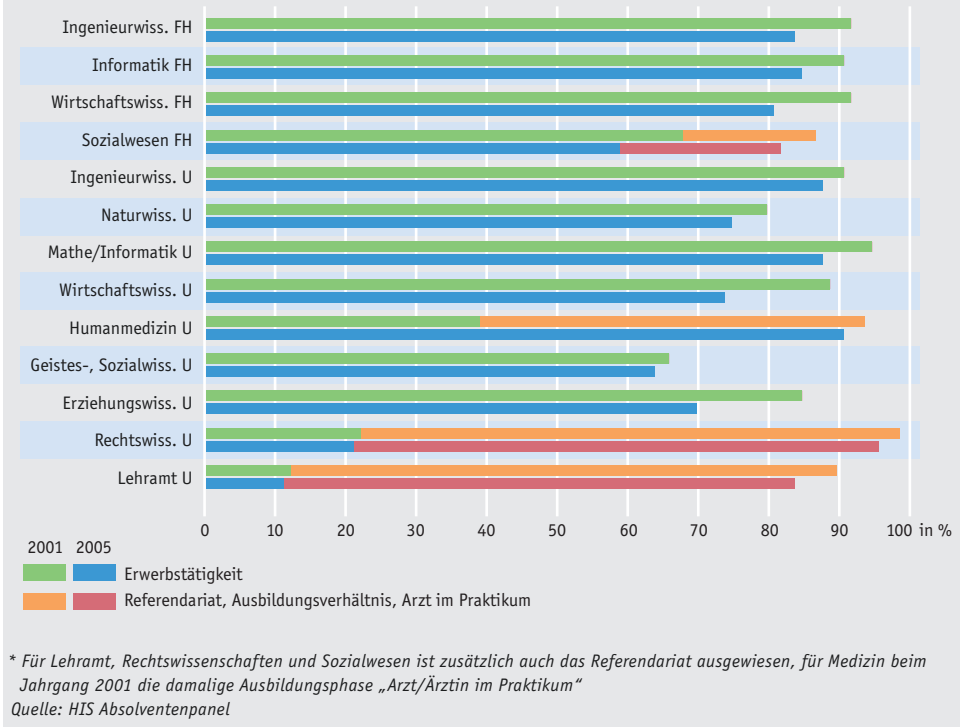
Viele Bachelorabsolventinnen und -absolventen des Jahrgangs 2005 gingen bereits kurz nach dem ersten Abschluss in ein Masterstudium über. Allerdings unterscheiden sich Bachelors aus Universitäten und Fachhochschulen dabei deutlich (**Abb. H5.3-1**). Etwa zwei Drittel der Universitätsbachelor setzten das Studium in einem Masterstudiengang fort, vor allem in den Ingenieur- und Naturwissenschaften

„Generation Praktikum“: nur wenige Absolventen betroffen

Zwei Drittel der Bachelors aus Universitäten gehen ins Masterstudium über

43 Vgl. Briedis, K. (2007): *Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen*. HIS-Projektbericht – Hannover

Abb. H5.3-2: Anteil erwerbstätiger Hochschulabsolventinnen und -absolventen* 2001 und 2005 etwa ein Jahr nach dem Studienabschluss nach ausgewählten Fachrichtungen (in %)



(Abb. H5.3-6web). Dabei steht die Verbesserung der Berufschancen im Vordergrund, da Skepsis gegenüber den Berufsaussichten mit einem Bachelorabschluss weitverbreitet ist.⁴⁴ Diese hohe Übergangsquote in ein Masterstudium, welche die ersten Jahrgänge von Bachelorabsolventen kennzeichnete, spiegelt die noch geringe Zahl an Bachelorabsolventen bei gleichzeitig hohem Angebot an Studienplätzen in Masterstudiengängen. Der Übergang der Bachelorabsolventen in ein Masterstudium scheint bislang nur wenig vom sozialen Hintergrund beeinflusst zu werden.⁴⁵ Der Finanzierung des Masterstudiums (vgl. F3) wird dabei in Zukunft eine wichtige Rolle zukommen.

Ein Jahr nach dem Abschluss etwa 80% erwerbstätig, nach fünf Jahren etwa 90%

Die mitunter schwierige Zeit nach dem Studienabschluss bedeutet jedoch nicht, dass auch mittel- und langfristig für einen größeren Teil eine prekäre Situation besteht. Insgesamt haben, mit fachspezifischen Unterschieden, ca. ein Jahr nach dem Studienabschluss etwa 80% der Absolventinnen und Absolventen eine Erwerbstätigkeit aufgenommen oder befinden sich im Referendariat (Abb. 5.3-2, Tab. H5.3-5web), ungefähr 5% sind arbeitslos. Weitere ca. 15% üben andere Tätigkeiten aus; ein großer Teil dieser Gruppe befindet sich in einem weiteren Studium oder einer Promotion. Fünf Jahre nach dem Studienabschluss reicht die Erwerbstätigenquote dann an 90% heran. Zu diesem Zeitpunkt zeigen auch die Tätigkeitsmuster derjenigen, die nach dem Studienabschluss zunächst ein Referendariat absolvieren müssen, keine Auffälligkeiten im Beschäftigungsstatus (Tab. H5.3-5web)

Nicht nur die kurzfristigen Übergangsmuster und -verläufe nach dem Studium, sondern auch die langfristigen Arbeitsmarkt- und Karriereaussichten werden durch zwei Faktoren entscheidend geprägt: erstens durch das studierte Fach und die mit den

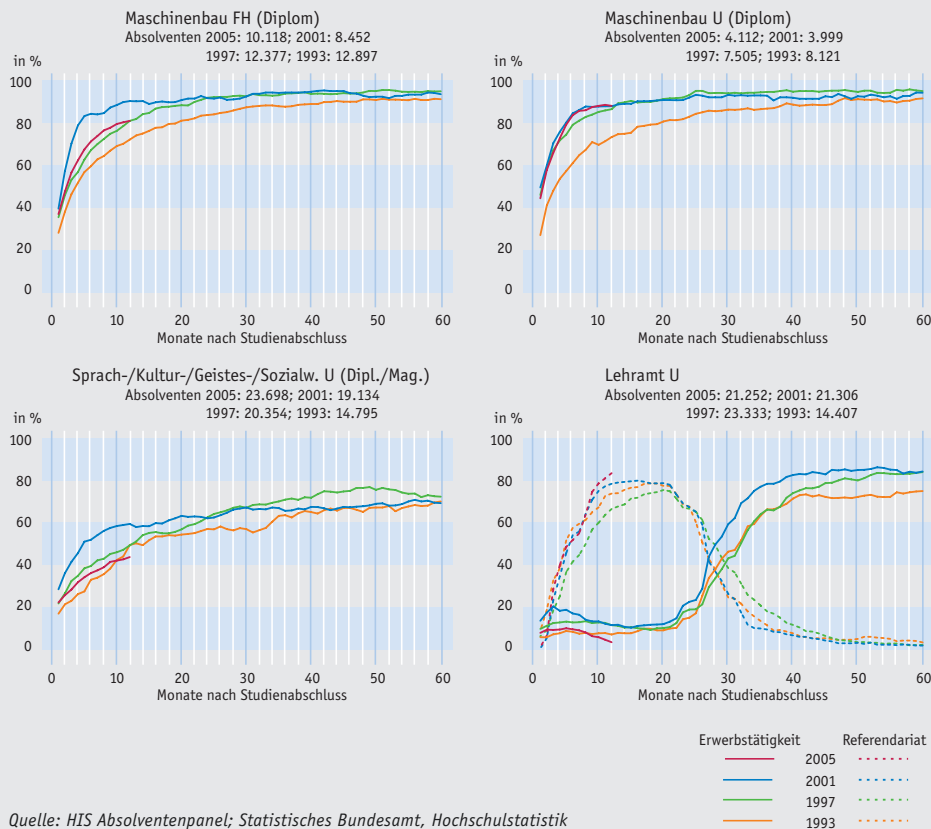
⁴⁴ Vgl. Briedis, K. (2007): *Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005 – Hannover*, S. 97

⁴⁵ Auch unter Kontrolle des studierten Faches sowie weiterer Einflussfaktoren wie Geschlecht oder Abschlussnote

Fächern variierende Zuordnung von Qualifikation und Beschäftigung sowie zweitens durch die zum Zeitpunkt des Studienabschlusses vorhandenen Arbeitsmarktbedingungen. Dabei spielt das studierte Fach insofern die zentrale Rolle, als es unterschiedliche Typen des Arbeitsmarktbezuges in den Fächern gibt.⁴⁶ Fachrichtungen der klassischen Professionen (Medizin, Lehramt, Jura) führen auf relativ klar definierte berufliche Felder, für die der Zugang zum Teil rechtlich geregelt ist und die den Nachweis staatlicher Prüfungen und Zertifikate erfordern. Hier gibt es häufig nach dem Referendariat eine zweite Schwelle, an der sich erst entscheidet, wie die weitere Laufbahn verläuft. Auch für viele Fachrichtungen aus den Ingenieur-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften, die überwiegend in Tätigkeiten in der privaten Wirtschaft führen, sind die beruflichen Tätigkeiten und Einsatzfelder meist relativ klar definiert und bekannt. In diesen Bereichen entstehen Probleme vor allem dann, wenn sich die entsprechenden Teilarbeitsmärkte verengen, wie es etwa bei den Lehrern in den 1980er und 1990er Jahren oder bei den Ingenieuren in den Jahren nach 1993 der Fall war. In Fachrichtungen, die auf unscharf konturierte Berufsfelder hinführen oder in denen die fachlich einschlägigen Arbeitsmärkte (etwa in der Wissenschaft oder in Kultureinrichtungen) deutlich kleiner sind als das Angebot an Absolventen und Absolventinnen, müssen diese häufiger mit Übergangs- und Arbeitsmarktproblemen rechnen. Dennoch sind, wiederum in Abhängigkeit von der konjunkturellen Lage,

Studierte Fachrichtung für Übergangsverläufe entscheidend

Abb. H5.3-3: Erwerbstätige Hochschulabsolventinnen und -absolventen verschiedener Jahrgänge in ausgewählten Fachrichtungen, bis 60 Monate nach Studienabschluss (in %)



⁴⁶ Der unterschiedliche Arbeitsmarktbezug bestimmt die Auswahl der in diesem Abschnitt betrachteten Fachrichtungen, die jeweils einem der Typen angehören. Vgl. dazu Teichler, U. (2002): Hochschulbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung – Opladen, S. 366f.

auch Geistes-, Kultur- oder Sozialwissenschaftler mit einigem zeitlichen Abstand zum Studium durchaus erfolgreich bei der Suche nach einer Stelle, auf der sie ihre speziellen Kompetenzen einbringen können (**Tab. H5.3-5web**), wobei neben objektiven Merkmalen auch subjektive Einschätzungen und Zufriedenheit als Zeichen erfolgreicher Einmündung berücksichtigt werden sollten.⁴⁷

Der Kohortenvergleich zeigt die durch konjunkturelle wie strukturelle Faktoren beeinflusste unterschiedliche Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen und -absolventinnen der verschiedenen Fachrichtungen (**Abb. H5.3-2, Abb. H5.3-3, Abb. H5.3-7web**). Der Abschlussjahrgang 2005⁴⁸ weist einige Anzeichen eines im Kohortenvergleich weniger gelungenen Übergangs auf: Der Anteil der Personen, die sich selbst als nicht adäquat beschäftigt sehen, liegt gegenüber früheren Jahrgängen vergleichsweise hoch (**Tab. H5.3-9web**), ebenso der Anteil derjenigen, die als einfache Angestellte arbeiten. Insgesamt gingen weniger Absolventen in eine Erwerbstätigkeit über (**Abb. H5.3-2**). Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass diese Absolventen und Absolventinnen noch zu einem Zeitpunkt vor der aktuellen Erholung am Arbeitsmarkt ins Berufsleben starteten.

Auch Hochschulabsolventen mit sinkendem Einkommen und befristeter Tätigkeit konfrontiert

Auch Hochschulabsolventinnen und -absolventen konnten sich in der jüngeren Vergangenheit bestimmten Trends auf dem Arbeitsmarkt wie sinkenden Einkommen und einer Zunahme unsicherer Arbeitsverhältnisse nicht entziehen. So nimmt der Anteil derjenigen, die nach einem Jahr bereits eine unbefristete Vollzeitstelle gefunden haben, beim Jahrgang 2005 deutlich ab. Ebenso muss dieser Jahrgang in fast allen Fachrichtungen niedrigere Einkommen hinnehmen als der Vergleichsjahrgang 2001 (**Tab. H5.3-10web**).

Nach fünf Jahren bereits deutliche Geschlechterunterschiede in der Berufseinmündung sichtbar

Insgesamt konsolidiert sich die Erwerbssituation der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den ersten fünf Jahren nach dem Studienabschluss. Auch problematische Übergangssituationen, etwa durch längeren Verbleib in Übergangsjobs, entspannen sich in der Regel nach einigen Jahren (**Tab. H5.3-5web**). Fünf Jahre nach Studienabschluss zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die zum einen auf die unterschiedliche Fachwahl, zum anderen auf die auch bei Hochschulabsolventen geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familiengründungsphase zurückgehen (**Tab. H5.3-2A**). Frauen sind dann deutlich häufiger vorübergehend nicht (mehr) erwerbstätig oder befinden sich auf Teilzeitstellen.

Nicht zuletzt trägt auch die regionale Mobilität der Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu ihren guten Arbeitsmarktaussichten bei. Ein Jahr nach dem Studienabschluss sind nur noch etwa zwei Drittel von ihnen in dem Land tätig, in dem sie ihren Abschluss erworben haben. Besondere Anziehungskraft entwickeln die süddeutschen Länder, während aus Ostdeutschland vergleichsweise viele Absolventen abwandern (**Tab. H5.3-4A, Tab. H5.-3-11web**).⁴⁹

Bachelorabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt

Für den Erfolg der Studienstrukturreform wird es auch entscheidend sein, welche Chancen Bachelorabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt erhalten, die kein Masterstudium anschließen. Das erklärte hochschulpolitische Ziel besteht darin, den Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss zu etablieren. Vom Arbeitsmarkt kommen bislang widersprüchliche Signale: Während die Großunternehmen den Bachelorabsolventen bereits frühzeitig Einstiegsoptionen anboten, taten sich kleinere Firmen, denen der Abschluss zunächst unbekannt war, schwerer. Auch die

⁴⁷ Vgl. Falk, S./Reimer, M. (2007): *Verschiedene Fächer, verschiedene Übergänge: der Berufseinstieg und „frühe“ Berufserfolg bayerischer Hochschulabsolventen*. Beiträge zur Hochschulforschung, 1/2007, S. 34–70

⁴⁸ Neuere Daten liegen noch nicht vor.

⁴⁹ Vgl. Minks, K.-H./Fabian, G. (2007): *Erwerbsmobilität von Hochschulabsolventen – Hannover* (www.his.de/pdf/pub_vt/22/2007-12-12_Vortrag_Minks_Fabian_Dresden.pdf)

Kariereaussichten werden unterschiedlich beurteilt. Skeptische Stimmen kommen unter anderem aus den freien Berufen. Die Situation im öffentlichen Sektor ist zurzeit noch unklar.

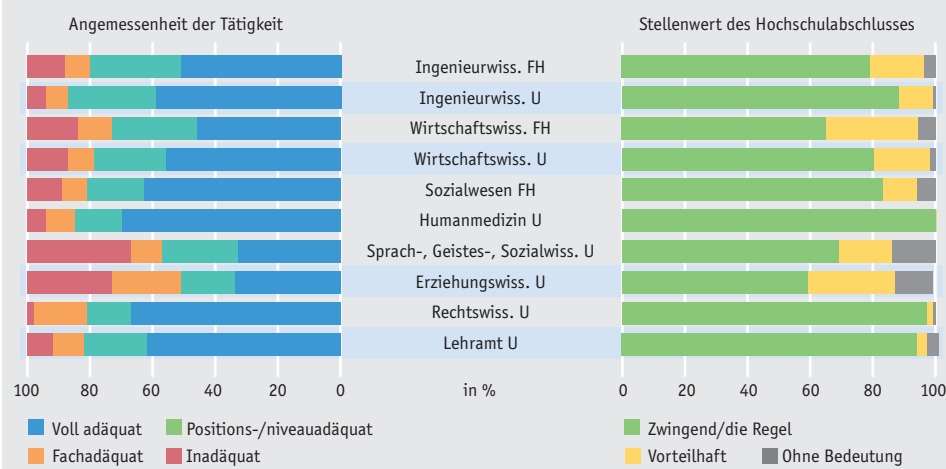
Allerdings ist bisher ein großer Teil derjenigen mit einem Bachelorabschluss durch den Wechsel ins Masterstudium noch gar nicht am Arbeitsmarkt in Erscheinung getreten (**Abb. H5.3-1**). Erste Analysen zeigen jedoch, dass sich ihre Beschäftigungsperspektiven nach Fachrichtungen unterscheiden. So können sich Bachelorabsolventen aus Fachhochschulen mit Abschlüssen in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften im Großen und Ganzen in ähnlichen beruflichen Positionen platzieren wie nach einem Fachhochschuldiplom. Anders sieht es hingegen bei jenen Fächern wie den Geistes- und Sozialwissenschaften aus, die ohnehin schon traditionell am Arbeitsmarkt auf Schwierigkeiten stoßen. Bei ihnen zeichnet sich ein noch etwas problematischerer Berufseinstieg ab als bei Absolventinnen und Absolventen mit einem traditionellen Abschluss in einem dieser Fächer (**Tab. F5.3-7web**).⁵⁰ Insgesamt bleibt jedoch die weitere Entwicklung abzuwarten, wenn die Zahl der Bachelorabsolventinnen und -absolventen deutlich zunehmen wird und die anderen Abschlüsse langsam entfallen.

Nach Bachelorabschluss in Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften gute Arbeitsmarktchancen

Angemessenheit der Beschäftigung

Im deutschen Beschäftigungssystem sind erreichte Abschlüsse und Zertifikate für die Zuweisung beruflicher Positionen von zentraler Bedeutung. Dies führt gleichsam umgekehrt zu der Erwartung, mit einem Titel auch eine entsprechende Position zu finden. Die Bildungsexpansion hat jedoch nicht nur zu einem Wachstum im Angebot an hoch qualifizierten Arbeitskräften geführt, sondern sie geht auch mit einem qualitativen Wandel in den Tätigkeitsfeldern und beruflichen Anforderungen einher, der teilweise das Resultat eines veränderten Angebots ist, teilweise davon unabhängiger berufsstruktureller Veränderungen, die zu einer Höherqualifizierung führen. Damit gehen auch Veränderungen in den Erwartungen an eine angemessene berufliche Tätigkeit einher, die sich auf die Wahrnehmung der Adäquanz auswirken.

Abb. H5.3-4: Angemessenheit der Tätigkeit^M und Stellenwert des Hochschulabschlusses für die berufliche Tätigkeit fünf Jahre nach dem Studienabschluss 2001 für ausgewählte Fachrichtungen (in %)



Quelle: HIS Absolventenpanel 2007

⁵⁰ Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine Befragung der frühen Bachelorjahrgänge 2002 und 2003, vgl. Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): *Der Bachelor als Sprungbrett? Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium*, HIS Kurzinformation A4/2005 – Hannover

Die verfügbaren empirischen Ergebnisse weisen aus, dass es zwar – stark abhängig vom gewählten Studienfach – durchaus zu unterwertiger, nicht qualifikationsangemessener Beschäftigung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen kommt, dies aber weder die dominante Perspektive für sie darstellt noch die Entwicklung der Arbeitsmärkte bestimmt.

Nach fünf Jahren etwa ein Drittel in Leitungspositionen angekommen

Fünf Jahre nach Studienabschluss zeigt sich, dass etwa knapp ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen eine (mittlere) Leitungsposition einnimmt (**Tab. H5.3-6web**). Ein weiteres Drittel ist als wissenschaftlich qualifizierte Angestellte bzw. Beamte tätig. Kleinere Anteile sind als qualifizierte Angestellte oder Selbstständige tätig. Dabei bestätigen sich die erwarteten Unterschiede in den Fachrichtungen (**Tab. H5.3-6web**). Immerhin drei Viertel der Absolventen und Absolventinnen aus Fachhochschulen und mehr als 80% derjenigen mit einem universitären Abschluss sind nach fünf Jahren auf einer Position angelangt, in der ein Hochschulabschluss zwingend erforderlich oder der Regelfall ist. Nur jeder Zwanzigste arbeitet hingegen auf einer Stelle, in der ein Hochschulabschluss keine Bedeutung hat (**Abb. H5.3-4, Tab. H5.3-8web**). Auch im internationalen Vergleich waren deutsche Hochschulabsolventen des Abschlussjahrgangs 1999/2000 überdurchschnittlich häufig der Ansicht, dass bereits für ihre erste Stelle ein Hochschulabschluss die angemessene Voraussetzung darstellt (**Tab. H5.3-3A**).

Etwa jeder Achte nicht adäquat beschäftigt

Dieses Bild trübt sich ein, wenn insgesamt die Angemessenheit der Tätigkeit betrachtet wird. Die Adäquanz von Qualifikation und Beschäftigung kann von verschiedenen Kriterien und Erwartungen her sehr unterschiedlich eingeschätzt werden, sodass der Begriff der Adäquanz eher ein mehrdimensionales Konzept beschreibt, innerhalb dessen Aufgaben-, Positions- oder Fachadäquanz zu unterscheiden sind. Immerhin etwa jeder achte Hochschulabsolvent des Jahrgangs 2001 bezeichnet sich auch fünf Jahre nach seinem Studienabschluss noch als inadäquat beschäftigt, ein weiteres Zehntel ist lediglich auf dem eigenen Fachgebiet tätig, sieht sich aber im Hinblick auf die berufliche Position und das Niveau der Arbeitsaufgaben unterfordert. Auch hier ist wieder das gewählte Studienfach bedeutsam (**Abb. H5.3-4, Tab. H5.3-9web**).

M Methodische Erläuterungen

Angemessenheit der beruflichen Tätigkeiten

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

6. Übergänge: Problemlagen und Herausforderungen

In den vorangehenden Abschnitten wurden Übergangsprozesse auf dem Weg aus dem Sekundarbereich I der allgemeinbildenden Schule bis hin zur Einmündung in den Arbeitsmarkt dargestellt unter besonderer Berücksichtigung der Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen analysiert. In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Problemlagen unter den Perspektiven

- Durchlässigkeit und Mobilität,
- soziale und migrationsbedingte Ungleichheiten sowie
- Veränderungen der Wertigkeit von Abschlüssen

zusammengefasst. Diese Darstellung mündet in der Formulierung von Herausforderungen, denen sich Bildungspolitik und -praxis bei der Gestaltung der Übergänge im deutschen Bildungswesen gegenübersehen.

6.1 Durchlässigkeit und Mobilität

Durchlässigkeit als systemische Qualität liegt im Potenzial eines Bildungssystems, seinen Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Übergänge zwischen unterschiedlich weit führenden sowie unterschiedlich anspruchsvollen Bildungswegen zu ermöglichen und sie dadurch davor zu bewahren, in Sackgassen zu enden. Durchlässigkeit stellt – indem sie auch eine Korrekturmöglichkeit für vorangehende Fehlallokationen bietet – eine wichtige Voraussetzung für die Mobilität der Individuen dar. Als Prozessqualität ist Mobilität dann gegeben, wenn die Bildungsteilnehmer das vom Bildungssystem eröffnete Durchlässigkeitspotenzial auch tatsächlich nutzen. Dass Durchlässigkeit beim Übergang aus der Schule in die Berufsausbildung ebenso wie beim Übergang aus der Schule in die Hochschule im deutschen Bildungswesen stark eingeschränkt und dass eine darauf gegründete Mobilität begrenzt gegeben ist, konnten die Analysen zum Eintritt in die Berufsausbildung im Anschluss an die Pflichtschulzeit und die zum Eintritt in die Hochschule zeigen.

Von denjenigen mit und ohne Hauptschulabschluss befanden sich sechs Monate nach Schulabschluss etwa zwei Fünftel und auch dreißig Monate danach erst etwa drei Fünftel in einer vollqualifizierenden Ausbildung des dualen Systems oder des Schulberufssystem. Für jene 27% der Abgänger und Absolventen aus der Schule, die sich nach zweieinhalb Jahren immer noch nicht in einer beruflichen Ausbildung befinden, bieten Schul- und Berufsausbildung keine oder nur sehr geringe Korrekturmöglichkeiten, nicht erreichte Abschlüsse nachzuholen und den Anschluss an eine qualifizierende und zukunftsfähige Berufsausbildung zu finden. Für diesen Teil der jungen Menschen ist das Durchlässigkeitspotenzial des Bildungs- und Ausbildungssystems zu schwach entwickelt, ist Mobilität kaum gegeben. Zwar bestehen für Abgänger ohne und Absolventen mit Hauptschulabschluss durchaus Möglichkeiten des nachträglichen Erwerbs von allgemeinbildenden Schulabschlüssen. Auch werden ihnen im Übergangssystem Angebote zu beruflichen Teilqualifikationen gemacht, allerdings nur wenig transparente und mit begrenzten Anrechten auf Anerkennung.

Hinsichtlich der jungen Erwachsenen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, bietet sich ein anderes Bild: Einerseits sind die schulischen Wege zum Erwerb der Hochschulreife vielfältiger geworden, andererseits sind die nicht schulischen Zugänge zu den Hochschulen eher schmale Pfade als deutlich ausgebaute Wege. Unter all denen, die die allgemeine Hochschulreife erwerben, hat derzeit rund ein Viertel diese außerhalb der traditionellen Gymnasien erlangt – 14% an Fach-

gymnasien, Berufsgymnasien oder vergleichbaren Einrichtungen und 10% an nicht gymnasialen, allgemeinbildenden Schulen (wie den Gesamtschulen und den Schulen des Zweiten Bildungsweges). Die Relativierung der Monopolstellung der Gymnasien bei der Vergabe der Hochschulreife, die in dieser Entkopplung von Schularten und Abschlüssen zum Ausdruck kommt, und die damit verbundene Durchlässigkeit mit ihren Korrekturpotenzialen für Fehlallokationen ist aber nicht begleitet von quantitativ bedeutsamen Möglichkeiten beruflich qualifizierter Bewerber, ohne schulisch vergebene Zugangsberechtigung an einer Hochschule zu studieren. Nur 1,9% der Studienanfänger an Fachhochschulen und sogar nur 0,6% an Universitäten nehmen ihr Studium ohne eine formale Hochschulreife auf. Hier erweist sich das Hochschulsystem gegenüber dem Berufsausbildungssystem als nahezu undurchlässig.

6.2 Soziale und migrationsbedingte Ungleichheiten

Ungleichheiten bei der Teilhabe an Bildung und – mit dadurch verursacht – bei der Partizipation in der Gesellschaft entstehen und verschärfen sich an den Gelenkstellen von Bildungsverläufen, also an institutionellen und systemischen Schnittstellen. Die in den unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiografie eingeschlagenen Wege – sei es im Sinne selbst getroffener Wahlakte, sei es in Gestalt mehr oder weniger erduldeten äußerer Mangellagen – führen zu Disparitäten. Die Analyse der Übergänge aus den allgemeinbildenden Schulen in die berufliche Bildung und in die Hochschulen zeigt, dass der von den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien für Deutschland als besonders ausgeprägt herausgearbeitete Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auch in diesen Phasen der Bildungsbiografien fort dauert, ja zum Teil noch verstärkt wird.

Mit Blick auf den Übergang in die berufliche Bildung kann festgestellt werden, dass bei stark segmentierten Systemen, wie sie in Deutschland besonders im Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsausbildung vorliegen, große soziale Selektionsprozesse zu beobachten sind. Dies wird besonders am Beispiel der Ausbildungswege junger Menschen ohne und mit Hauptschulabschluss, von denen ein hoher Anteil am Ende der Schulzeit große Schwächen im Bereich kognitiver Kompetenzen aufweist, deutlich. Für diese Gruppe, die überwiegend aus sozial schwachen Familien mit und ohne Migrationshintergrund zusammengesetzt ist, gilt, dass – wenn man die Neuzugänge zur Ausbildung betrachtet – von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss nur ein Sechstel bis ein Fünftel und von denen mit einem Hauptschulabschluss zwei Fünftel einen Ausbildungsplatz im dualen System erhalten. Der stark mit der sozialen Herkunft gekoppelte Weg in einen Hauptschulbildungsgang präjudiziert für einen großen Teil dieser jungen Menschen langwierige Übergänge in Ausbildung oder Ausbildungslosigkeit. Die Selektivität des allgemeinbildenden Schulsystems wird also beim Übergang in die Berufsausbildung nicht abgeschwächt, sondern fortgeführt.

Auch beim Übergang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in die Hochschulen lassen sich soziale Selektionsprozesse feststellen. In der Gruppe der ohnedies bereits stark sozial ausgelesenen Studienberechtigten unterscheiden sich die jungen Erwachsenen bei der Studienaufnahme in Abhängigkeit von ihrer Herkunft: Von denen, die ihre Studienberechtigung erworben haben, nehmen die jungen Erwachsenen aus akademischen Elternhäusern weit häufiger als die aus nicht akademischen Elternhäusern ein Studium auf.

6.3 Veränderungen der Wertigkeit von Abschlüssen

Unterschiedliche Schulabschlüsse sind mit unterschiedlichen Optionen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verbunden. Sie bestimmen die Erwerbschancen und die beruflichen Entwicklungswege. Ihnen kommt somit für spätere Berufs- und Erwerbschancen sowie in Bezug auf Berufsprestige und Einkommen eine Allokationsfunktion zu. Im Zusammenspiel der Auswirkungen der Bildungsexpansion und der mit ihr einhergehenden Verteilung der Schulabschlüsse mit den veränderten Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem hat sich die Wertigkeit der Bildungsabschlüsse verschoben. Während auf der einen Seite der Wert des Hauptschulabschlusses zugunsten des Mittleren Abschlusses unübersehbar abgenommen hat, hat sich der Wert der Studienberechtigung (Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife) durch die Erweiterung der mit ihr verbundenen Optionen deutlich erhöht.

Die Tatsache, dass etwa ein Drittel der Ausbildungsplätze im dualen System und ein Sechstel der Plätze im Schulberufssystem von Absolventen mit und ohne Hauptschulabschluss eingenommen werden (die Übrigen verfügen über den Mittleren Schulabschluss oder über eine Studienberechtigung), verweist darauf, dass das duale System eine seiner früheren Stärken, Heranwachsende aus den bildungsschwächeren Gruppen durch die berufliche Ausbildung zu integrieren, zu verlieren droht.

Die starke Präsenz der Absolventinnen und Absolventen mit Mittlerem Abschluss oder mit einer der Hochschulberechtigungen in der dualen Ausbildung und im Schulberufssystem macht zugleich deutlich, dass diese Gruppen ihre Ausbildungsoptionen halten, zum Teil auch noch ausweiten konnten. Das steht in engem Zusammenhang mit den gestiegenen Anforderungen in einigen Ausbildungsberufen. Ganz besonders für die Schulabsolventen mit einer Studienberechtigung gilt, dass ihnen der in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegene Bedarf an Hochschulabsolventen, sofern sie ein Studium aufnehmen und erfolgreich abschließen, bei allen fachspezifischen Unterschieden insgesamt gute bis sehr gute Beschäftigungs- und auch Einkommensperspektiven bietet. Diese Feststellung wird auch dadurch gestützt, dass Praktikumsphasen für die Berufseinmündung von Hochschulabsolventen weit weniger bedeutsam als vermutet sind.

6.4 Herausforderungen

Die hier präsentierten Analysen der Übergänge im System von Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung sowie dem Arbeitsmarkt führen zu einer generellen Feststellung: Hinsichtlich der Übergänge bietet das deutsche Bildungswesen bestimmten Gruppen von Jugendlichen nicht zu unterschätzende Vorteile. Andere Gruppen, vor allem Leistungsschwächere und Jugendliche mit ungünstigem sozialen Hintergrund oder Migrationshintergrund, werden bei den Übergängen eher benachteiligt, bzw. bereits bestehende Benachteiligungen verschärfen sich in den Übergangsprozessen trotz vielfältiger Anstrengungen der verschiedenen Träger von Maßnahmen. Angesichts dieser Benachteiligungen, der langen Dauer der Übergangsprozesse sowie begrenzter Einmündungsquoten in eine Ausbildung stellt sich die Frage nach der Effektivität des Übergangssystems. Unter Rückgriff auf den in Politik und Fachwelt geführten Diskurs gilt es, den sichtbar gewordenen Herausforderungen strategisch zu begegnen, indem mindestens zu den folgenden zentralen Problemen Lösungen gesucht werden:

- *Behebung von institutionellen Koordinierungsdefiziten:* Die Gestaltung der Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in Berufsausbildung und Hochschule und von dort in den Arbeitsmarkt ist nicht zuletzt deswegen so kompliziert, weil in den Übergängen Institutionen der Bildung und der Ausbildung bzw. des Arbeitsmarktes involviert sind, die grundlegend unterschiedlichen Steuerungs- und Organisationsprinzipien folgen. Die schulischen Allgemein- und Berufsausbildungseinrichtungen unterliegen der Steuerung durch staatliche Politik; die betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen des dualen Systems und die Übergänge in den Arbeitsmarkt folgen eher einer Marktlogik sowie einer korporatistischen Steuerung. Die unterschiedlichen Steuerungslogiken können zu institutioneller Desorganisation führen und verlangen eine deutlich bessere Koordinierung. Die damit verbundenen Abstimmungsprobleme können nicht allein von der Bildungspolitik gelöst werden; sie erfordern vielmehr das Zusammenwirken von Akteuren des Arbeitsmarktes und der Bildungspolitik.
- *Effektiverer und effizienterer Umgang mit den Ressourcen Zeit und Geld:* Die Übergänge aus den allgemeinbildenden Schulen in qualifizierte Ausbildung außerhalb der Hochschulen ist für einen Großteil der Ausbildungsinteressenten durch mehr oder weniger lange Aufenthalte im Übergangssystem geprägt. Die Maßnahmen, an denen sie dort teilnehmen, erweisen sich für den Teil, der das System ohne berufliche Anschlussperspektive wieder verlässt, als ineffektiv. Für diese Personen sind solche Maßnahmen, weil sie ein hohes Maß an Ressourcen binden, auch ineffizient. Der Blick auf die Fülle der Maßnahmen – sowohl solcher des Schulsystems als auch solcher der Bundesagentur für Arbeit und anderer Träger – macht deutlich, dass das zentrale Problem weder darin zu liegen scheint, dass den Schwierigkeiten des Übergangs in die Berufsausbildung zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet würde, noch darin, dass zu wenig Mittel eingesetzt würden. Entscheidend ist vielmehr, die Maßnahmen des Übergangssystems mit den vorgängigen und nachfolgenden Schul- und Ausbildungseinrichtungen zu verknüpfen, damit konzeptionell besser zu strukturieren, transparenter und besser nutzbar zu machen.
- *Gestaltung der Übergänge auch als pädagogische Herausforderung:* Junge Menschen auf Übergangsentscheidungen gut vorzubereiten und sie bei der Bewältigung des eingeschlagenen Bildungsweges pädagogisch zu begleiten und zu unterstützen, ist auch eine wichtige pädagogische Herausforderung an das Bildungssystem und der in ihm Tätigen. Auf die Bewältigung dieser Aufgabe müssen Lehrer und Lehrerinnen, Aus-

bilder und Ausbilderinnen sowie Lehrende in den Hochschulen gezielter als bisher vorbereitet werden. Dazu reichen die üblichen Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen nicht aus. Lehrende bedürfen einer hoch entwickelten eigenen Beratungsexpertise und zugleich der Unterstützung durch professionelle Berater. Im Vordergrund sollten dabei Formen der Professionalisierung und Beratung im täglichen Prozess der Arbeit stehen (Coaching u. Ä.). Lehrende benötigen zudem genauere Kenntnisse der jeweils vor- und nachgelagerten Bildungs- und Ausbildungsstufen und der jeweiligen Anschlussmöglichkeiten. Schließlich müssen sie stärker ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass letztlich sie für eine pädagogisch optimale Gestaltung der Übergänge im Bildungssystem Verantwortung tragen. Erforderlich sind darüber hinaus curriculare Arrangements, die durch eine bessere Abstimmung und Vernetzung der Curricula zwischen den Bildungsbereichen und -gängen Passungsprobleme bei den Übergängen weiter mindern. Auch unter diesem Aspekt ist der Weg, institutionelle Netzwerke zu schaffen und die Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen verschiedener Stufen und Gänge weiterzuentwickeln, konsequent fortzusetzen. In den letzten Jahren ist bereits eine Vielzahl von spezifischen Förderprogrammen und Initiativen entstanden, um Jugendliche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und der Planung des eigenen Bildungs- und Ausbildungswegs zu unterstützen und um zusätzliche Ausbildungs- und Beschäftigungspotenziale im Rahmen von betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildung zu erschließen. Die dabei meist auf regionaler Ebene oder im Rahmen spezifischer, zielgruppenbezogener Förderprogramme angesiedelten Angebote sind mit ihren institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen sowie ihren je spezifischen curricular-didaktischen Konzeptionen, pädagogischen Angeboten und Betreuungsleistungen noch gezielter auf die aufgezeigten Verlaufsmuster der Jugendlichen zuzuschneiden. Besondere Aufmerksamkeit ist künftig auch der Berufsorientierung, nicht nur in bestimmten, sondern in allen Schularten des allgemeinbildenden Schulwesens, zu schenken.

- *Veränderung der bisherigen Steuerung, die zum Ausschluss nicht geringer Teile von Jugendlichen führt:* In der Gruppe der Jugendlichen, die am Ende der beschriebenen Übergangsprozesse ohne eine qualifizierte Ausbildung verbleiben, dominieren die jungen Menschen, die aus sozial schwachen Familien stammen, die einen Migrationshintergrund aufweisen und die in strukturell schwachen Regionen aufwachsen. Die Probleme, mit denen diese jungen Erwachsenen sich bei ihrem Durchgang durch den *Bildungs- und Ausbildungsparcours* auseinandersetzen müssen, erwachsen sowohl aus strukturellen Diskrepanzen zwischen Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen als auch aus kognitiven, motivationalen und verhaltensbezogenen Defiziten von Abgängern und Absolventen allgemeinbildender Schulen. Beide Ursachendimensionen verschmelzen in der Realität, ohne dass entscheidbar ist, was eher Marktversagen und was eher echtem Förderungsbedarf von Schulabsolventen zuzuschreiben ist. Unbeschadet der ungeklärten Verursachungsanteile verweist der Ausschluss eines großen Teils junger Menschen aus einem Leben, in dem Erwerbsarbeit und Lernphasen eine wenn auch häufig von Unsicherheiten geprägte, dauerhafte Perspektive bilden, auf die Notwendigkeit zum Umsteuern sowohl in der vorbereitenden allgemeinen Schulbildung wie auch in der Verbreiterung der Angebote zukunftsfähiger Berufsausbildungsplätze durch einen weiteren Ausbau des Schulberufssystems und der dualen Ausbildung und durch die Optimierung des Übergangssystems mit dem Ziel einer Erhöhung der Anschlussfähigkeit. Insgesamt geht es um eine deutliche Verbesserung der Passung zwischen den Bereichen des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems und dem Beschäftigungssystem.

Wirkungen und Erträge von Bildung



Das Kapitel soll Auskunft darüber geben, inwiefern das Bildungswesen zur Erreichung der drei grundlegenden Zieldimensionen von Bildung beigetragen hat: den Erwerb individueller Regulationsfähigkeit, die das Vermögen des Individuums einschließt, aktiv seine eigene Biografie und sein Verhältnis zur Umwelt unter den Bedingungen erhöhter Ungewissheit und Unsicherheit zu gestalten, den Beitrag des Bildungswesens zur Entwicklung der Humanressourcen in einer sich wandelnden globalisierten Gesellschaft sowie die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Damit verbunden sind Erwartungen an eine ausgleichende Funktion des Bildungssystems, indem herkunftsbedingte Benachteiligungen kompensiert werden.¹ Diese Zieldimensionen liegen dem Bericht insgesamt zugrunde, werden jedoch hier im Sinne einer Gesamtschau betrachtet. Dies geschieht insbesondere mit Blick auf die Erträge, die die Gesellschaft und der Einzelne von Bildungsinvestitionen erwarten können.

Aus gesellschaftlicher Perspektive werden mit den Investitionen in Bildung zum einen volkswirtschaftliche Effekte erwartet. Sie betreffen die Deckung des qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarfs sowie Beiträge zur technologischen Entwicklung und zum Wachstum der Volkswirtschaft. Zum anderen entfaltet Bildung unbeschadet ihrer ökonomischen Aspekte soziale Wirkungen. So wird von positiven Einflüssen der Bildung auf den sozialen Zusammenhalt und die Stabilität einer Gesellschaft ausgegangen. Die meisten der genannten Effekte stehen nicht in direkter, sondern indirekter Beziehung zu Bildung und lassen sich

nur begrenzt kausal einzelnen Bildungsaktivitäten zuordnen.

Die im Bericht 2006 thematisierten grundlegenden Zusammenhänge zwischen Bildung und gesellschaftlichen Erträgen werden in diesem Kapitel aufgegriffen und unter neuer Perspektive diskutiert. So wird – neben den Zusammenhängen zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum – differenziert dem Beitrag des Bildungswesens zur Sicherstellung des erwartbaren quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarfs nachgegangen. In diesem Zusammenhang wird auch gesondert die Situation für das Bildungssystem selbst, das einen nicht unbeträchtlichen Anteil hoch qualifizierter Fachkräfte absorbiert, in den Blick genommen (**I1**).

In Bezug auf die individuelle Regulationsfähigkeit interessiert die Frage, wie sich unterschiedliche Bildungsabschlüsse und erworbene Kompetenzen auf den beruflichen Erfolg sowie auf die soziale Integration und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben auswirken (**I2**). Für die Beurteilung des beruflichen Erfolgs werden die qualifikationsspezifischen Erwerbchancen fortgeschrieben. Eine neue Akzentuierung erfolgt mit der Betrachtung von Bildungsrenditen. Neben einem erwerbsbezogenen Nutzen entfaltet Bildung für den Einzelnen auch Wirkungen in anderen Lebensbereichen. Dies wird exemplarisch für die Bereiche des gesundheitsbezogenen Risikoverhaltens und gesellschaftlicher Teilhabe dargestellt.

Schließlich werden in einem dritten Abschnitt Aspekte der Chancengleichheit im Bildungssystem aus den vorangegangenen Kapiteln aufgegriffen und bereichsübergreifend betrachtet (**I3**).

¹ Vgl. Bildungsbericht 2006, S. 2

Bildung, Wirtschaftswachstum und Arbeitsmarkt

Allgemeine und berufliche Bildung als bedeutsame Determinanten für wirtschaftliches Wachstum

Aktuelle Studien und Analysen der neueren empirischen Wachstumsforschung belegen, dass durch Bildung vermittelte Kompetenzen für das Wirtschaftswachstum eine gewichtige Determinante darstellen.² Die Bedeutung des Humankapitals für Wirtschaft und Gesellschaft hat im Zeitverlauf stetig zugenommen und in den hochentwickelten Volkswirtschaften zu einer eindeutigen Verschiebung der Relationen zwischen Human- und Sachkapital zugunsten des immateriellen Kapitals geführt. Die in den letzten 10 bis 15 Jahren auf der Basis verbesserter Datengrundlagen sowie theoretischer und methodischer Fortschritte in der Modellierung von Zusammenhängen zwischen Bildung und volkswirtschaftlichen Erträgen entstandenen empirischen Studien zeigen konsistent, dass höhere Bildungsinvestitionen einen signifikanten Einfluss auf das Wirtschaftswachstum haben und dass das Humankapital einer Gesellschaft nicht nur das Pro-Kopf-Einkommen bestimmt, sondern auch die wirtschaftliche Dynamik, insbesondere die Innovationsfähigkeit, beeinflusst.³

Über die Wirkung auf Produktivität und Wirtschaftswachstum hinaus werden Bildungsinvestitionen eine ganze Reihe weiterer positiver Effekte für die Gesellschaft (externe Erträge) zugeschrieben, die wirtschaftliche Auswirkungen haben wie ein höheres Steueraufkommen, besser informierte Bürger und einen stärkeren sozialen Zusammenhalt.

Ob und in welchem Umfang die öffentliche Hand von ihren Investitionen in das Bildungswesen profitiert, zeigen staatliche Ertragsraten ^M. Dazu vorliegende Berechnungen für die OECD-Staaten vermitteln folgendes Bild: Für Abschlüsse im Sekundarbereich II und im postsekundären Bereich fallen die staatlichen Ertragsraten höher aus, wenn der Abschluss möglichst unmittelbar im Anschluss an die vorangegangene Bildungsstufe erlangt wird. Darüber hinaus wird deutlich, dass in der Mehrzahl der OECD-Staaten die staatlichen Ertragsraten für ein Studium in der Regel höher liegen als für einen nicht tertiären beruflichen Abschluss. In Finnland beispielsweise beträgt die staatliche Ertragsrate für einen tertiären Abschluss (ISCED 5/6) der Männer ca. 14% und der Frauen etwa 11%. In Norwegen liegt diese Ertragsrate für beide Geschlechter bei jeweils rund 10% (Tab. I1-1A).

Höhere staatliche Ertragsraten für tertiäre Abschlüsse

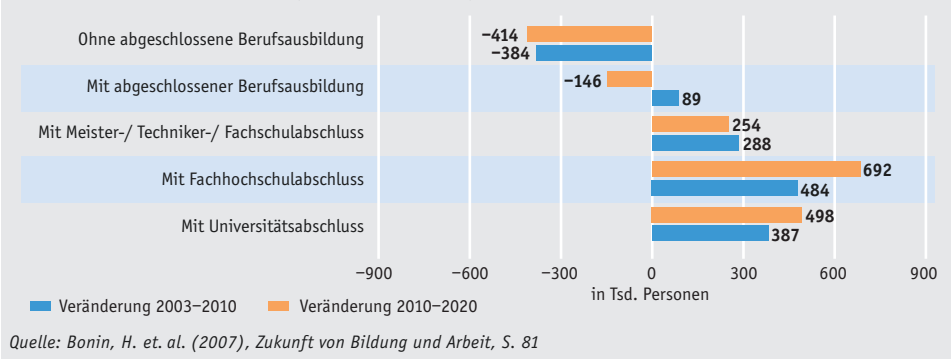
Bildung und Arbeitsmarkt

Das Bildungssystem leistet einen entscheidenden Beitrag zur Sicherung des qualitativen und quantitativen Bedarfs an Arbeitskräften in einer von sektoralem Wandel und demografischen Herausforderungen geprägten Gesellschaft. Arbeitsmarktprojektionen gehen davon aus, dass die künftige Wirtschaftsstruktur durch hochwertige, forschungs- und entwicklungsintensive Produkte und Dienstleistungen gekennzeichnet ist (vgl. A2). Aus sektoraler Perspektive ist von deutlichen Beschäftigungsgewinnen in den Bereichen der unternehmensbezogenen und sozialen Dienstleistungen einerseits und von einem weiteren Beschäftigungsabbau im primären Wirtschaftsbereich und verarbeitenden Gewerbe andererseits auszugehen (Tab. I1-2A).

Aktuelle Arbeitsmarktprojektionen bis 2020 gehen davon aus, dass in den nächsten Jahren die Nachfrage nach Arbeitskräften in den höheren Qualifikationsgruppen bei einer weiterhin deutlichen Reduzierung der Beschäftigung für niedrig qualifizierte

² Vgl. Descy, P./Tessaring, M. (2006): *Der Wert des Lernens. Evaluation der Wirkung von Bildung und Ausbildung*. Cedefop Reference Series, 66 – Luxemburg, S. 202 ff.; vgl. auch Hanushek, E. A./Wößmann, L. (2007): *The Role of Education Quality in Economic Growth*. World Bank Policy Research Working Paper 4122 – Washington

³ Vgl. de la Fuente, A./Ciccone, A. (2003): *Das Humankapital in der wissensbasierten globalen Wirtschaft*. Abschlussbericht. Brüssel: Europäische Kommission

Abb. I1-1: Entwicklung der Arbeitskräftenachfrage nach beruflichen Bildungsabschlüssen 2003 bis 2020 (Personen in Tsd.)

Trend zu höheren Qualifikationen, sinkende Nachfrage nach Geringqualifizierten

Personen steigen wird.⁴ Dieser Trend zu höherwertigen Qualifikationen gilt nicht nur für Deutschland, sondern für die meisten Staaten der Europäischen Union.⁵ Als relativ stabil wird der Anteil an Arbeitsplätzen mit Qualifikationsanforderungen auf dem Niveau abgeschlossener Berufsausbildung im Projektionszeitraum betrachtet. Mit einer steigenden Nachfrage ist vor allem für Erwerbstätige mit Meister-, Techniker- und Fachschulabschluss sowie mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss zu rechnen (**Abb. I1-1, Tab. I1-3A**).

Betrachtet man die Arbeitsmarktprojektionen im Kontext demografischer Entwicklungen, so wird das Arbeitskräfteangebot auf lange Sicht erheblich kleiner und die Beschäftigten zugleich älter sein (vgl. **A1**). Zusätzlich wird die anhaltende Binnenabwanderung qualifizierter Fachkräfte, vor allem aus Ost- nach Westdeutschland, diesen Trend für bestimmte Regionen noch beschleunigen.⁶ Studien zur Mobilität von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zeigen einen negativen Wanderungssaldo (-18%) für die ostdeutschen Länder einschließlich Berlins über alle Fachrichtungen hinweg. Bei den Absolventen technischer Studiengänge liegt dieser sogar bei -41% (**Tab. I1-4A**). Für die betroffenen Regionen mit anhaltend negativem Wanderungssaldo bedeutet das langfristig sinkende Arbeitskräfteangebot eine Schwächung des wirtschaftlichen Wachstumspotenzials sowie eine Gefährdung des Innovationspotenzials der Wirtschaft besonders in den wissensintensiven Branchen.

Abwanderung Hochqualifizierter aus Ostdeutschland

Die Ausschöpfung von Bildungsreserven gewinnt vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen in der Arbeitskräftenachfrage und dem demografisch beeinflussten Angebot an Arbeitskräften an Bedeutung. Dabei erwächst eine ernsthafte Gefährdung des künftigen Arbeitskräftepotenzials aus einer ganzen Reihe von kumulativen Effekten, die durch das Bildungssystem selbst verstärkt werden. Zu diesen zählen die hohe und stabile Quote der Abgänger ohne Schulabschluss und der nur langsam steigende, immer noch zu niedrige Anteil an Absolventen mit einer Hochschulzugangsberechtigung (vgl. **D7**), die abnehmende Integrations- und Qualifikationsfunktion des dualen Ausbildungssystems, insbesondere für Jugendliche mit niedrig qualifizierendem oder ohne Schulabschluss (vgl. **E2** und **H3**), die nur zögerliche Entwicklung des Schulberufssystems (vgl. **E3**), dessen Qualifikationsangebote vor allem im wachsenden Bereich der sozialen sowie unternehmensbezogenen Dienstleistungen liegen, und die geringe Bildungsmobilität unterer Qualifikationsgruppen (vgl. **H** und **G1**). Vor dem

Stagnierende Bildungsexpansion gefährdet internationale Wettbewerbsfähigkeit ...

⁴ Vgl. IAB (2007): *Die Grenzen der Expansion*. Kurzbericht Nr. 26/2007

⁵ Vgl. Bonin, H. et al. (2007): *Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020*. IZA Research Report No. 9, Bonn; vgl. auch CEDEFOP (2008): *Future Skill Needs in Europe. Medium-term forecast*. Synthesis Report – Luxemburg

⁶ Vgl. Schultz, A. (2006): *Brain drain aus Ostdeutschland – Implikationen für das Bildungssystem*. In: *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Demographie e.V.* – Berlin, Nr. 9, 3/4

Hintergrund des demografisch bedingten Rückgangs von Studienberechtigten trägt die deutlich hinter den angestrebten Zielen und dem OECD-Durchschnitt zurückbleibende Studienanfängerquote (vgl. **F1**) ebenfalls zur Verknappung der Bildungs- und damit auch hoch qualifizierter Arbeitspotenziale bei (vgl. **Tab. F1-1A, Tab. F1-3A**).

Besondere Aufmerksamkeit finden diese Entwicklungen im Hinblick auf den stabilen Anteil derjenigen, die im Alter von 18 bis unter 25 Jahren ohne Abschluss des Sekundarbereichs I sind und sich nicht in einer Bildungsmaßnahme befinden; für Deutschland ist sogar ein leichter Anstieg dieser Gruppe zwischen 2000 und 2006 festzustellen (vgl. **D7, Tab. D7-5A**). Probleme zeichnen sich hier mindestens unter zwei Perspektiven ab: Zum einen entspricht das Qualifikationsprofil dieser Gruppe den immer weniger nachgefragten und vom Arbeitsplatzabbau betroffenen Einfacharbeitsplätzen, zum anderen sind damit erhebliche Risiken sozialer Exklusion verbunden.

Eine Fortsetzung des hier skizzierten Trends würde bedeuten, dass das Bildungswesen seine Aufgaben zur Sicherung des Arbeitskräftebedarfs und der sozialen Kohärenz mittel- und langfristig nur mit erheblichen Einschränkungen erfüllt.

... und verstärkt
Tendenzen sozialer
Exklusion

Das Bildungssystem als Teilarbeitsmarkt

Das Bildungssystem selbst hat nach wie vor eine herausragende Bedeutung hinsichtlich der Beschäftigungsentwicklung: Es ist einer der wichtigsten Arbeitgeber und bildet den Nachwuchs nicht nur für andere Beschäftigungsbereiche, sondern auch für sich selber aus. Aufgrund des altersbedingten Ersatzbedarfs, der wachsenden Bedeutung tertiärer Bildung und im Hinblick auf die Neuverteilung von Lern- und Erwerbsphasen ist von einer steigenden Nachfrage nach qualifiziertem Fachpersonal sowohl im öffentlichen als auch im privatwirtschaftlichen Bildungsbereich auszugehen. Differenziertere Analysen zur Personalstruktur insgesamt und zu den verschiedenen Personalgruppen sind im Indikator **B4** bereichsübergreifend und in den Indikatoren **C3, D4** und **F2** bereichsspezifisch dargestellt. In den nachfolgenden Betrachtungen wird daher die Deckung des pädagogischen und wissenschaftlichen Personalbedarfs genauer in den Blick genommen.

Für den Bereich frühkindlicher Bildung und Betreuung zeichnet sich – neben dem altersbedingten Ersatzbedarf – aufgrund des Ausbaus des Betreuungsangebots für die unter 3-Jährigen in den nächsten Jahren ein zusätzlicher Personalbedarf ab. Benötigt werden voraussichtlich knapp 50.000 zusätzliche Fachkräfte für die Kindertageseinrichtungen sowie zwischen 33.000 und 50.000 zusätzliche Tagespflegepersonen.⁷ Ob es in diesem Zusammenhang zu einer weiteren Zunahme der Teilzeitbeschäftigten kommt und ob dies Auswirkungen auf die Erfüllung der Bildungsziele und die Umsetzung der Bildungspläne in den Einrichtungen hat, bedarf der weiteren Beobachtung (vgl. **C3**).

In den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen wird sich allein aufgrund der Altersstruktur die fach- und stufenspezifische Nachfrage nach qualifizierten Lehrern in den nächsten Jahren – bei einigen regionalen Unterschieden – noch deutlich erhöhen (vgl. **B4, Tab. B4-2A, D4**). Im Jahr 2006 wurden bereits mehr Lehrkräfte eingestellt, als Absolventinnen und Absolventen des Vorbereitungsdienstes verfügbar waren.⁸ Die Zahl der arbeitslosen Lehrerinnen und Lehrer ist in den letzten Jahren rückläufig und führte vor allem zu einer Verringerung des Anteils kurzzeitarbeitsloser Lehrer (weniger als 12 Monate).⁹ Sogenannte Seiteneinsteiger **M**, deren Anteil im Jahr 2006 bei rund 3% der Neueinstellungen lag, wurden vor allem in den Fächern Physik, Mathematik und Fremdsprachen sowie in der Metall- und Elektrotechnik – über verschiedene Schularten hinweg – eingestellt.

2006 mehr Lehrkräfte
eingestellt
als Absolventen des
Vorbereitungsdienstes
verfügbar

⁷ Vgl. Schilling, M./Rauschenbach, T. (2008): Die Last zuverlässiger Bedarfsbestimmungen. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre – Opladen u. a., S. 295–316*

⁸ KMK (2006): *Einstellung von Lehrkräften 2006*

⁹ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2007): *Arbeitsmarkt Kompakt 2007. Lehrer, S. 4*

Aktualisierte Schätzungen auf Länderebene zeigen insbesondere für die westdeutschen Länder einen erhöhten Einstellungsbedarf in den Fächern Physik, Chemie, Informatik, Mathematik und Latein im allgemeinbildenden sowie für Metall- und Elektrotechnik im beruflichen Bereich. Die schon jetzt offenkundigen Diskrepanzen zwischen der Fächerwahl von Lehramtsanwärtern und dem fachspezifischen Bedarf drohen die fachlich abgesicherte Unterrichtsversorgung ernsthaft zu gefährden. Der Mangel an fachlich qualifizierten Lehrern wurde auch durch die Einschätzungen von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen von PISA bereits 2003 und erneut 2006 bekräftigt (Tab. I1-5A).

Betrachtet man das quantitative Angebot an Bewerbern um das Lehramt und deren Qualifikationsprofil, so haben zwar 2006 mehr Studierende Lehramtsprüfungen als in den drei Jahren zuvor abgeschlossen, aber die meisten abgelegten Prüfungen fanden im Bereich der weniger nachgefragten Sprach- und Kulturwissenschaften statt, der 2006 insgesamt einen Anteil von ca. 63% an allen Lehramtsprüfungen ausmachte. In der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften hingegen waren mit einem Anteil von rund 19% deutlich weniger Abschlüsse zu verzeichnen (Abb. I1-2, Tab. I1-6A).

Absolventinnen und Absolventen innerhalb der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften haben überwiegend ihre Prüfungen im Bereich Germanistik, Erziehungswissenschaften und Anglistik abgelegt, während in den nachgefragten Fächern wie Latein und moderne europäische Sprachen (z.B. Französisch, Spanisch) der Anteil mit knapp 1 bzw. 4% am niedrigsten lag. Nicht viel günstiger sieht die Situation im Bereich von Mathematik und Naturwissenschaften aus. Fächer mit erhöhtem Einstellungsbedarf wie Physik, Informatik und Chemie weisen mit 3 bis 5% die geringsten Anteile an den bestandenen Lehramtsprüfungen auf.

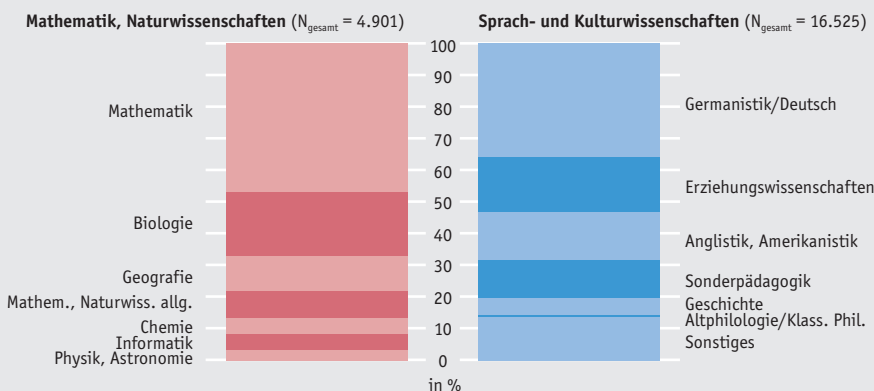
In den aktuellen Studienanfängerzahlen für das Lehramt bleibt nach wie vor der Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften im Erstfach mit einem Anteil von 58% dominant. Die sich in diesen Präferenzen manifestierenden Interessen verschärfen möglicherweise Bedarfslücken im Bereich der ökonomisch besonders bedeutsamen mathematisch-naturwissenschaftlich und technisch ausgebildeten Experten (vgl. F5). Gleichwohl deutet sich in den letzten drei Jahren eine leichte Verschiebung der Anteile zwischen den im Erstfach gewählten Fächergruppen zum Vorteil von Mathematik und Naturwissenschaften an (2006/07 rund 26%), bei einer tendenziellen Verringerung des Anteils in Biologie zugunsten von Mathematik und Physik (Tab. I1-7web). Ob die Erhöhung der Studienanfängerzahlen in Mathematik und Naturwissenschaften auch eine Steigerung der Absolventenzahlen im Bereich des Lehramts für diese Fächergruppe nach sich zieht, bleibt zu beobachten. Diskrepanzen zwischen fachspezifischem Angebot an Bewerbern und der Nachfrage in den Schulen werden sich durch den stabil hohen Frauenanteil in

Fehlende Fachlehrer für mathematisch-naturwissenschaftliche sowie technisch-gewerbliche Fächer

Niedrige Absolventenzahlen für die Fächer Physik, Chemie und Informatik

Fortdauernde Präferenz Lehramtsstudierender für Sprach- und Kulturwissenschaften

Abb. I1-2: Lehramt: Bestandene Prüfungen 2006 nach Fächergruppen und Fächern



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik 2006

den Lehramtsstudiengängen und einer nach wie vor stärker auf geistes- und sozialwissenschaftliche Bereiche ausgerichteten Studienfachwahl der Frauen eher verfestigen.

Zu den Wirkungen eines knappen Angebots an Fachlehrern gehört, dass es zu einem Wettbewerb der Länder um die besten Kandidaten kommen wird. Neben der quantitativen Sicherung des Ersatzbedarfs darf aber auch der Aspekt der Qualität des Lehrpersonals nicht aus dem Blick geraten. Im Rahmen repräsentativer Schulleistungsstudien wie PISA 2003 und DESI¹⁰ wurde nachgewiesen, dass fachliche, aber vor allem auch fachdidaktische Kompetenzen von Lehrkräften für die Leistungszuwächse der Schülerinnen und Schülern bedeutsam sind. So erreichen die Klassen von fachfremd unterrichtenden Englischlehrkräften vergleichsweise geringe Leistungszuwächse. Im Fach Mathematik zeigt eine Ergänzungsstudie¹¹ zu PISA 2003, dass erfolgreicher Unterricht Aufgaben mit einem hohen kognitiven Anforderungsniveau und enger Passung zum Lehrplan verwendet und diese inhaltliche Qualität des Unterrichts wiederum vom fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte abhängt. Weitere Merkmale erfolgreichen Unterrichts sind eine klare, zielorientierte, störungspräventive Klassenführung sowie ein schülerorientiertes, unterstützendes Unterrichtsklima (vgl. **Abb. I1-3web**). Lehrkräfte aus- und fortzubilden, die diese vielfältigen Anforderungen gut ausbalanciert erfüllen können, stellt eine große Herausforderung dar.

Für den Hochschulbereich stellt sich der Bedarf an qualifiziertem Personal deutlich anders als für den Schulbereich dar. Dort ist seit 2000 eine Verjüngung der Professorenschaft erkennbar, sodass der altersbedingte Ersatzbedarf im Vergleich zum Schulbereich deutlich geringer ist. Allerdings verweist die auffällige Zunahme an Lehrbeauftragten in den Hochschulen um ca. 45% von 1997 bis 2006 auf Engpässe in der studentischen Ausbildung und Betreuung, welche als Indizien für einen entsprechenden Bedarf an Lehrkapazitäten interpretiert werden können, namentlich im Zuge der aktuellen Reformen im Bereich der Lehre an den Hochschulen (vgl. **F2, Tab. F2-5web**). Angesichts der bildungs- wie auch beschäftigungspolitisch angestrebten Erhöhung der Studienanfängerquote¹² können die bereits jetzt erkennbaren Lücken in der Betreuung und Ausbildung zu einer beträchtlichen Bedarfssteigerung im Bereich des Lehrpersonals führen. Dieser wachsende Bedarf nach Lehr- und Betreuungskapazitäten wird schwerlich auf der Basis von Lehraufträgen angemessen abgedeckt werden können.

In den einschlägigen Projektionen zur Entwicklung der Arbeitskräftenachfrage wird von einer relativ günstigen Ausschöpfungsquote hoch qualifizierter Arbeitskräfte ausgegangen, die zur Verschärfung der Konkurrenzsituation um gut qualifiziertes Personal zwischen dem Bildungssystem und anderen Wirtschaftsbereichen führen wird. Insofern besteht die berechtigte Sorge, ob es gelingen wird, dem erkennbaren Arbeitskräftebedarf des Bildungssystems selbst quantitativ und qualitativ angemessen zu begegnen.

Fachdidaktische Qualifikation der Lehrer als wichtige Voraussetzung erfolgreichen Unterrichts

Konkurrenz zwischen dem Bildungssystem und anderen Wirtschaftsbereichen um Hochqualifizierte

M Methodische Erläuterungen

Staatliche Ertragsraten

Staatliche Ertragsraten sind ein Maß der z. B. mit einem Bildungsabschluss verbundenen langfristigen Erträge für die Gesellschaft unter Berücksichtigung der aufgewendeten Kosten, indem diese den Brutto-Mehreinnahmen gegenübergestellt werden. S. auch Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007.

Seiteneinsteiger

Als Seiten- oder Quereinsteigerinnen und -einsteiger werden Bewerberinnen und Bewerber mit Hochschulabschluss (Universität) ohne Lehramtsausbildung bezeichnet, die für bestimmte Fächer bzw. Fachkombinationen in den Schuldienst eingestellt oder in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden. Wird das zweite Staatsexamen abgelegt, gelten diese nicht mehr als Seiteneinsteiger.

¹⁰ Prenzel, M. et al (2006): PISA 2003 – Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres – Münster; DESI-Konsortium (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch – Weinheim

¹¹ Zur COAKTIV-Studie vgl. Baumert, J. et al. (under review): Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*

¹² BMBF (2007): Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über den Hochschulpakt 2020 vom 05.09.2007, veröffentlicht im Bundesanzeiger Nr. 171, S. 7480

Individueller Nutzen von Bildung

Aus individueller Perspektive lohnen sich Bildungsanstrengungen in mehrfacher Hinsicht. Zum einen verbessern sich mit dem Bildungsstand berufliche Erfolgsindikatoren (höhere Erwerbsbeteiligung, geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko, höheres Einkommen), und es steigen die Wahlmöglichkeiten in der Berufs- und Erwerbskarriere sowie die individuellen Entfaltungs- und Entwicklungschancen am Arbeitsplatz. Zum anderen entfaltet der individuelle Nutzen aus Bildung auch außerhalb des Berufslebens im Erwerb von Kompetenzen unterschiedlichster Art und in der individuellen Lebensführung seine Wirkungen.

Bildung, individuelle Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe

Der unmittelbare Nutzen, den Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Besuch bestimmter Bildungsgänge für die individuelle Lebensführung ziehen können, besteht in der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen. Im weiteren Lebenslauf zahlt sich dies unter anderem darin aus, dass die Personen gesünder, engagierter und erfolgreicher leben. So zeigen Daten aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey 2006 des Robert-Koch-Instituts¹³, dass in Abhängigkeit vom Bildungsniveau gesundheitsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen differieren: Die Ergebnisse zum Tabak- und Alkoholgebrauch weisen aus, dass dieser in Abhängigkeit vom besuchten Bildungsgang – bei Kontrolle von Sozialstatus, Migrationshintergrund und Region – beträchtlich variiert. Jungen und Mädchen aus einem Hauptschulbildungsgang rauchen 4,6-mal bzw. 3,4-mal häufiger als die jeweilige Vergleichsgruppe aus gymnasialen Bildungsgängen. Auch ist regelmäßiger Alkoholkonsum bei Hauptschülern beinahe doppelt so häufig verbreitet wie bei Jungen aus gymnasialen Bildungsgängen (**Tab. I2-7web**). In weiteren Aspekten des Gesundheitsverhaltens wie Ernährungsgewohnheiten, Freizeitgestaltung, sportlichen Aktivitäten oder auch der Art und Weise der Konfliktbewältigung wurden ebenfalls Unterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsniveau und Sozialstatus beobachtet.¹⁴ Die im frühen Kindes- und Jugendalter geprägten gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen erweisen sich – wie im Bericht 2006 aufgezeigt – im weiteren Lebenslauf als überaus stabil.

In Abhängigkeit von der Schulbildung werden auch die Chancen aktiver Teilhabe, der Artikulation von Interessen und individueller Einflussnahme auf gesellschaftlich wichtige Bereiche sehr unterschiedlich genutzt.¹⁵ Bereits im Kinder- und Jugendalter nimmt das freiwillige Engagement mit dem Bildungsstatus zu (vgl. **D5**) und stellt über den Lebenslauf ein wichtiges Element individueller Lebensführung dar. Neuere Befunde zum freiwilligen sozialen Engagement belegen sehr deutlich, dass sich die Engagementquote in Abhängigkeit vom erreichten Schulabschluss mit dem Jugendalter divergent entwickelt.¹⁶

Die Unterschiede in der aktiven Teilhabe und Partizipation setzen sich – variiierend mit dem Bildungsstand – im Lebenslauf fort. Wie die Ergebnisse aus der SHARE-Studie^M belegen, ist das ehrenamtliche Engagement bei älteren Personen mit einem höheren Bildungsstand stärker ausgeprägt als bei jenen mit niedriger Bildung. Während im Alter von 50 Jahren und mehr nur 5% der Personen mit niedrigem Bildungsstand gesellschaftlich aktiv sind, liegt der Anteil für deutsche Ältere

Frühe Entwicklung gesellschaftlicher Teilhabe differiert nach Bildungsgang und Bildungsstand ...

... und bleibt stabil im Lebenslauf

¹³ Robert-Koch-Institut (2007): Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
¹⁴ Vgl. Schlack, R./Hölling, H. (2007): Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen im subjektiven Selbstbericht.

In: Gesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 5/6, S. 819–826

¹⁵ Vgl. Bildungsbericht 2006, S. 188 f.

¹⁶ Düx, W. et al. (2008): Kompetenzerwerb und freiwilliges Engagement, Wiesbaden, S. 33 ff.

mit hohem Bildungsstand mehr als 10 Prozentpunkte höher und zeigt damit einen durchaus ähnlichen Trend wie für Kinder und Jugendliche.¹⁷ Vor dem Hintergrund von Ergebnissen der sozial-gerontologischen Forschung und angesichts der demografischen Entwicklung stellt die Bereitschaft der älteren Generation zu ehrenamtlichem Engagement über den individuellen Nutzen hinaus eine wichtige volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Ressource dar, deren Entfaltung mit dem Bildungsstand kovariiert (Tab. I2-13web).

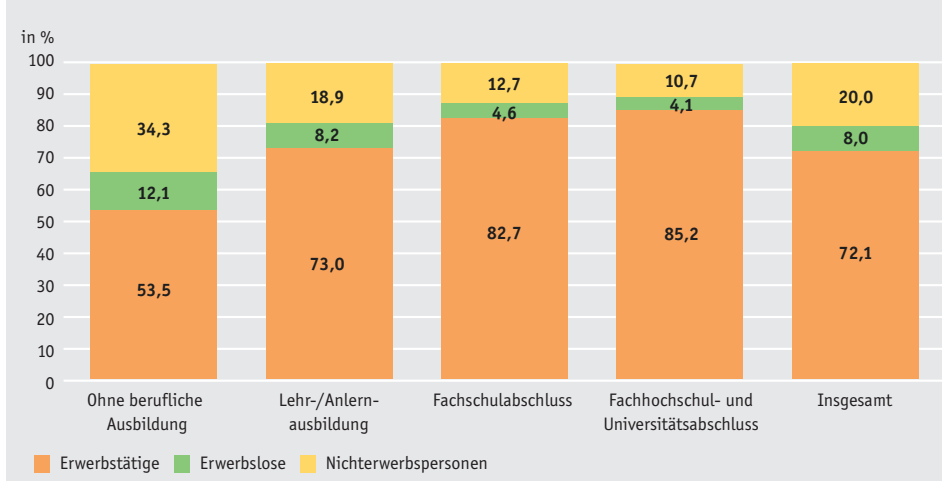
Bildung und Beschäftigung

Die Höhe des Qualifikationsniveaus beeinflusst die Teilhabe am Erwerbsleben und somit den Erwerbsstatus^M in zweifacher Hinsicht: Zum einen wirkt sie sich darauf aus, wie hoch der Anteil der Menschen in einer Qualifikationsgruppe ist, die erwerbstätig, arbeitssuchend oder arbeitslos sind, und zum anderen wirkt sie sich darauf aus, wie hoch der Anteil an Nichterwerbspersonen ist. So belief sich im Jahr 2006 bei den 25- bis unter 65-Jährigen ohne eine berufliche Ausbildung der Anteil an Nichterwerbspersonen auf rund 34%, in der Gruppe der Hochschulabsolventen dagegen nur auf knapp 11% (Abb. I2-1, Tab. I2-2A).

Bildungsbedingte Disparitäten auf dem Arbeitsmarkt nehmen zu

Der Anteil an Erwerbslosen in der Gruppe ohne beruflichen Abschluss betrug im Jahr 2006 ca. 12%, bei Personen mit Hochschulabschluss hingegen ca. 4%. Lag der Anteil an Erwerbslosen für Personen ohne beruflichen Abschluss mit knapp 4% im Jahr 1991 nur etwa 1,5-mal höher als in der Gruppe Hochqualifizierter (ca. 6%), so stieg diese Differenz bis zum Jahr 2000 auf das Doppelte und bis 2006 auf das Dreifache (Tab. I2-3A). Auch für die Personen mit einem beruflichen Abschluss im Sekundarbereich II erhöhte sich das Beschäftigungsrisiko. Lag dort der Anteil an Erwerbslosen 1991 bei knapp 5%, betrug dieser im Jahr 2006 rund 8%. Während die von der Bildungsexpansion bewirkte Erhöhung des Anteils an hoch qualifizierten Arbeitskräften also weitgehend vom Arbeitsmarkt absorbiert wurde, hat sich die Schere in den Beschäftigungsrisiken im Zeitverlauf vor allem zwischen den Personen ohne beruflichen Abschluss und jenen mit Hochschulabschluss weiter geöffnet.

Abb. I2-1: Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen an den 25- bis unter 65-Jährigen 2006 nach beruflichem Bildungsabschluss (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

17 Erlinghagen, M./Hank, K./Wagner, G. (2006): Freiwilligenarbeit der älteren Bevölkerung in Europa. Wochenbericht DIW Nr. 10/2006

Dieses Muster findet sich in allen Altersgruppen wie auch im Ländervergleich wieder (**Tab. I2-2A, Tab. I2-4A**). Für alle Länder ist eine auffällig niedrigere Erwerbsquote für Personen ohne berufliche Ausbildung erkennbar, auch wenn diese Situation – in Abhängigkeit von der Wirtschaftskraft des jeweiligen Landes – sich regional verschieden darstellt. So liegt der Anteil an Erwerbstätigen unter den 25- bis unter 65-jährigen Erwerbspersonen ohne beruflichen Abschluss in Sachsen bei 40%, während er in Baden-Württemberg und Bayern je knapp 60% beträgt. Ein mehr als doppelt so hoher Beschäftigtenanteil wird in Sachsen bei Personen mit Hochschulabschluss erreicht (83%), in Baden-Württemberg und Bayern liegt dieser Anteil bei 87 bzw. 86%. Generell zeigt sich, dass mit der Höhe des Qualifikationsniveaus die regionalen Disparitäten in der Erwerbsbeteiligung geringer werden. Dieser Befund dürfte nicht nur auf eine unterschiedliche regionale Wirtschaftskraft zurückzuführen sein, sondern auch mit der höheren regionalen Mobilität von beruflich Qualifizierten zusammenhängen.


Während bei den Männern in allen Abschlussgruppen die Erwerbsbeteiligung 2006 im Vergleich zum Jahr 1991 niedriger lag, ist bei den Frauen ein Anstieg der Erwerbsbeteiligung – vor allem bedingt durch einen sinkenden Anteil an Nichterwerbspersonen – im selben Zeitraum erkennbar. Gleichwohl kann dieser Trend die nach wie vor bestehenden strukturellen Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung zwischen Männern und Frauen nicht ausgleichen. Frauen weisen in allen Qualifikationsgruppen einen etwa doppelt so hohen Anteil an Nichterwerbspersonen auf wie Männer. Insgesamt unterscheidet sich die Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen nach wie vor erheblich in Niveau und Struktur. Dies wird besonders in den unteren Qualifikationsgruppen deutlich. Während für Erwerbspersonen mit Fachschulabschluss und höher die Differenzen zwischen Männern und Frauen in der Erwerbsbeteiligung 7 bis 8 Prozentpunkte betragen, liegt für Personen ohne Abschluss die Erwerbsbeteiligung von Frauen um 17 Prozentpunkte niedriger als die der Männer (**Tab. I2-3A**).

Auch im internationalen Vergleich sind die für Deutschland berichteten Trends erkennbar: Je höher der Bildungsstand von Erwerbspersonen, desto besser sind diese im Arbeitsmarkt integriert (**Tab. I2-8web**). Personen ohne Abschluss des Sekundarbereichs II weisen in allen OECD-Staaten die höchsten Beschäftigungsrisiken auf.

Höhere Bildung steigert die Erwerbsbeteiligung der Frauen – jedoch nach wie vor Unterschiede zu Männern

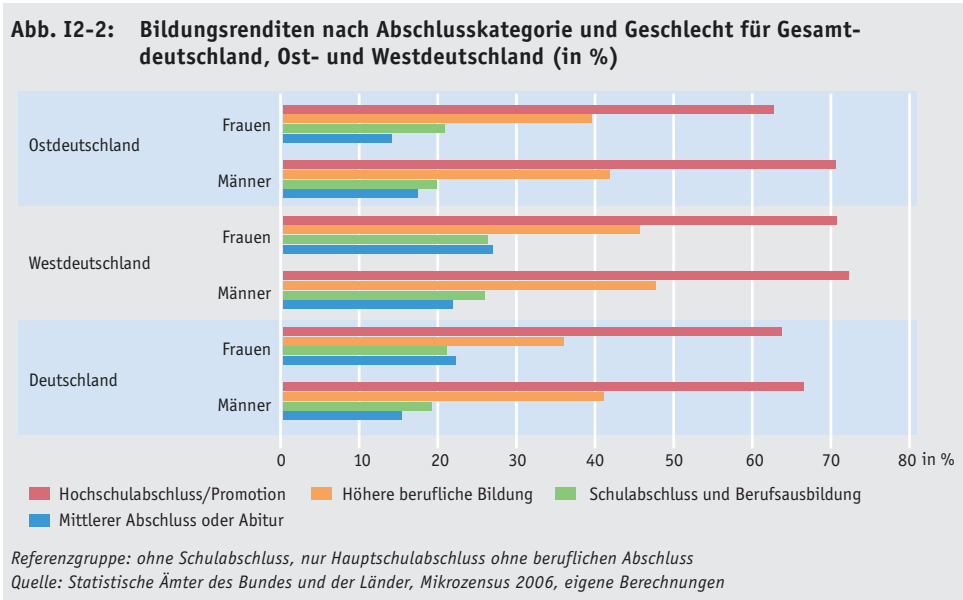
Bildung, Einkommen und Renditen

Ein höherer Bildungsabschluss ist nicht nur mit Vorteilen im Beschäftigungsstatus verbunden, sondern in der Regel auch mit einer günstigeren Einkommenssituation. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass in allen Staaten Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs ein höheres Einkommen erzielen als Absolventen des Sekundarbereichs II und postsekundärer, nicht tertiärer Bildungsgänge.¹⁸ Für Deutschland liegt der relative Verdienst mit einem Abschluss im Tertiärbereich etwa um die Hälfte höher als mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II. Eine geringere Einkommensdifferenz zeichnet sich zwischen Erwerbspersonen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II im Vergleich zu jenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ab (**Tab. I2-5A**).

Ein damit korrespondierendes Bild liefern Schätzungen von Bildungsrenditen . Sie geben das zu erwartende Zusatzeinkommen eines zusätzlichen Bildungsjahres bzw. höheren Bildungsabschlusses gegenüber einer niedrigeren Abschlusskategorie an. **Abb. I2-2** zeigt für 2006 die Renditen, die vollzeitbeschäftigte Personen in Deutschland mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen gegenüber einer Vergleichsgruppe (Vollzeitbeschäftigte ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss, jeweils ohne Berufsabschluss) erzielen (**Tab. I2-6A**).

Bei höherem beruflichem Abschluss größere Einkommensvorteile

¹⁸ Vgl. OECD (2007): *Bildung auf einen Blick – Paris*, S. 155 ff.



Erwartungsgemäß weisen Vollzeitbeschäftigte mit Hochschulabschluss die höchsten Renditen auf, bei allerdings durchaus beträchtlichen Unterschieden in Abhängigkeit vom studierten Fach (Abb. I2-3web, Tab. I2-9web, Tab. I2-10web).¹⁹ Gegenüber einem Vollzeitbeschäftigten mit abgeschlossener dualer Berufsausbildung beträgt der durchschnittliche Renditezuwachs über 46 Prozentpunkte. Der Renditevergleich zwischen Männern und Frauen lässt erkennen, dass – von einer Ausnahme abgesehen – Frauen in den beiden niedrigeren Qualifikationsgruppen einen Renditevorsprung aufweisen, d.h., bezogen jeweils auf die geschlechtsspezifische Referenzgruppe profitieren in diesem Qualifikationssegment Frauen stärker von einem höheren Bildungsabschluss als Männer. In den beiden höheren Qualifikationsgruppen zeigt sich ein umgekehrtes Bild. Dahinter sind verschiedene Sachverhalte zu vermuten: ein höherer Anteil von Frauen, die unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt sind,²⁰ Unterschiede in der Studienfachwahl sowie nach wie vor wirkende Mechanismen der Benachteiligung von Frauen in der beruflichen Karriere.

Angleichung der Bildungsrenditen im Tertiärbereich für Ost- und Westdeutschland

Die auf höher aggregierter Ebene berechneten Renditen in Zeitreihe auf der Basis von Daten des SOEP zeigen erstens, dass das im Zuge der Bildungsexpansion gestiegene Angebot an höher qualifizierten Arbeitskräften nicht zu einer Reduzierung der Bildungsrenditen geführt hat. Zweitens haben sich (vor allem als Folge von Lohnstrukturanpassungen) die seit 1989 noch bis Anfang des jetzigen Jahrzehnts bestehenden deutlichen Renditeunterschiede zwischen Vollzeitbeschäftigten mit Hochschulabschluss in West- und Ostdeutschland angeglichen (Tab. I2-11web). Betrag 1992 der Renditevorsprung für westdeutsche Arbeitskräfte dieser Qualifikationsgruppe noch über 30 Prozentpunkte, so belief er sich 2006 nur noch auf etwa 10 Prozentpunkte.

Niedrigere Renditen für Beschäftigte mit Migrationshintergrund, aber ...

Eine deutlich ungünstigere Bildungsrendite erlangen Beschäftigte mit Migrationshintergrund gegenüber deutschen Erwerbstätigen. Die durchschnittlichen Renditeunterschiede nehmen mit steigendem formalem Qualifikationsniveau zu.²¹ Für Männer fallen diese Unterschiede durchgängig größer aus als für die Frauen. Weiter-

¹⁹ Vgl. Wahrenburg, M./Weldi, M. (2007): Return on Investment in Higher Education – Evidence for Different Subjects, Degrees and Gender in Germany – Universität Frankfurt, S. 19

²⁰ Vgl. Bildungsbericht 2006, S. 186

²¹ Um ausreichende Besetzungszahlen zu erhalten, wurde hier eine größere Referenzgruppe gebildet (ohne Ausbildungsabschluss). Zu beachten ist ferner, dass sich die Zahlen auf das Jahr 2005 beziehen, weil in diesem Jahr, nicht aber 2006, zusätzlich die Herkunft der Eltern im Mikrozensus abgefragt wurde.

Tab. I2-1: Bildungsrenditen für Männer und Frauen nach Migrationshintergrund (in %)

Höchster erreichter Abschluss	Ohne Migrationshintergrund			Mit Migrationshintergrund		
	Zusammen	Männer	Frauen	Zusammen	Männer	Frauen
	in %					
Mittlerer Schulabschluss oder Abitur	21,9	21,0	27,1	3,5	2,0	15,4
Schulabschluss und Berufsausbildung	22,5	21,6	21,6	10,9	9,3	16,6
Höhere berufliche Bildung (Abschluss einer Fachschule, Meister-/Technikerschule)	42,7	44,4	35,8	22,3	23,7	25,0
Hochschulabschluss/Promotion	70,1	69,2	67,0	43,5	45,1	48,1
Anzahl	83.650	55.686	27.964	13.226	9.276	3.950

Referenzgruppe: Beschäftigte ohne beruflichen Abschluss

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2005 (Stichprobe vollzeitbeschäftigter Arbeitnehmer im Alter von 30 bis 60 Jahren), eigene Berechnungen

hin wird sichtbar, dass – bezogen jeweils auf die eigene Referenzgruppe – Frauen mit Migrationshintergrund von höheren Bildungsabschlüssen meist stärker profitieren als Männer (**Tab. I2-1**).

Wird zusätzlich berücksichtigt, wo ein Studienabschluss bzw. ein höherer beruflicher Abschluss erworben wurde (in Deutschland oder im Ausland), so zeigen sich für Frauen und Männer mit Migrationshintergrund und mit einem in Deutschland erworbenen Abschluss faktisch keine Unterschiede in der Rendite im Vergleich zu den deutschen Erwerbstätigen. Hingegen weisen Migranten, die vor ihrer Immigration nach Deutschland einen höheren beruflichen Abschluss oder Studienabschluss erworben haben, eine deutlich niedrigere Rendite als Beschäftigte mit hiesigem Zertifikat auf (**Tab. I2-12web**). Eine mögliche Ursache kann in der nicht adäquaten Beschäftigung oder auch in einer Ausbildung gesehen werden, die den Anforderungen am deutschen Arbeitsmarkt nicht entspricht.²²

Aus individueller Investitionsperspektive lässt sich festhalten, dass sich mehr Bildung im Sinne des Erwerbs höherer Abschlüsse auszahlt. Personen, die nicht mindestens über einen beruflichen Abschluss verfügen, sind also nicht nur einem deutlich höheren Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt als Personen mit einem beruflichen und höher qualifizierenden Abschluss, sondern sie haben auch deutliche Einkommensnachteile. Der individuelle Nutzen einer höheren Qualifikation erschöpft sich jedoch nicht nur in beschäftigungsbezogenen Erträgen, die beschränkt auf Einkommensvorteile in Renditeberechnungen einfließen. Durch die empirische Forschung sind in- und außerhalb der Berufstätigkeit zahlreiche positive Bildungseffekte belegt (z. B. günstigere Arbeitsbedingungen, höhere Chancen zu beruflicher Weiterbildung, stärkere Artikulation und Durchsetzung von Interessen im Rahmen gesellschaftlicher Teilhabe, bessere Gesundheitsvorsorge).²³

... gleiche Renditen bei einem in Deutschland erworbenen Abschluss

²² Vgl. Kreyenfeld, M./Konietzka, D. (2002): *The Transferability of Foreign Educational Credentials – the Case of Ethnic German Migrants in the German Labor Market*

²³ Vgl. Psacharopoulos, G. (2007): *The Cost of School Failure. A Feasibility Study*, a. a. O., S. 10–19

M Methodische Erläuterungen

SHARE: „Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe“

SHARE wurde erstmals im Jahr 2004 in zehn europäischen Staaten (DNK, DEU, FRA, GRC, NLD, ITA, AUT, SWE, CHE, ESP) erhoben. Die Studie enthält Informationen zur gesundheitlichen, wirtschaftlichen und sozialen Lage von mehr als 22.000 Personen im Alter von 50 und mehr Jahren.

Erwerbsstatus

Als Erwerbspersonen gelten Personen, die in einem Arbeitsverhältnis mit mindestens einer Stunde geleisteter Arbeit je Woche stehen, selbstständig oder freiberuflich tätig sind oder als mithelfende Familienangehörige arbeiten.

Nach dem Labour Force Konzept der ILO ist eine Person erwerbslos, wenn sie in der Berichtswoche keiner mit einem Einkommen verbundenen Tätigkeit nachgegangen ist, nicht selbstständig war und in den vergangenen vier Wochen aktiv eine Erwerbstätigkeit gesucht hat. Die Person muss außerdem innerhalb von zwei Wochen eine Erwerbstätigkeit aufnehmen können, also für den Arbeitsmarkt verfügbar sein. Nichterwerbspersonen sind weder erwerbstätig noch erwerbslos. Die hier vorgelegten Analysen beschränken sich – abweichend vom ILO-Konzept (vgl. Glossar) – auf die Altersgruppe der 25- bis unter 65-Jährigen.

Bezugsgröße der Quoten ist die Bevölkerung in der betrachteten Altersgruppe. Dadurch addieren sich die Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen zu 100%. Die Erwerbslosenquote wird mit Bezug auf die Gesamtbevölkerung und nicht nur die Erwerbsbevölkerung berechnet.

Bildungsrenditen

Bildungsrenditen zeigen an, welcher relative Einkommensvorteil von einer Bildungsmaßnahme (einem zusätzlichen Ausbildungsjahr, dem Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses) zu erwarten ist. Bei der für die Berechnungen zugrunde gelegten Mincer-Funktion handelt es sich um eine regressionsanalytische Schätzfunktion für den Zusammenhang zwischen logarithmiertem Lohn (abhängige Variable) und der Dauer der Schul- und Berufsausbildung bzw. dem erreichten Bildungsabschluss sowie der Berufserfahrung in Jahren (erklärende Variablen).

Verwendete Daten zur Schätzung der Bildungsrenditen

Die Berechnung von Renditen erfolgt für vollzeitbeschäftigte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf der Basis von Daten des Mikrozensus 2006 und des Sozioökonomischen Panels (SOEP). Da im Mikrozensus lediglich das Nettoeinkommen in Einkommensklassen ausgewiesen wird, wurde für die Berechnungen das individuelle Einkommen durch den Mittelwert der angegebenen Einkommensklasse approximiert. Die Variable „Berufserfahrung“ wurde näherungsweise durch die Differenz des Lebensalters und der Bildungsjahre erfasst. Die nach Migrationshintergrund differenzierten Bildungsrenditen basieren auf dem für den Mikrozensus 2005 entwickelten Migrationskonzept (vgl. Bildungsbericht 2006, S. 140).

Auf SOEP-Daten wurde nur bei der weniger differenzierten Darstellung der längerfristigen Entwicklung von Renditen für zwei Qualifikationsgruppen (höhere berufliche Bildung und Hochschulabschluss, Referenzgruppe: Abschluss des Sekundarbereichs II oder niedriger) zurückgegriffen. Den Bildungsrenditen liegen hier Bruttostundenlöhne zugrunde.

Bildungsverläufe und Chancengleichheit

Vom Bildungswesen wird ein Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit erwartet. Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre hat in Deutschland zu einer Steigerung des Bildungsniveaus in allen sozialen Gruppen geführt. Dabei konnten regionale und geschlechtsspezifische Disparitäten vermindert werden, während dies in deutlich geringerem Maße beim Abbau sozialer Ungleichheiten gelang. Hinzugekommen ist in den vergangenen 40 Jahren das Problem der Benachteiligung von Personen, die selbst oder deren Eltern bzw. Großeltern nach Deutschland zugewandert sind. Im Bildungsbericht 2006 wurden die Benachteiligungen aus sozioökonomischen Gründen und vor allem die oft prekäre Situation von Personen mit Migrationshintergrund dargestellt. Der hier vorliegende Bericht knüpft an diese Befunde an und ergänzt bzw. differenziert sie innerhalb der einzelnen Indikatoren und im Schwerpunkt Kapitel aus. Im Folgenden werden diese Befunde – orientiert an der Leitidee *Bildung im Lebenslauf* – zusammenfassend dargestellt.

Sozialer Hintergrund und Bildungsverläufe

Für die Generation derjenigen, die zwischen 1970 und Anfang der 1980er Jahre eingeschult wurden, zeigt sich in der Bilanz ihrer Bildungsverläufe bis zum mittleren Erwachsenenalter: Die Höhe des letztlich erreichten Bildungsabschlusses hängt wesentlich mit dem Bildungsstand der Eltern zusammen. Wer in einem Elternhaus mit Abschluss des Sekundarbereichs II aufwuchs, hat eine Wahrscheinlichkeit von 96%, selbst ein solches Niveau zu erreichen. Liegt der elterliche Abschluss darunter, so beträgt diese Wahrscheinlichkeit 80% (vgl. **B3**). Der Erwerb der Hochschulreife ist stärker vom Bildungsstand der Eltern abhängig als vom beruflichen Status und Einkommen der Eltern (vgl. **D7**). Offenbar tragen die elterlichen Bildungserfahrungen und Bildungserwartungen für einen Teil der Kinder dazu bei, dass soziale Disparitäten fortbestehen.

Kinder aus höheren sozialen Schichten kommen – bei vergleichbaren schulischen Leistungen – eher auf das Gymnasium (vgl. **D1**, **D7**), haben als 15-Jährige einen deutlichen Kompetenzvorsprung (vgl. **D6**), erreichen überproportional häufig anspruchsvolle berufliche Ausbildungsgänge (vgl. **H3**) oder ein Studium an Hochschulen (vgl. **H4**). Die Selektionsentscheidungen, die letztlich einen Hochschulzugang eröffnen oder verschließen, sind meist innerhalb der schulischen Bildungswege gefallen. Da diese Schullaufbahnentscheidungen wiederum mit dem sozioökonomischen Status und dem Bildungsstand der Eltern verknüpft sind, wirken sie als sozial selektive Muster fort.

Dem dualen System der Berufsausbildung gelingt es immer weniger, Kinder aus bildungsfernen Schichten beruflich zu integrieren (vgl. **H3**). Von den Absolventen mit Hauptschulabschluss erreichten 2006 nur noch 41% den direkten Übergang in eine duale Ausbildung; rund die Hälfte (ohne Hauptschulabschluss sogar 80%) mündete in das Übergangssystem ein. Vermittelt über den erreichten Schul- und Berufsabschluss setzen sich soziale Disparitäten schließlich in der Weiterbildung und beim informellen Lernen im Erwachsenenalter fort (vgl. **G3**).

Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass die Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den erworbenen Kompetenzen bei 15-Jährigen in Deutschland zwischen 2000 und 2006 etwas schwächer geworden, aber im internationalen Vergleich immer noch beachtlich ist. Angesichts der Tatsache, dass 28% der Kinder unter 18 Jahren von einer sozialen Risikolage betroffen sind (armutsgefährdete Familie, Eltern arbeitslos oder ohne Ausbildung; vgl. **A3**) und dass ein Drittel der Studierenden

Nach wie vor hohe Relevanz der Bildungsabschlüsse der Eltern

Abnehmende Integrationsfunktion des Berufsbildungssystems trifft vor allem Kinder aus bildungsfernen Familien

über weniger Mittel verfügt, als das Unterhaltsrecht fordert (vgl. **F3**), bleibt die Sicherung des Zugangs zu Bildung für sozial benachteiligte Gruppen auf der Tagesordnung der Bildungspolitik.

Geschlechtsspezifische Bildungsverläufe

Mädchen und Frauen sind erfolgreicher im Bildungssystem ...

Hinsichtlich des Merkmals Geschlecht hat sich die Situation der 1960er Jahre inzwischen in weiten Teilen des Bildungswesens umgekehrt. Während der berufliche Bildungsstand der heute 30- bis 35-jährigen Männer dem der 60- bis 65-jährigen entspricht, hat sich der Bildungsstand der Frauen in der jüngeren Generation im Vergleich zur eigenen Müttergeneration, aber auch zu den gleichaltrigen Männern stark verbessert. Von der Grundschule bis zum Hochschulstudium erweisen sich Mädchen bzw. Frauen inzwischen als die im Bildungsverhalten erfolgreichere Gruppe: Mädchen werden im Durchschnitt früher eingeschult (vgl. **C4**), haben bessere Leistungen in der Schlüsselkompetenz Lesen (vgl. **D6**), wiederholen seltener eine Klasse (vgl. **D2**), bleiben seltener ohne Schulabschluss (vgl. **D7**), bewältigen erfolgreicher und schneller den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung (vgl. **H3**), absolvieren eine Ausbildung eher im oberen, anspruchsvolleren Segment der Berufsgruppen (vgl. **E4**), erwerben deutlich häufiger die Hochschulreife (vgl. **D7**), haben eine etwas höhere Studienanfängerquote (vgl. **F1**), brechen ein Studium seltener ab (vgl. **F4**), bilden die Mehrheit der Hochschulabsolventen (vgl. **F5**), sind als junge Erwachsene seltener arbeitslos (vgl. **H5**) und nutzen als junge Berufstätige die Angebote der Weiterbildung intensiver (vgl. **G1**).

... haben aber immer noch Nachteile im Beschäftigungssystem

Diese klare Erfolgsgeschichte der Mädchen und Frauen innerhalb des Bildungssystems bricht im Verlauf der Berufstätigkeit teilweise ab (vgl. **H5**). Zwar ist ihr Anteil in den typischen Frauenberufen in den vergangenen Jahren weiter angestiegen (vgl. **A2**). Hierzu zählen nicht zuletzt pädagogische Tätigkeiten: Unter allen Erwerbstätigen beträgt der Frauenanteil weniger als die Hälfte, beim pädagogischen und wissenschaftlichen Personal in Bildungseinrichtungen hingegen zwei Drittel – mit steigenden Anteilen nicht zuletzt in Schulen (vgl. **B4** und **D4**). Aber nach wie vor bestehen erhebliche Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung und in den Karrieremustern von Männern und Frauen. Eine höhere Bildung steigert zwar die Erwerbsbeteiligung der Frauen, aber sie erzielen in den höheren Qualifikationsgruppen eine im Durchschnitt niedrigere Bildungsrendite (vgl. **I2**). Frauen mit Hochschulabschluss sind fünf Jahre nach dem Ende des Studiums seltener erwerbstätig als gleich ausgebildete Männer (vgl. **H5**). Ihr Anteil liegt bei den erfolgreichen Promotionen über alle Fächer hinweg immer noch deutlich unter 50% (vgl. **F5**), und bei den Hochschullehrern steigt er zwar an, lag zuletzt jedoch noch bei weniger als einem Sechstel (vgl. **F2**).

Risikogruppe: junge Männer ohne und mit niedrigem Schulabschluss

Die Analyse der geschlechtsspezifischen Disparitäten deckt eine Entwicklung auf, die in der öffentlichen Diskussion um die Benachteiligung von Mädchen und jungen Frauen kaum thematisiert worden ist: Das erhöhte Scheiternsrisiko von jungen Männern, vor allem derjenigen mit niedriger Schulbildung, aus bildungsfernem Elternhaus und insbesondere mit Migrationshintergrund, ist in den letzten Jahren beträchtlich gestiegen. Junge Männer mit und ohne Hauptschulabschluss haben im dualen System Ausbildungsanteile eingebüßt, ohne diese etwa durch vollqualifizierende Ausbildungen im Schulberufssystem kompensieren zu können (vgl. **H3**). Auch die höhere Arbeitslosenquote von jungen Männern unter 25 Jahren ist ein ernst zu nehmender Hinweis auf diese Problemlage. Die geschlechtsspezifischen Aspekte der individuellen Bildungsverläufe müssen daher neu ins Blickfeld gerückt werden.

Bildungsverläufe und Migrationshintergrund

Personen mit Migrationshintergrund machen in Westdeutschland 21%, in Ostdeutschland 8% der Gesamtbevölkerung aus. In den Altersgruppen mit besonders hoher Bildungsbeteiligung (unter 25 Jahren) beträgt der Anteil im Westen jedoch schon 30%, regional – vor allem in Ballungszentren – bis zu 50% (vgl. **A1**). Diese Gruppe stellt für das Bildungssystem eine immer wichtigere Herausforderung dar.

Personen mit Migrationshintergrund haben eine vergleichsweise niedrige Bildungsbeteiligung (vgl. **A1**) und einen niedrigeren Bildungsstand (vgl. **B3**). Ihre Chancen auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn und einen angemessenen Kompetenzerwerb haben sich deutlich verringert: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wechseln beim Übergang aus dem Primar- in den Sekundarbereich – selbst bei Kontrolle des sozioökonomischen Status – seltener ins Gymnasium (vgl. **D1**). Die Kompetenzen liegen vor allem in der zweiten Generation – also bei den in Deutschland Geborenen, die zu mehr als der Hälfte türkische Vorfahren haben – deutlich unter den Vergleichswerten von Schülern ohne Migrationshintergrund (vgl. **D6**). Jugendliche nichtdeutscher Herkunft erwerben seltener die Hochschulreife und bleiben häufiger ohne Schulabschluss (vgl. **D7**). Der Übergang in eine Berufsausbildung gestaltet sich dementsprechend verzögert und schwierig. Ausländische Jugendliche sind innerhalb der dualen Ausbildung deutlich unter- und im Übergangssystem entsprechend überrepräsentiert (vgl. **H3**). Der seit über zehn Jahren sinkende Anteil männlicher Jugendlicher nichtdeutscher Herkunft in der dualen Ausbildung und die daraus resultierende Benachteiligung beim Übergang in eine berufliche Ausbildung bergen erhebliche Risiken einer sozialen Exklusion in sich.

Migrations-spezifische Disparitäten wirken sich vor allem beim Übergang in die berufliche Ausbildung aus

Migrations-spezifische Probleme scheinen zum einen in der räumlichen und damit auch institutionellen Segregation zu liegen, die im Bildungsbericht 2006 für Schulen dargestellt wurde, aber noch stärker im Bereich der Tageseinrichtungen gilt (vgl. **C2**). Zum anderen erweist sich der Übergang aus der Schule in die Berufsausbildung als entscheidende Hürde. Ein Teil dieser Benachteiligungen ist durch den sozioökonomischen Hintergrund vermittelt.

Interessanterweise scheinen sich im Anschluss an eine Ausbildung, wenn sie denn einmal erreicht und erfolgreich absolviert ist, keine zusätzlichen Disparitäten zu entwickeln. Für den Übergang ins Erwerbsleben ist der Migrationsstatus offenbar kaum relevant (vgl. **H5**). Die geringere Teilnahme von Ausländern an Weiterbildung ist durch die Unterschiede bei Schulbesuch und beruflicher Ausbildung vermittelt (vgl. **G1**). Die Bildungsrendite von Beschäftigten mit Migrationshintergrund ist identisch mit derjenigen von Deutschen, sofern der Abschluss in Deutschland erworben wurde (vgl. **I2**). Umso wichtiger sind Anstrengungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Ausbildung.

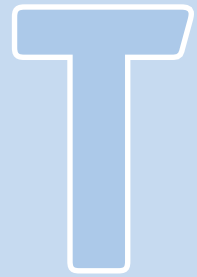
Keine zusätzlichen Disparitäten beim Übergang ins Erwerbsleben

Bildungspolitische Herausforderung: Bessere Förderung aller Kinder und Jugendlichen

Während gut qualifizierte Personen die vielfältigen Vorteile von Bildung in verschiedensten Lebensbereichen (Bildungskarriere, berufliche Laufbahn, persönliche Entwicklung, Partnerschaften, individuelle Lebensführung) in der Regel nutzen, sind die Chancen für eine selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe insbesondere für Personen ohne beruflichen Abschluss zum Teil erheblich eingeschränkt. Ohne die Verbesserung von Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Leistungsfähigen und Begabten und deren Unterstützung zu vernachlässigen, muss das Hauptaugenmerk von Bildungspolitik künftig vor allem den Personen ohne Ausbildungs- und Berufsabschluss bzw. mit gering qualifizierenden Ausbildungen gelten. Insbesondere für diese Gruppe sind geeignete Interventions- und Fördermaßnahmen zu verstärken, um deren Teilhabe am Erwerbs- und gesellschaftlichen Leben deutlich verbessern zu können. Vorliegende Untersuchungen weisen solche Maßnahmen, wenn sie frühzeitig ergriffen werden – nach Möglichkeit bereits im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, spätestens jedoch im Schulalter –, nicht nur als gesellschaftlich höchst rentable Investition aus,²⁴ sondern auch als wichtigen Beitrag zur Schaffung von Chancengleichheit.

²⁴ Vgl. Heckman, J. J. (2007): *The economic, technology and neuroscience of human capability formation*. In: *Proceedings of The National Academy of Sciences* 104 (33), p. 13250–13255; Fritschi, T./Oesch, T. (2008): *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland – Gütersloh*

Tabellenanhang



Alle Daten des Bildungsberichts unterliegen einer regelmäßigen Kontrolle und Nachprüfung. Durch Datenrevision oder Einbeziehung anderer Datenquellen können sich in der Fortschreibung von Kennziffern Abweichungen (berichtigte Werte) zu früheren Bildungsberichten ergeben.

Zeichenerklärung in den Tabellen

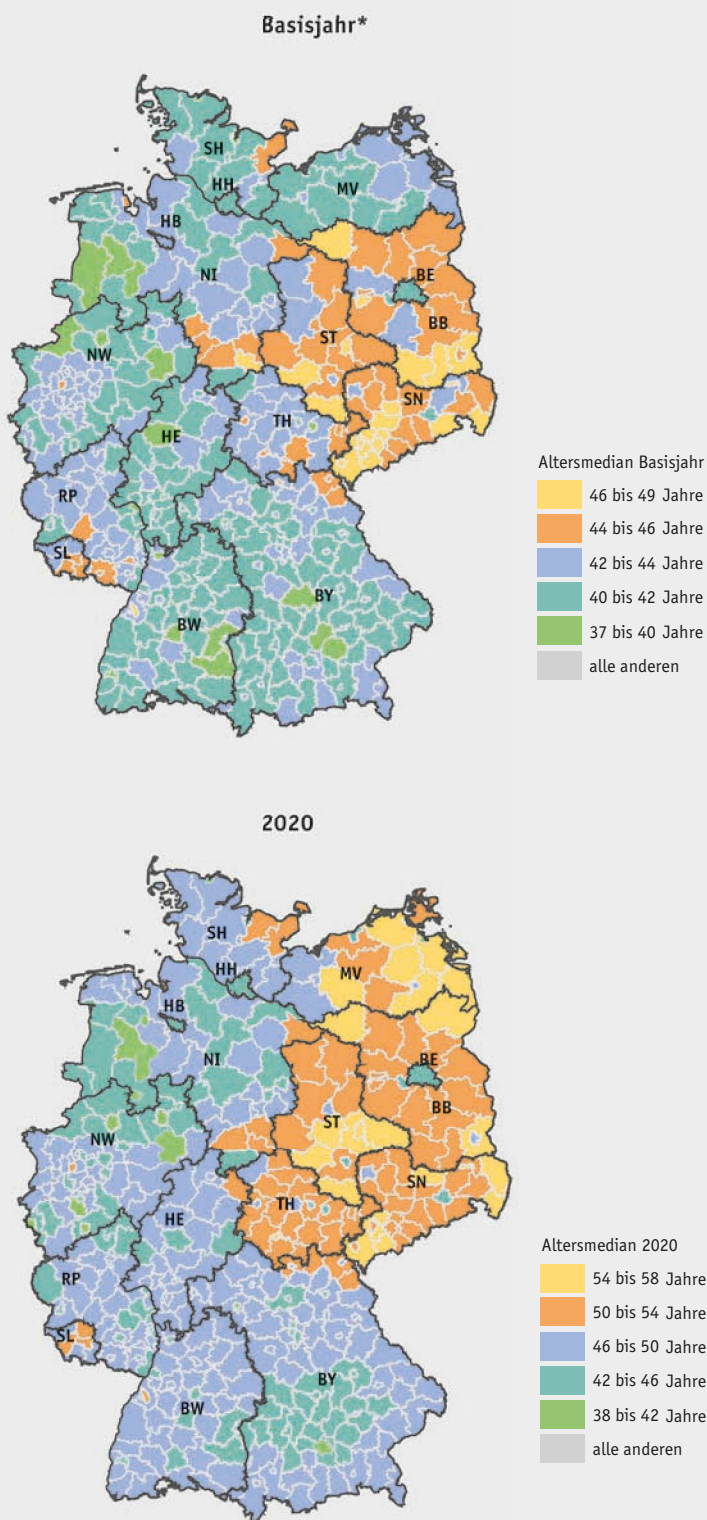
- = nichts vorhanden
- o = Zahlenwert größer als null, aber kleiner als die Hälfte der verwendeten Einheit
- / = keine Angaben, da Zahlenwert nicht sicher genug
- (n) = Aussagewert eingeschränkt, da die Stichprobe sehr klein ist
- = keine Daten verfügbar
- X = Kategorie nicht zutreffend
- x () = die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten

Abweichungen in den Summen erklären sich durch Runden der Zahlen.

Tab. 1A: Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen zur ISCED 97

Stufen der „International Standard Classification of Education“ (ISCED 97)	Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland („Bildungsprogramme“)
ISCED 0: Elementarbereich (Pre-Primary Education)	Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergärten, Förderschulen im Elementarbereich
ISCED 1: Primarbereich (Primary Education)	Grundschulen, Integrierte Gesamtschulen (Jg. 1–4), Freie Waldorfschulen (Jg. 1–4), Förderschulen (Jg. 1–4)
ISCED 2: Sekundarbereich I (Lower Secondary Education)	
2A Programme, die den Zugang zu 3A oder 3B ermöglichen – allgemeinbildend	Hauptschulen, Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Realschulen, Förderschulen (Jg. 5–10), Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Jg. 5–10), Gymnasien (Jg. 5–10), Integrierte Gesamtschulen (Jg. 5–10), Freie Waldorfschulen (Jg. 5–10), Abendhaupt-, Abendrealschulen, Berufsaufbauschulen
– berufsvorbereitend	Berufsvorbereitungsjahr
2B Programme, die den Zugang zu 3B ermöglichen	–
2C Programme, die nicht den Zugang zu 3 ermöglichen, sondern auf den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereiten	–
ISCED 3: Sekundarbereich II (Upper Secondary Education)	
3A Programme, die den Zugang zu 5A ermöglichen – allgemeinbildend	Gymnasien (Jg. 11–13), Integrierte Gesamtschulen (Jg. 11–13), Freie Waldorfschulen (Jg. 11–13), Förderschulen (Jg. 11–13), Fachoberschulen (2-jährig), Fachgymnasien, Berufsfachschulen (– die eine Studienberechtigung vermitteln)
3B Programme, die den Zugang zu 5B ermöglichen – berufsbildend	Berufgrundbildungsjahr, Berufsschulen (Duales System), Berufsfachschulen (– die einen Berufsabschluss vermitteln, – die berufliche Grundkenntnisse vermitteln), Schulen des Gesundheitswesens (1-jährig)
3C Programme, die nicht den Zugang zu 5 ermöglichen, sondern auf den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt, Stufe 3 oder 4 vorbereiten	Beamtenausbildung für den mittleren Dienst
ISCED 4: Postsekundärer nicht-tertiärer Bereich (Post-Secondary Non Tertiary Education)	
4A Programme, die den Zugang zu 5A ermöglichen	Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen (1-jährig), Berufs-/ Technische Oberschulen, Kombination aus einem allgemeinbildenden Programm (ISCED 3 A) und einem berufsbildenden Programm (ISCED 3B)
4B Programme, die den Zugang zu 5B ermöglichen	Kombination aus zwei berufsbildenden Programmen in ISCED 3B
4C Programme, die nicht den Zugang zu 5 ermöglichen, sondern auf den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereiten	–
ISCED 5: Tertiärbereich I (First Stage of Tertiary Education)	
5A	Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen, Gesamthochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen
5B	Fachschulen, Fachakademien (Bayern), Berufsakademien, Verwaltungsfachhochschulen, Schulen des Gesundheitswesens (2- oder 3-jährig)
ISCED 6: Weiterführende Forschungsprogramme (Secondary Stage of Tertiary Education)	Promotionsstudium

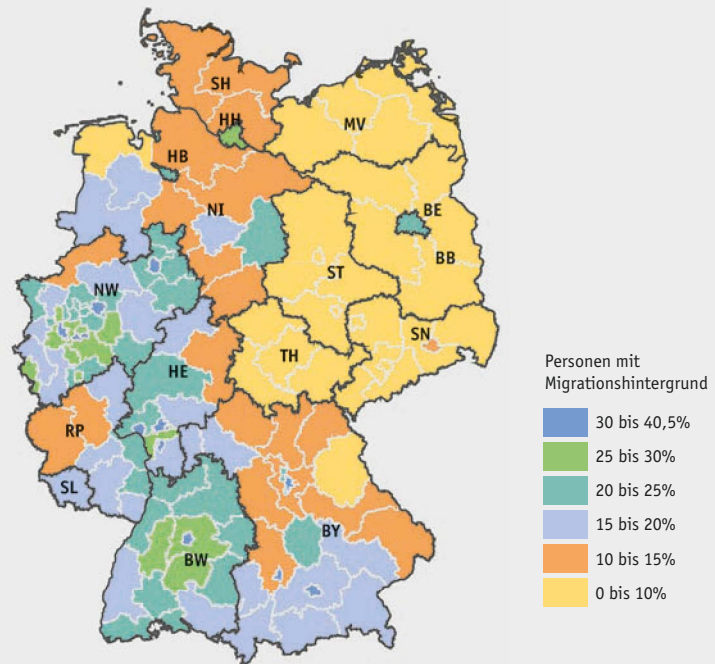
Abb. A1-4A: Veränderung des Durchschnittsalters der Bevölkerung bis 2020



* Basisjahr: NI 2001; MV 2002; SH, HH, HE, TH, 2003; HB, RP, BW, BY, SL, BE, BB, SN, ST, 2005; NRW 1.1.2006
 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen
 Kartengrundlage: Bundesamt für Kartografie und Geodäsie, eigene Gebietsanpassungen



Abb. A1-5A: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2006 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006, eigene Berechnungen
 Kartengrundlage: Bundesamt für Kartografie und Geodäsie, eigene Gebietsanpassungen



Tab. A1-1A: Bevölkerungsstruktur 2006 bis 2030 nach Altersgruppen (in Tsd.)

Alter in Jahren	2006	2018	2030
	in Tsd.		
0 bis unter 6	4.245	3.905	3.528
6 bis unter 10	3.160	2.629	2.523
10 bis unter 19	7.825	6.428	5.942
19 bis unter 25	5.822	4.990	4.217
25 bis unter 55	35.552	32.172	27.826
55 bis unter 67	11.691	14.285	13.669
67 und älter	14.020	16.089	19.502
Insgesamt	82.315	80.498	77.207

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsfortschreibung 2006, 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Variante 1-W1)

Tab. A1-2A: Erwerbsstruktur für ausgewählte Altersjahrgänge im Jahr 2006

Erwerbsstatus	Altersjahrgänge					
	5- und 6-Jährige	15- und 16-Jährige	25- und 26-Jährige	35- und 36-Jährige	45- und 46-Jährige	55- und 56-Jährige
in Tsd.						
Erwerbstätige	–	67	1.166	1.854	2.129	1.528
Erwerbslose	–	16	181	190	199	220
Arbeit suchende Nichterwerbspersonen	–	32	30	27	24	35
Sonstige Nichterwerbspersonen	1.502	1.634	173	256	242	433
Besuch einer beruflichen Schule in den letzten vier Wochen	–	169	145	22	8	/
Besuch einer Fachhochschule/Hochschule in den letzten vier Wochen	–	–	361	24	/	/
Insgesamt	1.502	1.918	2.057	2.372	2.606	2.218
in %						
Erwerbstätige	–	3,5	56,7	78,2	81,7	68,9
Erwerbslose	–	0,9	8,8	8,0	7,6	9,9
Arbeit suchende Nichterwerbspersonen	–	1,7	1,5	1,1	0,9	1,6
Sonstige Nichterwerbspersonen	100,0	85,2	8,4	10,8	9,3	19,5
Besuch einer beruflichen Schule in den letzten vier Wochen	–	8,8	7,0	0,9	0,3	/
Besuch einer Fachhochschule/Hochschule in den letzten vier Wochen	–	–	17,5	1,0	/	/
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

Tab. A1-3A: Bevölkerung am 31. 12. in den Ländern 1992, 2006 und 2030 nach Altersgruppen (Anzahl)

Land	Jahr	Im Alter von ... bis unter ... Jahren									
		0-3	3-6	6-10	10-16	16-19	19-25	25-30	30-55	55-67	67 und älter
Anzahl											
Baden-Württemberg	1992	361.872	354.802	435.314	630.603	318.300	891.623	953.516	3.609.302	1.331.580	1.261.796
	2006	284.787	302.519	450.273	712.015	383.098	759.479	648.353	4.016.938	1.447.908	1.733.383
	2030	254.000	265.900	368.200	561.800	282.300	586.900	550.800	3.335.300	1.865.600	2.573.800
Bayern	1992	411.241	397.664	491.794	721.609	360.078	1.012.686	1.080.977	4.210.436	1.540.842	1.542.930
	2006	325.935	345.823	508.773	810.964	435.961	870.443	756.313	4.676.319	1.731.865	2.030.262
	2030	289.200	303.000	421.300	645.800	326.000	682.200	641.800	3.884.100	2.180.800	2.960.500
Berlin	1992	98.370	117.793	149.068	213.612	94.866	268.051	343.531	1.332.252	423.534	424.671
	2006	86.784	81.594	107.371	155.620	105.445	261.380	261.158	1.323.757	509.433	511.495
	2030	66.300	72.900	106.600	162.400	79.600	163.200	151.400	1.114.200	550.300	761.300
Brandenburg	1992	59.684	101.591	145.101	220.444	83.017	183.181	200.551	918.003	358.471	272.608
	2006	55.222	57.104	77.592	102.323	103.326	196.339	142.077	987.200	380.984	445.605
	2030	33.700	33.700	50.900	94.500	54.200	119.200	105.200	583.300	432.700	698.700
Bremen	1992	20.142	19.517	23.303	35.792	19.671	58.749	62.661	245.567	95.083	105.360
	2006	16.058	16.062	23.247	36.118	20.519	51.072	44.590	238.095	98.524	119.694
	2030	15.800	16.800	23.600	34.600	16.800	34.800	34.000	230.700	102.000	147.100
Hamburg	1992	49.739	46.917	55.389	83.285	48.460	137.439	168.715	613.509	228.943	256.389
	2006	47.103	44.577	59.392	89.598	49.799	126.615	137.695	678.939	240.314	280.150
	2030	43.700	48.200	68.000	98.400	46.800	93.400	85.400	649.600	304.000	363.500
Hessen	1992	188.796	187.094	229.602	347.401	175.085	491.399	541.425	2.168.054	798.651	795.132
	2006	158.909	165.340	240.162	373.499	200.923	401.336	359.616	2.292.374	871.019	1.012.181
	2030	131.500	138.400	193.200	295.800	149.200	312.100	293.700	1.790.500	1.040.900	1.435.900
Mecklenburg-Vorpommern	1992	46.827	79.589	111.858	175.234	65.593	136.692	149.305	666.732	253.141	180.009
	2006	37.916	38.011	49.234	65.270	70.712	143.715	103.781	644.319	244.181	296.615
	2030	25.300	25.800	38.500	66.000	35.700	77.600	69.300	410.100	240.400	438.200
Niedersachsen	1992	257.307	251.045	309.263	464.896	238.389	661.955	671.321	2.641.450	1.036.575	1.045.319
	2006	203.975	224.062	339.413	536.710	284.464	530.292	440.074	2.918.438	1.129.217	1.376.040
	2030	172.400	176.900	241.500	376.400	194.900	415.700	392.500	2.205.900	1.338.900	1.882.900
Nordrhein-Westfalen	1992	604.312	595.948	725.094	1.061.609	528.263	1.467.410	1.578.445	6.253.231	2.538.053	2.326.801
	2006	461.177	493.153	731.645	1.182.725	640.692	1.237.837	1.038.975	6.675.903	2.487.853	3.078.785
	2030	399.900	418.600	579.600	887.100	449.200	942.600	890.500	5.313.200	2.981.200	4.065.500
Rheinland-Pfalz	1992	131.740	132.016	163.430	239.569	114.223	314.775	336.100	1.363.499	550.388	535.225
	2006	98.753	107.389	162.734	265.874	146.379	281.635	227.484	1.497.881	556.567	708.164
	2030	84.900	88.200	121.800	190.200	98.300	208.700	197.200	1.158.700	675.800	969.000
Saarland	1992	33.773	34.080	42.817	63.524	29.816	84.042	93.574	389.989	163.339	149.053
	2006	22.403	23.924	37.004	64.063	35.977	69.969	57.203	385.601	150.847	196.176
	2030	18.900	19.800	27.400	42.900	22.200	48.100	46.300	284.800	159.200	247.300
Sachsen	1992	105.003	167.136	235.415	369.134	143.376	325.839	338.265	1.628.896	677.376	650.557
	2006	98.434	95.312	120.864	153.785	153.161	335.593	270.205	1.510.194	668.917	843.309
	2030	64.200	65.900	97.800	170.100	92.600	195.900	169.500	1.042.400	611.100	1.081.600
Sachsen-Anhalt	1992	66.294	104.903	146.203	222.867	85.622	207.508	214.401	995.446	404.257	349.480
	2006	51.188	51.541	67.934	92.357	94.537	193.060	140.280	894.703	387.088	469.099
	2030	30.900	32.100	48.200	83.500	45.400	99.000	89.200	547.800	343.000	607.100
Schleswig-Holstein	1992	88.866	87.109	102.947	154.750	80.104	235.576	239.077	955.580	361.142	374.424
	2006	71.127	77.897	118.012	185.712	98.616	178.006	148.651	1.034.675	427.429	494.129
	2030	60.400	61.800	84.900	133.500	69.100	147.100	140.900	792.800	505.700	685.200
Thüringen	1992	60.204	96.763	137.223	211.641	81.942	190.286	193.899	912.003	352.078	309.769
	2006	50.217	50.867	66.169	86.871	87.479	185.655	142.673	857.758	358.751	424.700
	2030	31.500	32.600	48.800	84.600	45.800	97.200	86.700	537.200	335.500	586.200

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsfortschreibung 1992 und 2006, 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Variante 1-W1)

Tab. A1-4A: Regionale Verteilung und Bildungsbeteiligung der Bevölkerung 2006 nach Migrationshintergrund und ausgesuchten Altersgruppen

Migrationshintergrund/Bildungsbeteiligung		Westdeutschland	Ostdeutschland	Insgesamt
Bevölkerung nach Migrationshintergrund				
Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	in Tsd.	51.931	15.295	67.225
	in %	79,1	91,6	81,8
Bevölkerung mit Migrationshintergrund	in Tsd.	13.744	1.399	15.143
	in %	20,9	8,4	18,4
Insgesamt	in Tsd.	65.675	16.694	82.369
	in %	100	100	100
Bevölkerung unter 25 Jahren nach Migrationshintergrund				
Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	in Tsd.	11.976	3.366	15.343
	in %	69,9	87,0	73,1
Bevölkerung mit Migrationshintergrund	in Tsd.	5.154	501	5.655
	in %	30,1	13,0	26,9
Insgesamt	in Tsd.	17.132	3.667	20.999
	in %	100	100	100
Bevölkerung unter 25 Jahren nach Bildungsbeteiligung				
Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	in Tsd.	10.854	2.321	13.175
	in %	63,4	60,0	62,7
Bevölkerung mit Migrationshintergrund	in Tsd.	6.278	1.546	7.824
	in %	36,6	40,0	37,3
Insgesamt	in Tsd.	17.132	3.867	20.999
	in %	100	100	100
Bildungsbeteiligung der Bevölkerung unter 25 Jahren nach Migrationshintergrund				
Migrationshintergrund		Mit Bildungs- beteiligung	Ohne Bildungs- beteiligung	Insgesamt
Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	in Tsd.	9.816	5.527	15.343
	in %	64,0	36,0	100
Bevölkerung mit Migrationshintergrund	in Tsd.	3.358	2.297	5.655
	in %	59,4	40,6	100
Insgesamt	in Tsd.	13.175	7.624	20.999
	in %	62,7	37,3	100

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

Tab. A2-1A: Arbeitslosenquoten* in ausgewählten Staaten 1995 bis 2007 nach Geschlecht (in %)

Staat	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
	in %												
	Insgesamt												
Deutschland	8,0	8,7	9,3	9,1	8,2	7,5	7,6	8,4	9,3	9,7	10,7	9,8	8,4
Frankreich	11,0	11,5	11,5	11,0	10,4	9,0	8,3	8,6	9,0	9,3	9,2	9,2	8,3
Italien	11,2	11,2	11,3	11,3	10,9	10,1	9,1	8,6	8,4	8,0	7,7	6,8	6,1
Niederlande	6,6	6,0	4,9	3,8	3,2	2,8	2,2	2,8	3,7	4,6	4,7	3,9	3,2
Österreich	3,9	4,3	4,4	4,5	3,9	3,6	3,6	4,2	4,3	4,8	5,2	4,7	4,4
Finnland	15,4	14,6	12,7	11,4	10,2	9,8	9,1	9,1	9,0	8,8	8,4	7,7	6,9
Schweden	8,8	9,6	9,9	8,2	6,7	5,6	4,9	4,9	5,6	6,3	7,4	7,0	6,1
Vereinigtes Königreich	8,5	7,9	6,8	6,1	5,9	5,4	5,0	5,1	4,9	4,7	4,8	5,4	5,3
EU-27-Staaten	•	•	•	•	•	8,7	8,5	8,9	8,9	9,0	8,9	8,1	7,1
Vereinigte Staaten	5,6	5,4	4,9	4,5	4,2	4,0	4,8	5,8	6,0	5,5	5,1	4,6	4,6
	Männer												
Deutschland	7,2	8,2	9,0	8,8	8,1	7,5	7,8	8,8	9,8	10,3	11,2	10,2	8,5
Frankreich	9,3	10,0	10,0	9,4	8,9	7,5	7,0	7,7	8,1	8,4	8,4	8,4	7,8
Italien	8,6	8,7	8,7	8,8	8,4	7,8	7,1	6,7	6,5	6,4	6,2	5,4	4,9
Niederlande	5,5	4,8	3,7	3,0	2,3	2,2	1,8	2,5	3,5	4,3	4,4	3,5	2,8
Österreich	3,1	3,6	3,6	3,8	3,3	3,1	3,1	4,0	4,0	4,4	4,9	4,4	3,9
Finnland	15,7	14,3	12,3	10,9	9,8	9,1	8,6	9,1	9,2	8,7	8,2	7,4	6,5
Schweden	9,7	10,1	10,2	8,4	6,6	5,9	5,2	5,3	6,0	6,5	7,5	6,9	5,8
Vereinigtes Königreich	9,9	9,2	7,6	6,8	6,5	5,9	5,5	5,6	5,5	5,0	5,2	5,7	5,6
EU-27-Staaten	•	•	•	•	•	7,8	7,7	8,2	8,4	8,4	8,3	7,6	6,6
Vereinigte Staaten	5,6	5,4	4,9	4,4	4,1	3,9	4,8	5,9	6,3	5,6	5,1	4,6	4,7
	Frauen												
Deutschland	9,0	9,2	9,8	9,4	8,4	7,5	7,4	7,9	8,6	9,1	10,1	9,4	8,3
Frankreich	13,0	13,3	13,2	12,8	12,1	10,8	9,9	9,7	9,9	10,3	10,2	10,1	8,9
Italien	15,4	15,2	15,3	15,4	14,8	13,6	12,2	11,5	11,3	10,5	10,1	8,8	7,9
Niederlande	8,1	7,7	6,6	5,0	4,4	3,6	2,8	3,1	3,9	4,8	5,1	4,4	3,6
Österreich	5,0	5,3	5,4	5,4	4,7	4,3	4,2	4,4	4,7	5,3	5,5	5,2	5,0
Finnland	15,1	14,9	13,0	12,0	10,7	10,6	9,7	9,1	8,9	8,9	8,6	8,1	7,2
Schweden	7,8	9,0	9,5	8,0	6,8	5,3	4,5	4,6	5,2	6,1	7,4	7,2	6,4
Vereinigtes Königreich	6,8	6,3	5,8	5,3	5,2	4,8	4,4	4,5	4,3	4,2	4,3	4,9	4,9
EU-27-Staaten	•	•	•	•	•	9,8	9,4	9,6	9,7	9,8	9,6	8,9	7,8
Vereinigte Staaten	5,6	5,4	5,0	4,6	4,3	4,1	4,7	5,6	5,7	5,4	5,1	4,6	4,5

* Die Arbeitslosenquote ist der Anteil der Arbeitslosen an der Erwerbsbevölkerung. Zu den Arbeitslosen zählen alle Personen von 15 bis 74 Jahren, die während der Berichtswoche ohne Arbeit waren und die gegenwärtig für eine Beschäftigung verfügbar waren, d.h. Personen, die innerhalb der zwei auf die Berichtswoche folgenden Wochen für eine abhängige Beschäftigung oder eine selbstständige Tätigkeit verfügbar waren und die aktiv auf Arbeitssuche waren, d.h. Personen, die innerhalb der letzten vier Wochen (einschließlich der Berichtswoche) spezifische Schritte unternommen haben, um eine abhängige Beschäftigung oder eine selbstständige Tätigkeit zu finden, oder die einen Arbeitsplatz gefunden haben, die Beschäftigung aber erst später, d.h. innerhalb eines Zeitraums von höchstens drei Monaten, aufnehmen.

Quelle: Eurostat, Europäische Arbeitskräfteerhebung

**Tab. A2-2A: Steuereinnahmen von Bund, Ländern und Gemeinden vor der Steuerverteilung 1995 bis 2006
(in Millionen Euro)**

Steuerart	1995	2000	2002	2004	2006
	in Millionen Euro				
Steuereinnahmen insgesamt	416.337	502.425	479.416	479.495	486.841
Gemeinschaftssteuern nach Art. 106 Abs. 3 GG	296.128	368.426	341.002	332.976	355.337
Bundessteuern	68.547	75.504	83.494	84.554	72.235
Zölle	3.639	3.394	2.896	3.059	3.186
Davon Landessteuern	18.714	18.444	18.576	19.797	19.564
Gemeindesteuern	29.308	36.658	33.448	39.110	36.520

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Steuerstatistik

Tab. A2-3A: Erwerbstätige 1995 bis 2006 nach Berufsgruppen und Geschlecht

Jahr	Erwerbs- tätige insgesamt	Darunter: Erwerbstätige in Dienstleistungsberufen							
		Zusammen		Davon					
				Wissens- und Informationsberufe		Personenbezogene Dienstleistungsberufe		Sonstige Dienstleistungsberufe	
		in Tsd.	in % ¹⁾	in Tsd.	in % ¹⁾	in Tsd.	in % ¹⁾	in Tsd.	in % ¹⁾
Insgesamt									
1995	36.048	22.488	62,4	5.057	14,0	4.932	13,7	12.499	34,7
2000	36.604	24.348	66,5	5.681	15,5	5.771	15,8	12.896	35,2
2002	36.536	24.806	67,9	5.965	16,3	6.043	16,5	12.798	35,0
2004	35.659	24.679	69,2	6.018	16,9	6.134	17,2	12.527	35,1
2006	37.344	25.774	69,0	6.058	16,2	6.658	17,8	13.058	35,0
Männer									
1995	20.939	10.362	49,5	3.115	14,9	1.067	5,1	6.180	29,5
2000	20.680	10.953	53,0	3.493	16,9	1.222	5,9	6.238	30,2
2002	20.336	11.052	54,3	3.639	17,9	1.269	6,2	6.144	30,2
2004	19.681	10.960	55,7	3.620	18,4	1.258	6,4	6.082	30,9
2006	20.477	11.234	54,9	3.572	17,4	1.362	6,7	6.300	30,8
Frauen									
1995	15.109	12.127	80,3	1.942	12,9	3.867	25,6	6.318	41,8
2000	15.924	13.388	84,1	2.186	13,7	4.548	28,6	6.654	41,8
2002	16.200	13.750	84,9	2.326	14,4	4.774	29,5	6.650	41,0
2004	15.978	13.715	85,8	2.396	15,0	4.878	30,5	6.441	40,3
2006	16.867	14.540	86,2	2.487	14,7	5.297	31,4	6.756	40,1

1) Anteil an allen Erwerbstätigen

Die Gruppierung der Erwerbstätigen bezieht sich auf die ausgeübte Tätigkeit. Die Definition der Dienstleistungsberufe erfolgt gemäß der Klassifizierung der Berufe, Ausgabe 1992. Folgende Berufsgruppen werden berücksichtigt:

Wissens- und Informationsberufe: 60, 61, 735, 75, 77, 82, 83, 87, 88

Personenbezogene Dienstleistungen: 84–86, 89–93

Sonstige Dienstleistungsberufe: 66–74 (ohne 735), 76, 78–81

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. A3-1A: Lebensformen der Bevölkerung 1996 und 2006 nach ausgewählten Merkmalen

Merkmal	Bevölkerung insgesamt	Familien mit Kindern						Ehepartnerinnen und -partner	Lebenspartnerinnen und -partner	Alleinstehende
		Ehepaare		Lebensgemeinschaften		Alleinerziehende				
		Elternteile	Ledige Kinder	Elternteile	Ledige Kinder	Elternteile	Ledige Kinder			
Anzahl in Tsd.	in %									
1996										
Bevölkerung ¹⁾ insgesamt	81.114	25,7	22,1	1,3	0,9	2,8	3,8	22,6	3,3	17,5
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	21.996	1,6	74,8	0,3	3,3	0,4	11,1	1,3	2,0	5,1
25-35	12.964	39,0	9,9	3,5	0,1	3,6	2,9	11,0	8,9	21,0
35-45	11.979	63,3	1,5	2,8	/	5,2	1,3	9,9	3,1	12,8
45-55	10.370	47,3	0,2	1,2	/	4,2	0,7	31,0	2,6	12,8
55-65	10.935	21,0	/	0,3	-	2,8	0,3	56,5	2,2	17,0
65 und älter	12.870	4,8	/	0,1	-	2,5	0,0	47,2	1,4	44,0
Darunter 15-65	55.237	36,6	12,8	1,8	0,3	3,5	2,9	22,2	4,5	15,4
Staatsangehörigkeit										
Deutsche	74.212	24,9	21,3	1,3	1,0	2,8	3,9	23,5	3,4	18,0
Ausländer und Ausländerinnen	6.903	34,4	30,9	0,8	0,4	2,5	3,5	13,4	1,8	12,1
Beteiligung am Erwerbsleben										
Erwerbspersonen	39.293	39,9	9,2	2,2	0,2	3,6	2,4	5,5	16,8	15,3
Erwerbslose	3.450	40,7	9,3	2,1	0,2	3,4	2,3	5,6	16,4	14,9
Erwerbstätige	35.843	31,2	9,3	2,1	0,2	3,4	2,3	5,6	16,4	14,9
Nichterwerbspersonen	41.821	12,3	34,2	0,3	1,6	2,0	5,1	1,2	18,2	16,0
Beruflicher Ausbildungsabschluss										
Mit Abschluss zusammen	44.704	36,0	5,2	1,9	0,1	3,2	1,5	28,7	4,6	18,8
Anlern-/Lehrausbildung ²⁾	32.910	34,4	5,8	1,9	0,1	3,3	1,7	29,0	4,6	19,1
Fachschulabschluss ³⁾	4.695	40,4	3,2	1,8	/	3,0	0,9	31,5	3,8	15,3
Fachhochschulabschluss ⁴⁾	2.436	40,6	3,7	1,5	/	2,5	1,1	26,8	5,5	18,2
Hochschulabschluss ^{5)/Promotion}	4.152	42,0	2,8	1,8	/	3,2	0,9	23,6	5,2	20,5
Ohne Angabe zur Abschlussart	510	28,6	9,0	1,8	/	3,1	2,0	30,0	4,5	20,6
Ohne beruflichen Abschluss	31.902	11,4	47,7	0,4	2,2	2,0	7,3	13,0	1,3	14,6
Keine Angabe zum Abschluss	4.509	23,6	9,6	1,1	0,2	3,3	2,3	30,8	3,5	25,5
2006										
Bevölkerung ¹⁾ insgesamt	81.690	22,0	19,0	1,8	1,3	3,3	4,5	23,7	4,1	20,2
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	21.003	0,9	68,1	0,5	5,1	0,5	14,6	0,9	2,4	7,0
25-35	9.777	27,8	9,8	4,8	0,2	3,8	2,8	10,0	11,9	29,0
35-45	13.666	52,3	1,6	4,8	/	6,7	1,4	9,3	5,0	19,0
45-55	11.886	46,1	0,4	1,9	/	5,9	1,0	24,4	3,6	16,7
55-65	9.650	18,8	0,1	0,4	/	2,5	0,4	56,1	2,8	19,0
65 und älter	15.708	4,1	/	0,1	-	2,1	0,0	54,8	1,9	37,0
Darunter 15-65	54.737	31,7	12,4	2,7	0,5	4,2	3,7	19,6	5,6	19,6
Staatsangehörigkeit										
Deutsche	74.422	20,9	18,9	1,9	1,4	3,2	4,6	24,2	4,2	20,6
Ausländer und Ausländerinnen	7.268	33,0	20,6	1,3	0,5	3,4	3,7	18,2	2,8	16,5
Beteiligung am Erwerbsleben										
Erwerbspersonen	41.570	34,4	8,3	3,2	0,3	4,6	2,6	18,7	6,6	21,3
Erwerbstätige	4.257	24,5	9,3	3,9	0,5	7,8	4,5	16,6	4,4	28,5
Erwerbslose	37.312	35,5	8,2	3,1	0,3	4,3	2,4	18,9	6,8	20,5
Nichterwerbspersonen	40.121	9,2	30,1	0,5	2,4	1,8	6,5	28,9	1,5	19,1
Beruflicher Ausbildungsabschluss										
Abschluss zusammen	49.134	29,8	3,8	2,6	0,1	3,9	1,3	30,5	5,6	22,5
Anlern-/Lehrausbildung ²⁾	35.544	28,8	4,4	2,6	0,1	4,0	1,5	30,7	5,5	22,4
Fachschulabschluss ³⁾	4.867	31,7	2,0	2,7	/	3,9	0,7	33,8	4,8	20,4
Fachhochschulabschluss ⁴⁾	3.084	33,5	2,7	2,1	/	3,0	0,9	29,2	6,7	22,0
Hochschulabschluss ^{5)/Promotion}	5.308	32,9	2,0	2,3	/	3,6	0,8	26,8	6,3	25,3
Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	332	29,5	3,9	3,0	/	4,8	/	30,1	3,3	24,4
Ohne beruflichen Abschluss	32.556	10,2	42,0	0,8	3,2	2,3	9,4	13,5	1,9	16,7

1) Bevölkerung in Familien/Lebensformen am Hauptwohnsitz

2) Einschließlich beruflichen Praktikums, Berufsvorbereitungsjahr, Vorbereitungsdienst für den mittleren Dienst der öffentlichen Verwaltung, berufsqualifizierenden Abschlusses an einer Berufsfach-/Kollegschule, Abschlusses einer 1-jährigen Schule des Gesundheitswesens

3) Meister-/Technikerausbildung oder gleichwertiger Fachschulabschluss, Abschluss einer 2- oder 3-jährigen Schule des Gesundheitswesens, einer Fach- oder Berufsakademie oder einer Fachschule der DDR

4) Einschließlich Abschluss einer Verwaltungsfachhochschule, auch Ingenieurschulabschluss

5) Wissenschaftliche Hochschule, auch Kunsthochschule

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. A3-2A: Mütter und Väter 2006 nach Erwerbsbeteiligung, Familienform und Alter des jüngsten Kindes (in %)

Familienform	Erwerbstätige	Davon			
		Zusammen	Aktiv Erwerbstätige		Vorübergehend Beurlaubte ²⁾
			Davon		
			Vollzeittätige ¹⁾	Teilzeittätige ¹⁾	
in %					
Mütter ³⁾					
Insgesamt					
Zusammen	63,9	57,2	17,1	40,1	6,7
Ehefrauen	63,2	56,5	14,5	42,0	6,8
Lebenspartnerinnen	68,2	58,8	25,7	33,1	9,4
Alleinerziehende	65,2	59,8	25,0	34,8	5,4
Darunter					
Mit jüngstem Kind unter 15 Jahren					
Zusammen	61,2	54,0	14,4	39,7	7,2
Ehefrauen	60,6	53,3	12,0	41,3	7,3
Lebenspartnerinnen	66,0	56,0	22,8	33,3	10,0
Alleinerziehende	61,8	56,4	20,9	35,5	5,4
Mit jüngstem Kind unter 3 Jahren					
Zusammen	43,4	28,2	7,6	20,6	15,1
Ehefrauen	43,9	28,3	6,9	21,4	15,6
Lebenspartnerinnen	49,2	32,1	11,3	20,4	17,1
Alleinerziehende	33,5	23,6	8,5	15,1	9,9
Mit jüngstem Kind von 10 bis unter 15 Jahren					
Zusammen	73,2	68,8	19,9	49,0	4,3
Ehefrauen	72,1	67,9	16,7	51,2	4,2
Lebenspartnerinnen	83,8	79,3	36,0	43,2	5,4
Alleinerziehende	74,3	69,7	27,8	41,9	4,6
Väter ³⁾					
Insgesamt					
Zusammen	89,2	84,4	80,1	4,3	4,8
Ehemänner	90,1	85,3	81,3	4,1	4,7
Lebenspartner	83,1	78,5	72,1	6,2	4,8
Alleinerziehende	78,4	73,5	65,4	8,0	4,9
Darunter					
Mit jüngstem Kind unter 15 Jahren					
Zusammen	89,3	84,5	80,1	4,5	4,7
Ehemänner	90,2	85,5	81,3	4,2	4,7
Lebenspartner	83,1	78,3	71,6	6,5	4,8
Alleinerziehende	76,0	71,9	62,5	9,4	/
Mit jüngstem Kind unter 3 Jahren					
Zusammen	87,4	82,5	77,2	5,3	4,9
Ehemänner	89,0	84,1	79,2	5,0	4,8
Lebenspartner	79,2	73,3	66,3	7,1	5,8
Alleinerziehende	/	/	/	/	/
Mit jüngstem Kind von 10 bis unter 15 Jahren					
Zusammen	89,3	84,6	80,8	3,8	4,7
Ehemänner	89,8	85,0	81,5	3,6	4,8
Lebenspartner	87,2	83,5	78,9	4,6	/
Alleinerziehende	77,4	73,6	66,0	/	/

1) Selbsteinstufung der Befragten

2) Zum Beispiel wegen Mutterschutz, Elternzeit

3) Mütter und Väter im erwerbsfähigen Alter mit im Haushalt lebendem jüngstem Kind unter 18 Jahren, auch Stief-, Pflege- und Adoptivkind

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

Tab. A3-3A: Kinder im Alter von unter 18 Jahren 2000 und 2006 nach Risikolagen der Eltern (Erwerbsstatus, Bildungsabschluss und Durchschnittsäquivalenzeinkommen)

Land	Insgesamt	Risikolagen			Mindestens eine Risikolage	Alle drei Risikolagen	Risikolagen			Mindestens eine Risikolage	Alle drei Risikolagen
		Beide Elternteile oder alleinerziehend		Weniger als 60% des Familienäquivalenzeinkommens ¹⁾			Beide Elternteile oder alleinerziehend		Weniger als 60% des Familienäquivalenzeinkommens ¹⁾		
		Erwerbslos oder Nichterwerbsperson	Höchster schulischer und/oder beruflicher Abschluss unter ISCED 3				Erwerbslos oder Nichterwerbsperson	Höchster schulischer und/oder beruflicher Abschluss unter ISCED 3			
in Tsd.						in %					
2000											
D	15.192	1.586	2.629	3.491	4.711	544	10,4	17,3	23,0	31,0	3,6
BW	2.105	129	398	397	612	56	6,1	18,9	18,9	29,1	2,7
BY	2.342	122	357	404	640	36	5,2	15,2	17,3	27,3	1,5
BE	543	108	107	117	180	27	19,9	19,7	21,5	33,1	5,0
BB	469	59	29	114	129	10	12,6	6,2	24,3	27,5	2,1
HB	102	19	34	27	37	9	18,6	33,3	26,5	36,3	8,8
HH	273	41	73	69	105	15	15,0	26,7	25,3	38,5	5,5
HE	1.135	120	229	262	360	49	10,6	20,2	23,1	31,7	4,3
MV	313	53	28	86	105	8	16,9	8,9	27,5	33,5	2,6
NI	1.513	180	267	334	424	76	11,9	17,6	22,1	28,0	5,0
NW	3.362	382	741	937	1.190	170	11,4	22,0	27,9	35,4	5,1
RP	736	65	132	157	215	27	8,8	17,9	21,3	29,2	3,7
SL	173	20	41	42	54	9	11,6	23,7	24,3	31,2	5,2
SN	742	106	36	184	221	12	14,3	4,9	24,8	29,8	1,6
ST	435	85	30	126	151	11	19,5	6,9	29,0	34,7	2,5
SH	529	50	88	117	154	21	11,9	20,9	27,8	36,6	5,0
TH	421	47	39	115	134	9	8,9	7,4	21,7	25,3	1,7
2006											
D	14.099	1.658	1.910	3.457	4.232	491	11,8	13,5	24,5	30,0	3,5
BW	1.992	134	256	384	512	44	6,7	12,9	19,3	25,7	2,2
BY	2.260	158	240	353	501	40	7,0	10,6	15,6	22,2	1,8
BE	495	133	106	114	183	31	26,9	21,4	23,0	37,0	6,3
BB	356	50	21	119	124	8	14,0	5,9	33,4	34,8	2,2
HB	104	28	29	33	39	10	26,9	27,9	31,7	37,5	9,6
HH	267	42	53	78	93	16	15,7	19,9	29,2	34,8	6,0
HE	1.054	107	159	228	312	30	10,2	15,1	21,6	29,6	2,8
MV	239	47	25	82	88	9	19,7	10,5	34,3	36,8	3,8
NI	1.466	191	202	375	434	68	13,0	13,8	25,6	29,6	4,6
NW	3.260	409	567	967	1.132	155	12,5	17,4	29,7	34,7	4,8
RP	728	71	89	162	200	21	9,8	12,2	22,3	27,5	2,9
SL	170	23	25	52	59	6	13,5	14,7	30,6	34,7	3,5
SN	559	90	22	147	166	10	16,1	3,9	26,3	29,7	1,8
ST	326	62	29	124	133	11	19,0	8,9	38,0	40,8	3,4
SH	513	61	62	126	138	21	11,9	12,1	24,6	26,9	4,1
TH	313	52	25	111	117	10	16,6	8,0	35,3	37,4	3,2

1) Das Äquivalenzeinkommen wurde auf der Basis des Familieneinkommens ermittelt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. B1-1A: Bildungsbudget* nach Bildungsbereichen und finanzierenden Sektoren sowie Anteil am Bruttoinlandsprodukt 2005 und 2006

Bildungsbereiche		Ausgaben									
		in Milliarden Euro								in % des BIP	
		2005				2006				2005	2006
		Öffentlicher Bereich				Privater Bereich	Ausland	Volkswirtschaft			
Bund	Länder	Gemeinden	Insgesamt								
A	Bildungsbudget in internationaler Abgrenzung gemäß ISCED-Gliederung ¹⁾	9,3	71,1	21,2	101,6	25,6	0,3	127,6	129,2	5,7	5,6
A10	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft	2,6	62,6	16,6	81,8	5,0	0,3	87,2	88,6	3,9	3,8
A11	ISCED 0 – Elementarbereich ²⁾	0,0	0,9	2,8	3,7	1,1	0,0	4,8	/	0,2	/
A12	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	0,2	41,9	13,3	55,4	1,1	0,0	56,5	/	2,5	/
	Darunter:										
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	0,0	36,0	9,9	45,9	1,0	0,0	46,9	/	2,1	/
	Berufliche Bildungsgänge ³⁾	0,0	5,4	1,4	6,8	0,1	0,0	6,9	/	0,3	/
	Betriebliche Ausbildung im dualen System ⁴⁾	0,2	0,5	0,4	1,0	0,0	0,0	1,0	/	0,0	/
A13	ISCED 5/6 – Tertiärbereich ⁵⁾	2,3	17,7	0,4	20,4	2,8	0,3	23,5	/	1,0	/
A14	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet) ⁶⁾	0,1	2,1	0,2	2,4	0,0	0,0	2,4	/	0,1	/
A20	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in privater Trägerschaft	3,4	4,3	4,0	11,7	15,5	0,0	27,3	27,5	1,2	1,2
A21	ISCED 0 – Elementarbereich ²⁾	0,0	0,6	3,9	4,4	2,0	0,0	6,4	/	0,3	/
A22	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	3,4	3,5	0,2	7,0	12,7	0,0	19,7	/	0,9	/
	Darunter:										
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	0,0	2,7	0,1	2,9	0,4	0,0	3,2	/	0,1	/
	Berufliche Bildungsgänge ³⁾	0,0	0,5	0,0	0,6	0,1	0,0	0,6	/	0,0	/
	Betriebliche Ausbildung im dualen System ⁴⁾	3,4	0,3	0,0	3,6	12,3	0,0	15,9	/	0,7	/
A23	ISCED 5/6 – Tertiärbereich ⁵⁾	0,0	0,3	0,0	0,3	0,8	0,0	1,1	/	0,0	/
A24	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet) ⁶⁾	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	/	0,0	/
A30	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und privater Trägerschaft	6,0	67,0	20,7	93,6	20,6	0,3	114,5	116,1	5,1	5,0
A31	ISCED 0 – Elementarbereich ²⁾	0,0	1,5	6,6	8,1	3,2	0,0	11,3	/	0,5	/
A32	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	3,5	45,4	13,5	62,4	13,8	0,0	76,2	/	3,4	/
	Darunter:										
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	0,0	38,7	10,0	48,7	1,4	0,0	50,1	/	2,2	/
	Berufliche Bildungsgänge ³⁾	0,0	5,9	1,4	7,3	0,2	0,0	7,5	/	0,3	/
	Betriebliche Ausbildung im dualen System ⁴⁾	3,5	0,7	0,4	4,6	12,3	0,0	16,9	/	0,8	/
A33	ISCED 5/6 – Tertiärbereich ⁵⁾	2,4	17,9	0,4	20,7	3,6	0,3	24,6	/	1,1	/
	Darunter:										
	Forschung und Entwicklung an Hochschulen	1,8	5,7	0,0	7,5	1,4	0,3	9,2	/	0,4	/
A34	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet) ⁶⁾	0,1	2,1	0,2	2,4	0,0	0,0	2,4	/	0,1	/
A40	Ausgaben privater Haushalte für Bildungsgüter und -dienste außerhalb von Bildungseinrichtungen	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	5,0	5,2	0,2	0,2
A50	Ausgaben für die Förderung von Bildungsteilnehmenden in ISCED-Bildungsgängen	3,4	4,1	0,5	8,1	0,0	0,0	8,1	8,0	0,4	0,3

Fortsetzung Tab. B1-1A

Bildungsbereiche		Ausgaben									
		in Milliarden Euro								in % des BIP	
		2005				2006		2005	2006		
		Öffentlicher Bereich				Privater Bereich	Ausland			Volkswirtschaft	
Bund	Länder	Gemeinden	Insgesamt								
B	Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung	2,6	1,3	2,4	6,4	7,6	0,1	14,0	13,7	0,6	0,6
B10	Betriebliche Weiterbildung ⁷⁾	0,3	0,6	0,3	1,2	6,7	0,0	7,9	8,1	0,4	0,3
B20	Ausgaben für weitere Bildungsangebote	1,1	0,7	2,1	3,9	0,9	0,0	4,8	4,7	0,2	0,2
B21	Krippen und Horte in öffentlicher Trägerschaft	0,0	0,3	0,8	1,1	0,3	0,0	1,5	1,5	0,1	/
B22	Einrichtungen der Jugendarbeit ⁸⁾	0,1	0,1	1,1	1,3	0,1	0,0	1,4	1,4	0,1	/
B23	Lehrerfortbildung	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	/
B24	Volkshochschule	0,0	0,1	0,2	0,4	0,5	0,0	0,9	0,9	0,0	/
B25	Förderung sonstiger Bildungsangebote	0,9	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,9	0,7	0,0	/
B30	Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung ⁹⁾	1,3	0,0	0,0	1,3	0,0	0,0	1,3	0,9	0,1	0,0
A + B	Bildungsbudget insgesamt	12,0	72,4	23,6	108,0	33,2	0,4	141,6	142,9	6,3	6,2

* Finanzierungs- und Durchführungsrechnung, Abgrenzung nach dem Konzept 2005, Werte 2006 vorläufige Berechnungen

1) Abgegrenzt nach der ISCED-Gliederung: International Standard Classification for Education

2) Kindergärten, Vorschulklassen, Schulkindergärten

3) Ohne Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien, Schulen des Gesundheitswesens im Tertiärbereich

4) Einschließlich ausbildungsrelevanter Zuschüsse der Bundesagentur für Arbeit

5) Ohne Ausgaben für die Krankenbehandlung, einschließlich Ausgaben für Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien, Schulen des Gesundheitswesens im Sekundarbereich, Forschung und Entwicklung an Hochschulen, Studentenwerke

6) Ausgaben sind den einzelnen ISCED-Stufen nicht zuzuordnen (einschließlich geschätzter Ausgaben für die Beamtenausbildung, Serviceleistungen der öffentlichen Verwaltung sowie Studienseminaren).

7) Schätzung der Kosten für interne und externe Weiterbildung (ohne Personalkosten der Teilnehmenden) auf der Basis der Erwerbstätigen (ohne Auszubildende) laut Mikrozensus und der durchschnittlichen Weiterbildungskosten je Beschäftigten laut der Europäischen Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS). Eventuelle Doppelzählungen bei externen Weiterbildungsmaßnahmen (z.B. in Hochschulen) konnten nicht bereinigt werden.

8) Öffentlich geförderte Angebote

9) Zahlungen der Bundesagentur für Arbeit an Teilnehmende an Weiterbildung. Eventuelle Doppelzählungen (duale Ausbildung, Weiterbildung) konnten nicht bereinigt werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsbudget 2005/06

Tab. B1-2A: Bildungsbudget* nach Bildungsbereichen sowie Anteil am Bruttoinlandsprodukt 1995 bis 2006

Bildungsbereiche		Ausgaben							
		in Milliarden Euro				in % des BIP			
		1995	2000	2005	2006	1995	2000	2005	2006
A	Bildungsbudget in internationaler Abgrenzung gemäß ISCED-Gliederung ¹⁾	107,4	116,5	127,6	129,2	5,8	5,6	5,7	5,6
A30	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und privater Trägerschaft	99,0	106,2	114,5	116,1	5,4	5,1	5,1	5,0
A31	ISCED 0 – Elementarbereich ²⁾	8,9	9,4	11,3	/	0,5	0,5	0,5	/
A32	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	67,7	73,3	76,2	/	3,7	3,6	3,4	/
	Darunter:								
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	45,5	47,6	50,1	/	2,5	2,3	2,2	/
	Berufliche Bildungsgänge ³⁾	5,8	6,7	7,5	/	0,3	0,3	0,3	/
	Betriebliche Ausbildung im dualen System ⁴⁾	14,9	16,7	16,9	/	0,8	0,8	0,8	/
A33	ISCED 5/6 – Tertiärbereich ⁵⁾	20,5	21,9	24,6	/	1,1	1,1	1,1	/
	Darunter:								
	Forschung und Entwicklung an Hochschulen	7,4	6,9	9,2	/	0,4	0,3	0,4	/
A34	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet) ⁶⁾	1,9	1,6	2,4	/	0,0	0,0	0,0	/
A40/A50	Übrige Ausgaben in internationaler Abgrenzung	8,3	10,3	13,1	13,2	0,5	0,5	0,6	0,6
B	Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung	20,9	21,3	14,0	13,7	1,1	1,0	0,6	0,6
B10	Betriebliche Weiterbildung ⁷⁾	8,9	9,3	7,9	8,1	0,5	0,4	0,4	0,3
B20	Ausgaben für weitere Bildungsangebote	6,7	7,6	4,8	4,7	0,2	0,3	0,2	0,2
B30	Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung ⁸⁾	5,3	4,5	1,3	0,9	0,3	0,2	0,1	0,0
A + B	Bildungsbudget insgesamt	128,2	137,8	141,6	142,9	6,9	6,7	6,3	6,2

* Durchführungsrechnung, Abgrenzung nach dem Konzept 2005, Werte 2006 vorläufige Berechnungen

Fußnoten siehe Tab. B1-1A

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsbudget 2005/06

Tab. B2-1A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den Bildungsbereichen und Bevölkerung 2005/06 nach Altersgruppen und Geschlecht (Anzahl)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer					Bevölkerung
	Insgesamt	Davon				
		Kindertageseinrichtungen vor Schuleintritt ¹⁾	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufliche Bildungsgänge	Hochschulen	
Anzahl						
Insgesamt						
0-3	316.458	316.458	-	-	-	2.104.594
3-6	2.005.028	1.992.259	12.769	-	-	2.241.551
6-10	3.148.970	286.105	2.862.865	-	-	3.193.233
10-16	5.061.093	-	5.022.144	38.886	63	5.075.862
16-19	2.664.949	-	1.610.479	1.045.582	8.888	2.910.177
19-25	2.727.445	-	380.013	1.302.257	1.045.175	5.814.052
25-30	708.859	-	19.873	54.857	634.129	4.852.077
30-35	207.703	-	6.734	34.360	166.609	5.003.176
35-40	87.096	-	-	17.674	69.422	6.691.142
40 und älter	61.509	-	-	30	61.479	44.552.131
Ohne Angabe	29.294	-	429	-	28.865	-
Insgesamt	17.018.404	2.594.822	9.915.306	2.493.646	2.014.630	82.437.995
Männlich						
0-3	162.025	162.025	-	-	-	1.079.389
3-6	1.025.893	1.019.321	6.572	-	-	1.148.513
6-10	1.615.730	155.582	1.460.148	-	-	1.639.186
10-16	2.598.620	-	2.576.500	22.094	26	2.604.144
16-19	1.370.304	-	780.127	587.149	3.028	1.493.504
19-25	1.383.017	-	191.865	690.487	500.665	2.952.088
25-30	404.333	-	11.172	32.152	361.009	2.459.058
30-35	119.591	-	2.817	16.223	100.551	2.544.755
35-40	48.953	-	-	8.595	40.358	3.428.625
40 und älter	31.534	-	-	28	31.506	20.990.699
Ohne Angabe	16.399	-	260	-	16.139	-
Insgesamt	8.776.399	1.336.928	5.029.461	1.356.728	1.053.282	40.339.961
Weiblich						
0-3	154.433	154.433	-	-	-	1.025.205
3-6	979.135	972.938	6.197	-	-	1.093.038
6-10	1.533.240	130.523	1.402.717	-	-	1.554.047
10-16	2.462.473	-	2.445.644	16.792	37	2.471.718
16-19	1.294.645	-	830.352	458.433	5.860	1.416.673
19-25	1.344.428	-	188.148	611.770	544.510	2.861.964
25-30	304.526	-	8.701	22.705	273.120	2.393.019
30-35	88.112	-	3.917	18.137	66.058	2.458.421
35-40	38.143	-	-	9.079	29.064	3.262.517
40 und älter	29.975	-	-	2	29.973	23.561.432
Ohne Angabe	12.895	-	169	-	12.726	-
Insgesamt	8.242.005	1.257.894	4.885.845	1.136.918	961.348	42.098.034

1) Altersabgrenzung basiert auf Geburtsjahr

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2006, Schulstatistik 2005/06, Hochschulstatistik 2005/06, Bevölkerungsstatistik 2005

Tab. B2-2A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 1995/96 bis 2005/06 nach Bildungsbereichen und Trägerschaft der Bildungseinrichtung (Anzahl)

Jahr	Insgesamt	Davon						
		Elementarbereich ¹⁾	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Tertiärbereich		Nicht zugeordnet
		ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3/4	ISCED 5B	ISCED 5A	
Anzahl								
Insgesamt								
1995/96	16.599.419	2.332.924	3.804.887	5.279.835	2.980.839	286.263	1.857.906	56.765
1996/97	16.784.231	2.343.520	3.859.490	5.340.250	3.042.085	293.808	1.838.099	66.979
1997/98	16.850.908	2.283.308	3.865.724	5.463.321	3.070.779	311.756	1.785.938	70.082
1998/99	16.913.481	2.332.585	3.767.460	5.508.075	3.146.558	319.066	1.767.978	71.759
1999/00	16.847.079	2.297.821	3.655.859	5.560.251	3.206.690	312.604	1.742.234	71.621
2000/01	16.913.190	2.398.104	3.519.051	5.640.017	3.214.627	317.211	1.766.734	57.445
2001/02	16.863.525	2.352.829	3.373.176	5.683.280	3.226.696	324.150	1.835.558	67.837
2002/03	16.842.054	2.316.687	3.303.737	5.664.594	3.245.306	339.989	1.902.408	69.333
2003/04	16.821.659	2.238.270	3.305.386	5.585.642	3.290.667	349.084	1.981.373	71.237
2004/05	16.699.519	2.232.306	3.306.136	5.452.563	3.366.762	341.442	1.927.299	73.011
2005/06	16.837.084	2.443.550	3.329.349	5.285.381	3.414.050	335.961	1.953.504	75.289
Öffentliche Bildungseinrichtungen								
1995/96	14.430.315	891.363	3.734.036	4.951.231	2.822.485	161.613	1.820.093	49.494
1996/97	14.764.615	1.078.419	3.786.655	5.003.725	2.873.438	164.701	1.799.388	58.290
1997/98	14.839.671	1.047.950	3.790.298	5.113.136	2.886.795	195.418	1.745.297	60.777
1998/99	14.845.910	1.066.714	3.689.362	5.147.670	2.952.686	202.773	1.724.699	62.006
1999/00	14.671.574	946.152	3.574.886	5.189.440	3.003.891	197.584	1.697.958	61.663
2000/01	14.653.426	984.040	3.435.078	5.256.774	3.005.491	203.850	1.718.912	49.281
2001/02	14.601.193	965.007	3.286.573	5.289.838	3.010.922	208.520	1.782.318	58.015
2002/03	14.573.317	954.170	3.213.893	5.262.209	3.019.238	220.202	1.844.489	59.116
2003/04	14.555.881	922.241	3.210.821	5.176.004	3.046.185	223.220	1.916.880	60.531
2004/05	14.395.929	916.122	3.203.000	5.040.022	3.099.760	219.150	1.855.985	61.890
2005/06	14.277.910	911.205	3.218.712	4.867.184	3.132.977	210.347	1.874.181	63.007
Private Bildungseinrichtungen								
1995/96	2.169.104	1.441.561	70.851	328.604	158.354	124.650	37.813	7.271
1996/97	2.019.616	1.265.101	72.835	336.525	168.647	129.107	38.711	8.689
1997/98	2.011.237	1.235.358	75.426	350.185	183.984	116.338	40.641	9.305
1998/99	2.067.571	1.265.871	78.098	360.405	193.872	116.293	43.279	9.753
1999/00	2.175.505	1.351.669	80.973	370.811	202.799	115.020	44.276	9.957
2000/01	2.259.764	1.414.064	83.973	383.243	209.137	113.361	47.822	8.164
2001/02	2.262.332	1.387.822	86.602	393.442	215.774	115.630	53.240	9.821
2002/03	2.268.737	1.362.517	89.844	402.385	226.068	119.787	57.919	10.217
2003/04	2.265.778	1.316.029	94.565	409.638	244.482	125.864	64.493	10.706
2004/05	2.303.590	1.316.184	103.136	412.541	267.002	122.292	71.314	11.121
2005/06	2.559.174	1.532.048	110.637	418.197	281.073	125.614	79.323	12.282

1) Für Kindertageseinrichtungen bis 2004/05 Angaben des Mikrozensus, ab 2005/06 Angaben der Kinder- und Jugendhilfestatistik

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik

Tab. B2-3A: Bildungsbeteiligungsquoten* 2005/06 nach Altersgruppen, Ländern und Geschlecht (in %)

Land	Bildungsbeteiligungsquoten für Personen im Alter von ... ¹⁾				
	0 bis unter 3 Jahren	3 bis unter 6 Jahren	16 bis unter 19 Jahren	19 bis unter 25 Jahren	25 bis unter 30 Jahren
	in %				
	Insgesamt				
Deutschland	15,0	89,4	91,6	46,9	3,7
Baden-Württemberg	11,4	95,8	91,6	48,1	1,7
Bayern	9,7	87,9	91,0	40,8	1,9
Berlin	38,4	88,4	90,5	51,1	10,1
Brandenburg	40,1	91,6	87,4	37,6	12,1
Bremen	9,0	87,5	115,5	64,0	2,1
Hamburg	19,4	83,8	96,3	56,1	5,2
Hessen	10,9	91,4	91,8	49,9	2,3
Mecklenburg-Vorpommern	38,0	91,0	90,7	40,4	11,1
Niedersachsen	6,3	82,8	90,2	47,4	1,3
Nordrhein-Westfalen	7,2	87,1	96,1	52,2	1,4
Rheinland-Pfalz	13,1	95,3	84,2	44,9	1,5
Saarland	14,2	95,3	89,4	48,1	2,2
Sachsen	35,5	93,2	91,2	45,4	9,3
Sachsen-Anhalt	54,2	92,0	86,6	41,3	16,4
Schleswig-Holstein	8,0	83,6	87,8	44,1	1,5
Thüringen	41,5	95,4	88,1	39,8	8,8
	Männlich				
Deutschland	15,0	89,3	91,8	46,8	3,8
Baden-Württemberg	11,4	96,0	92,5	48,8	1,8
Bayern	9,4	86,8	92,1	41,1	1,9
Berlin	39,7	88,9	89,7	50,3	10,7
Brandenburg	40,4	91,6	87,4	35,8	11,6
Bremen	8,8	88,2	117,7	66,2	2,1
Hamburg	19,2	84,0	96,4	58,2	5,4
Hessen	10,7	91,9	92,2	51,9	2,4
Mecklenburg-Vorpommern	38,3	91,2	90,1	37,4	10,5
Niedersachsen	6,2	82,3	89,5	46,9	1,4
Nordrhein-Westfalen	7,1	87,3	96,1	53,1	1,5
Rheinland-Pfalz	12,9	94,8	84,9	44,4	1,5
Saarland	14,1	95,9	89,2	47,9	2,3
Sachsen	35,8	93,3	91,1	43,7	9,0
Sachsen-Anhalt	54,7	92,4	85,1	38,1	15,7
Schleswig-Holstein	8,0	83,0	87,7	44,8	1,5
Thüringen	41,3	95,6	88,4	37,7	8,2
	Weiblich				
Deutschland	15,1	89,6	91,4	47,0	3,7
Baden-Württemberg	11,4	95,5	90,7	47,4	1,6
Bayern	10,0	89,1	89,8	40,4	1,9
Berlin	37,1	87,9	91,4	51,9	9,5
Brandenburg	39,8	91,5	87,4	39,8	12,6
Bremen	9,2	86,8	113,4	61,9	2,1
Hamburg	19,5	83,6	96,2	54,1	5,0
Hessen	11,0	90,9	91,4	47,9	2,2
Mecklenburg-Vorpommern	37,7	90,7	91,3	43,8	11,8
Niedersachsen	6,4	83,4	90,9	47,9	1,3
Nordrhein-Westfalen	7,3	87,0	96,1	51,3	1,4
Rheinland-Pfalz	13,3	95,9	83,4	45,4	1,4
Saarland	14,3	94,7	89,7	48,4	2,1
Sachsen	35,3	93,2	91,4	47,3	9,7
Sachsen-Anhalt	53,7	91,6	88,3	45,1	17,3
Schleswig-Holstein	8,1	84,1	87,8	43,5	1,4
Thüringen	41,8	95,2	87,8	42,2	9,5

* Bildungsbeteiligungsquoten: Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Bildungseinrichtungen eines Landes bezogen auf die Wohnbevölkerung dieses Landes. Die Altersabgrenzung erfolgt über das Geburtsjahr.

1) Beteiligungsquoten für die Altersgruppe von 6 bis unter 16 Jahren sind nicht aufgeführt, da sie in allen Ländern aufgrund der Schulpflicht rund 100% betragen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2006, Schulstatistik 2005/06, Hochschulstatistik 2005/06

Tab. B3-1A: Bevölkerung 2006 nach allgemeiner Schulbildung, Altersgruppen und Geschlecht (in %)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt	Noch in schulischer Ausbildung	Mit allgemeinem Schulabschluss					Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	Ohne allgemeinen Schul- abschluss
			Hauptschul- abschluss ¹⁾	Abschluss der poly- technischen Oberschule	Mittlerer Abschluss	Hochschul- reife ²⁾	in %		
							Insgesamt		
15–20	100	63,3	13,2	–	17,2	3,3	0,3	2,6	
20–25	100	3,6	21,5	–	33,6	37,4	0,6	3,2	
25–30	100	0,3	22,6	/	32,7	40,2	0,5	3,5	
30–35	100	/	24,7	7,0	27,9	36,0	0,6	3,9	
35–40	100	/	26,7	11,9	25,7	31,7	0,5	3,5	
40–45	100	/	30,3	13,4	24,1	28,0	0,7	3,4	
45–50	100	/	34,9	13,8	22,1	25,2	0,6	3,4	
50–55	100	/	40,9	13,9	17,8	23,5	0,6	3,3	
55–60	100	/	48,9	11,1	15,9	19,9	0,6	3,7	
60–65	100	/	58,4	3,5	16,3	17,8	0,7	3,3	
65 und älter	100	/	71,8	0,8	11,7	10,9	1,3	3,5	
Insgesamt	100	4,6	41,2	6,5	20,7	22,9	0,7	3,4	
Männer									
15–20	100	61,3	15,9	–	16,8	2,7	0,3	2,9	
20–25	100	3,7	26,0	–	32,6	33,4	0,6	3,6	
25–30	100	0,4	26,4	/	30,9	38,1	0,5	3,6	
30–35	100	/	27,8	6,9	25,1	35,8	0,6	3,6	
35–40	100	/	30,0	11,7	21,2	33,2	0,6	3,3	
40–45	100	/	33,8	13,1	19,8	29,3	0,6	3,4	
45–50	100	/	36,8	13,7	18,0	27,6	0,6	3,4	
50–55	100	/	40,7	13,7	14,8	27,4	0,5	2,8	
55–60	100	/	47,8	10,3	13,2	24,7	0,7	3,3	
60–65	100	/	56,7	3,3	12,9	23,1	0,8	3,2	
65 und älter	100	/	67,8	0,9	10,4	17,0	1,0	2,9	
Insgesamt	100	4,8	40,7	6,5	18,5	25,6	0,7	3,2	
Frauen									
15–20	100	65,5	10,4	–	17,6	3,9	0,2	2,2	
20–25	100	3,5	16,8	–	34,6	41,8	0,6	2,8	
25–30	100	0,3	18,7	–	34,6	42,4	0,6	3,5	
30–35	100	/	21,4	7,1	30,8	36,1	0,5	4,1	
35–40	100	/	23,3	12,1	30,3	30,1	0,5	3,7	
40–45	100	/	26,6	13,7	28,7	26,7	0,7	3,5	
45–50	100	/	32,9	14,0	26,3	22,7	0,7	3,3	
50–55	100	/	41,1	14,1	20,7	19,7	0,6	3,8	
55–60	100	/	49,9	11,8	18,5	15,2	0,6	4,0	
60–65	100	/	60,0	3,5	19,6	12,6	0,6	3,5	
65 und älter	100	/	74,7	0,8	12,6	6,5	1,5	3,9	
Insgesamt	100	4,5	41,6	6,4	22,7	20,4	0,8	3,6	

1) Einschließlich Volksschulabschluss

2) Einschließlich Fachhochschulreife

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

Tab. B3-2A: Bevölkerung 2006 nach beruflichem Bildungsabschluss, Altersgruppen und Geschlecht (in %)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt	Mit beruflichem Bildungsabschluss				Ohne beruflichen Bildungsabschluss	
		Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Fachschulabschluss ²⁾	Hochschulabschluss ³⁾	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	Zusammen	Darunter nicht in Ausbildung ⁴⁾
		in %					
		Insgesamt					
15-20	100	3,0	0,1	-	/	96,9	6,9
20-25	100	40,2	2,0	1,8	0,3	55,7	18,1
25-30	100	54,3	5,3	12,8	0,4	27,2	17,0
30-35	100	55,2	7,1	18,6	0,5	18,5	17,0
35-40	100	57,9	8,3	17,5	0,5	15,8	15,5
40-45	100	58,6	9,4	15,7	0,6	15,7	15,5
45-50	100	58,2	9,2	15,5	0,6	16,5	16,5
50-55	100	57,7	8,5	16,3	0,6	16,9	16,9
55-60	100	56,9	8,5	14,7	0,6	19,4	19,3
60-65	100	56,7	8,5	13,4	0,6	20,9	20,9
65 und älter	100	48,2	6,6	7,7	0,9	36,7	36,7
Insgesamt	100	50,2	6,9	11,8	0,6	30,6	21,0
		Männer					
15-20	100	2,8	/	-	/	97,1	7,4
20-25	100	41,6	1,3	1,2	0,3	55,7	19,0
25-30	100	55,0	4,8	11,2	0,4	28,6	16,5
30-35	100	54,6	8,0	19,2	0,5	17,7	15,9
35-40	100	56,0	9,5	19,6	0,5	14,4	14,0
40-45	100	56,6	10,8	18,1	0,6	13,9	13,8
45-50	100	56,7	10,6	18,1	0,6	14,1	14,0
50-55	100	57,0	10,3	19,4	0,6	12,6	12,6
55-60	100	55,8	10,9	18,9	0,6	13,8	13,7
60-65	100	55,9	11,2	18,7	0,7	13,5	13,5
65 und älter	100	56,6	11,1	13,4	0,8	18,1	18,1
Insgesamt	100	51,2	8,6	14,5	0,6	25,1	14,8
		Frauen					
15-20	100	3,1	/	-	/	96,6	6,3
20-25	100	38,8	2,8	2,4	0,2	55,7	17,2
25-30	100	53,5	5,9	14,4	0,4	25,7	17,5
30-35	100	55,9	6,3	18,1	0,4	19,3	18,2
35-40	100	59,9	7,0	15,2	0,5	17,3	17,0
40-45	100	60,6	7,9	13,3	0,6	17,6	17,4
45-50	100	59,7	7,8	12,9	0,6	19,0	18,9
50-55	100	58,4	6,8	13,2	0,5	21,1	21,1
55-60	100	57,9	6,1	10,6	0,5	24,9	24,9
60-65	100	57,4	5,8	8,2	0,6	28,0	28,0
65 und älter	100	42,1	3,3	3,5	0,9	50,1	50,1
Insgesamt	100	49,3	5,2	9,2	0,6	35,7	26,8

1) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses, Berufsvorbereitungsjahres oder eines beruflichen Praktikums

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung, Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens sowie Fachschulabschluss der ehemaligen DDR

3) Einschließlich Fachhochschulabschluss, Ingenieurschulabschluss, Verwaltungsfachhochschulabschluss, Lehrerausbildung sowie Promotion

4) Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung keine Schule oder Hochschule besucht haben

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

Tab. B3-3A: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren 2006 nach allgemeiner Schulbildung und Ländern (in %)

Land	Insgesamt	Noch in schulischer Ausbildung	Mit allgemeinem Schulabschluss					Ohne all-gemeinen Schulabschluss
			Haupt-schul-abschluss ¹⁾	Abschluss der polytechnischen Oberschule	Mittlerer Abschluss	Hochschul-reife ²⁾	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
	in %							
Deutschland	100	0,1	35,3	9,9	22,9	27,8	0,6	3,5
Baden-Württemberg	100	/	41,2	1,0	26,1	27,6	0,4	3,7
Bayern	100	/	46,9	1,1	23,6	25,0	0,8	2,7
Berlin	100	/	19,6	13,2	20,9	40,3	/	5,8
Brandenburg	100	/	14,1	47,9	11,5	22,6	2,3	1,5
Bremen	100	/	32,9	/	25,3	33,9	/	5,8
Hamburg	100	/	24,5	1,1	24,4	42,2	2,5	5,2
Hessen	100	/	33,9	1,3	28,4	32,6	0,4	3,3
Mecklenburg-Vorpommern	100	/	15,7	51,1	10,7	20,3	0,6	1,5
Niedersachsen	100	/	38,3	1,2	30,9	25,1	1,0	3,4
Nordrhein-Westfalen	100	0,1	39,9	0,7	23,3	30,7	0,2	5,1
Rheinland-Pfalz	100	/	45,8	0,7	24,2	25,7	0,3	3,2
Saarland	100	/	48,5	/	21,6	24,0	1,1	4,2
Sachsen	100	/	10,9	55,5	9,1	23,5	/	1,0
Sachsen-Anhalt	100	/	15,7	51,2	11,9	19,1	0,8	1,1
Schleswig-Holstein	100	/	37,0	1,1	31,1	26,1	1,4	3,2
Thüringen	100	/	14,3	54,4	8,0	21,5	0,4	1,3

1) Einschließlich Volksschulabschluss

2) Einschließlich Fachhochschulreife

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

Tab. B3-4A: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren 2006 nach beruflichem Bildungsabschluss und Ländern (in %)

Land	Insgesamt	Mit beruflichem Bildungsabschluss				Ohne beruflichen Bildungsabschluss
		Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Fachschulabschluss ²⁾	Hochschulabschluss ³⁾	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
in %						
Deutschland	100	57,1	8,2	15,7	0,5	18,5
Baden-Württemberg	100	53,8	9,1	16,5	0,3	20,3
Bayern	100	56,6	8,4	15,6	0,7	18,8
Berlin	100	44,2	8,1	25,9	/	21,7
Brandenburg	100	61,0	14,1	14,9	1,7	8,3
Bremen	100	48,1	5,3	17,3	1,9	27,3
Hamburg	100	47,7	4,8	21,7	1,7	24,2
Hessen	100	54,1	7,1	18,7	0,3	19,8
Mecklenburg-Vorpommern	100	62,8	12,7	13,2	0,8	10,4
Niedersachsen	100	60,2	6,6	13,5	0,9	18,8
Nordrhein-Westfalen	100	57,8	5,5	14,3	0,2	22,2
Rheinland-Pfalz	100	57,6	6,8	14,3	0,3	21,1
Saarland	100	60,9	4,4	11,4	/	22,6
Sachsen	100	61,7	16,2	16,0	/	6,2
Sachsen-Anhalt	100	66,3	12,3	11,4	0,9	9,1
Schleswig-Holstein	100	61,4	6,3	13,8	1,7	16,7
Thüringen	100	63,2	13,4	13,7	0,4	9,4

1) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses, Berufsvorbereitungsjahres oder eines beruflichen Praktikums

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung, Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens sowie Fachschulabschluss der ehemaligen DDR

3) Einschließlich Fachhochschulabschluss, Ingenieurschulabschluss, Verwaltungsfachhochschulabschluss, Lehrerausbildung sowie Promotion

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

Tab. B4-1A: Bildungspersonal 2005/06 nach Funktionen und Ländern

Land	Personal insgesamt		Davon			
			Pädagogisches/ Wissenschaftliches Personal		Sonstiges Personal	
	Anzahl	VZÄ ¹⁾	Anzahl	VZÄ ¹⁾	Anzahl	VZÄ ¹⁾
Baden-Württemberg	293.400	211.300	229.500	168.600	63.800	42.700
Bayern	295.400	213.900	225.900	167.900	69.500	46.000
Berlin	96.000	76.900	71.200	56.100	24.900	20.700
Brandenburg	49.800	39.800	42.300	33.700	7.500	6.000
Bremen	17.600	13.000	14.000	10.500	3.500	2.500
Hamburg	48.000	35.800	35.900	26.400	12.100	9.400
Hessen	146.500	108.500	111.500	83.600	35.000	24.900
Mecklenburg-Vorpommern	39.300	32.200	29.400	24.000	9.900	8.200
Niedersachsen	177.600	131.500	138.000	106.700	39.600	24.800
Nordrhein-Westfalen	398.500	315.700	320.400	257.200	78.100	58.500
Rheinland-Pfalz	99.400	71.500	78.200	57.700	21.200	13.800
Saarland	25.300	19.900	18.300	14.600	7.000	5.300
Sachsen	100.100	79.200	79.500	62.200	20.700	16.900
Sachsen-Anhalt	59.200	47.600	45.300	36.000	13.900	11.600
Schleswig-Holstein	61.500	47.100	46.600	36.500	14.800	10.600
Thüringen	58.400	44.900	44.700	34.300	13.700	10.600
Deutschland	1.966.100	1.488.600	1.530.800	1.175.900	435.300	312.700
Davon						
Kindertageseinrichtungen und Tagespflege	440.800	332.500	365.100	294.200	75.700	38.500
Schulen	1.046.500	806.400	925.500	726.100	121.000	80.300
Hochschulen	478.800	349.700	240.200	155.800	238.600	193.900
Davon						
Lehre	X	107.700	X	72.500	X	35.200
Forschung und Entwicklung	X	85.800	X	55.800	X	30.000
Krankenbehandlung	X	106.000	X	26.300	X	79.800
Service ²⁾	X	50.200	X	1.200	X	49.000

1) VZÄ = Vollzeitäquivalente. Eine vollzeitbeschäftigte Person entspricht einem Vollzeitäquivalent, teilzeitbeschäftigte Personen werden anteilig ihrer geleisteten Arbeitszeit berücksichtigt. Für Tagespflegepersonen wird der Teilzeitfaktor anhand des Betreuungsumfanges der Kinder geschätzt. Für Kindertageseinrichtungen werden die genauen wöchentlichen Arbeitsstunden herangezogen (Vollzeit = 38,5 Stunden). Für Schulen werden die Vollzeitlehrer-Einheiten der KMK verwendet. Für Hochschulen geht hauptberufliches Teilzeitpersonal mit dem Faktor 0,5, nebenberufliches Personal mit dem Faktor 0,2 ein.

2) Z. B. Bibliotheks- und Verwaltungspersonal

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2005/06

Tab. B4-2A: Anteil der Personen im Alter von 50 Jahren und älter am pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal nach Bildungsbereichen und an allen Erwerbstätigen 2005/06 nach Ländern (in %)

Land	Kindertages- einrichtungen und Tagespflege	Allgemeinbildende und berufliche Schulen	Hochschulen	Bildungs- einrichtungen zusammen	Erwerbstätige insgesamt
	in %				
Deutschland	18,8	49,6	25,2	38,4	25,5
Baden-Württemberg	15,7	51,3	26,5	39,4	25,6
Bayern	13,8	48,8	23,3	37,6	24,9
Berlin	20,6	53,1	26,9	38,4	25,2
Brandenburg	32,2	40,2	31,6	36,9	25,3
Bremen	21,5	62,2	30,8	44,7	26,5
Hamburg	21,0	55,2	28,5	39,4	23,1
Hessen	16,0	52,0	23,9	37,7	26,1
Mecklenburg-Vorpommern	32,1	41,6	27,8	36,7	24,8
Niedersachsen	16,5	52,6	25,4	40,7	25,7
Nordrhein-Westfalen	15,2	52,8	22,8	39,8	25,1
Rheinland-Pfalz	16,6	47,8	26,8	37,3	25,9
Saarland	17,9	55,0	17,9	38,3	25,5
Sachsen	30,2	37,8	26,3	33,8	26,8
Sachsen-Anhalt	32,2	35,6	29,6	33,8	26,3
Schleswig-Holstein	16,8	48,5	25,0	37,5	27,0
Thüringen	31,5	44,9	24,8	38,9	26,3

* Altersabgrenzung erfolgt über das Geburtsjahr

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2005/06, Mikrozensus 2006

Tab. B4-3A: Anteil des weiblichen pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals 2005/06 nach Bildungsbereichen und Ländern sowie Anteil der weiblichen Erwerbstätigen 2006 nach Ländern (in %)

Land	Kindertages- einrichtungen und Tagespflege	Allgemeinbildende und berufliche Schulen	Hochschulen	Bildungs- einrichtungen zusammen	Erwerbstätige insgesamt
	in %				
Deutschland	97,1	63,6	31,4	66,5	45,2
Baden-Württemberg	97,8	59,8	28,4	63,2	44,8
Bayern	98,3	60,1	29,7	63,2	44,8
Berlin	94,1	68,6	35,4	65,6	47,7
Brandenburg	98,4	76,4	33,7	79,1	47,1
Bremen	91,4	59,1	29,9	59,7	46,1
Hamburg	93,5	61,7	31,4	63,2	46,0
Hessen	95,6	61,8	31,6	66,2	44,9
Mecklenburg-Vorpommern	98,7	78,0	34,3	78,0	46,3
Niedersachsen	97,0	61,9	32,7	65,8	44,5
Nordrhein-Westfalen	96,4	62,6	30,8	66,0	44,6
Rheinland-Pfalz	97,4	60,6	31,2	66,4	44,5
Saarland	97,5	55,3	33,7	60,2	44,6
Sachsen	98,4	73,5	33,9	73,1	46,5
Sachsen-Anhalt	99,1	76,3	34,5	76,6	46,8
Schleswig-Holstein	95,4	63,4	33,2	68,0	45,6
Thüringen	99,1	73,8	32,9	73,6	45,3

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2005/06, Mikrozensus 2006

Tab. C1-1A: Tageseinrichtungen für Kinder in West- und Ostdeutschland 1998 bis 2007 nach Art der Einrichtung

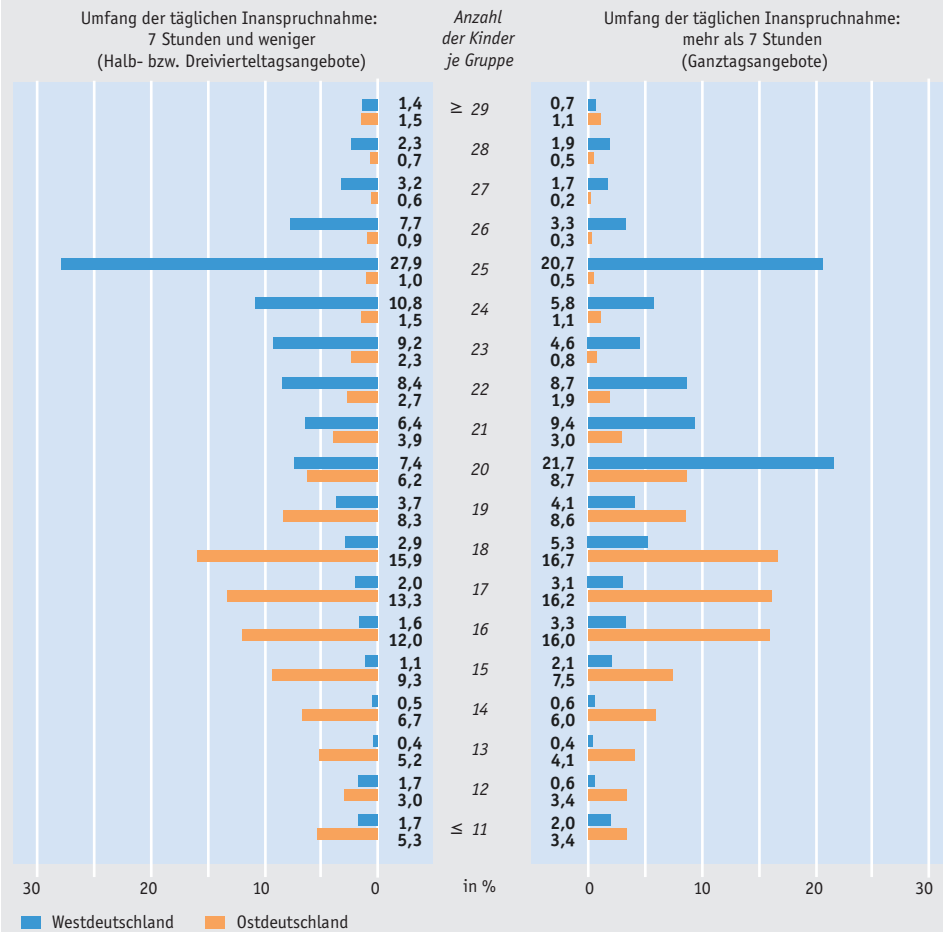
Art der Einrichtung	1998	2002	2006	2007	Veränderung zwischen	
					2002 und 2006	2006 und 2007
					in %	
Anzahl						
Deutschland						
Tageseinr. mit Kindern im Alter von 0 bis unter 3 J.	693	799	605	798	-24,3	31,9
Tageseinr. mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 J. (ohne Schulkinder) ¹⁾	30.117	28.406	25.699	25.335	-9,6	-1,4
<i>Angebote für mehrere Altersgruppen:²⁾</i>						
Tageseinr. mit altersgruppeneinheitlichen Gruppen	4.606	4.863	4.989	5.349	2,6	7,2
Tageseinr. mit altersgemischten Gruppen	5.323	6.202	4.624	5.218	-25,6	13,1
Tageseinr. mit altersgruppeneinheitlichen und altersgemischten Gruppen	3.702	4.253	9.335	8.852	119,7	-5,3
Insgesamt	44.441	44.523	45.252	45.552	1,6	0,7
Westdeutschland						
Tageseinr. mit Kindern im Alter von 0 bis unter 3 J.	578	688	516	716	-25,0	38,8
Tageseinr. mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 J. (ohne Schulkinder) ¹⁾	29.242	27.734	24.071	23.847	-13,3	-0,9
<i>Angebote für mehrere Altersgruppen:²⁾</i>						
Tageseinr. mit altersgruppeneinheitlichen Gruppen	1.747	1.868	1.846	2.211	-1,2	19,8
Tageseinr. mit altersgemischten Gruppen	1.781	2.830	3.160	3.071	11,2	-2,4
Tageseinr. mit altersgruppeneinheitlichen und altersgemischten Gruppen	1.708	2.261	6.720	6.726	197,6	0,0
Insgesamt	35.056	35.381	36.313	36.571	2,6	0,8
Ostdeutschland						
Tageseinr. mit Kindern im Alter von 0 bis unter 3 J.	115	111	89	82	-19,8	-7,9
Tageseinr. mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 J. (ohne Schulkinder) ¹⁾	875	672	1.628	1.488	142,3	-8,6
<i>Angebote für mehrere Altersgruppen:²⁾</i>						
Tageseinr. mit altersgruppeneinheitlichen Gruppen	2.859	2.995	3.143	3.138	4,9	-0,2
Tageseinr. mit altersgemischten Gruppen	3.542	3.372	1.464	2.147	-56,6	46,7
Tageseinr. mit altersgruppeneinheitlichen und altersgemischten Gruppen	1.994	1.992	2.615	2.126	31,3	-18,7
Insgesamt	9.385	9.142	8.939	8.981	-2,2	0,5

1) Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder): In der Erhebung der Tageseinrichtungen für Kinder galt bis 2002 bei altersgruppeneinheitlichen Gruppen die Altersspanne 0 bis unter 3 Jahre und 3 Jahre bis zum Schuleintritt. Letztere stellten den klassischen Kindergarten dar, für den es seit 1996 einen Rechtsanspruch gibt. Da in einigen Ländern der Rechtsanspruch schon vor dem vollendeten dritten Lebensjahr beginnt und in Kindergartengruppen generell zunehmend 2-Jährige aufgenommen werden, um so zugleich das Angebot für unter 3-Jährige auszubauen, entstand ein neuer Gruppentyp, in dem hauptsächlich Kinder ab 3 Jahren, aber auch bis zu sechs 2-Jährige aufgenommen werden. Da diese Gruppenform in Kindergärten oft nicht für alle Gruppen der Einrichtung eingeführt wird, konnte keine neue Einrichtungsbezeichnung eingeführt werden. Um plausible Zeitreihen erstellen zu können, entschied sich das Statistische Bundesamt, die bis 2002 gültige Bezeichnung Kindergarten in eine beschreibende Bezeichnung „Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von 2 bis unter 8 Jahren, die noch nicht Schulkinder sind“ zu überführen. Diese Einrichtungen werden dann auch als Einrichtungen mit alterseinheitlichen Gruppen bezeichnet. Dabei bezieht sich die Alterseinheitlichkeit nicht auf einzelne Altersjahrgänge wie in der Schule, sondern auf definierte Altersgruppen. Daher müssten diese Einrichtungen eigentlich altersgruppeneinheitliche Gruppen heißen.

2) Angebote für mehrere Altersgruppen: Hierbei ist zwischen Einrichtungen zu unterscheiden, die klar getrennte Gruppen für unter 3-Jährige (Krippenkinder) und 2- bzw. 3-Jährige bis zum Schuleintritt (Kindergartenkinder) anbieten, sowie Einrichtungen, in denen die Altersgruppen der unter 3-Jährigen und der Kindergartenkinder gemischt werden. Letztere werden oft als Einrichtungen mit alters(gruppen)gemischten Gruppen oder auch als „kleine altersgemischte Gruppe“ (im Unterschied zu „großen altersgemischten Gruppen“, zu denen auch Hortkinder gehören) bezeichnet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abb. C1-2A: Größe der Gruppen für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt in West- und Ostdeutschland 2006 nach Umfang der täglichen Nutzungszeit (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Sonderauswertung der Mikrodaten im Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. C2-1A: Quote der Bildungsbeteiligung* von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege in West- und Ostdeutschland 2006 und 2007 nach Altersjahrgängen (in %)

Alter der Kinder	2006			2007			Veränderung zwischen 2006 und 2007		
	Kinder in Tageseinrichtungen ¹⁾	Kinder in Tagespflege	Insgesamt ¹⁾	Kinder in Tageseinrichtungen ¹⁾	Kinder in Tagespflege	Insgesamt ¹⁾	Kinder in Tageseinrichtungen ¹⁾	Kinder in Tagespflege	Insgesamt ¹⁾
	Bildungsbeteiligungsquoten in %						in Prozentpunkten		
Deutschland									
Unter 3 Jahre	12,1	1,6	13,6	13,5	2,1	15,5	1,4	0,5	1,9
3 bis unter 6 Jahre	87,1	0,5	87,6	89,2	0,6	89,8	2,1	0,1	2,2
Unter 1-Jährige	1,5	0,8	2,3	1,6	1,0	2,6	0,1	0,2	0,3
1-Jährige	9,6	2,1	11,6	10,9	2,7	13,6	1,3	0,6	2,0
2-Jährige	24,7	1,9	26,6	27,2	2,5	29,7	2,5	0,6	3,1
3-Jährige	76,0	0,7	76,7	79,5	0,9	80,4	3,5	0,2	3,7
4-Jährige	91,5	0,5	92,0	92,5	0,6	93,1	1,0	0,1	1,1
5-Jährige	93,0	0,4	93,4	94,8	0,5	95,3	/	0,1	/
Westdeutschland									
Unter 3 Jahre	6,8	1,2	8,0	8,1	1,7	9,9	1,4	0,5	1,9
3 bis unter 6 Jahre	86,2	0,5	86,8	88,3	0,6	89,0	2,1	0,1	2,2
Unter 1-Jährige	0,8	0,7	1,5	0,9	0,9	1,8	0,1	0,2	0,3
1-Jährige	3,9	1,5	5,4	5,0	2,2	7,2	1,1	0,6	1,8
2-Jährige	15,3	1,4	16,7	18,0	2,1	20,1	2,7	0,6	3,3
3-Jährige	73,4	0,7	74,0	76,8	0,9	77,7	3,5	0,2	3,6
4-Jährige	91,4	0,5	91,9	92,4	0,6	93,0	1,0	0,1	1,1
5-Jährige	93,0	0,4	93,4	94,9	0,5	95,4	/	0,1	/
Ostdeutschland									
Unter 3 Jahre	36,2	3,2	39,3	37,1	3,6	40,7	1,0	0,4	1,4
3 bis unter 6 Jahre	91,2	0,6	91,9	93,2	0,7	93,9	1,9	0,0	2,0
Unter 1-Jährige	4,6	1,2	5,8	4,8	1,4	6,3	0,2	0,2	0,5
1-Jährige	35,3	4,5	39,8	37,2	5,1	42,3	1,9	0,6	2,5
2-Jährige	68,7	3,8	72,5	68,7	4,3	73,1	0,0	0,6	0,6
3-Jährige	88,5	1,0	89,5	91,9	1,1	93,0	3,4	0,1	3,5
4-Jährige	92,2	0,5	92,7	93,0	0,5	93,5	0,8	0,0	0,8
5-Jährige	93,0	0,4	93,3	94,7	0,4	95,1	/	0,0	/

* Bei der Berechnung der altersspezifischen Quoten der Bildungsbeteiligung wird die Anzahl der Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege auf die alterssprechende Bevölkerung am 31.12.2005 bzw. 31.12.2006 bezogen. In B2 erfolgt die Berechnung der Quoten unter Bezugnahme auf die Altersjahrgänge, wodurch sich etwas unterschiedliche Werte ergeben.

1) Bei der Quote der 3- bis unter 6-Jährigen werden Kinder, die vorschulische Einrichtungen bzw. die Schule besuchen, berücksichtigt. Für die Quote der 5-Jährigen wurden zum 15.03.2006 ebenfalls 5-jährige Kinder, die vorschulische Einrichtungen bzw. die Schule besuchen, berücksichtigt. Bei den anderen jahrgangsspezifischen Quoten der 3- und 4-Jährigen können die Kinder in vorschulischen Einrichtungen nicht berücksichtigt werden, da keine exakte Aufgliederung der Vorschulkinder nach diesen Altersjahren vorliegt. Für den 15.03.2006 liegt keine gesonderte Ausweisung der 5-Jährigen vor, die vorschulische Einrichtungen bzw. die Schule besuchen. Aus diesem Grund wird die Veränderung zwischen 2006 und 2007 für diesen Altersjahrgang nicht ausgewiesen. Die Gesamtquote setzt sich aus der Summe der Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege zusammen, ohne zu berücksichtigen, ob einzelne Kinder eine Tageseinrichtung besuchen und ergänzend Tagespflege in Anspruch nehmen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. C2-2A: Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege in West- und Ostdeutschland 2007

Region	Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren insgesamt	Bildungsbeteiligung					Bildungsbeteiligungsquote				
		Kindertagesbetreuung und (vor)schulische Einrichtungen					Kindertagesbetreuung und (vor)schulische Einrichtungen				
		Insgesamt	Davon				Insgesamt	Davon			
			Kindertagesbetreuung			(Vor-)schulische Einrichtungen		Kindertagesbetreuung			(Vor-)schulische Einrichtungen
			Zusammen	Tageseinrichtungen	Tagespflege			Zusammen	Tageseinrichtungen	Tagespflege	
Anzahl					in %						
D	2.175.175	1.953.604	1.940.928	1.926.915	14.013	12.676	89,8	89,2	88,6	0,6	0,6
W	1.800.746	1.602.187	1.590.601	1.579.111	11.490	11.586	89,0	88,3	87,7	0,6	0,6
O	374.429	351.417	350.327	347.804	2.523	1.090	93,9	93,6	92,9	0,7	0,3

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007, Schulstatistik 2006/07, Bevölkerungsstatistik 2006

Tab. C2-3A: Kinder im Alter von unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2007 nach Ländern

Land	Kinder im Alter von unter 3 Jahren insgesamt	Bildungsbeteiligung			Bildungsbeteiligungsquote		
		Zusammen	Davon		Zusammen	Davon	
			Tageseinrichtungen	Tagespflege		Tageseinrichtungen	Tagespflege
Anzahl		in %					
D	2.069.988	321.323	278.642	42.681	15,5	13,5	2,1
W	1.690.227	166.592	137.660	28.932	9,9	8,1	1,7
O	379.761	154.731	140.982	13.749	40,7	37,1	3,6
BW	284.787	33.027	26.978	6.049	11,6	9,5	2,1
BY	325.935	35.117	31.091	4.026	10,8	9,5	1,2
BE	86.784	34.535	31.363	3.172	39,8	36,1	3,7
BB	55.222	23.993	21.013	2.980	43,4	38,1	5,4
HB	16.058	1.696	1.404	292	10,6	8,7	1,8
HH	47.103	10.457	8.286	2.171	22,2	17,6	4,6
HE	158.909	19.747	15.759	3.988	12,4	9,9	2,5
MV	37.916	16.737	12.899	3.838	44,1	34,0	10,1
NI	203.975	14.052	12.283	1.769	6,9	6,0	0,9
NW	461.177	31.997	23.834	8.163	6,9	5,2	1,8
RP	98.753	11.892	11.150	742	12,0	11,3	0,8
SL	22.403	2.717	2.565	152	12,1	11,4	0,7
SN	98.434	34.104	31.182	2.922	34,6	31,7	3,0
ST	51.188	26.538	26.309	229	51,8	51,4	0,4
SH	71.127	5.890	4.310	1.580	8,3	6,1	2,2
TH	50.217	18.824	18.216	608	37,5	36,3	1,2

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007, Bevölkerungsstatistik 2006

Tab. C2-4A: Kinder im Alter von unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege in West- und Ostdeutschland 2007 nach täglicher Betreuungszeit

Region	Kinder in Tagesbetreuung insgesamt	Bis zu 5 Stunden	Mehr als 5 bis zu 7 Stunden, ggf. mit Mittagsunterbrechung	Mehr als 7 Stunden
	Anzahl	in %		
Deutschland	321.323	25,1	27,7	47,2
Westdeutschland	166.592	33,3	34,1	32,6
Ostdeutschland	154.731	16,3	20,9	62,8

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007

Tab. C2-5A: Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt in Tageseinrichtungen und Tagespflege in Ost- und Westdeutschland 2007 nach täglicher Betreuungszeit

Region	Kinder in Tagesbetreuung insgesamt	Bis zu 5 Stunden	Mehr als 5 bis zu 7 Stunden, ggf. mit Mittagsunterbrechung	Mehr als 7 Stunden
	Anzahl			
Deutschland	2.329.129	28,3	44,5	27,2
Westdeutschland	1.915.694	31,6	48,9	19,6
Ostdeutschland	413.435	13,0	24,5	62,5

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007

Tab. C2-6A: Kindertageseinrichtungen und Plätze für Kinder bzw. Anzahl der Kinder mit Behinderungen 1998 bis 2007 nach Art der Einrichtung sowie Quote der Bildungsbeteiligung der Kinder mit Behinderungen 2007

Einrichtungsart	1998	2002	2006	2007
	Einrichtungen			
	Anzahl			
Integrative Tageseinrichtungen	7.789	9.825	12.764	13.414
Sondereinrichtungen	691	307	334	346
	Plätze		Kinder	
Integrative Tageseinrichtungen	34.742	45.229	42.104	44.911
Sondereinrichtungen	21.380	11.063	12.714	13.546
Zusammen	56.122	56.292	54.818	58.457
Quote der Bildungsbeteiligung der Kinder mit Behinderungen in integrativen Tageseinrichtungen und Sondereinrichtungen 2007 (bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung)				
	2-Jährige	3-Jährige	4-Jährige	5-Jährige
	in %			
Kinder in integrativen Einrichtungen/Sondereinrichtungen	0,2	1,0	1,8	2,4

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. C2-7A: Kinder im Alter von 0 Jahren bis zum Schuleintritt in Tageseinrichtungen 2007 nach Migrationshintergrund, Altersgruppen und Ländern

Land	Kinder in Tageseinrichtungen der entsprechenden Altersgruppe	Kinder, von denen mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist		Kinder, deren Familiensprache vorwiegend nicht Deutsch ist	
	Anzahl	Anteil in %		Anzahl	Anteil in %
Kinder im Alter von unter drei Jahren					
Deutschland	278.642	37.879	13,6	26.495	9,5
Westdeutschland	137.660	32.219	23,4	17.957	13,0
Ostdeutschland o.BE	109.619	3.847	3,5	2.045	1,9
Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt					
Deutschland	2.319.875	569.220	24,5	376.271	16,2
Westdeutschland	1.907.508	543.296	28,5	343.379	18,0
Ostdeutschland o.BE	412.367	18.465	4,5	10.149	2,5
Baden-Württemberg	330.332	102.308	31,0	61.984	18,8
Bayern	359.962	83.794	23,3	51.960	14,4
Berlin	/ ¹⁾	/ ¹⁾	/ ¹⁾	22.743	28,9
Brandenburg	62.173	3.301	5,3	1.753	2,8
Bremen	16.230	6.125	37,7	4.283	26,4
Hamburg	40.291	15.505	38,5	10.318	25,6
Hessen	181.882	62.643	34,4	40.175	22,1
Mecklenburg-Vorpommern	43.245	2.135	4,9	1.196	2,8
Niedersachsen	232.372	49.545	21,3	33.736	14,5
Nordrhein-Westfalen	515.172	171.436	33,3	109.608	21,3
Rheinland-Pfalz	123.208	33.019	26,8	19.690	16,0
Saarland	27.311	6.628	24,3	4.001	14,6
Sachsen	110.353	6.872	6,2	3.672	3,3
Sachsen-Anhalt	58.854	3.214	5,5	1.900	3,2
Schleswig-Holstein	80.748	12.293	15,2	7.624	9,4
Thüringen	59.180	2.943	5,0	1.628	2,8

1) Für Berlin liegt die Angabe „Kind hat mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft“ für das Jahr 2007 nicht vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007

Tab. C2-8A: Kinder im Alter von unter 14 Jahren mit Migrationshintergrund* in Tageseinrichtungen 2006 nach der Höhe des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen und Ländern

Land	Kinder in Tageseinrichtungen	Kinder mit Migrationshintergrund in Tageseinrichtungen	Durchschnittlicher Anteil mit Migrationshintergrund	Durchschnittsbereich ¹⁾		Kinder mit Migrationshintergrund in Tageseinrichtungen,			
				Untergrenze	Obergrenze	Zusammen	in denen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ... liegt		
							unter dem Durchschnittsbereich ¹⁾	im Durchschnittsbereich ¹⁾	über dem Durchschnittsbereich ¹⁾
Anzahl			in %						
Westdeutschland									
Baden-Württemberg	387.937	118.261	30,5	25,5	35,5	100	21,9	15,8	62,4
Bayern	434.413	98.463	22,7	17,7	27,7	100	16,9	15,0	68,1
Bremen	21.886	7.904	36,1	31,1	41,1	100	17,4	14,7	67,9
Hamburg	60.557	23.487	38,8	33,8	43,8	100	19,8	14,3	65,9
Hessen	221.579	73.235	33,1	28,1	38,1	100	22,0	14,3	63,7
Niedersachsen	253.109	50.142	19,8	14,8	24,8	100	15,8	21,2	63,0
Nordrhein-Westfalen	585.271	184.517	31,5	26,5	36,5	100	21,2	15,7	63,2
Rheinland-Pfalz	143.680	36.509	25,4	20,4	30,4	100	21,6	18,4	59,9
Saarland	33.348	7.527	22,6	17,6	27,6	100	18,3	24,8	56,9
Schleswig-Holstein	91.061	13.873	15,2	10,2	20,2	100	12,3	22,5	65,3
Ostdeutschland									
Brandenburg	128.542	5.699	4,4	1,4	7,4	100	1,6	36,6	61,8
Mecklenburg-Vorp.	78.079	3.334	4,3	1,3	7,3	100	1,3	37,7	61,0
Sachsen	214.361	11.688	5,5	2,5	8,5	100	5,2	26,7	68,1
Sachsen-Anhalt	116.068	5.416	4,7	1,7	7,7	100	2,8	25,4	71,8
Thüringen	79.454	3.487	4,4	1,4	7,4	100	1,1	30,6	68,3

* Mit mindestens einem Elternteil ausländischer Herkunft

1) Durchschnittsbereich: Westdeutschland +/-5 Prozentpunkte, für Ostdeutschland +/-3 Prozentpunkte des durchschnittlichen Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund in der Tageseinrichtung

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2006; Sonderauswertung der Mikrodaten im Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. C2-9A: Kinder im Alter von unter 14 Jahren mit nichtdeutscher Familiensprache in Tageseinrichtungen in den westlichen Ländern 2006 nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in der jeweiligen Einrichtung 2006 in den westlichen Ländern und Berlin

Land	Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache	Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Tageseinrichtungen, in denen ... % bis unter ...% der Kinder nicht Deutsch als Familiensprache haben							
		0-25		25-50		50-75		75-100	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Westdeutschland ¹⁾	432.100	142.188	32,9	150.048	34,7	97.756	22,6	42.108	9,7
Baden-Württemberg	73.167	26.064	35,6	27.204	37,2	15.366	21,0	4.533	6,2
Bayern	77.876	24.399	31,3	26.599	34,2	17.729	22,8	9.149	11,7
Berlin	26.412	5.474	20,7	5.964	22,6	6.847	25,9	8.127	30,8
Bremen	5.328	921	17,3	1.980	37,2	2.291	43,0	136	2,6
Hamburg	15.880	3.028	19,1	5.651	35,6	5.505	34,7	1.696	10,7
Hessen	48.808	13.155	27,0	18.121	37,1	12.654	25,9	4.878	10,0
Niedersachsen	30.204	14.745	48,8	9.472	31,4	4.819	16,0	1.168	3,9
Nordrhein-Westfalen	118.448	37.279	31,5	43.041	36,3	27.202	23,0	10.926	9,2
Rheinland-Pfalz	22.325	9.788	43,8	8.012	35,9	3.376	15,1	1.149	5,1
Saarland	4.372	2.128	48,7	1.575	36,0	597	13,7	72	1,6
Schleswig-Holstein	9.280	5.207	56,1	2.429	26,2	1.370	14,8	274	3,0

1) Einschließlich Berlin

Lesebeispiel: Nordrhein-Westfalen: 9,2% aller Kinder in Tageseinrichtungen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, besuchen eine Kindertageseinrichtung, in der mehr als 75% der Kinder dieser Einrichtung ebenfalls nicht Deutsch als Familiensprache haben.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2006; Sonderauswertung der Mikrodaten im Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. C3-1A: Personal in Kindertageseinrichtungen (ohne Horte)* in West- und Ostdeutschland 2002 bis 2007 nach Art der Tätigkeit

Jahr		Pädagogisches Personal			Einrichtungsleitung ¹⁾	Verwaltung	Hauswirtschaft/Technik	Insgesamt
		Zusammen	Gruppenleitung, Zweitkräfte u. gruppenübergreifend Tätige	Arbeit mit Kindern mit Behinderungen				
Deutschland								
2002	Anzahl	301.087	288.744	12.343	(19.658)	1.101	32.124	353.970
2006	Anzahl	317.237	304.810	12.427	13.475	2.939	59.308	392.959
2007	Anzahl	326.310	313.294	13.016	13.536	3.057	59.375	402.278
Veränderung zwischen ...								
2002 und 2006	in %	5,4	5,6	0,7	/	166,9	84,6	11,0
2002 bis 2006								
Durchschnittl. pro Jahr	in %	1,6	1,7	0,2	/	35,3	20,8	3,3
2006 und 2007	in %	2,9	2,8	4,7	0,5	4,0	0,1	2,4
Ostdeutschland								
2002	Anzahl	66.308	62.336	3.972	(3.293)	221	7.592	77.414
2006	Anzahl	69.002	65.760	3.242	2.427	595	10.669	82.693
2007	Anzahl	70.592	67.593	2.999	2.809	782	13.501	87.684
Veränderung zwischen ...								
2002 und 2006	in %	4,1	5,5	-18,4	/	169,2	40,5	6,8
2002 bis 2006								
Durchschnittl. pro Jahr	in %	1,3	1,7	-6,1	/	35,6	11,0	2,1
2006 und 2007	in %	2,3	2,8	-7,5	15,7	31,4	26,5	6,0
Westdeutschland								
2002	Anzahl	234.779	226.408	8.371	(14.997)	791	21.273	271.840
2006	Anzahl	248.235	239.050	9.185	10.463	2.176	46.041	306.915
2007	Anzahl	255.718	245.701	10.017	10.727	2.275	45.874	314.594
Veränderung zwischen ...								
2002 und 2006	in %	5,7	5,6	9,7	/	175,1	116,4	12,9
2002 bis 2006								
Durchschnittl. pro Jahr	in %	1,7	1,7	2,9	/	36,5	26,8	3,8
2006 und 2007	in %	3,0	2,8	9,1	2,5	4,5	-0,4	2,5

* Nicht herausgerechnet werden konnten die Beschäftigten, die für die pädagogische Arbeit mit Schulkindern in altersgemischten Gruppen eingesetzt werden. Die Auswertung der Standardtabellen lässt diese Bereinigung nicht zu.

1) 2006 - vom Gruppendienst freigestellte Leitungskräfte, in den Jahren zuvor teilweise auch diejenigen ohne Freistellung, die 50% und mehr ihrer Arbeitszeit für die Einrichtungsleitung aufwendeten

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. C3-2A: Pädagogisches Personal und rechnerische Vollzeitstellen in Kindertageseinrichtungen 2002, 2006 und 2007 in Ost- und Westdeutschland

Region	Pädagogisches Personal			Rechnerische Vollzeitstellen („Vollzeitäquivalente“)			Entwicklung der Vollzeit-äquivalente in %	
	2002	2006	2007	2002	2006	2007	2002–2006	2006–2007
	Anzahl						in %	
D	301.087	317.237	326.310	246.878	253.509	260.673	2,6	2,9
W	234.779	248.235	255.718	192.033	197.523	203.404	2,8	3,0
0	66.308	69.002	70.592	54.844	55.986	57.269	2,1	2,3

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. C3-3A: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen in West- und Ostdeutschland 1990/1991, 2006 und 2007 nach Altersklassen

Im Alter von ... bis unter ... Jahren	Westdeutschland						Ostdeutschland					
	1990		2006		2007		1991		2006		2007	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Unter 20	10.569	6,6	9.322	3,8	8.731	3,4	283	0,2	725	1,1	689	1,0
20–25	32.440	20,3	28.577	11,5	28.665	11,2	14.890	12,6	2.606	3,8	2.845	4,0
25–30	35.088	21,9	35.731	14,4	35.670	13,9	21.778	18,4	3.187	4,6	3.653	5,2
30–35	28.917	18,1	28.532	11,5	29.717	11,6	20.882	17,7	4.984	7,2	4.592	6,5
35–40	21.901	13,7	31.166	12,6	31.106	12,2	19.874	16,8	11.071	16,0	10.414	14,8
40–45	12.139	7,6	37.378	15,1	38.174	14,9	13.470	11,4	13.162	19,1	13.604	19,3
45–50	8.191	5,1	39.225	15,8	39.222	15,3	11.854	10,0	12.939	18,8	12.805	18,1
50–55	6.998	4,4	25.918	10,4	29.669	11,6	12.824	10,9	11.982	17,4	12.689	18,0
55–60	3.059	1,9	10.509	4,2	12.636	4,9	2.176	1,8	7.077	10,3	8.076	11,4
60–65	675	0,4	1.659	0,7	1.906	0,7	48	0,0	1.242	1,8	1.187	1,7
65 und älter	217	0,1	218	0,1	222	0,1	34	0,0	27	0,0	38	0,1
Insgesamt	160.194	100,0	248.235	100,0	255.718	100,0	118.113	100,0	69.002	100,0	70.592	100,0
Darunter												
50 und älter	10.949	6,8	38.304	15,4	44.433	17,4	15.082	12,8	20.328	29,5	21.990	31,2

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. C3-4A: Personal in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege in West- und Ostdeutschland 2007 nach Art der Tätigkeit und Geschlecht

Art der Tätigkeit	Deutschland		Westdeutschland		Ostdeutschland	
	Insgesamt	Anteil weiblich	Insgesamt	Anteil weiblich	Insgesamt	Anteil weiblich
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Gruppenleitung ohne Hort	132.777	98,4	100.271	98,2	32.506	99,0
Zweit- bzw. Ergänzungskraft ohne Hort	135.660	97,3	124.120	97,3	11.540	98,1
Förderung von Kindern mit Behinderung	13.016	95,5	10.017	95,0	2.999	97,4
Gruppenübergreifend tätig	44.857	94,8	21.310	93,3	23.547	96,2
Pädagogisches Personal (zusammen)	326.310	97,4	255.718	97,2	70.592	97,8
Einrichtungsleitung	13.536	94,1	10.727	93,2	2.809	97,2
Kindertagespflegepersonen	33.136	97,8	27.953	97,7	5.183	97,8
Insgesamt	372.982	97,3	294.398	97,1	78.584	97,8

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007

Tab. C3-5A: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen in West- und Ostdeutschland 2007 nach Umfang der Beschäftigung

Region	Insgesamt	38,5 und mehr Wochenstunden		32 bis unter 38,5 Wochenstunden		21 bis unter 32 Wochenstunden		20 und weniger Wochenstunden	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
D	326.310	128.008	39,2	50.979	15,6	96.858	29,7	50.465	15,5
W	255.718	111.887	43,8	27.594	10,8	71.722	28,0	44.515	17,4
O	70.592	16.121	22,8	23.385	33,1	25.136	35,6	5.950	8,4

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007

Tab. C3-6A: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen in West- und Ostdeutschland 2007 nach Berufsausbildungsabschlüssen

Region	Insgesamt	Davon							
		Diplom-Sozialpädagoginnen und -pädagogen u.a.	Erzieherinnen und Erzieher u.a.	Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger u.a.	Sonstige Sozial- und Erziehungsberufe	Gesundheitsberufe	Andere Abschlüsse	Praktikantinnen und Praktikanten	Ohne Ausbildung
	Anzahl	in %							
D	326.310	2,4	71,6	14,9	1,0	1,1	2,4	3,1	3,4
W	255.718	2,6	66,4	18,7	0,8	1,2	2,5	3,9	3,9
O	70.592	2,0	90,4	1,3	1,6	0,8	1,7	0,4	1,9

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007

Tab. C3-7A: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen in West- und Ostdeutschland 2002, 2006 und 2007 nach Kategorien der beruflichen Bildungsabschlüsse* (in %)

Region	Professionalisierungsgrad			Akademisierungsgrad			Verfachlichungsgrad		
	2002	2006	2007	2002	2006	2007	2002	2006	2007
	in %								
Deutschland	1,9	2,3	2,4	2,2	2,8	3,0	71,6	73,7	74,0
Westdeutschland	2,2	2,5	2,6	2,5	3,0	3,1	65,8	68,6	69,0
Ostdeutschland	0,8	1,7	2,0	1,1	2,1	2,5	92,2	92,0	92,4

* Professionalisierung: Dipl.-Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Dipl.-Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Dipl.-Pädagoginnen und -Pädagogen; Akademisierung: Professionalisierung zuzüglich Lehrerinnen und Lehrer sowie Personen mit sonstigen Hochschulabschlüssen; Verfachlichung: Erzieherinnen und Erzieher sowie Heilpädagoginnen und -pädagogen (Fachschule)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Tab. C3-8A: Vom Gruppendienst freigestellte Leitungskräfte in Tageseinrichtungen für Kinder 2007 nach ausgewählten Berufsausbildungsabschlüssen und Ländern

Land	Vom Gruppendienst freigestellte Leitungskräfte	Davon			
		Dipl.-Sozialpädagoginnen und -pädagogen u.a.	Anderer Hochschulabschluss	Erzieherinnen und Erzieher u.a.	Sonstiger Abschluss
	Anzahl	in %			
Deutschland	13.536	21,4	0,6	76,4	1,7
Westdeutschland	10.727	22,6	0,5	75,1	1,7
Ostdeutschland	2.809	16,5	1,0	81,1	1,4
Baden-Württemberg	852	20,7	1,2	75,5	2,7
Bayern	368	20,9	1,1	70,9	7,1
Berlin	550	33,6	1,8	62,7	1,8
Brandenburg	314	7,6	1,3	88,2	2,9
Bremen	233	57,1	0,4	38,2	4,3
Hamburg	642	52,0	1,2	43,5	3,3
Hessen	1.354	28,7	1,0	68,8	1,6
Mecklenburg-Vorp.	361	11,4	1,4	85,9	1,4
Niedersachsen	1.599	27,6	0,5	70,0	1,9
Nordrhein-Westfalen	4.438	13,8	0,1	85,4	0,7
Rheinland-Pfalz	504	15,9	0,4	82,5	1,2
Saarland	119	11,8	3,4	83,2	1,7
Sachsen	1.138	14,9	0,6	83,6	1,0
Sachsen-Anhalt	233	8,2	0,0	90,1	1,7
Schleswig-Holstein	618	27,8	0,5	69,1	2,6
Thüringen	213	11,7	0,9	87,3	0,0

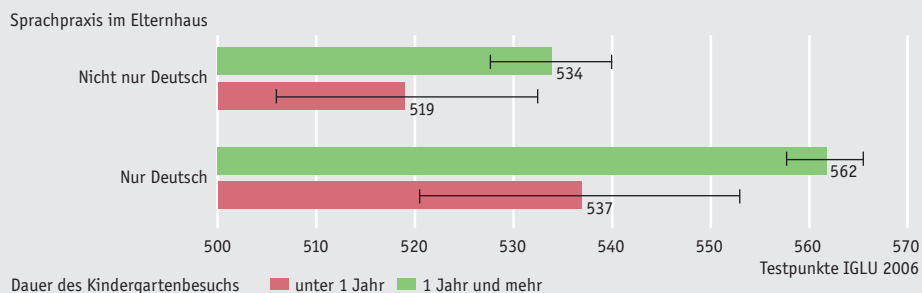
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007

Tab. C3-9A: Tagespflegepersonen in West- und Ostdeutschland 2006 und 2007 nach Art und Umfang der pädagogischen Qualifizierung

Art und Umfang der pädagogischen Qualifizierung	Deutschland		Westdeutschland		Ostdeutschland	
	2006	2007	2006	2007	2006	2007
	Anzahl					
Mit pädagogischer Ausbildung	3.743	4.456	3.059	3.769	684	687
Mit pädagogischer Ausbildung und Qualifizierungskurs	4.683	6.617	3.502	5.260	1.181	1.357
Nur Qualifizierungskurs 160 Stunden und mehr	1.540	2.482	631	1.310	909	1.172
Nur Qualifizierungskurs mit weniger als 160 Stunden	10.445	12.015	8.833	10.317	1.612	1.698
Ohne formale Qualifikation	10.016	7.566	9.527	7.297	489	269
Insgesamt	30.427	33.136	25.552	27.953	4.875	5.183
	in %					
Mit pädagogischer Ausbildung	12,3	13,4	12,0	13,5	14,0	13,3
Mit pädagogischer Ausbildung und Qualifizierungskurs	15,4	20,0	13,7	18,8	24,2	26,2
Nur Qualifizierungskurs 160 Stunden und mehr	5,1	7,5	2,5	4,7	18,6	22,6
Nur Qualifizierungskurs mit weniger als 160 Stunden	34,3	36,3	34,6	36,9	33,1	32,8
Ohne formale Qualifikation	32,9	22,8	37,3	26,1	10,0	5,2
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

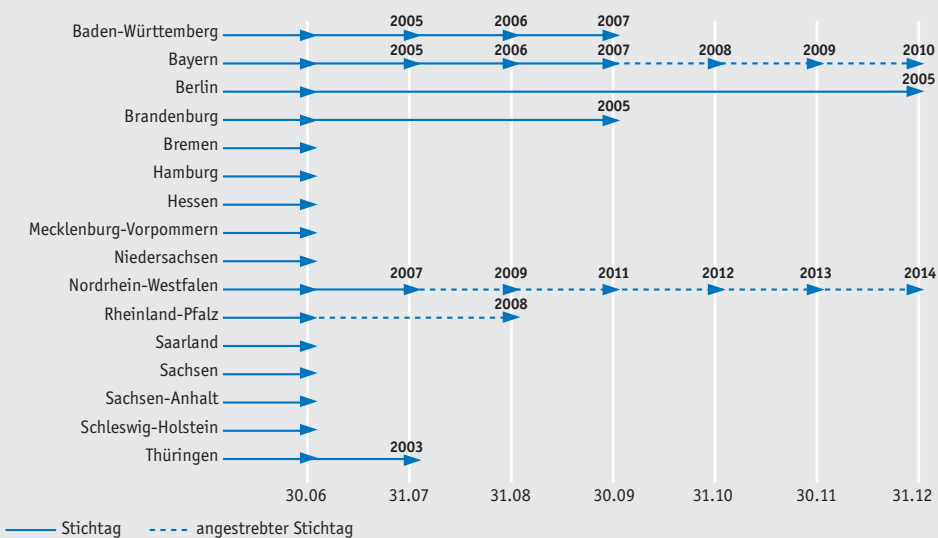
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Abb. C4-3A: Durchschnittliche Lesekompetenz mit 90%-Konfidenzintervall 2006 nach Sprachpraxis im Elternhaus und Dauer des Kindergartenbesuchs*



* Nur Eltern ohne Hochschulabschluss
 Quelle: PIRLS/IGLU 2006, eigene Berechnungen

Abb. C4-4A: Stichtage* für den Beginn der regulären Schulpflicht 2003 bis 2014 nach Ländern



*Ein Kind wird im jeweiligen Jahr regulär schulpflichtig, wenn es am Stichtag das 6. Lebensjahr beendet hat.
 Quelle: Eigene Zusammenstellung von Länderinformationen zum Einschulungszeitpunkt und seiner Veränderung

Tab. C4-1A: Anteil der verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen in West- und Ostdeutschland 1995/96 bis 2006/07 (in %)

Region	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
D	8,4	8,3	7,9	7,4	7,0	7,1	6,8	6,4	5,6	5,7	4,8	4,8
W ¹⁾	8,1	7,7	6,9	6,6	6,4	6,6	6,4	6,1	5,3	5,4	4,8	4,7
O ²⁾	9,6	10,4	12,1	12,4	11,0	10,4	9,1	8,4	7,2	7,3	4,6	5,1

1) Angaben 2001 ohne Bremen

2) Ab 2006 keine Zurückstellungen mehr in Berlin

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. C4-2A: Anteil der vorzeitigen Einschulungen an allen Einschulungen in West- und Ostdeutschland 1995/96 bis 2006/07 (in %)

Region	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
	in %											
D	2,5	2,7	2,9	4,1	4,8	5,0	5,8	6,6	7,8	9,1	7,8	7,1
W ¹⁾	2,8	3,1	3,3	4,5	5,2	5,3	6,1	7,0	8,4	9,7	8,9	8,0
O	1,3	1,2	1,2	2,1	2,3	2,9	3,4	4,1	4,5	5,3	2,2	2,3

1) Angaben 2001 ohne Bremen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. C4-3A: Anteil der vorzeitigen Einschulungen an allen Einschulungen 1995/96 bis 2006/07 nach Geschlecht (in %)

Jahr	Vorzeitige Einschulungen		Verspätete Einschulungen	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
	in %			
1995/96	1,9	3,1	10,4	6,4
1996/97	2,1	3,4	10,1	6,3
1997/98	2,2	3,7	9,7	6,0
1998/99	3,2	5,1	9,2	5,5
1999/00	3,7	6,0	8,6	5,3
2000/01	3,9	6,1	8,8	5,2
2001/02 ¹⁾	4,5	7,1	8,5	5,0
2002/03	5,7	7,5	7,9	4,7
2003/04	6,2	9,5	7,0	4,1
2004/05	7,2	11,0	7,1	4,1
2005/06	6,4	9,3	5,8	3,7
2006/07	5,6	8,7	5,9	3,5

1) Angaben 2001 ohne Bremen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. C4-4A: Anteil 6-jähriger Schülerinnen und Schüler im Primarbereich* an 6-Jährigen 2003/04 bis 2006/07 nach Ländern (in %)**

Land	Schuljahr			
	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
	in %			
Deutschland	51,9	53,3	56,6	57,9
Westdeutschland	52,8	53,9	56,1	57,4
Ostdeutschland	46,5	49,6	59,5	60,9
Baden-Württemberg	54,3	55,5	58,9	62,3
Bayern	54,4	55,1	58,2	62,2
Berlin	52,9	58,8	92,3	94,9
Brandenburg	47,9	47,7	61,1	65,8
Bremen	47,8	60,3	63,3	65,2
Hamburg	57,6	58,3	60,0	60,9
Hessen	51,4	50,8	51,4	50,9
Mecklenburg-Vorpommern	42,5	45,2	44,4	44,7
Niedersachsen	48,3	50,0	52,3	52,1
Nordrhein-Westfalen	53,2	55,0	56,5	56,0
Rheinland-Pfalz	52,4	54,4	55,1	56,3
Saarland	56,8	54,4	55,1	55,8
Sachsen	41,9	46,4	47,5	47,4
Sachsen-Anhalt	46,2	45,3	46,5	48,8
Schleswig-Holstein	50,3	49,9	52,0	53,0
Thüringen	45,0	49,4	50,7	51,3

* Schülerinnen und Schüler im Primarbereich gemäß KMK-Definition, die im Einschulungsjahr 6 Jahre alt geworden sind

** Stichtag 31.12. des jeweiligen Jahres

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab. C4-5A: Anteil der 5- bis 7-Jährigen, die eine Einrichtung des Primarbereichs besuchen, in ausgewählten Staaten Europas 2003 bis 2005 (in %)

Staat ¹⁾	Jahr								
	2003			2004			2005		
	Anteil der Kinder im Alter von ... Jahren, die eine Einrichtung des Primarbereichs besuchen ²⁾								
	5	6	7	5	6	7	5	6	7
in %									
Staaten, in denen im Jahre 2005 noch fast keine 6-Jährigen eine Einrichtung des Primarbereichs besuchen									
Finnland	0,0	0,5	96,3	0,0	0,6	96,2	0,0	0,5	95,8
Polen ³⁾	•	0,9	97,4	•	0,8	97,2	•	0,8	97,6
Dänemark	X	X	96,6	X	3,1	85,6	0,0	2,9	83,2
Schweden	0,0	3,3	98,5	0,0	3,3	98,5	0,0	3,1	98,6
Staaten, in denen im Jahre 2005 weniger als zwei Drittel der 6-Jährigen eine Einrichtung des Primarbereichs besuchen									
Ungarn ⁴⁾	0,0	27,5	94,9	0,0	26,1	94,6	0,0	24,5	95,6
Tschechische Republik	0,0	53,9	89,2	0,0	51,7	90,8	0,0	50,8	93,0
Slowakische Republik	0,0	56,1	96,8	0,0	55,3	95,9	0,0	53,8	96,5
Deutschland	0,1	49,0	99,3	0,3	52,8	97,6	0,3	54,4	97,1
Österreich	0,0	61,0	98,0	0,0	62,3	95,0	0,0	57,3	98,3
Staaten, in denen im Jahre 2005 fast alle 6-Jährigen eine Einrichtung des Primarbereichs besuchen									
Belgien	1,3	95,2	100,1	1,4	94,2	99,3	1,3	94,0	99,3
Frankreich	1,4	100,8	101,7	1,3	96,4	100,0	1,3	96,1	101,5
Luxemburg ⁵⁾	0,5	63,8	96,7	0,1	66,0	96,4	2,9	97,0	101,5
Island	0,1	98,1	99,0	0,4	98,5	98,9	0,2	97,9	99,1
Niederlande ⁶⁾	X	99,6	100,2	X	100,5	99,7	X	98,7	100,6
Norwegen	0,0	99,5	99,2	0,0	99,3	99,4	0,0	99,2	99,2
Spanien	0,0	101,6	101,5	0,2	102,2	101,2	0,2	99,2	102,2
Italien	0,4	102,7	102,0	5,6	102,9	101,8	7,2	101,0	101,7
Vereinigtes Königreich	100,9	99,9	101,0	98,8	101,3	99,1	101,9	101,2	101,9
Irland ⁷⁾	99,3	100,0	100,0	99,4	101,8	100,8	98,0	101,6	102,4
Griechenland	1,0	98,3	99,0	0,6	99,8	100,0	1,5	102,2	99,6
Portugal	1,5	101,1	107,0	2,6	104,3	105,5	2,7	102,9	108,0

1) Staaten sortiert nach dem Anteil der 6-Jährigen, die 2005 eine Einrichtung des Primarbereichs besuchten

2) Anteile von über 100% können durch abweichende Stichtage der Erhebung von Schülerdaten und Bevölkerungsdaten entstehen. Von der OECD wurden hierzu keine weiterführenden Anmerkungen veröffentlicht.

3) Polen: Ab 2004/05 ist der einjährige Besuch einer vorschulischen Einrichtung verpflichtend.

4) Ungarn: Ab dem Alter von fünf Jahren müssen Kinder verpflichtend an Schulaktivitäten teilnehmen.

5) Luxemburg: Der Besuch der „Spillschoul“, die nicht zum Primarbereich zählt, ist für Kinder ab vier Jahren verpflichtend.

6) Niederlande: Es gibt keinen eigenen vorschulischen Bereich. Ab vier Jahren können Kinder die „Basisonderwijs“ besuchen, für Kinder ab fünf Jahren ist ihr Besuch verpflichtend.

7) Irland: Es gibt keinen eigenen vorschulischen Bereich. Ab vier Jahren können Kinder „infant classes“ besuchen, ihr Besuch ist aber nicht verpflichtend.

Quelle: OECD, Online Education Database

Tab. D1-1A: Verteilung der Fünftklässler*, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2006/07 und Veränderungen gegenüber 2004/05 nach Ländern

Land	Schülerzahl ¹⁾ 2006/07	Davon an ...						Veränderung gegenüber 2004/05					
		OS	HS	SMBG	RS	GY	IGS	OS	HS	SMBG	RS	GY	IGS
		in %						in Prozentpunkten					
D*	709.890	1,7	18,9	6,3	24,8	39,9	8,4	-0,5	-2,6	+0,3	+0,2	+2,3	+0,4
W	651.462	1,9	20,6	1,7	27,0	40,0	8,9	-0,5	-2,8	-0,2	+0,5	+2,7	+0,4
O*	58.428	X	X	58,3	X	38,8	2,8	X	X	+2,5	-0,8	-2,2	+0,4
BW	109.218	0,2	28,1	X	33,4	37,8	0,6	+0,0	-2,8	X	+0,9	+1,9	+0,0
BY	123.931	0,2	39,0	X	23,1	37,4	0,2	-0,1	-3,8	X	+1,8	+2,1	-0,1
BE*	23.430	X	8,3	X	18,9	46,0	26,9	X	-0,7	X	-0,7	+2,3	-1,0
BB*	13.865	X	X	38,5	X	45,3	16,2	X	X	+38,5	-19,1	+6,6	-26,0
HB	5.513	X	X	27,4	X	46,6	26,0	X	X	-4,2	X	+4,5	-0,3
HH	14.062	3,7	19,2	X	X	48,8	28,3	+1,3	-4,8	X	X	+3,9	-0,5
HE	57.494	19,7	3,9	X	15,7	44,3	16,3	-6,6	-0,5	X	+1,3	+4,3	+1,4
MV	9.365	X	X	85,6	X	4,1	10,3	X	X	+42,4	-4,8	-40,3	+2,7
NI	82.460	X	14,3	X	36,9	43,9	4,8	X	-3,3	X	+0,2	+2,8	+0,2
NW	180.245	X	15,2	X	27,9	39,3	17,5	X	-2,6	X	-0,6	+2,5	+0,5
RP	40.749	X	13,3	14,7	26,5	39,7	5,8	X	-2,6	-1,0	+0,6	+2,7	+0,3
SL	9.386	X	0,9	36,9	2,1	40,8	19,2	X	0,0	-3,0	+0,3	+2,2	+0,3
SN	22.893	X	X	54,0	X	46,0	X	X	X	-9,0	X	+9,0	X
ST	13.313	X	X	52,0	X	45,0	3,0	X	X	+0,1	X	-0,3	+0,2
SH	28.404	X	18,4	X	35,0	39,0	7,6	X	-3,4	X	-1,4	+4,3	+0,5
TH	12.857	X	X	52,7	X	44,9	2,3	X	X	-3,5	X	+3,6	-0,2

* Wegen der sechsjährigen Grundschuldauer werden für diese beiden Länder die Übergänge in die 7. Jahrgangsstufe dargestellt. Die Werte für Deutschland und Ostdeutschland schließen diese Länder nicht mit ein.
Die Übergangszahl zum Gymnasium für Berlin und Brandenburg beinhaltet neben Schülerinnen und Schülern aus Grundschulen auch Übergänge aus Gymnasien, also jene Schülerinnen und Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits zwei Jahre zuvor (in Jg. 5) auf ein grundständiges Gymnasium stattgefunden hat.

1) Ohne Förderschulen und Freie Waldorfschulen

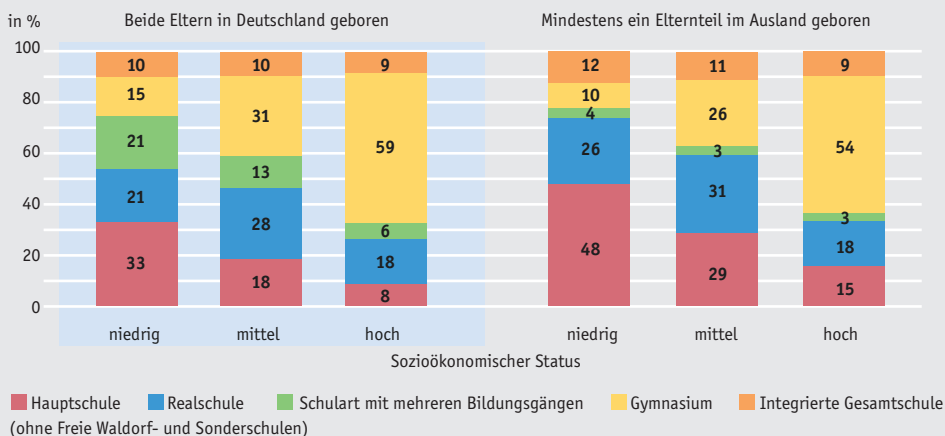
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2004/05 und 2006/07, eigene Berechnungen

Tab. D1-2A: Kreise 2004/05 und 2006/07 nach Höhe der Gymnasialbeteiligung in Jahrgangsstufe 7

Jahr		Kreise mit Gymnasialbeteiligung in Jg. 7 von ...				
		Unter 20%	20 bis unter 30%	30 bis unter 40%	40 bis unter 50%	50% und mehr
2004/05	Anzahl der Kreise	22,0	176,0	185,0	48,0	8,0
	in % aller Kreise	5,0	40,1	42,1	10,9	1,8
2006/07	Anzahl der Kreise	16,0	120,0	197,0	90,0	16,0
	in % aller Kreise	3,6	27,3	44,9	20,5	3,6

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Statistik Regional 2004 und 2006, eigene Berechnungen

Abb. D1-6A: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten in Jahrgangsstufe 9 nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status* (in %)



* Für jede Schülerin und jeden Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Gegenübergestellt werden die 25% der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Indexwerten, diejenigen 50% mit mittleren und jene 25% mit den niedrigsten Indexwerten.

Quelle: PISA E 2003, Sonderauswertung durch das IPN

Tab. D1-3A: Private Schulen* und Schülerinnen und Schüler in diesen privaten Schulen 1996/97 bis 2006/07 nach Schularten

Schulart	Schulen						Schülerinnen und Schüler					
	1996/97	2001/02	2006/07	1996/97	2001/02	2006/07	1996/97	2001/02	2006/07	1996/97	2001/02	2006/07
	Anzahl			in % aller Schulen			Anzahl			in % aller Schülerinnen und Schüler		
Insgesamt	2.207	2.498	3.008	5,0	5,8	7,9	504.725	581.666	668.770	4,9	5,8	6,9
VK	79	36	16	5,8	4,1	6,2	1.642	1.074	603	4,2	4,1	7,4
SKG	123	131	135	4,4	4,8	9,2	2.276	2.559	2.703	5,3	7,0	12,9
GR	276	404	624	1,5	2,4	3,7	33.939	44.664	68.061	0,9	1,4	2,2
OS	52	75	85	2,2	3,4	7,9	8.755	9.772	3.908	2,3	2,5	3,9
HS	176	190	219	2,9	3,5	4,6	18.814	21.820	25.462	1,7	2,0	2,7
SMBG	8	22	82	0,6	1,2	6,2	1.103	2.852	6.675	0,3	0,6	2,1
RS	261	283	322	7,5	8,2	11,0	84.370	98.844	111.750	7,0	7,7	8,6
GY	354	374	417	11,2	11,8	13,5	218.263	240.940	263.037	10,0	10,5	10,7
IGS	21	32	53	2,6	4,1	7,7	7.534	12.339	16.333	1,4	2,3	3,2
FWS	157	178	192	100,0	100,0	100,0	64.445	70.774	78.166	100,0	100,0	100,0
FÖ	535	599	632	15,7	17,5	18,6	51.705	61.602	67.844	13,0	14,5	16,6
AHS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ARS	54	46	45	46,6	40,7	37,2	2.639	3.112	4.189	19,6	18,7	19,3
AGY	26	28	29	26,0	27,7	29,0	2.184	3.084	4.743	12,9	18,2	23,3
KO	17	16	16	27,9	24,6	24,2	2.515	2.162	2.712	18,6	15,9	15,2
FOS	54	68	110	7,0	8,3	13,0	3.388	4.807	10.523	4,1	4,8	8,1
FGY	14	15	28	2,7	2,9	5,1	1.153	1.239	1.973	1,3	1,2	1,6
BOS/TOS	-	1	3	-	1,2	1,4	-	22	88	-	0,2	0,5

* Darstellung für alle allgemeinbildenden Bildungsgänge, d.h., es werden neben den allgemeinbildenden Schulen (von Vorklassen bis Kollegs) auch die Fachoberschulen, Fachgymnasien und Berufsob-/Technischen Oberschulen betrachtet, da diese beruflichen Schulen nicht der Vermittlung eines Berufsabschlusses dienen, sondern dem (nachträglichen) Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

**Tab. D1-4A: Schultartwechsel* in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2006/07 nach Ländern
(in % aller Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufe 7 bis 9)**

Land	Schülerzahl (Jg. 7-9)	Schultartwechsel (Jg. 7-9)	Wechselquote in % aller Schüler (Jg. 7-9)	Darunter	
				Aufstiege	Abstiege
	Anzahl		in % aller Schultartwechsel (Jg. 7-9)		
D	2.488.671	64.144	2,6	14,4	65,6
W	2.168.433	56.580	2,6	15,0	68,3
O	320.238	7.564	2,4	9,9	45,7
BW	361.166	4.760	1,3	19,2	68,2
BY	419.248	14.363	3,4	29,0	70,0
BE	79.446	1.845	2,3	3,5	53,7
BB	47.709	1.219	2,6	6,2	7,8
HB	17.821	1.004	5,6	16,0	43,5
HH ¹⁾	43.981	1.195	2,7	9,0	40,0
HE	187.567	6.428	3,4	8,6	48,0
MV	31.765	1.687	5,3	9,7	18,8
NI	265.689	6.590	2,5	10,4	80,9
NW	608.246	15.656	2,6	7,8	78,5
RP	136.361	3.976	2,9	11,0	51,5
SL	31.914	841	2,6	8,7	40,4
SN	73.726	843	1,1	13,6	86,4
ST	46.316	1.175	2,5	14,8	74,6
SH	96.440	1.767	1,8	10,6	75,0
TH	41.276	795	1,9	20,0	56,1

* Ohne Schultartunabhängige Orientierungsstufe, Freie Waldorfschule und Förderschule

1) Für Hamburg wurden die Wechsler von Hauptschulen in Jahrgangsstufe 7 nicht einbezogen, da hiermit all jene erfasst würden, die die sogenannte Beobachtungsstufe der Jahrgangsstufen 5 und 6 besucht haben. Da die Beobachtungsstufe – unabhängig von ihrer jeweiligen Anbindung an eine Einzelschule (HS, SMBG, RS) – prinzipiell offen lässt, wie die Schullaufbahn ab Jahrgangsstufe 7 fortgesetzt wird, handelt es sich hierbei um keine Schultartwechsel.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07

Tab. D1-5A: Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Anteil integrativer Förderung und Förderquote nach Förderschwerpunkten 2006/07 nach Ländern

Land	Schüler mit Förderbedarf	Davon			Aufschlüsselung der Förderquote nach Förderschwerpunkten							
		An Förderschulen	Integrative Förderung	Förderquote (in % aller Schüler)	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	Körperliche und motorische Entwicklung	Geistige Entwicklung	Emotionale und soziale Entwicklung	Sonstige
		in %										
D	484.346	84,3	15,7	5,8	2,7	0,1	0,2	0,6	0,4	0,9	0,6	0,4
W	381.522	85,1	14,9	5,3	2,4	0,1	0,2	0,5	0,3	0,8	0,5	0,5
O	102.824	81,1	18,9	8,3	4,1	0,1	0,2	1,0	0,4	1,4	1,0	0,1
BW	72.956	74,3	25,7	6,1	2,9	0,1	0,2	0,7	0,5	0,7	0,8	0,2
BY	68.745	87,5	12,5	5,0	1,4	0,1	0,1	0,4	0,2	0,8	0,3	1,8
BE	19.605	66,4	33,6	6,7	2,7	0,1	0,2	1,2	0,5	0,8	0,9	0,2
BB	16.077	71,8	28,2	8,3	4,3	0,1	0,2	0,8	0,3	1,5	1,1	0,0
HB	4.793	55,1	44,9	7,7	3,0	0,1	0,2	0,4	0,2	1,0	0,6	2,1
HH	8.671	84,9	15,1	5,7	2,6	0,1	0,2	1,0	0,7	0,8	0,2	0,1
HE	29.928	89,2	10,8	4,8	2,4	0,1	0,1	0,4	0,3	0,8	0,4	0,3
MV	13.643	79,5	20,5	10,9	5,7	0,1	0,2	1,3	0,4	1,8	1,2	0,2
NI	40.482	95,3	4,7	4,5	2,6	0,0	0,2	0,4	0,3	0,7	0,3	0,0
NW	114.817	89,8	10,2	5,7	2,6	0,1	0,2	0,7	0,4	0,9	0,8	0,1
RP	19.340	87,0	13,0	4,4	2,7	0,1	0,2	0,2	0,4	0,6	0,2	0,0
SL	5.478	74,0	26,0	5,4	2,8	0,1	0,2	0,5	0,4	0,7	0,2	0,5
SN	22.682	88,6	11,4	7,8	4,2	0,1	0,2	0,7	0,4	1,3	0,8	0,0
ST	15.635	94,5	5,5	9,0	5,2	0,1	0,3	0,5	0,4	1,8	0,6	0,0
SH	16.312	67,8	32,2	5,2	3,2	0,1	0,1	0,4	0,2	1,0	0,2	0,0
TH	15.182	86,7	13,3	9,2	3,9	0,1	0,1	1,6	0,4	1,7	1,4	0,0

Quelle: Sekretariat der KMK (2007), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006

Tab. D1-6A: Wechsel zwischen Förderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schularten 2006/07 nach Ländern

Land	Wechsel von Förderschulen		Wechsel an Förderschulen		Zahlenmäßiges Verhältnis ³⁾
	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ²⁾	
D	7.843	3,1	27.337	8,1	1 : 3
W	6.540	3,3	25.449	9,3	1 : 3
O	1.303	2,3	1.888	2,9	1 : 5
BW ¹⁾	1.145	2,5	4.173	9,2	1 : 4
BY	2.561	6,4	5.541	11,5	1 : 2
BE	363	3,8	850	7,8	1 : 2
BB	312	4,2	1.321	15,2	1 : 4
HB	61	2,8	378	14,3	1 : 6
HH	145	2,3	632	8,6	1 : 4
HE	471	1,9	866	5,2	1 : 2
MV	171	2,3	866	10,0	1 : 5
NI	330	1,2	2.439	7,6	1 : 7
NW	1.544	2,2	8.969	10,5	1 : 6
RP	90	0,8	1.141	8,7	1 : 13
SL	28	0,8	391	9,7	1 : 14
SN	218	1,6	1.227	7,6	1 : 6
ST	60	0,6	895	7,7	1 : 15
SH	165	2,3	409	5,1	1 : 2
TH	179	2,0	902	8,7	1 : 5

1) Die Zahl der aus Förderschulen in sonstige allgemeinbildende Schulen wechselnden Schülerinnen und Schüler wird auf die Schülergesamtzahl bezogen, die in der vorangegangenen Jahrgangsstufe die Förderschule besuchten (ohne Schulbesuchsstufen). Für Baden-Württemberg erfolgt in manchen Förderschwerpunkten keine Zuordnung der Förderschüler auf einzelne Jahrgangsstufen. Anstelle der Gesamtzahl der Förderschüler in der vorangegangenen Jahrgangsstufe wird die Gesamtzahl der Förderschüler und -schülerinnen im vorangegangenen Schuljahr herangezogen.

2) Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die auf eine Förderschule wechseln, wird auf die Gesamtzahl der Schüler bezogen, die in der betreffenden Jahrgangsstufe eine Förderschule besuchen (ohne Schulbesuchsstufen).

3) Diese Relation weist aus, wieviele Wechsel an eine Förderschule auf jeden Wechsel von einer Förderschule kommen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Schulstatistik 2005/06 und 2006/07

Tab. D1-7A: Übergänge in die gymnasiale Oberstufe* im Schuljahr 2000, 2003 und 2006 nach schulischer Herkunft

Im vergan- genen Schul- jahr be- suchten	Übergänge in Jg. 11 des Schuljahres 2000				Übergänge in Jg. 11 des Schuljahres 2003				Übergänge in Jg. 11 des Schuljahres 2006			
	Gymnasium		Integrierte Ge- samtschule		Gymnasium		Integrierte Gesamtschule		Gymnasium		Integrierte Gesamtschule	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
HS	687	0,3	659	2,9	706	0,3	964	3,7	756	0,3	1.176	4,1
RS	11.316	4,7	2.087	9,2	12.095	4,8	3.243	12,4	14.980	5,3	4.266	14,8
SMBG	105	0,0	59	0,3	228	0,1	83	0,3	428	0,2	195	0,7
GY	216.819	90,8	1.127	5,0	227.079	89,8	1.678	6,4	261.029	92,6	1.712	5,9
IGS	2.592	1,1	17.553	77,4	2.361	0,9	18.383	70,5	3.381	1,2	21.082	73,1
FWS	41	0,0	40	0,2	32	0,0	8	0,0	53	0,0	27	0,1
FÖ	3	0,0	1	0,0	6	0,0	3	0,0	10	0,0	3	0,0
k. A.	7.226	3,0	1.154	5,1	10.343	4,1	1.702	6,5	1.250	0,4	398	1,4
Insg.	238.789	100,0	22.680	100,0	252.850	100,0	26.064	100,0	281.887	100,0	28.859	100,0

* Ohne Freie Waldorfschulen und Förderschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. D2-1A: Klassenwiederholungen 2006/07 nach Schulstufen* und Ländern

Land	Wiederholerinnen und Wiederholer							
	Primarbereich (Jg. 1-4)		Sekundarbereich I (Jg. 5-10)		Sekundarbereich II (Jg. 11-12/13)		Insgesamt (Jg. 1-12/13)	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Deutschland	38.463	1,2	169.946	3,6	25.459	3,0	233.868	2,7
Westdeutschland	33.731	1,3	144.913	3,5	19.485	3,0	198.129	2,7
Ostdeutschland	4.732	1,0	25.033	3,8	5.974	3,4	35.739	2,7
Baden-Württemberg	6.061	1,4	13.806	2,1	1.677	1,8	21.544	1,8
Bayern	5.064	1,0	45.165	5,7	2.838	2,9	53.067	3,8
Berlin	495	0,4	7.418	4,6	2.158	5,0	10.071	3,2
Brandenburg	1.106	1,4	3.584	3,5	684	1,8	5.374	2,5
Bremen	588	2,5	1.041	2,9	447	5,3	2.076	3,1
Hamburg	1.339	2,3	2.029	2,4	874	4,1	4.242	2,6
Hessen	3.228	1,4	12.480	3,5	2.299	3,7	18.007	2,7
Mecklenburg-Vorpommern	831	1,8	3.265	4,9	290	1,5	4.386	3,3
Niedersachsen ¹⁾	5.060	1,5	17.254	3,4	•	•	22.314	2,4
Nordrhein-Westfalen	8.210	1,1	38.664	3,3	9.091	4,1	55.965	2,6
Rheinland-Pfalz	2.832	1,7	6.584	2,6	1.282	3,0	10.698	2,3
Saarland	788	2,1	1.772	3,0	360	3,6	2.920	2,8
Sachsen	1.491	1,3	3.429	2,2	1.258	4,1	6.178	2,1
Sachsen-Anhalt	524	0,8	4.791	5,1	853	3,3	6.168	3,3
Schleswig-Holstein	561	0,5	6.118	3,4	617	2,4	7.296	2,3
Thüringen	285	0,4	2.546	3,0	731	3,9	3.562	2,1

* Wiederholer der Jahrgangsstufen 5 und 6 in Berlin und Brandenburg gehen beim Sekundarbereich I ein. Angaben zum Sekundarbereich II beziehen sich auf Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen.

1) In Niedersachsen wurden für den Sekundarbereich II keine Klassenwiederholungen gemeldet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07

Tab. D2-2A: Wiederholerquoten 1995/96 bis 2006/07 nach Schularten und Geschlecht (in %)

Schuljahr	Geschlecht	Wiederholerquoten									
		Primarbereich	Insgesamt	Sekundarbereich I					Sekundarbereich II		
				Nach Schularten					Insgesamt	Nach Schularten	
				HS	RS	SMBG	GY	IGS ¹⁾		GY	IGS ¹⁾
in %											
1995/96	Insgesamt	1,8	3,6	3,4	5,3	3,4	2,9	•	2,5	2,5	•
	Männlich	2,1	4,2	3,8	6,1	4,3	3,5	•	3,0	3,0	•
	Weiblich	1,6	2,9	2,8	4,6	2,4	2,3	•	2,0	2,0	•
2000/01	Insgesamt	1,9	4,1	4,3	6,0	3,9	3,2	•	3,2	3,2	•
	Männlich	2,1	4,9	4,8	6,9	4,8	4,0	•	4,1	4,1	•
	Weiblich	1,6	3,3	3,5	5,1	2,8	2,5	•	2,5	2,5	•
2004/05	Insgesamt	1,4	3,6	4,1	5,1	4,6	2,3	2,6	2,9	2,7	4,8
	Männlich	1,5	4,2	4,6	5,8	5,5	2,8	3,0	3,7	3,5	5,6
	Weiblich	1,3	3,0	3,6	4,5	3,6	1,9	2,2	2,3	2,1	4,1
2006/07	Insgesamt	1,2	3,6	4,1	5,2	4,3	2,3	2,5	3,0	2,7	6,0
	Männlich	1,3	4,1	4,5	5,8	5,0	2,9	2,8	3,9	3,6	7,2
	Weiblich	1,1	3,0	3,6	4,5	3,5	1,7	2,2	2,3	2,1	5,1

1) Angaben zur Wiederholerzahl an Integrierten Gesamtschulen lagen vor dem Schuljahr 2004/05 nicht auf Bundesebene vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. D3-1A: Ganztagschulen im Primar- und Sekundarbereich I in öffentlicher und privater Trägerschaft 2002 bis 2006 nach Schularten

Schulart	Jahr			Organisationsmodell 2002 und 2006					
	2002	2004	2006	Voll gebunden		Teilweise gebunden		Offen	
				2002	2006	2002	2006	2002	2006
	Anzahl			in %					
GR	1.757	2.766	4.878	4,7	2,5	4,3	4,9	91,0	92,6
OS	185	177	477	9,7	5,3	22,7	3,1	67,6	91,6
HS	618	939	1.328	32,2	26,4	22,3	17,0	45,5	56,6
SMBG	329	553	576	1,2	11,1	5,5	19,6	93,3	69,3
RS	288	400	551	15,3	11,6	10,4	9,8	74,3	78,6
GY	386	644	924	22,5	14,9	8,6	8,7	68,9	76,4
IGS	488	503	539	74,2	65,4	8,6	5,8	17,2	28,8
FWS	30	63	88	4,0	14,8	33,3	18,2	26,7	67,0
FÖ	1.315	1.432	1.744	69,7	53,5	2,1	4,1	28,2	42,4

Quelle: Sekretariat der KMK (2008), Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2006, Tabellen 2.1.1–2.1.9

Tab. D3-2A: Anteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb im Primar- und Sekundarbereich I in öffentlicher und privater Trägerschaft an allen Schulen 2006 nach Schularten (in %)

Land	GR	OS	HS	SMBG	RS	GY	IGS	FWS	FÖ
	in %								
D	29,1	44,2	27,6	43,6	18,7	29,8	77,9	45,8	51,4
BW	2,4	100,0	17,9	X	4,9	19,7	100,0	17,3	44,7
BY	11,8	100,0	18,6	X	29,2	26,6	100,0	38,9	47,4
BE	100,0	58,1	1,8	X	5,3	4,5	92,6	171,4	72,9
BB	27,3	26,9	X	48,8	20,0	24,5	51,7	100,0	63,1
HB	16,8	X	25,0	31,3	24,3	24,4	61,1	33,3	3,8
HH	9,8	100,0	19,4	43,8	20,3	92,2	38,5	–	53,3
HE	9,3	57,1	53,6	X	53,4	78,0	82,2	–	40,1
MV	3,5	X	–	62,0	–	53,2	106,3	100,0	22,8
NI	3,1	X	47,0	–	19,5	35,8	84,8	–	23,1
NW	59,4	X	31,2	X	4,0	4,3	96,8	69,2	51,5
RP	17,1	X	51,1	42,9	26,5	24,1	47,4	100,0	71,6
SL	75,6	X	–	75,0	–	80,0	93,3	50,0	58,5
SN	95,9	X	X	51,5	X	53,8	X	100,0	90,2
ST	3,2	X	X	25,7	X	15,6	75,0	–	95,3
SH	18,2	X	37,3	X	33,5	36,1	73,1	90,0	40,4
TH	97,6	X	X	24,0	X	17,5	100,0	100,0	100,0

Quelle: Sekretariat der KMK (2008), Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2006, Tabellen 2.1.1–2.1.9

Tab. D3-3A: Anteile der Schülerinnen und Schüler in den Ganztagsangeboten des Primar- und Sekundarbereichs I nach Schularten 2002 und 2006 (in % aller Schüler der jeweiligen Schulart)

Jahr	GR	OS	HS	SMBG	RS	GY	IGS	FWS	FÖ	Insgesamt
	in %									
2002	4,2	6,5	10,2	3,7	4,0	3,9	66,8	8,9	33,3	9,8
2006	12,7	21,5	18,9	21,2	8,5	12,5	75,3	19,5	38,9	17,6

Quelle: Sekretariat der KMK (2008), Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2006, Tabellen 3.1.1–3.1.10

Tab. D3-4A: Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb im Primar- und Sekundarbereich I in öffentlicher und privater Trägerschaft 2006 nach Schularten und Ländern (in %)

Land	GR	OS	HS	SMBG	RS	GY	IGS	FWS	FÖ	Insgesamt
	Anteil an allen Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schulart in %									
D	12,7	21,5	18,9	21,2	8,5	12,5	75,3	19,5	38,9	17,6
BW	3,0	100,0	25,3	X	4,2	16,0	100,0	17,0	49,7	11,9
BY	2,4	24,6	3,1	X	2,8	3,1	36,2	7,0	17,2	3,5
BE	60,4	9,0	0,8	X	1,2	2,8	89,9	31,3	47,4	38,5
BB	23,1	21,7	X	49,2	12,4	13,4	45,9	120,7 ¹⁾	37,1	27,1
HB	13,1	X	13,8	11,0	10,2	5,7	34,2	9,8	1,4	13,4
HH	8,6	100,0	26,4	42,6	19,0	85,3	28,3	–	47,7	35,6
HE	6,4	39,4	34,0	X	29,9	22,7	53,6	–	28,5	22,0
MV	2,6	X	11,2	42,1	22,4	37,2	73,3	34,3	14,7	23,5
NI	2,3	X	30,7	–	19,3	18,9	93,0	–	17,4	16,0
NW	14,0	X	23,1	X	3,3	3,3	97,9	23,0	34,7	20,4
RP	8,0	X	24,5	14,6	4,4	5,5	24,1	35,2	60,6	11,7
SL	10,4	X	–	3,5	–	4,4	10,5	4,9	34,0	8,2
SN	67,4	X	X	22,6	X	27,7	X	100,0	95,7	46,8
ST	3,3	X	X	20,4	X	10,0	63,9	–	65,8	16,1
SH	10,4	X	20,6	X	15,2	14,8	73,2	34,7	17,5	16,7
TH	65,6	X	X	14,3	X	7,4	73,0	87,6	100,0	40,9

1) Bei der Addition der Betreuungskapazitäten kommt es zu Doppelzählungen.

Quelle: Sekretariat der KMK (2008), Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2006, Tabellen 3.1.1–3.1.10

Tab. D3-5A: Nutzung von Ganztagsschulangeboten durch Schülerinnen und Schüler an Grundschulen im Schuljahr 2006/07 und von Kindertagesbetreuung durch Schulkinder unter 11 Jahren 2007

	Deutschland	Westdeutschland	Ostdeutschland
Schulkinder unter 11 Jahren in Kindertageseinrichtungen			
Insgesamt	366.066	172.580	193.486
Darunter Doppelzählungen ¹⁾			
Nachweisliche Doppelzählungen	83.916	0	83.916
Potenzielle Doppelzählungen	38.875	23.461	15.414
Schulkinder unter 11 Jahren in Kindertageseinrichtungen ohne Ganztags Schüler an Grundschulen ...			
abzüglich aller nachweislichen und potenziellen Doppelzählungen	243.275	149.119	94.156
abzüglich aller nachweislichen Doppelzählungen	282.150	172.580	109.570
abzüglich aller nachweislichen und der Hälfte der potenziellen Doppelzählungen (Mittelwert)	262.713	150.536	101.863
Schülerinnen und Schüler in Ganztagsschulbetrieb ...			
an Grundschulen	399.666	189.603	210.063
Ganztagsbetreuung			
Zusammen ²⁾	662.379	350.453	311.926
Mittlere Gesamtquote ³⁾	20,9	13,0	64,8
Unsicherheitsbereich der Gesamtquote (+/- Abweichung in Prozentpunkten)	0,6	0,4	1,6

1) Kinder werden in KMK-Statistik und Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst.

2) Schulkinder unter 11 Jahren in Kindertageseinrichtungen (Mittelwert) und Grundschüler in Ganztagsschulbetrieb

3) Schulkinder unter 11 Jahren in Kindertageseinrichtungen (Mittelwert) und Grundschüler in Ganztagsschulbetrieb bezogen auf Kinder in der Bevölkerung im Alter von 6,5 bis 10,5 Jahren

Quelle: Sekretariat der KMK (2008), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2006, Tab. 3.1.2; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2007

Tab. D4-1A: Alterszusammensetzung der Lehrkräfte* in allgemeinbildenden Schulen 2006/07 nach Ländern

Land	Lehrkräfte insgesamt	Davon				Ohne Angabe
		Im Alter von ... bis unter ... Jahren				
		Unter 30	30–40	40–50	50 und älter	
	Anzahl	in % aller Lehrkräfte				
Deutschland	668.314	3,9	21,1	24,7	49,8	0,5
Westdeutschland	538.038	4,6	22,9	21,3	50,5	0,6
Ostdeutschland	130.276	0,9	13,4	38,6	47,1	0,0
Baden-Württemberg	94.655	5,1	22,5	17,7	53,3	1,3
Bayern	93.383	5,6	25,9	24,1	44,4	–
Berlin	25.932	0,6	12,8	32,7	53,9	–
Brandenburg	19.416	0,3	13,2	40,7	45,7	0,0
Bremen	5.457	2,5	16,6	19,4	61,4	–
Hamburg	13.539	1,7	18,4	19,7	47,9	12,4
Hessen	47.086	4,2	23,3	22,5	49,1	1,0
Mecklenburg-Vorpommern	12.282	0,5	15,1	42,3	42,1	–
Niedersachsen	67.661	3,8	21,8	20,2	54,3	–
Nordrhein-Westfalen	151.625	4,0	21,6	22,8	51,6	–
Rheinland-Pfalz	34.463	7,2	26,6	18,8	47,4	–
Saarland	7.228	4,6	23,1	17,8	54,6	–
Sachsen	31.863	1,3	13,5	39,9	45,3	0,0
Sachsen-Anhalt	20.362	1,1	14,1	39,2	45,7	–
Schleswig-Holstein	22.941	4,4	23,0	22,9	49,7	–
Thüringen	20.421	1,2	12,7	38,9	47,2	–

* Ohne stundenweise beschäftigte Lehrkräfte

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07, eigene Berechnungen

Tab. D4-2A: Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen 2006/07 nach Geschlecht, Beschäftigungsumfang und Ländern

Land	Lehrkräfte insgesamt	Davon		Davon				Stundenweise beschäftigte Lehrkräfte	
		Männlich	Weiblich	Hauptberufliche Lehrkräfte		Teilzeitbeschäftigt		Zusammen	Anteil weiblich
				Zusammen	Anteil weiblich	Zusammen	Anteil weiblich		
		Anzahl	in %						
D	766.207	32,2	67,8	51,8	55,6	37,7	85,1	10,5	65,9
W	626.375	34,6	65,4	52,0	51,6	36,1	85,3	11,9	65,6
O	139.832	21,5	78,5	50,9	73,8	44,8	84,6	4,3	68,6
BW	116.931	36,2	63,8	44,2	45,8	39,8	84,9	15,9	60,9
BY	119.563	36,1	63,9	49,7	47,1	30,6	88,8	19,7	67,4
BE	28.366	27,3	72,7	67,8	68,4	26,6	83,3	5,7	74,3
BB ¹⁾	20.112	19,3	80,7	42,7	75,5	53,8	86,0	3,5	63,9
HB	6.030	36,1	63,9	51,5	50,3	41,7	80,7	6,9	63,5
HH	14.006	33,8	66,2	51,1	53,3	47,7	79,8	1,2	74,9
HE	56.479	34,4	65,6	52,0	55,1	34,7	83,0	13,2	61,4
MV	13.009	18,0	82,0	20,0	75,2	77,0	84,3	3,0	69,7
NI	74.187	33,8	66,2	52,9	51,6	41,3	83,9	5,7	73,6
NW	165.253	32,7	67,3	58,5	55,5	33,9	87,0	7,6	70,5
RP	40.704	34,9	65,1	49,2	56,4	37,3	78,1	13,5	61,3
SL	7.963	40,5	59,5	69,6	49,3	26,1	89,6	4,4	42,8
SN	35.003	21,4	78,6	56,2	74,4	38,5	87,5	5,3	59,4
ST	21.308	19,4	80,6	75,8	80,7	22,0	80,8	2,2	74,8
SH	25.259	32,6	67,4	53,4	51,4	39,8	87,7	6,8	74,8
TH	22.034	20,6	79,4	22,2	66,8	73,3	83,4	4,5	76,7

1) Ohne Lehrkräfte an Fachgymnasien und Fachoberschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07, eigene Berechnungen

Tab. D4-3A: Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen 1996/97, 2001/02 und 2006/07 nach Geschlecht und Beschäftigungsumfang

Schuljahr	Lehrkräfte insgesamt	Davon		Davon				Stundenweise beschäftigte Lehrkräfte	
		Männlich	Weiblich	Hauptberufliche Lehrkräfte		Teilzeitbeschäftigt		Zusammen	Frauen
				Zusammen	Frauen	Zusammen	Frauen		
		Anzahl	in % aller Lehrkräfte						
1996/97	740.571	37,0	63,0	61,1	48,7	31,3	44,5	7,6	6,8
2001/02	757.381	34,6	65,4	55,7	44,5	35,2	46,7	9,1	8,8
2006/07	766.207	32,2	67,8	51,8	42,5	37,7	47,3	10,5	10,2

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab D5-3A: Maßnahmen und Teilnehmende in der öffentlich geförderten Jugendarbeit 1992 bis 2004 (Anzahl)

Jahr	Maßnahmen	Teilnehmende	Teilnehmende pro Maßnahme	Maßnahmen pro 100 der 12- bis unter 22-Jährigen	Teilnehmende pro 100 der 12- bis unter 22-Jährigen
1992	127.915	4.308.121	34	1,45	49
1996	130.372	4.671.972	36	1,46	52
2000	116.643	4.547.306	39	1,25	49
2004	97.267	3.667.451	38	1,04	39

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. D5-4A: Anzahl der Maßnahmen pro 100 der 12- bis unter 22-Jährigen und Teilnehmende pro Maßnahme 1996 bis 2004 nach Ländern

Land	Anzahl der Maßnahmen (pro 100 der 12- bis unter 22-Jährigen)			Teilnehmende pro Maßnahme		
	1996	2000	2004	1996	2000	2004
Länder insgesamt	1,5	1,3	1,0	36	39	38
Baden-Württemberg	1,3	1,1	1,1	57	51	42
Bayern	1,3	1,1	0,9	28	28	49
Berlin	1,1	1,0	1,2	76	75	47
Brandenburg	0,6	0,8	0,7	60	46	37
Bremen	0,9	0,8	0,7	22	16	23
Hamburg	0,8	0,7	1,3	25	39	52
Hessen	1,8	1,6	1,6	27	30	28
Mecklenburg-Vorpommern	1,3	1,0	0,9	52	62	37
Niedersachsen	1,9	1,5	1,3	25	26	29
Nordrhein-Westfalen	2,0	1,6	0,9	30	44	38
Rheinland-Pfalz	2,1	1,8	1,5	30	30	35
Saarland	1,4	1,2	1,2	37	37	35
Sachsen	1,0	0,9	0,8	50	38	37
Sachsen-Anhalt	0,7	0,6	0,5	67	39	50
Schleswig-Holstein	1,7	1,5	1,3	28	33	34
Thüringen	0,6	0,9	0,7	32	39	29

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. D5-5A: Teilnehmende an öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit 1992 bis 2004 nach Ländern (pro 100 der 12- bis unter 22-Jährigen)

Land	Jahr			
	1992	1996	2000	2004
	Teilnehmende pro 100 der 12- bis unter 22-Jährigen			
Länder insgesamt	49	52	49	39
Baden-Württemberg	70	72	57	45
Bayern	42	36	29	42
Berlin	25	85	78	54
Brandenburg	49	36	35	27
Bremen	36	20	13	15
Hamburg	42	21	25	69
Hessen	52	49	48	44
Mecklenburg-Vorpommern	50	69	64	32
Niedersachsen	52	47	39	36
Nordrhein-Westfalen	55	59	70	35
Rheinland-Pfalz	56	62	54	53
Saarland	61	50	46	41
Sachsen	24	48	35	31
Sachsen-Anhalt	43	50	24	23
Schleswig-Holstein	45	48	50	46
Thüringen	28	20	34	19

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. D5-6A: Öffentliche Ausgaben für die Jugendarbeit 2000 und 2006 nach Art der Ausgaben

Art der Ausgaben	Ausgaben für Jugendarbeit		Entwicklung 2006 zu 2000	
	2000	2006	Nominal	Inflationsbereinigt
	in Tsd. Euro		in %	
Einzel- und Gruppenhilfen der Jugendarbeit	430.461	448.853	+4,3	-1,2
Einrichtungen der Jugendarbeit	980.998	951.993	-3,0	-8,1
Jugendarbeit insgesamt	1.411.459	1.400.846	-0,8	-6,0

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. D5-7A: Träger öffentlich geförderter Maßnahmen der Jugendarbeit in Deutschland 1992 bis 2004 (in %)

Träger	Jahr			
	1992	1996	2000	2004
	in %			
Öffentliche Träger	15,4	13,6	17,7	18,5
Freie Träger	84,6	86,4	82,3	81,5
Davon				
Jugendverbände u.Ä.	56,9	52,4	49,6	55,4
Wohlfahrtsverbände	4,4	4,1	4,2	3,8
Kirchen	15,3	19,6	16,9	11,6
Sonstige freie Träger	8,0	10,3	11,6	10,7

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. D5-8A: Aktive Teilnahme und Funktionsübernahme der 16- bis unter 22-Jährigen in ausgewählten Organisationen 2007

Art der Organisation	Umfang der Teilnahme und Funktionsübernahme			Anzahl gültiger Antworten
	Keine Funktion, nicht oder weniger als einmal pro Woche aktiv	Keine Funktion, mindestens einmal pro Woche aktiv	Übernahme einer Funktion/ eines Amtes	
in %				
Eher interessen- oder gemeinwohlorientierte Vereine und Verbände				
Politik/Gewerkschaft ¹⁾	96,4	0,3	3,3	1.224
Kirche/religiöse Gruppe	84,5	4,4	11,1	1.221
Wohlfahrtsverband	98,8	0,2	1,0	1.216
Jugendverband	93,7	1,6	4,7	1.221
Interessen-/gemeinwohlorientierte Verbände insgesamt	77,8	5,3	16,9	1.224
Eher geselligkeitsorientierte Vereine, Verbände und Sonstige				
Heimat-/Bürgerverein	91,2	3,4	5,4	1.221
Sportverein	51,8	32,7	15,5	1.222
Sonstiger Verein	83,8	7,0	9,2	1.224
Geselligkeitsorientierte Vereine und Verbände insgesamt (ohne Sonstige)	44,1	33,9	22,0	1.224
Insgesamt	32,8	31,6	35,6	1.224

1) Partei, Bürgerinitiative, Gewerkschaft oder Berufsverband

Quelle: DJI-Survey 2007

Tab. D5-9A: Aktive Teilnahme und Funktionsübernahme der 16- bis unter 22-Jährigen in gemeinwoh- und interessenorientierten Organisationen 2007 nach Bildungsniveau, Geschlecht und Migrationshintergrund der Befragten sowie Bildungsstand der Eltern (in %)

Nach Personengruppen	Umfang der Teilnahme und Funktionsübernahme		
	Keine Funktion, nicht oder weniger als einmal pro Woche aktiv	Keine Funktion, mindestens einmal pro Woche aktiv	Übernahme einer Funktion/ eines Amtes
in %			
Bildungsniveau (n = 1.156)			
Niedrig	82,8	4,9	12,3
Hoch	74,7	5,1	20,2
Geschlecht (n = 1.221)			
Männlich	77,0	5,6	17,4
Weiblich	78,5	5,1	16,4
Migrationshintergrund (n = 1.221)			
Ohne Migrationshintergrund	78,1	4,7	17,2
Mit Migrationshintergrund	76,6	7,8	15,6
Bildungsstand der Eltern (n = 1.193)			
Höchstens Hauptschulabschluss	82,1	4,9	13,0
Mittlerer Abschluss	80,5	4,4	15,0
Fachhochschulreife/Abitur	80,6	5,4	14,0
Mindestens Fachhochschulabschluss	72,2	5,9	21,9

Quelle: DJI-Survey 2007

Tab. D5-10A: Aktive Teilnahme und Funktionsübernahme der 16- bis unter 22-Jährigen in gemeinwohl- und interessenorientierten Organisationen 2007 nach Bildungsniveau der Befragten (in %)

Art der Organisation	Bildungsniveau	Keine Funktion, nicht oder weniger als einmal pro Woche aktiv	Keine Funktion, mindestens einmal pro Woche aktiv	Übernahme einer Funktion/eines Amtes
		in %		
Politik/Gewerkschaft ¹⁾ (n = 1.159)	Niedrig	96,3	0,4	3,3
	Hoch	96,6	0,3	3,1
Kirche/religiöse Gruppe (n = 1.156)	Niedrig	88,3	3,9	7,8
	Hoch	81,9	4,3	13,8
Wohlfahrtsverband (n = 1.152)	Niedrig	99,0	0,0	1,0
	Hoch	98,6	0,3	1,1
Jugendverband (n = 1.156)	Niedrig	95,3	0,8	3,9
	Hoch	92,8	1,9	5,2
Gemeinwohl- und interessen- orientierte Vereine und Verbände insgesamt (n = 1.156)	Niedrig	82,8	4,9	12,3
	Hoch	74,7	5,1	20,2

1) Partei, Bürgerinitiative, Gewerkschaft oder Berufsverband

Quelle: DJI-Survey 2007

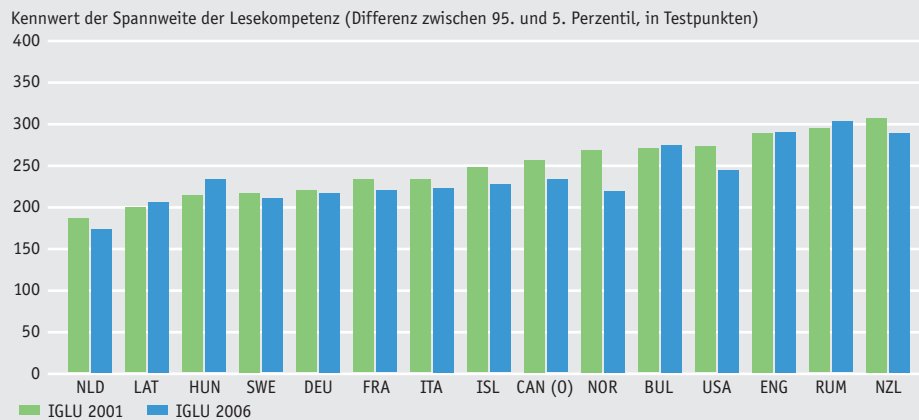
Tab D6-1A: Kennwerte zum Kompetenzstand von 15-Jährigen 2006 nach Staaten

Staat	Lesekompetenz Mittelwert (Standardabw.)	Mathematische Kompetenz Mittelwert (Standardabw.)	Naturwissenschaftliche Kompetenz Mittelwert (Standardabw.)
KOR	556 (88)	547 (93)	522 (90)
FIN	547 (81)	548 (81)	563 (86)
CAN	527 (96)	527 (86)	534 (94)
NZL	521 (105)	522 (93)	530 (107)
IRL	517 (92)	501 (82)	508 (94)
AUS	513 (94)	520 (88)	527 (100)
POL	508 (100)	495 (87)	498 (90)
SWE	507 (98)	502 (90)	503 (94)
NLD	507 (97)	531 (89)	525 (96)
BEL	501 (110)	520 (106)	510 (100)
SHE	499 (94)	530 (97)	512 (99)
JPN	498 (102)	523 (91)	531 (100)
UKM	495 (102)	495 (89)	515 (107)
DEU	495 (112)	504 (99)	516 (100)
DNK	494 (89)	513 (85)	496 (93)
AUT	490 (108)	505 (98)	511 (98)
FRA	488 (104)	496 (96)	495 (102)
ISL	484 (97)	506 (88)	491 (97)
NOR	484 (105)	490 (92)	487 (96)
CZE	483 (111)	510 (103)	513 (98)
HUN	482 (94)	491 (91)	504 (88)
LUX	479 (100)	490 (93)	486 (97)
PRT	472 (99)	466 (91)	474 (89)
ITA	469 (109)	462 (96)	475 (96)
SVK	466 (105)	492 (95)	488 (93)
ESP	461 (89)	480 (89)	488 (91)
GRC	460 (103)	459 (92)	473 (92)
TUR	447 (93)	424 (93)	424 (93)
MEX	510 (96)	406 (85)	410 (91)
OECD-Durchschnitt	492 (99)	498 (92)	500 (95)

Dunkle Schraffur: signifikant über dem OECD-Durchschnitt; helle Schraffur: nicht signifikant verschieden vom OECD-Durchschnitt; keine Schraffur: signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2007), PISA 2006

Abb. D6-5A: Kompetenzrückstand der 5% schlechtesten gegenüber den 5% besten Schülerinnen und Schülern im IGLU-Lesetest 2001 und 2006 nach Teilnahme-staaten



Quelle: Bos et al. (2003), Erste Ergebnisse aus IGLU; Bos et al. (2007), IGLU 2006

Tab. D6-2A: Kennwerte zur Lesekompetenz von Grundschülerinnen und -schülern 2001 und 2006 nach Staaten

Staat ¹⁾	Mittelwert (Standardabw.)		Effekt der sozialen Herkunft		Effekt des Migrationshintergrunds ²⁾		Geschlechtsunterschied	
	2006	2001	2006	2001	2006	2001	2006	2001
Hongkong	564 (59)	528 (63)	19	21	-10	-9		
CAN (O)	555 (71)	548	23	28	-15	-13	13	20
ITA	551 (68)	541 (71)	30	39	-30	-35	7	8
HUN	551 (70)	543 (66)	51	43	-3	-21	5	14
SWE	549 (64)	561 (66)	33	29	-37	-45	18	22
DEU	548 (67)	539 (67)	40	43	-48	-55	7	13
NLD	547 (53)	554 (57)	26	28	-41	-44	7	15
BUL	547 (83)	550 (83)	46	58	-66	-79	21	24
LAT	541 (63)	545 (62)	27	26	-8	-10	23	22
USA	540 (74)	542 (83)			-29	-31	10	18
ENG	539 (87)	553 (87)	43	43	-48	-24	19	22
LTU	537 (57)	543 (64)	26	30	-28	-19	18	17
CAN (Q)	533 (63)	537	26	26	-27	-33	13	14
NZL	532 (87)	529 (94)	38	43	5	1	24	27
SLO	531 (74)	518 (70)	43	34	-36	3	11	16
SCO	527 (80)	528 (84)	48	44	-50	-36	22	17
FRA	522 (71)	525 (71)	39	48	-35	-31	11	11
SLO	522 (71)	502 (72)	37	30	-37	-27	13	22
ISL	511 (68)	512 (75)	25	34	-52	-39	19	19
NOR	498 (67)	499 (81)	31	40	-62	-58	19	21
ROU	489 (91)	512 (90)	70	56	-20	-63	14	14

In schraffierten Zellen liegt eine signifikante Veränderung zwischen 2001 und 2006 vor (hell: erwünschte, dunkel: unerwünschte Richtung).

1) Einbezogen ist die sogenannte Vergleichsgruppe 5 aller EU- und OECD-Staaten, die sowohl an IGLU 2001 als auch an IGLU 2006 teilgenommen haben (Bos et al. 2007, S. 24) sowie zusätzlich Hongkong als ostasiatisches Vergleichssystem.

2) Leistungsrückstand von Kindern, deren Eltern beide zugewandert sind, gegenüber anderen Viertklässlern

Quelle: Bos et al. (2003), Erste Ergebnisse aus IGLU; Bos et al. (2007), IGLU 2006

Tab. D6-3A: Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 2000 bis 2006 (Differenz zu den Leistungen von Schülern ohne Migrationshintergrund in Testpunkten)

Jahr	Migrationshintergrund	Lesekompetenz	Mathematische Kompetenz	Naturwissenschaftliche Kompetenz
		Differenz in Testpunkten		
2000	Erste Generation	-79	-73	-88
	Zweite Generation	-75	-77	-90
	Ein Elternteil zugewandert	-7	-15	-10
2003	Erste Generation	-72	-66	-76
	Zweite Generation	-81	-79	-95
	Ein Elternteil zugewandert	-11	-22	-19
2006	Erste Generation	-73	-67	-79
	Zweite Generation	-84	-80	-95
	Ein Elternteil zugewandert	-31	-30	-37

Datenbasis sind für 2000 und 2003 die großen Stichproben des PISA-Ländervergleichs. Für 2006 stand lediglich die internationale Stichprobe zur Verfügung; diese Daten sind daher mit einem größeren Stichprobenfehler behaftet.

Quelle: Deutsches PISA Konsortium (2002), PISA-E 2000; PISA-Konsortium Deutschland (2005), PISA-E 2003; PISA Konsortium Deutschland (2007), PISA 2006 sowie eigene Berechnungen

Tab. D6-4A: Kompetenzunterschiede zwischen 15-Jährigen Jungen und Mädchen in Deutschland und für die OECD-Staaten insgesamt 2000 bis 2006 (Differenz in Testpunkten)

Jahr		Lesekompetenz	Mathematische Kompetenz	Naturwissenschaftliche Kompetenz
		Differenz in Testpunkten ¹⁾		
2000	OECD-Durchschnitt	32	-11	0
	Deutschland	35	-15	4
2003	OECD-Durchschnitt	34	-11	6
	Deutschland	42	-9	6
2006	OECD-Durchschnitt	38	-11	2
	Deutschland	42	-20	7

1) Positive Werte entsprechen einem Leistungsvorsprung der Mädchen.

Quelle: Deutsches PISA Konsortium (2001), PISA 2000; PISA-Konsortium Deutschland (2004), PISA 2003; PISA Konsortium Deutschland (2007), PISA 2006

Tab D7-1A: Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen und insgesamt (einschließlich beruflicher Schulen) 1996 bis 2006 nach Abschlussarten (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter)*

Abschlussarten	1996		2001		2006	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Mit Hauptschulabschluss	241.930	26,9	236.127	26,1	236.531	24,6
einschließlich beruflicher Schulen	275.439	30,6	282.318	31,2	273.481	28,5
Mit Mittlerem Abschluss ¹⁾	349.399	40,1	376.545	41,4	398.171	41,0
einschließlich beruflicher Schulen	404.239	46,4	441.395	48,6	481.845	49,6
Mit Fachhochschulreife	6.512	0,8	11.286	1,2	14.260	1,5
einschließlich beruflicher Schulen	73.328	8,5	100.395	10,6	129.662	13,6
Mit allgemeiner Hochschulreife	215.008	25,1	214.013	22,5	244.010	25,5
einschließlich beruflicher Schulen	242.013	28,2	243.068	25,6	285.456	29,9
Absolventen insgesamt	813.649	X	837.971	X	892.972	X
einschließlich beruflicher Schulen	995.019	X	1.067.176	X	1.170.444	X

* Die Absolventenzahl wird auf die Wohnbevölkerung (am 31.12. des Vorjahres) im jeweils typischen Abschlussalter bezogen. Je nach Abschlussart werden unterschiedliche Altersjahrgänge zugrunde gelegt (Hauptschulabschluss: 15 bis unter 17 Jahre; Mittlerer Abschluss: 16 bis unter 18 Jahre; Fachhochschulreife und Allgemeine Hochschulreife: 18 bis unter 21 Jahre).

1) Mit Realschulabschluss oder gleichwertigem Abschluss

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. D7-2A: Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 1996 und 2006 nach Abschlussarten und Schularten

Abschlussart und Bildungsgang	1996		2006	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Mit Hauptschulabschluss	275.439	100,0	273.481	100,0
Hauptschulen	174.493	63,4	159.596	58,4
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	13.804	5,0	18.965	6,9
Realschulen	9.579	3,5	10.403	3,8
Gymnasien	3.165	1,1	2.313	0,8
Integrierte Gesamtschulen	21.636	7,9	26.897	9,8
Freie Waldorfschulen	392	0,1	342	0,1
Sonderschulen	8.516	3,1	10.451	3,8
Abendhauptschulen	558	0,2	620	0,2
Abendrealschulen	779	0,3	1.494	0,5
Abendgymnasien	75	0,0	–	–
Kollegs	–	–	2	0,0
Externe (Schulfremdenprüfungen)	8.933	3,2	5.448	2,0
Fachgymnasien	–	–	2	0,0
Berufsschulen im dualen System	14.432	5,2	12.165	4,4
Berufsvorbereitungsjahr	13.904	5,0	17.782	6,5
Berufsgrundbildungsjahr	2.827	1,0	4.329	1,6
Berufsfachschulen	1.596	0,6	2.672	1,0
Kollegschulen	750	0,3	–	–
Mit Mittlerem Abschluss	404.239	100,0	481.845	100,0
Hauptschulen	35.214	8,7	48.199	10,0
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	44.076	10,9	56.958	11,8
Realschulen	200.809	49,7	220.095	45,7
Gymnasien	29.373	7,3	25.178	5,2
Integrierte Gesamtschulen	34.719	8,6	38.730	8,0
Freie Waldorfschulen	1.129	0,3	1.694	0,4
Sonderschulen	656	0,2	1.099	0,2
Abendrealschulen	2.222	0,5	4.276	0,9
Abendgymnasien	52	0,0	182	0,0
Kollegs	18	0,0	288	0,1
Externe (Schulfremdenprüfungen)	1.131	0,3	1.472	0,3
Fachgymnasien	–	–	18	0,0
Berufsober-/ Technische Oberschulen	–	–	96	0,0
Berufsschulen im dualen System	11.221	2,8	27.111	5,6
Berufsvorbereitungsjahr	257	0,1	95	0,0
Berufsgrundbildungsjahr	873	0,2	3.688	0,8
Berufsaufbauschulen	2.465	0,6	413	0,1
Berufsfachschulen	32.611	8,1	48.951	10,2
Kollegschulen	1.007	0,2	–	–
Fachschulen	6.406	1,6	3.302	0,7

Fortsetzung Tab. D7-2A

Abschlussart und Bildungsgang	1996		2006	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Mit Fachhochschulreife	73.328	100,0	129.662	100,0
Gymnasien	4.356	5,9	9.539	7,4
Integrierte Gesamtschulen	776	1,1	2.587	2,0
Freie Waldorfschulen	194	0,3	432	0,3
Sonderschulen	2	0,0	4	0,0
Abendrealschulen	126	0,2	10	0,0
Abendgymnasien	686	0,9	919	0,7
Kollegs	342	0,5	744	0,6
Externe (Schulfremdenprüfungen)	30	0,0	25	0,0
Fachoberschulen	35.114	47,9	51.295	39,6
Fachgymnasien	1.076	1,5	1.534	1,2
Berufsober-/ Technische Oberschulen	–	–	5.515	4,3
Berufsschulen im dualen System	–	–	1.094	0,8
Berufsfachschulen	19.612	26,7	37.052	28,6
Kollegschulen	3.410	4,7	–	–
Fachschulen	6.754	9,2	18.024	13,9
Fach-/Berufsakademien	850	1,2	888	0,7
Mit allgemeiner Hochschulreife	242.013	100,0	285.456	100,0
Gymnasien	196.474	81,2	216.288	75,8
Integrierte Gesamtschulen	10.661	4,4	18.566	6,5
Freie Waldorfschulen	1.668	0,7	2.451	0,9
Sonderschulen	86	0,0	82	0,0
Abendrealschulen	154	0,1	–	–
Abendgymnasien	2.903	1,2	2.840	1,0
Kollegs	3.480	1,4	3.458	1,2
Externe (Schulfremdenprüfungen)	382	0,2	325	0,1
Fachoberschulen	–	–	951	0,3
Fachgymnasien	22.160	9,2	31.244	10,9
Berufsober-/ Technische Oberschulen	1.639	0,7	3.776	1,3
Berufsschulen im dualen System	–	–	18	0,0
Berufsfachschulen	1.618	0,7	5.402	1,9
Kollegschulen	752	0,3	–	–
Fach-/Berufsakademien	36	0,0	55	0,0

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. D7-3A: Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss 2006 nach Ländern (in % der 15- bis unter 17-Jährigen)

Land	Ohne Hauptschulabschluss insgesamt		Davon				Darunter		Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 17 Jahren
			Ohne Hauptschulabschluss von Förderschulen		Ohne Hauptschulabschluss von sonstigen allgemeinbildenden Schularten		Mit Abschluss des Förderschwerpunkts Lernen		
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl
D	75.897	7,9	39.322	4,1	36.575	3,8	26.620	2,8	961.100
W	56.071	7,4	28.726	3,8	27.345	3,6	19.698	2,6	761.807
O	19.826	9,9	10.596	5,3	9.230	4,6	6.922	3,5	199.293
BW	7.932	6,3	4.488	3,5	3.444	2,7	3.111	2,5	126.831
BY	10.463	7,2	4.918	3,4	5.545	3,8	3.079	2,1	144.902
BE	3.390	9,9	843	2,5	2.547	7,4	464	1,4	34.271
BB	3.555	10,7	2.042	6,1	1.513	4,5	1.369	4,1	33.364
HB	580	8,9	279	4,3	301	4,6	98	1,5	6.545
HH	1.802	11,2	800	5,0	1.002	6,3	616	3,8	16.025
HE	5.435	8,1	2.803	4,2	2.632	3,9	1.769	2,6	66.790
MV	2.768	12,1	1.612	7,0	1.156	5,0	1.089	4,7	22.928
NI	7.749	8,2	3.936	4,2	3.813	4,0	2.967	3,1	94.629
NW	14.444	6,8	7.534	3,5	6.910	3,2	5.027	2,4	212.696
RP	3.613	7,4	1.966	4,0	1.647	3,4	1.347	2,8	48.545
SL	889	7,4	436	3,6	453	3,8	206	1,7	11.966
SN	4.316	8,7	2.533	5,1	1.783	3,6	1.785	3,6	49.700
ST	3.486	11,3	2.142	7,0	1.344	4,4	1.407	4,6	30.729
SH	3.164	9,6	1.566	4,8	1.598	4,9	1.478	4,5	32.881
TH	2.311	8,2	1.424	5,0	887	3,1	808	2,9	28.302

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07, Bevölkerungsstatistik 2006

Tab. D7-4A: Personen im Alter von 18 bis unter 25 Jahren, die über keinen Abschluss des Sekundarbereichs I (ISCED 2) verfügen und nicht an Aus- und Weiterbildung teilnehmen, in europäischen Staaten 2000 und 2006*

Staat	2000				2006			
	18- bis unter 25-Jährige		Darunter		18- bis unter 25-Jährige		Darunter	
	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ¹⁾
Belgien	29.086	3,3	14.433	3,8	37.580	4,3	19.300	5,1
Bulgarien	•	•	•	•	44.027	6,3	19.468	6,9
Deutschland	114.205	2,2	53.774	2,3	161.408	2,4	86.347	2,9
Frankreich	51.359	1,0	24.483	1,2	115.584	2,3	65.645	3,1
Griechenland	84.342	8,4	42.422	9,7	46.625	5,5	24.330	6,1
Irland	•	•	•	•	13.839	3,1	7.437	3,8
Italien	110.026	2,3	59.836	2,6	69.612	1,6	38.085	2,0
Litauen	8.610	2,5	•	•	•	•	•	•
Luxemburg	2.892	8,7	1.564	10,7	1.041	2,8	617	3,8
Niederlande	56.723	4,4	28.955	5,2	36.318	2,7	16.988	3,0
Polen	•	•	•	•	92.927	2,2	32.327	1,8
Portugal	287.882	26,9	153.093	32,1	154.035	16,5	75.536	17,8
Schweden	50.123	7,7	19.134	6,8	•	•	•	•
Schweiz	•	•	•	•	7.660	1,2	3.853	1,5
Slowakische Republik	•	•	•	•	5.855	0,9	2.541	1,0
Slowenien	2.141	1,0	•	•	1.579	0,8	•	•
Spanien	281.457	6,6	141.932	7,3	200.677	5,3	89.900	5,3
Tschechische Republik	•	•	•	•	3.356	0,3	1.607	0,4
Türkei	•	•	•	•	2.862.341	34,3	1.587.919	42,6
Ungarn	16.874	1,5	7.997	1,5	10.972	1,2	4.764	1,3
Zypern	3.906	7,1	2.088	7,9	3.455	5,8	1.923	5,9

* Dargestellt sind Stichprobenergebnisse der Arbeitskräfteerhebungen 2000 und 2006. Je nach Staat liegen dabei entweder Stichprobenergebnisse des ersten Jahresquartals oder Jahresdurchschnittswerte der Arbeitskräfteerhebung zugrunde. Für eine Reihe von Staaten liegen keine Ergebnisse vor. Die Darstellung beschränkt sich auf Staaten mit mindestens einem repräsentativen Wert für 2000 oder 2006.

1) Anteil jener 18- bis unter 25-Jährigen bzw. 22- bis unter 25-Jährigen ohne ISCED-2-Abschluss, die sich zudem in den letzten vier Wochen vor der Befragung in keiner Bildungsmaßnahme befanden, an allen Personen dieser Altersgruppen.

Quelle: Eurostat, Europäische Arbeitskräfteerhebung 2000 und 2006, eigene Berechnungen

Tab. D7-5A: Absolventen/Abgänger von Förderschulen 2006 nach Abschlussarten und Ländern

Land	Absolventen/ Abgänger von Förderschulen insgesamt	Davon							
		Ohne Hauptschulabschluss		Mit Hauptschulabschluss		Mit Mittlerem Abschluss ¹⁾		Mit allgemeiner oder Fachhochschulreife	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
D	50.958	39.322	77,2	10.451	20,5	1.099	2,2	86	0,2
W	37.246	28.726	77,1	7.726	20,7	728	2,0	66	0,2
O	13.712	10.596	77,3	2.725	19,9	371	2,7	20	0,1
BW	5.758	4.488	77,9	1.117	19,4	124	2,2	29	0,5
BY	5.837	4.918	84,3	689	11,8	230	3,9	-	-
BE	1.454	843	58,0	501	34,5	103	7,1	7	0,5
BB	2.183	2.042	93,5	101	4,6	27	1,2	13	0,6
HB	351	279	79,5	66	18,8	6	1,7	-	-
HH	933	800	85,7	122	13,1	11	1,2	-	-
HE	3.365	2.803	83,3	447	13,3	105	3,1	10	0,3
MV	1.986	1.612	81,2	329	16,6	45	2,3	-	-
NI	5.256	3.936	74,9	1.238	23,6	82	1,6	-	-
NW	10.999	7.534	68,5	3.288	29,9	150	1,4	27	0,2
RP	2.536	1.966	77,5	563	22,2	7	0,3	-	-
SL	593	436	73,5	157	26,5	-	-	-	-
SN	3.106	2.533	81,6	518	16,7	55	1,8	-	-
ST	2.806	2.142	76,3	594	21,2	70	2,5	-	-
SH	1.618	1.566	96,8	39	2,4	13	0,8	-	-
TH	2.177	1.424	65,4	682	31,3	71	3,3	-	-

1) Mit Realschulabschluss oder gleichwertigem Abschluss

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07

Tab. D7-6A: Deutsche und ausländische Absolventen/Abgänger allgemeinbildender und beruflicher Schulen 2006 nach Abschlussarten und Geschlecht (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter)*

Abschlussart	Absolventen/Abgänger									
	Insgesamt		Davon							
			Deutsche				Ausländer			
			Männlich		Weiblich		Männlich		Weiblich	
Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	
Ohne Hauptschulabschluss	75.897	7,9	38.905	8,7	22.426	5,3	8.952	19,2	5.614	12,7
Mit Hauptschulabschluss	273.481	28,5	137.633	30,8	94.646	22,3	22.356	48,0	18.846	42,8
Mit Mittlerem Abschluss ¹⁾	481.845	49,6	221.600	49,2	226.276	52,9	16.205	34,0	17.764	39,7
Mit Fachhochschulreife	129.662	13,6	64.937	14,7	57.299	13,6	3.840	8,0	3.586	7,6
Mit allgem. Hochschulreife	285.456	29,9	123.409	28,0	152.397	36,3	4.285	8,9	5.365	11,4
Insgesamt	1.246.341	X	586.484	X	553.044	X	55.638	X	51.175	X

* Die Absolventen-/Abgängerzahl wird auf die Wohnbevölkerung (am 31.12. des Vorjahres) im jeweils typischen Abschlussalter bezogen. Je nach Abschlussart werden unterschiedliche Altersjahrgänge zugrunde gelegt (mit und ohne Hauptschulabschluss: 15 bis unter 17 Jahre; Mittlerer Abschluss: 16 bis unter 18 Jahre; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18 bis unter 21 Jahre).

1) Mit Realschulabschluss oder gleichwertigem Abschluss

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07, Bevölkerungsstatistik 2006

Tab. E1-1A: Neuzugänge* in das berufliche Ausbildungssystem 1995 bis 2006

Gegenstand der Nachweisung	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Veränderung 2006 zu 1995	
	Anzahl									in %
Absolventen und Absolventinnen aus allgemeinbildenden Schulen	864.015	918.748	910.784	918.997	929.806	967.898	939.278	946.766	+82.751	+9,6
Studienanfängerinnen und Studienanfänger	261.427	314.539	344.659	358.792	377.395	358.704	355.961	344.822	+83.395	+31,9
Duales System insgesamt	547.062	582.416	577.268	538.332	529.431	535.322	537.030	551.434	+4.372	+0,8
Schulberufssystem insgesamt	180.271	175.462	179.637	193.088	208.845	211.531	213.024	212.984	+32.713	+18,1
Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	6.031	9.379	9.924	10.625	12.280	12.242	27.211	26.226	+20.195	+334,9
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO	62.462	88.547	91.230	98.971	112.983	121.166	110.750	112.181	+49.719	+79,6
Schulen des Gesundheitswesens ¹⁾	73.598	42.736	43.450	45.961	47.881	46.827	42.067	44.357	-29.241	-39,7
Fachschulen (nur Erstausbildung)	38.180	34.800	35.033	37.531	35.701	31.296	32.996	30.220	-7.960	-20,8
Übergangssystem insgesamt	341.137	460.107	502.926	521.478	549.568	505.197	510.983	503.401	+162.264	+47,6
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit ²⁾	34.978	35.373	34.149	36.001	40.022	43.161	37.751	36.612	+1.634	+4,7
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	134.638	141.420	143.462	153.001	168.045	182.361	189.522	188.230	+53.592	+39,8
Schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	44.118	53.500	55.199	57.917	63.041	63.335	53.177	50.001	+5.883	+13,3
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	29.209	26.317	28.279	29.872	32.507	33.064	83.285	83.126	+53.917	+184,6
Sonstige Bildungsgänge ³⁾	30.746	43.975	47.295	50.415	49.701	49.763	12.773	11.861	-18.885	-61,4
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.) ⁴⁾	67.448	98.614	108.309	124.699	113.093	125.184	115.724	110.778	+43.330	+64,2
Jugendsofortprogramm (Bestand 31.12.) ⁵⁾	–	60.908	86.233	69.573	83.159	–	–	–	–	X
EQJ (Bestand 31.12.)	–	–	–	–	–	8.329	18.751	22.793	+22.793	X
Berufliches Bildungssystem insgesamt	1.068.470	1.217.985	1.259.831	1.252.898	1.287.844	1.252.050	1.261.037	1.267.819	+199.349	+18,7

* Teilweise erstes Schuljahr; Wegen Datenrevision und Hinzunahme des EQJ weichen die Zahlen des Übergangssystems für 2004 gegenüber dem Bildungsbericht 2006 ab.

1) Ohne Hessen

2) Soweit nicht als erstes Ausbildungsjahr im dualen System anerkannt

3) Enthalten berufsvorbereitende Maßnahmen der BA, Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter (soweit nicht im Rahmen des dualen Systems), Schüler mit und ohne Berufstätigkeit sowie Arbeitslose, Teilnehmer an Lehrgängen/Maßnahmen der Arbeitsverwaltung

4) Wert für 1995 wurde auf Grundlage der Einmündungszahlen geschätzt (Faktor 0,7)

5) Ohne Artikel 4: außerbetriebliche Ausbildung

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

Tab. E2-2A: Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung 2007 nach Arbeitsagenturbezirken (in %)*

Arbeitsagenturbezirk	ANR	Arbeitsagenturbezirk	ANR	Arbeitsagenturbezirk	ANR	Arbeitsagenturbezirk	ANR
in %							
Gelsenkirchen	85,6	Jena	96,4	Riesa	99,0	Heide	101,0
Berlin	87,3	Duisburg	96,5	Iserlohn	99,1	Aschaffenburg	101,0
Bremerhaven	88,3	Mönchengladbach	96,6	Vechta	99,2	Nürnberg	101,1
Pirna	89,6	Düren	96,8	Tauberbischofsheim	99,2	Goslar	101,1
Detmold	90,6	Oberhausen	96,8	Plauen	99,2	Neunkirchen	101,2
Herford	91,2	Altenburg	96,8	Coburg	99,2	Nagold	101,3
Eberswalde	91,6	Rostock	96,9	Nordhausen	99,3	Schwäbisch Hall	101,3
Bautzen	92,1	Hamm	96,9	Uelzen	99,3	Marburg	101,3
Bielefeld	92,5	Hamburg	97,0	Merseburg	99,4	Ravensburg	101,3
Pirmasens	92,6	Schwerin	97,1	Halle	99,4	Augsburg	101,4
Bad Kreuznach	93,1	Trier	97,2	Bad Hersfeld	99,4	Heilbronn	101,4
Wesel	93,3	Stade	97,3	Suhl	99,4	Reutlingen	101,5
Kassel	93,5	Erfurt	97,3	Bad Oldesloe	99,4	Regensburg	101,5
Bergisch Gladbach	93,8	Ingolstadt	97,3	Offenburg	99,5	Göppingen	101,6
Bochum	93,8	Weiden	97,4	Elmshorn	99,5	Saarbrücken	101,6
Giessen	93,9	Paderborn	97,5	Meschede	99,5	Pfarrkirchen	101,7
Soest	94,3	Annaberg	97,5	Lörrach	99,5	Villingen-Schwenningen	101,7
Leipzig	94,3	Mainz	97,5	Zwickau	99,5	Weißenburg	101,7
Potsdam	94,4	Wiesbaden	97,6	Chemnitz	99,6	Würzburg	101,7
Limburg	94,4	Dessau	97,6	Konstanz	99,6	Krefeld	101,8
Donauwörth	94,5	Heidelberg	97,7	Verden	99,6	Stuttgart	101,9
Solingen	94,6	Hildesheim	97,7	Göttingen	99,7	Mayen	101,9
Siegen	94,7	Neubrandenburg	97,8	Osnabrück	99,7	Freiburg	102,1
Ludwigshafen	94,7	Oschatz	97,8	Lübeck	99,7	Aalen	102,2
Kaiserslautern	94,8	Wittenberg	97,9	Kiel	99,7	Kempten	102,3
Hameln	94,8	Sangerhausen	97,9	Oldenburg	99,7	Emden	102,3
Hannover	94,8	Landshut	98,1	Aachen	99,8	Mannheim	102,4
Cottbus	94,9	Bamberg	98,2	Ulm	99,8	Köln	102,6
Wetzlar	95,0	Korbach	98,3	Montabaur	99,8	Deggendorf	102,7
Recklinghausen	95,1	Lüneburg	98,3	Koblenz	99,9	Ahlen	102,8
Neuwied	95,1	Halberstadt	98,3	Gera	100,0	Waiblingen	103,4
Nienburg	95,2	Gotha	98,3	Düsseldorf	100,0	Rastatt	103,5
Dortmund	95,2	Bremen	98,4	Darmstadt	100,0	Nordhorn	103,6
Essen	95,3	Braunschweig	98,4	Flensburg	100,0	Pforzheim	103,7
Landau	95,3	Fulda	98,4	Rottweil	100,1	Stralsund	104,2
Neuruppin	95,4	Dresden	98,5	Brühl	100,2	Freising	105,2
Wuppertal	95,4	Hagen	98,5	Coesfeld	100,3	Rosenheim	105,3
Neumünster	95,5	Ludwigsburg	98,6	Bonn	100,5	Passau	106,1
Helmstedt	95,5	Saarlouis	98,7	Leer	100,5	München	106,5
Celle	95,5	Magdeburg	98,7	Balingen	100,5	Weilheim	106,5
Hof	95,8	Stendal	98,8	Münster	100,6	Schwandorf	106,6
Frankfurt Oder	96,0	Rheine	98,8	Hanau	100,6	Traunstein	107,9
Schweinfurt	96,2	Wilhelmshaven	98,8	Karlsruhe	100,7	Memmingen	108,3
Bayreuth	96,3	Offenbach	99,0	Frankfurt am Main	100,8	Ansbach	114,4

* Ohne Bewerber mit Wohnsitz im Ausland; ohne Ausbildungsstellen, die für die Bundesagentur für Arbeit regional nicht zuzuordnen sind

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Berufsberatungsstatistik, Ergebnisse zum 30. September; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09.; Berechnungen des BIBB; eigene Berechnungen

Tab. E2-3A: Beschäftigte, Auszubildende und Ausbildungsquote 1999 bis 2006 in West- und Ostdeutschland

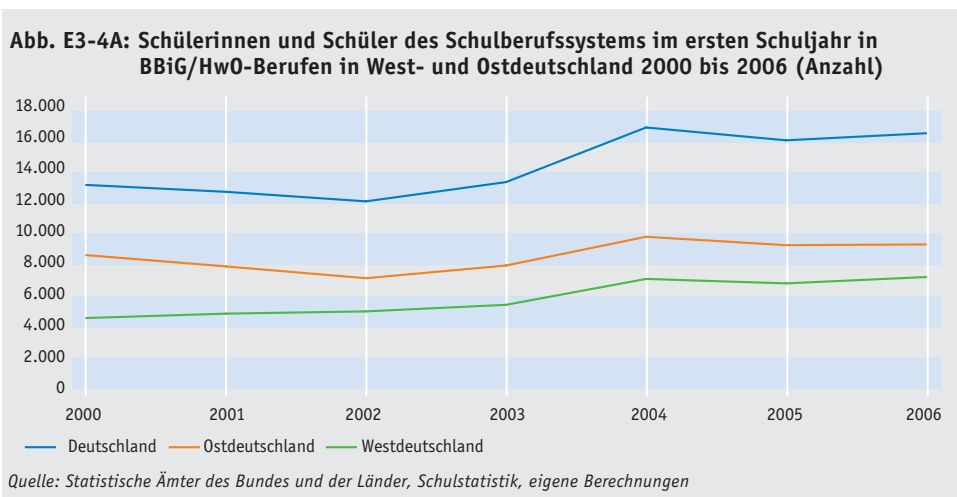
Beschäftigte/ Auszubildende/ Ausbildungsquote		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Änderung 2006 gegenüber 1999
Deutschland										
Beschäftigte	Anzahl	27.756.492	27.979.593	27.864.091	27.360.497	26.746.384	26.381.842	26.205.969	26.636.361	-1.120.131
Auszu- bildende	Anzahl	1.759.931	1.779.376	1.787.469	1.738.013	1.704.034	1.700.093	1.706.858	1.728.332	-31.599
Ausbildungs- quote	in %	6,3	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4	6,5	6,5	+0,1
Westdeutschland										
Beschäftigte	Anzahl	21.939.941	22.323.721	22.356.509	22.036.653	21.555.574	21.342.537	21.239.589	21.563.700	-376.241
Auszu- bildende	Anzahl	1.347.861	1.374.436	1.392.355	1.362.750	1.338.428	1.337.436	1.347.591	1.371.906	+24.045
Ausbildungs- quote	in %	6,1	6,2	6,2	6,2	6,2	6,3	6,3	6,4	+0,2
Ostdeutschland										
Beschäftigte	Anzahl	5.816.551	5.655.872	5.507.582	5.323.844	5.190.810	5.039.305	4.966.380	5.072.661	-743.890
Auszu- bildende	Anzahl	412.070	404.940	395.114	375.263	365.606	362.657	359.267	356.426	-55.644
Ausbildungs- quote	in %	7,1	7,2	7,2	7,0	7,0	7,2	7,2	7,0	-0,1
Deutschland										
Beschäftigte	1999 = 100%	100	100,8	100,4	98,6	96,4	95,0	94,4	96,0	-4,0
Auszu- bildende	1999 = 100%	100	101,1	101,6	98,8	96,8	96,6	97,0	98,2	-1,8
Ausbildungs- quote	1999 = 100%	100	100,3	101,2	100,2	100,5	101,6	102,7	102,3	+2,3
Westdeutschland										
Beschäftigte	1999 = 100%	100	101,7	101,9	100,4	98,2	97,3	96,8	98,3	-1,7
Auszu- bildende	1999 = 100%	100	102,0	103,3	101,1	99,3	99,2	100,0	101,8	+1,8
Ausbildungs- quote	1999 = 100%	100	100,2	101,4	100,7	101,1	102,0	103,3	103,6	+3,6
Ostdeutschland										
Beschäftigte	1999 = 100%	100	97,2	94,7	91,5	89,2	86,6	85,4	87,2	-12,8
Auszu- bildende	1999 = 100%	100	98,3	95,9	91,1	88,7	88,0	87,2	86,5	-13,5
Ausbildungs- quote	1999 = 100%	100	101,1	101,3	99,5	99,4	101,6	102,1	99,2	-0,8

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Beschäftigten- und Betriebsstatistik, Ergebnisse jeweils zum 31. Dezember, Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. E2-4A: Betriebe, Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsbetriebsquote 1999 bis 2006 in West- und Ostdeutschland

Betriebe/ Ausbildungsbetriebe/ Ausbildungsbetriebsquote		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Änderung 2006 gegenüber 1999
Deutschland										
Betriebe	Anzahl	2.127.831	2.118.252	2.107.467	2.079.157	2.041.662	2.024.039	2.003.217	2.021.053	-106.778
Ausbildungs- betriebe	Anzahl	501.326	501.616	496.476	483.959	478.096	481.763	482.439	485.054	-16.272
Ausbildungs- betriebsquote	in %	23,6	23,7	23,6	23,3	23,4	23,8	24,1	24,0	+0,4
Westdeutschland										
Betriebe	Anzahl	1.639.210	1.648.689	1.648.709	1.631.390	1.602.954	1.595.279	1.583.181	1.599.996	-39.214
Ausbildungs- betriebe	Anzahl	400.873	404.281	403.675	396.560	394.051	398.557	401.043	405.063	+4.190
Ausbildungs- betriebsquote	in %	24,5	24,5	24,5	24,3	24,6	25,0	25,3	25,3	+0,9
Ostdeutschland										
Betriebe	Anzahl	488.621	469.563	458.758	447.767	438.708	428.760	420.036	421.057	-67.564
Ausbildungs- betriebe	Anzahl	100.453	97.335	92.801	87.399	84.045	83.206	81.396	79.991	-20.462
Ausbildungs- betriebsquote	in %	20,6	20,7	20,2	19,5	19,2	19,4	19,4	19,0	-1,6
Deutschland										
Betriebe	1999 = 100%	100	99,5	99,0	97,7	96,0	95,1	94,1	95,0	-5,0
Ausbildungs- betriebe	1999 = 100%	100	100,1	99,0	96,5	95,4	96,1	96,2	96,8	-3,2
Ausbildungs- betriebsquote	1999 = 100%	100	100,5	100,0	98,8	99,4	101,0	102,2	101,9	+1,9
Westdeutschland										
Betriebe	1999 = 100%	100	100,6	100,6	99,5	97,8	97,3	96,6	97,6	-2,4
Ausbildungs- betriebe	1999 = 100%	100	100,9	100,7	98,9	98,3	99,4	100,0	101,0	+1,0
Ausbildungs- betriebsquote	1999 = 100%	100	100,3	100,1	99,4	100,5	102,2	103,6	103,5	+3,5
Ostdeutschland										
Betriebe	1999 = 100%	100	96,1	93,9	91,6	89,8	87,7	86,0	86,2	-13,8
Ausbildungs- betriebe	1999 = 100%	100	96,9	92,4	87,0	83,7	82,8	81,0	79,6	-20,4
Ausbildungs- betriebsquote	1999 = 100%	100	100,8	98,4	94,9	93,2	94,4	94,3	92,4	-7,6

Quelle: Beschäftigten- und Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse jeweils zum 31. Dezember; Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung; eigene Berechnungen



Tab. E3-1A: Schülerinnen und Schüler im ersten Schuljahr des Schulberufssystems 2000/01 bis 2006/07 nach Schularten

Schuljahr	Insgesamt	Davon nach Schularten			
		Berufsfachschulen		Schulen des Gesundheitswesens ¹⁾	Fachschulen ²⁾
		In BBiG/HwO-Berufen	Vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO		
Anzahl					
2000/01	166.920	13.281	87.081	42.735	23.823
2001/02	173.053	12.830	91.709	43.500	25.014
2002/03	185.010	12.207	101.158	45.901	25.744
2003/04	199.495	13.466	115.022	47.796	23.211
2004/05	200.647	17.033	118.202	46.827	18.585
2005/06	201.199	16.194	120.246	47.495	17.264
2006/07	203.839	16.656	119.397	49.830	17.956
in %					
2000/01	100	8,0	52,2	25,6	14,3
2001/02	100	7,4	53,0	25,1	14,5
2002/03	100	6,6	54,7	24,8	13,9
2003/04	100	6,8	57,7	24,0	11,6
2004/05	100	8,5	58,9	23,3	9,3
2005/06	100	8,0	59,8	23,6	8,6
2006/07	100	8,2	58,6	24,4	8,8

1) Ohne Hessen; Schulen des Gesundheitswesens enthalten 2000/01 bis 2003/04 insgesamt 107 Pflegevorschüler (die keinen Beruf erlernen).

2) Nur Motopäde/in, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E3-2A: Schülerinnen und Schüler im ersten Schuljahr des Schulberufssystems 2006/07 nach Berufsgruppen und Geschlecht*

Berufsgruppe		Insgesamt	Davon nach Geschlecht	
			Männer	Frauen
		Anzahl		
Schulberufssystem (insgesamt)		203.839	61.750	142.089
Davon	BBiG/Hw0-Berufe	16.656	6.096	10.560
	Technische Assistenzberufe	11.302	7.480	3.822
	Kaufmännische Assistenzberufe	17.356	6.737	10.619
	Wirtschaftsinformatikberufe	13.722	11.400	2.322
	Fremdsprachenkorrespondenten, Übersetzung	6.032	1.059	4.973
	Assistenzberufe in der Mediengestaltung	6.047	2.035	4.012
	Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten)	18.117	4.359	13.758
	Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	48.967	12.002	36.965
	Medizinisch- und Pharmazeutisch-technische Assistenzberufe	7.661	879	6.782
	Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen	28.589	3.574	25.015
	Sozialpflegerische Berufe	25.402	4.999	20.403
	Sonstige	3.988	1.130	2.858
		in %		
Schulberufssystem (insgesamt)		100	30,3	69,7
Davon	BBiG/Hw0-Berufe	100	36,6	63,4
	Technische Assistenzberufe	100	66,2	33,8
	Kaufmännische Assistenzberufe	100	38,8	61,2
	Wirtschaftsinformatikberufe	100	83,1	16,9
	Fremdsprachenkorrespondenten, Übersetzung	100	17,6	82,4
	Assistenzberufe in der Mediengestaltung	100	33,7	66,3
	Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten)	100	24,1	75,9
	Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	100	24,5	75,5
	Medizinisch- und Pharmazeutisch-technische Assistenzberufe	100	11,5	88,5
	Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen	100	12,5	87,5
	Sozialpflegerische Berufe	100	19,7	80,3
	Sonstige	100	28,3	71,7

* Ohne Schulen des Gesundheitswesens in Hessen; inkl. Motopäde/in, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Fachlehrer/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in in Fachschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07, eigene Berechnungen

Tab. E3-3A: Schülerinnen und Schüler im ersten Schuljahr des Schulberufssystems 2000/01 bis 2006/07 nach Berufsgruppen*

Berufsgruppe		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
		Anzahl						
Schulberufssystem (insgesamt)		166.920	173.053	185.010	199.495	200.647	201.199	203.839
Davon	BBiG/HwO-Berufe	13.281	12.830	12.207	13.466	17.033	16.194	16.656
	Technische Assistenzberufe	7.101	7.257	7.236	9.992	10.315	10.826	11.302
	Kaufmännische Assistenzberufe	10.453	10.836	11.693	12.789	14.105	16.038	17.356
	Wirtschaftsinformatikberufe	10.261	12.140	12.468	13.434	14.051	14.105	13.722
	Fremdsprachenkorrespondenten, Übersetzung	6.162	6.186	5.694	6.494	6.557	6.139	6.032
	Assistenzberufe in der Mediengestaltung	3.668	3.852	4.288	5.001	5.490	5.687	6.047
	Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten)	14.415	14.118	16.146	17.819	18.594	18.646	18.117
	Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	43.229	45.284	48.798	51.358	48.642	47.367	48.967
	Medizin.- und Pharmaz.-techn. Assistenzberufe	6.843	7.245	7.591	7.554	7.663	7.640	7.661
	Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen	20.714	21.205	22.046	28.847	26.729	27.702	28.589
	Sozialpflegerische Berufe	17.990	19.282	22.241	25.411	27.632	26.853	25.402
Sonstige	12.803	12.818	14.602	7.330	3.836	4.002	3.988	
		in %						
Schulberufssystem (insgesamt)		100	100	100	100	100	100	100
Davon	BBiG/Hwo-Berufe	8,0	7,4	6,6	6,8	8,5	8,0	8,2
	Technische Assistenzberufe	4,3	4,2	3,9	5,0	5,1	5,4	5,5
	Kaufmännische Assistenzberufe	6,3	6,3	6,3	6,4	7,0	8,0	8,5
	Wirtschaftsinformatikberufe	6,1	7,0	6,7	6,7	7,0	7,0	6,7
	Fremdsprachenkorrespondenten, Übersetzung	3,7	3,6	3,1	3,3	3,3	3,1	3,0
	Assistenzberufe in der Mediengestaltung	2,2	2,2	2,3	2,5	2,7	2,8	3,0
	Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten)	8,6	8,2	8,7	8,9	9,3	9,3	8,9
	Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	25,9	26,2	26,4	25,7	24,2	23,5	24,0
	Medizin.- und Pharmaz.-techn. Assistenzberufe	4,1	4,2	4,1	3,8	3,8	3,8	3,8
	Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen	12,4	12,3	11,9	14,5	13,3	13,8	14,0
	Sozialpflegerische Berufe	10,8	11,1	12,0	12,7	13,8	13,3	12,5
Sonstige	7,7	7,4	7,9	3,7	1,9	2,0	2,0	
		2000/01 = 100%						
Schulberufssystem (insgesamt)		100	103,7	110,8	119,5	120,2	120,5	122,1
Davon	BBiG/Hwo-Berufe	100	96,6	91,9	101,4	128,3	121,9	125,4
	Technische Assistenzberufe	100	102,2	101,9	140,7	145,3	152,5	159,2
	Kaufmännische Assistenzberufe	100	103,7	111,9	122,3	134,9	153,4	166,0
	Wirtschaftsinformatikberufe	100	118,3	121,5	130,9	136,9	137,5	133,7
	Fremdsprachenkorrespondenten, Übersetzung	100	100,4	92,4	105,4	106,4	99,6	97,9
	Assistenzberufe in der Mediengestaltung	100	105,0	116,9	136,3	149,7	155,0	164,9
	Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten)	100	97,9	112,0	123,6	129,0	129,4	125,7
	Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	100	104,8	112,9	118,8	112,5	109,6	113,3
	Medizin.- und Pharmaz.-techn. Assistenzberufe	100	105,9	110,9	110,4	112,0	111,6	112,0
	Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen	100	102,4	106,4	139,3	129,0	133,7	138,0
	Sozialpflegerische Berufe	100	107,2	123,6	141,3	153,6	149,3	141,2
Sonstige	100	100,1	114,1	57,3	30,0	31,3	31,1	

* Ohne Schulen des Gesundheitswesens in Hessen; einschließlich Motopäde/in, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegerhelfer/in in Fachschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E3-4A: Schülerinnen und Schüler in ersten Schuljahr des Schulberufssystems 2000/01 und 2006/07 nach Ländern und Schularten

Land	Schuljahr	Insgesamt		Davon nach Schularten			
		Schülerinnen und Schüler im ersten Schuljahr	Veränderung 2006/07 zu 2000/01	Berufsfachschulen		Schulen des Gesundheitswesens ¹⁾	Fachschulen ²⁾
				In BBiG/HwO-Berufen	Vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO		
Anzahl	in %	Anzahl					
Baden-Württemberg	2000/01	24.049		2.594	14.610	5.403	1.442
	2006/07	31.266	+30,0	3.094	20.263	5.922	1.987
Bayern	2000/01	21.376		1.057	9.543	7.183	3.593
	2006/07	24.703	+15,6	1.916	10.813	10.832	1.142
Berlin	2000/01	8.084		2.074	1.981	2.130	1.899
	2006/07	9.299	+15,0	2.603	3.007	2.237	1.452
Brandenburg	2000/01	6.905		3.231	1.517	1.187	970
	2006/07	8.256	+19,6	2.340	3.144	1.490	1.282
Bremen	2000/01	1.007		–	559	271	177
	2006/07	1.212	+20,4	–	576	321	315
Hamburg	2000/01	3.612		273	1.894	968	477
	2006/07	4.300	+19,0	426	2.436	821	617
Hessen	2000/01	5.133		119	3.446	–	1.568
	2006/07	6.834	+33,1	134	4.994	–	1.706
Mecklenburg-Vorpommern	2000/01	4.773		935	3.409	20	409
	2006/07	5.116	+7,2	1.013	3.568	–	535
Niedersachsen	2000/01	15.678		–	7.773	3.990	3.915
	2006/07	18.907	+20,6	746	11.083	4.523	2.555
Nordrhein-Westfalen	2000/01	34.460		209	14.349	15.964	3.938
	2006/07	41.920	+21,6	721	21.975	17.499	1.725
Rheinland-Pfalz	2000/01	8.181		224	3.544	2.366	2.047
	2006/07	10.332	+26,3	209	6.132	2.382	1.609
Saarland	2000/01	979		–	214	765	–
	2006/07	1.169	+19,4	–	273	896	–
Sachsen	2000/01	14.271		1.007	11.618	–	1.646
	2006/07	17.439	+22,2	1.541	14.422	–	1.476
Sachsen-Anhalt	2000/01	7.864		830	4.884	1.020	1.130
	2006/07	9.633	+22,5	932	7.137	981	583
Schleswig-Holstein	2000/01	4.026		109	2.449	1.468	–
	2006/07	4.971	+23,5	18	3.027	1.926	–
Thüringen	2000/01	6.522		619	5.291	–	612
	2006/07	8.482	+30,1	963	6.547	–	972

1) Ohne Hessen; Schulen des Gesundheitswesens enthalten 2000/01 bis 2003/04 insgesamt 107 Pflegevorschüler (die keinen Beruf erlernen).

2) Nur Motopäde/in, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegerhelfer/in

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E3-5A: Schülerinnen und Schüler des Schulberufssystems im ersten Schuljahr in BBiG/HwO-Berufen 2000/01 bis 2006/07 nach Ländern (Anzahl)

Ebene	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
	Anzahl						
Deutschland	13.281	12.830	12.207	13.466	17.033	16.194	16.656
Ostdeutschland	8.696	7.957	7.187	8.017	9.893	9.345	9.392
Westdeutschland	4.585	4.873	5.020	5.449	7.140	6.849	7.264
Baden-Württemberg	2.594	2.500	2.341	2.919	2.784	2.923	3.094
Bayern	1.057	1.260	1.424	1.327	2.216	1.867	1.916
Berlin	2.074	2.242	2.100	2.645	2.635	2.606	2.603
Brandenburg	3.231	2.874	2.421	2.474	2.509	2.491	2.340
Bremen	–	14	–	4	6	6	–
Hamburg	273	414	472	475	476	441	426
Hessen	119	88	118	121	128	128	134
Mecklenburg-Vorpommern	935	865	708	820	967	905	1.013
Niedersachsen	–	–	–	–	531	652	746
Nordrhein-Westfalen	209	281	361	267	608	574	721
Rheinland-Pfalz	224	217	228	231	375	240	209
Sachsen	1.007	1.093	1.171	1.148	1.812	1.446	1.541
Sachsen-Anhalt	830	230	192	232	982	953	932
Schleswig-Holstein	109	99	76	105	16	18	18
Thüringen	619	653	595	698	988	944	963

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E3-6A: Anteil der weiblichen Schüler im ersten Schuljahr des Schulberufssystems 2000/01 bis 2006/07 nach Berufsgruppen (in %)*

Fachrichtung	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
	in %						
BBiG/HwO-Berufe	53	51	52	52	63	63	63
Technische Assistenzberufe	35	38	37	34	33	33	34
Kaufmännische Assistenzberufe	64	63	62	61	62	61	61
Wirtschaftsinformatikberufe	19	17	15	16	16	17	17
Fremdsprachenkorrespondenten, Übersetzung	90	88	88	85	82	83	82
Assistenzberufe in der Mediengestaltung	75	73	72	68	66	66	66
Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten)	79	79	77	76	76	76	76
Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	82	81	79	77	76	75	75
Medizin.- und Pharmaz.-techn. Assistenzberufe	94	92	92	91	88	88	89
Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen	92	91	90	90	89	89	87
Sozialpflegerische Berufe	84	83	82	81	81	81	80
Sonstige	80	78	75	86	75	72	72
Schulberufssystem (insgesamt)	74	73	72	71	70	70	70

* Ohne Schulen des Gesundheitswesens in Hessen; inkl. Motopäde/in, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Fachlehrer für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in an Fachschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E4-1A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2006 nach Berufssegmenten, Berufen/Berufsgruppen sowie Anteile schulischer Vorbildung* und Geschlecht

Beruf/Berufsgruppe im angegebenen Ausbildungsbereich	Insgesamt (=100%)	Darunter		Davon			
		Frauenanteil	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	Fach-/Hochschulreife	Sonstige und ohne Angabe
	Anzahl	in %					
Oberes Segment	61.995	51,6	0,1	6,9	37,9	52,3	2,8
Kaufmann/Kauffrau für Marketingkommunikation u.ä. (IH) ¹⁾	4.482	67,2	0,1	5,2	19,9	71,4	3,4
Steuerfachangestellte(r) (FB)	5.670	74,6	0,0	4,0	38,2	57,2	0,6
Bankkaufmann/-kauffrau u.ä. (IH) ²⁾	17.961	56,0	0,1	4,5	35,1	58,4	1,9
Industrie Kaufmann/-kauffrau (IH)	18.876	61,4	0,1	8,3	43,8	45,4	2,5
Fachinformatiker/in u.ä. (IH) ³⁾	11.204	10,4	0,1	9,9	40,4	45,1	4,4
Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien (alle FR) (IH)	3.802	51,3	0,3	9,2	35,5	48,7	6,4
Obere Mitte	100.082	56,3	0,3	13,7	56,4	25,8	3,8
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte(r) (FB)	7.427	95,5	0,1	5,3	59,6	32,9	2,1
Verwaltungsfachangestellte(r) (ÖD)	5.209	70,4	0,2	5,0	63,2	29,7	1,9
Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung (IH)	5.267	42,5	0,2	10,8	45,2	40,2	3,6
Chemielaborant/in, Chemikant/in (IH)	3.406	35,5	0,1	6,9	61,6	29,4	2,1
Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel (IH)	15.070	42,1	0,1	12,8	50,8	32,4	3,9
Mechatroniker/in (IH)	6.675	5,0	0,3	9,5	69,2	18,0	3,0
Bauzeichner/in, Technische(r) Zeichner/in (IH)	4.012	44,6	0,5	12,5	57,0	25,1	4,9
Hotelkaufmann/Hotelkauffrau (IH)	13.136	76,5	0,4	19,2	48,8	26,5	5,1
Elektroniker/in (Betriebstechnik, Geräte und Systeme, Gebäude- und Infrastruktursysteme) (IH)	8.303	4,7	0,6	13,7	70,5	12,8	2,4
Bürokaufmann/Bürokauffrau, Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation (IH)	31.577	73,6	0,3	17,6	55,1	22,3	4,6
Untere Mitte	126.093	42,3	0,8	31,8	55,3	8,5	3,6
Medizinische(r), Zahn- und Tiermedizinische(r) Fachangestellte(r) (FB)	26.103	99,1	0,5	21,7	63,0	10,7	4,1
Industriemechaniker/in u.ä. (IH) ⁴⁾	24.178	3,9	0,3	29,5	61,1	6,1	2,8
Einzelhandels- und Automobilkaufmann/-kauffrau (IH)	35.570	54,1	0,5	32,3	50,8	11,7	4,7
Kraftfahrzeugmechatroniker/in (Hw)	20.381	2,2	1,7	41,1	51,0	4,9	1,3
Restaurantfachmann/-frau, Fachmann/-frau für Systemgastronomie (IH)	9.816	67,8	0,8	32,4	50,4	9,8	6,5
Elektroniker/in (Automatisierungstechnik, Energie- und Gebäudetechnik) (Hw)	10.045	1,2	2,0	42,0	50,8	3,5	1,7
Unteres Segment	147.084	37,5	3,7	57,8	32,0	3,0	3,5
Gärtner/in (Lw)	6.566	20,2	3,8	47,0	37,1	9,1	2,9
Tischler/in, Dachdecker/in, Zimmerer/Zimmerin (Hw)	16.049	5,3	3,5	56,7	32,9	5,7	1,3
Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Kälteanlagenbauer/in (Hw)	11.206	0,9	2,9	55,2	38,1	2,4	1,3
Friseur/in, Kosmetiker/in (Hw)	16.282	88,2	3,8	56,4	35,2	2,8	1,9
Koch/Köchin, Beikoch/Beiköchin (IH)	19.969	24,2	3,2	46,3	37,9	4,8	7,8
Metallbauer/in (Hw)	8.628	0,8	4,3	61,8	30,6	1,8	1,4
Verkäufer/in (IH)	21.305	63,6	1,6	54,2	36,2	2,0	6,0
Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk (Hw)	12.616	92,0	2,7	68,9	26,0	0,6	1,8
Konditor/in, Bäcker/in, Fleischer/in (Hw)	10.779	21,1	4,8	66,5	24,5	2,0	2,2
Maurer/in, Maler/in und Lackierer/in, Fahrzeuglackierer/in (Hw)	17.081	7,3	6,7	69,0	21,0	1,3	2,0
Hauswirtschaftler/in (Hausw.)	1.927	93,7	8,1	53,9	29,4	1,6	7,0
Fachkraft im Gastgewerbe (IH)	4.676	67,8	4,5	57,2	28,0	1,2	9,0
Sonstige Berufe	145.927	28,7	4,4	37,5	40,1	13,1	4,8
Insgesamt	581.181	41,1	2,3	34,0	43,9	15,9	3,8

* Die schulische Vorbildung wurde teilweise geschätzt. Für Berufszuordnung, Segmente und Schätzverfahren siehe Methodenkasten E4.

- 1) Kaufmann/Kauffrau für Marketingkommunikation, Veranstaltungskaufmann/-kauffrau, Medienkaufmann/-kauffrau Digital und Print, Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien, Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien -Medienberatung (IH)
- 2) Bankkaufmann/-kauffrau, Investmentfondskaufmann/-kauffrau, Kaufmann/Kauffrau für Versicherung und Finanzen, Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen (IH)
- 3) Fachinformatiker/in, Informatikkaufmann/-kauffrau, Informations- und Telekommunikationssystem-Kaufmann/Kauffrau (IH)
- 4) Industriemechaniker/in, Anlagenmechaniker/in, Zerspanungsmechaniker/in, Werkzeugmechaniker/in (IH)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen und Schätzungen

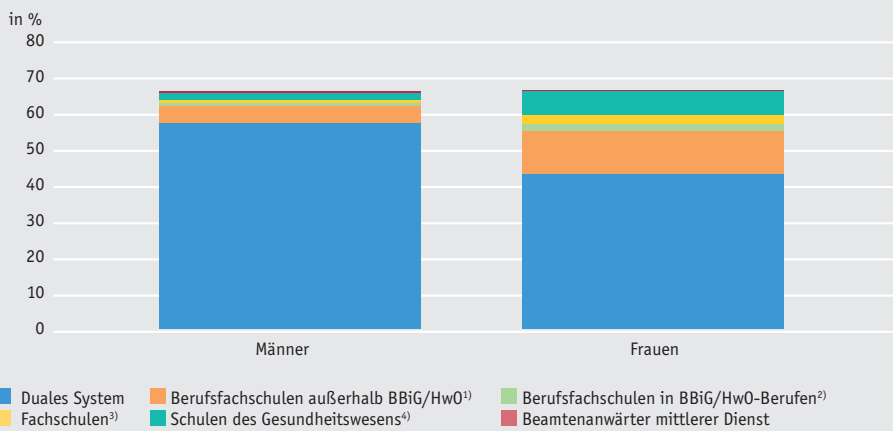
Tab. E4-2A: Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen 1993 bis 2006 nach Schulabschlüssen

Jahr	Insgesamt	Davon			
		Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	Fach-/Hochschulreife
Anzahl					
1993	799.320	72.443	218.975	312.253	195.649
1994	818.012	74.048	221.984	324.150	197.830
1995	861.669	76.005	236.406	334.894	214.364
1996	892.396	78.747	241.930	349.399	222.320
1997	916.153	80.486	245.885	363.578	226.204
1998	924.358	82.968	245.362	370.541	225.487
1999	937.420	83.761	244.326	374.295	235.038
2000	937.890	86.601	238.614	372.810	239.865
2001	926.852	88.881	236.127	376.545	225.299
2002	936.407	85.314	238.746	377.011	235.336
2003	947.887	84.092	246.194	384.008	233.593
2004	986.317	82.212	246.237	419.790 ¹⁾	238.078
2005	958.485	78.152	237.712	398.749	243.872
2006	968.869	75.897	236.531	398.171	258.270
in %					
1993	100	9,1	27,4	39,1	24,5
1994	100	9,1	27,1	39,6	24,0
1995	100	8,8	27,4	38,9	24,9
1996	100	8,8	27,1	39,2	25,0
1997	100	8,8	26,8	39,7	24,8
1998	100	9,0	26,5	40,1	24,4
1999	100	8,9	26,1	39,9	25,2
2000	100	9,2	25,4	39,7	25,7
2001	100	9,6	25,5	40,6	24,4
2002	100	9,1	25,5	40,3	25,1
2003	100	8,9	26,0	40,5	24,7
2004	100	8,3	25,0	42,6	24,2
2005	100	8,2	24,8	41,6	23,7
2006	100	7,8	24,4	41,1	26,7

1) Niedersachsen einschließlich Übergängerinnen und Übergänger in Sekundarbereich II

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Abb. E5-4A: Absolventenquote an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter* 2006 nach Schularten und Geschlecht (in %)

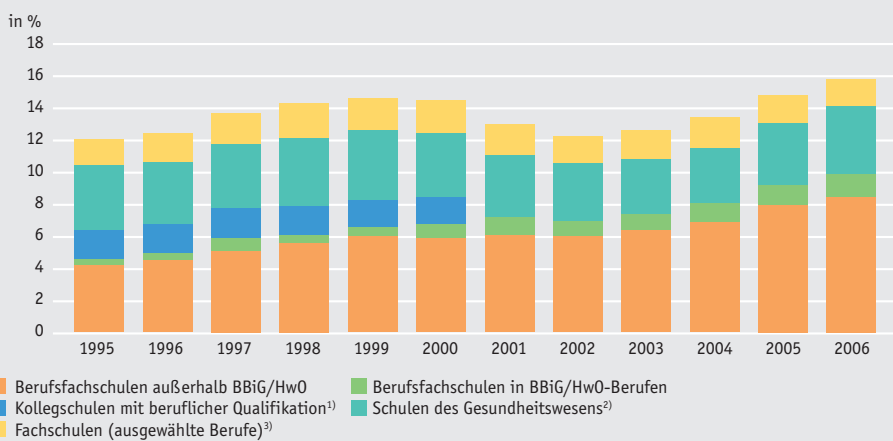


* Das typische Abschlussalter wurde auf 21 Jahre geschätzt.

- 1) Absolventen mit einem beruflichen Abschluss in einem Beruf, der kein Ausbildungsberuf ist (außerhalb des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung)
- 2) Absolventen mit einem beruflichen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf gemäß Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung
- 3) Nachgewiesen werden folgende Berufsgruppen: Motopäde/in, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Erzieher/in, Jugend- und Heimerzieher/in, Erziehungshelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in.
- 4) Ohne Hessen (Daten wurden nicht erhoben)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik

Abb. E5-5A: Absolventenquote an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter* im Schulberufssystem 1995 bis 2006 (in %)



* Das typische Abschlussalter wurde auf 21 Jahre geschätzt.

- 1) Nur in Nordrhein-Westfalen, bis 2000 (1999/2000) einschließlich Bildungsgängen der ehemaligen Kollegschulen
- 2) Ohne Hessen (Daten wurden nicht erhoben), Sachsen und Thüringen (Schulart existiert nicht)
- 3) Nachgewiesen werden folgende Berufsgruppen: Motopäde/in, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Erzieher/in, Jugend- und Heimerzieher/in, Erziehungshelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik



Tab. E5-1A: Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen 1995 bis 2006 nach Ausbildungssektoren und Schularten

Jahr	Insgesamt	Davon nach Ausbildungssektoren							
		Duales System	Schulberufssystem	Davon nach Schularten					Beamtenanwärter (mittlerer Dienst)
				Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO	Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	Kollegschulen mit beruflicher Qualifikation ¹⁾	Schulen des Gesundheitswesens ²⁾	Fachschulen (ausgewählte Berufe) ³⁾	
Anzahl									
1995	629.350	502.673	108.204	37.560	3.610	16.050	36.647	14.337	18.473
1996	613.042	488.243	109.439	39.604	4.086	16.160	34.152	15.437	15.360
1997	614.217	482.723	118.462	43.897	6.855	16.396	34.260	17.054	13.032
1998	624.633	487.179	126.751	49.618	4.376	15.535	38.153	19.069	10.703
1999	630.519	491.239	130.905	53.484	5.443	15.170	39.232	17.576	8.375
2000	644.317	502.578	133.111	53.866	8.473	15.789	36.072	18.911	8.628
2001	643.440	514.005	121.075	56.709	10.087	–	35.746	18.533	8.360
2002	642.696	513.443	120.588	58.926	9.657	–	35.484	16.521	8.665
2003	636.799	504.280	123.854	62.556	9.507	–	34.568	17.223	8.665
2004	633.758	492.836	131.651	67.661	11.429	–	34.383	18.178	9.271
2005	628.032	477.789	142.030	76.336	11.763	–	36.817	17.114	8.213
2006	635.581	479.575	150.058	80.883	12.826	–	40.526	15.823	5.948
	in %								
1995	100	79,9	17,2	6,0	0,6	2,6	5,8	2,3	2,9
1996	100	79,6	17,9	6,5	0,7	2,6	5,6	2,5	2,5
1997	100	78,6	19,3	7,1	1,1	2,7	5,6	2,8	2,1
1998	100	78,0	20,3	7,9	0,7	2,5	6,1	3,1	1,7
1999	100	77,9	20,8	8,5	0,9	2,4	6,2	2,8	1,3
2000	100	78,0	20,7	8,4	1,3	2,5	5,6	2,9	1,3
2001	100	79,9	18,8	8,8	1,6	–	5,6	2,9	1,3
2002	100	79,9	18,8	9,2	1,5	–	5,5	2,6	1,3
2003	100	79,2	19,4	9,8	1,5	–	5,4	2,7	1,4
2004	100	77,8	20,8	10,7	1,8	–	5,4	2,9	1,5
2005	100	76,1	22,6	12,2	1,9	–	5,9	2,7	1,3
2006	100	75,5	23,6	12,7	2,0	–	6,4	2,5	0,9

1) Nur in Nordrhein-Westfalen, bis 2000 (1999/2000) einschl. Bildungsgängen der ehemaligen Kollegschen

2) Ohne Hessen (Daten wurden nicht erhoben), Sachsen und Thüringen (Schulart existiert nicht)

3) Nachgewiesen werden folgende Berufsgruppen: Motopäde/in, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Erzieher/in, Jugend- und Heimerzieher/in, Erziehungshelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, Schulstatistik

Tab. E5-2A: Ausbildungsabsolventenquote an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter 2006 nach Ausbildungssektoren, Schularten und Ländern (in %)

Land	Insgesamt	Duales System	Schulberufssystem	Davon				Beamtenanwärter (mittlerer Dienst)
				Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO ¹⁾	Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen ²⁾	Fachschulen ³⁾	Schulen des Gesundheitswesens ⁴⁾	
in % der Bevölkerung im typischen Abschlussalter (21-Jährige)								
Deutschland	67,1	50,6	15,8	8,5	1,4	1,7	4,3	0,6
Baden-Württemberg	71,7	51,1	19,8	12,8	2,0	0,8	4,2	0,8
Bayern	72,4	56,9	14,5	5,1	1,9	1,3	6,2	1,0
Berlin	54,9	40,8	13,8	3,6	3,0	2,7	4,4	0,3
Brandenburg	71,1	51,9	18,8	6,2	4,3	3,3	5,1	0,5
Bremen	76,0	57,5	18,1	10,9	0,3	3,8	3,2	0,4
Hamburg	71,8	50,9	19,9	12,0	1,5	2,0	4,4	1,0
Hessen	55,6	47,8	7,3	5,0	0,3	1,9	–	0,6
Mecklenburg-Vorpommern	77,5	61,3	15,4	12,1	2,0	1,4	–	0,8
Niedersachsen	71,4	54,1	16,8	9,4	0,5	3,0	3,9	0,5
Nordrhein-Westfalen	59,2	46,1	12,6	5,0	0,2	0,9	6,6	0,4
Rheinland-Pfalz	63,1	48,0	14,4	6,6	0,3	3,2	4,3	0,8
Saarland	60,1	51,0	8,5	2,1	–	–	6,4	0,6
Sachsen	77,4	50,8	26,1	21,1	2,9	2,2	–	0,5
Sachsen-Anhalt	71,0	47,6	23,3	15,4	2,1	2,8	2,9	0,2
Schleswig-Holstein	66,8	53,6	12,7	6,1	0,1	–	6,6	0,6
Thüringen	72,5	51,5	20,5	16,2	2,2	2,1	–	0,5

1) Absolventen mit einem beruflichen Abschluss in einem Beruf, der kein Ausbildungsberuf ist (außerhalb des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung)

2) Absolventen mit einem beruflichen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf gemäß Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung

3) Nachgewiesen werden folgende Berufsgruppen: Motopäde/in, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Erzieher/in, Jugend- und Heimerzieher/in, Erziehungshelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in.

4) Ohne Hessen (Daten wurden nicht erhoben)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. E5-3A: Absolventenquote an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter 2006 nach Ausbildungssektoren, Schularten und Geschlecht (in %)

Geschlecht	Insgesamt	Duales System	Schulberufssystem	Davon				Beamtenanwärter (mittlerer Dienst)
				Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO ¹⁾	Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen ²⁾	Fachschulen ³⁾	Schulen des Gesundheitswesens ⁴⁾	
in % der Bevölkerung im typischen Abschlussalter (21-Jährige)								
Insgesamt	67,1	50,6	15,8	8,5	1,4	1,7	4,3	0,6
Männer	67,0	57,8	8,5	5,0	0,8	0,7	2,0	0,7
Frauen	67,2	43,4	23,3	12,2	1,9	2,7	6,6	0,5

1) Absolventen mit einem beruflichen Abschluss in einem Beruf, der kein Ausbildungsberuf ist (außerhalb des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung)

2) Absolventen mit einem beruflichen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf gemäß Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung

3) Nachgewiesen werden folgende Berufsgruppen: Motopäde/in, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Erzieher/in, Jugend- und Heimerzieher/in, Erziehungshelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in.

4) Ohne Hessen (Daten wurden nicht erhoben)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. E5-4A: Abschlussquoten* im Sekundarbereich II in berufsvorbereitenden/berufsbildenden Bildungsgängen (ISCED 3b/3c) in ausgewählten Staaten 2005 nach Geschlecht (in %)

Staat	Berufsvorbereitende/ berufsbildende Bildungsgänge	
	Insgesamt	Frauen
	in %	
Irland	100	100
Finnland ¹⁾	81	90
Slowenien	80	78
Slowakische Republik	70	66
Tschechische Republik	70	67
Schweiz	69	63
Italien	67	60
Niederlande	66	68
Deutschland	62	59
Belgien ²⁾	59	62
Österreich	55	44
EU-19-Durchschnitt	54	53
Island	54	50
Dänemark	51	58
Luxemburg	48	49
OECD-Durchschnitt	48	47
Norwegen	43	42
Schweden	42	39
Polen	41	33
Griechenland	41	36
Australien	37	41
Spanien	36	39
Israel	34	30
Chile	32	32
Korea	28	28
Japan	24	21
Ungarn	20	15
Estland	18	13
Türkei	17	14
Portugal	13	13
Mexiko	4	4
Brasilien	1	2

* Anteil der Absolventen an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter von 19 Jahren

1) Referenzjahr 2004

2) Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens

Quelle: OECD (2007), Bildung auf einen Blick

Tab. E5-5A: Absolventenquote an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter 1995 bis 2006 nach Ausbildungssektoren und Schularten (in %)

Jahr	Insgesamt	Davon							
		Duales System	Schulberufssystem	Davon					Beamtenanwärter (mittlerer Dienst)
				Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO	Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	Kollegschulen mit beruflicher Qualifikation ¹⁾	Schulen des Gesundheitswesens ²⁾	Fachschulen ³⁾	
in % der Bevölkerung im typischen Abschlussalter (21-Jährige)									
1995	70,9	56,6	12,2	4,2	0,4	1,8	4,1	1,6	2,1
1996	70,0	55,7	12,5	4,5	0,5	1,8	3,9	1,8	1,8
1997	71,2	56,0	13,7	5,1	0,8	1,9	4,0	2,0	1,5
1998	70,6	55,0	14,3	5,6	0,5	1,8	4,3	2,2	1,2
1999	70,3	54,7	14,6	6,0	0,6	1,7	4,4	2,0	0,9
2000	70,9	55,3	14,7	5,9	0,9	1,7	4,0	2,1	1,0
2001	69,7	55,7	13,1	6,1	1,1	–	3,9	2,0	0,9
2002	65,7	52,5	12,3	6,0	1,0	–	3,6	1,7	0,9
2003	65,2	51,6	12,7	6,4	1,0	–	3,5	1,8	0,9
2004	64,6	50,3	13,4	6,9	1,2	–	3,5	1,9	0,9
2005	65,8	50,0	14,9	8,0	1,2	–	3,9	1,8	0,9
2006	67,1	50,6	15,8	8,5	1,4	–	4,3	1,7	0,6

1) Nur in Nordrhein-Westfalen, bis 2000 (1999/2000) einschl. Bildungsgängen der ehemaligen Kollegschen

2) Ohne Hessen (Daten wurden nicht erhoben)

3) Nachgewiesen werden folgende Berufsgruppen: Motopäde/in, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Erzieher/in, Jugend- und Heimerzieher/in, Erziehungshelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. F1-1A: Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger*, Frauenanteil und Studienanfängerquote 1975 bis 2007 nach Geschlecht

Studienjahr ¹⁾	Studienanfängerinnen und -anfänger			Studienanfängerquote ²⁾		
	Insgesamt	Weiblich	Anteil FH	Insgesamt	Männlich	Weiblich
	Anzahl	in %				
Früheres Bundesgebiet						
1975	163.447	36,9	26,2	•	•	•
1976	165.818	34,9	27,2	•	•	•
1977	163.326	39,2	26,5	•	•	•
1978	168.752	40,2	25,0	•	•	•
1979	170.606	39,0	26,7	•	•	•
1980	189.953	40,4	27,2	19,5	22,6	16,2
1981	214.404	41,7	27,8	•	•	•
1982	225.594	40,4	29,1	•	•	•
1983	232.104	37,7	29,7	•	•	•
1984	220.144	38,5	29,7	•	•	•
1985	206.823	39,8	30,1	19,3	22,6	15,8
1986	211.729	40,2	30,4	20,0	23,2	16,6
1987	228.843	39,9	30,5	22,0	25,6	18,3
1988	245.244	40,0	29,5	24,5	28,7	20,0
1989	251.615	39,5	30,4	26,4	31,2	21,3
1990	277.868	39,4	28,8	30,4	36,1	24,5
1991	271.347	40,9	30,6	31,4	36,2	26,3
1992	252.275	42,5	31,3	28,6	31,7	25,4
Deutschland						
1993	277.247	44,5	32,4	25,5	26,6	24,3
1994	265.952	45,1	31,7	25,9	26,9	24,9
1995	261.427	47,8	31,2	26,8	26,6	27,0
1996	266.687	47,9	30,0	28,1	28,1	28,1
1997	267.228	48,6	30,3	28,5	28,4	28,7
1998	271.999	48,5	31,3	29,2	29,3	29,2
1999	290.983	49,4	31,4	31,3	30,9	31,7
2000	314.539	49,2	31,3	33,5	33,4	33,6
2001	344.659	49,4	31,3	36,1	35,9	36,3
2002	358.792	50,6	32,0	37,1	35,9	38,3
2003	377.395	48,2	32,2	38,9	39,5	38,3
2004	358.704	48,8	33,2	37,1	37,2	37,1
2005	355.961	48,8	33,1	37,0	37,1	36,9
2006	344.822	49,4	34,0	35,7	35,5	35,9
2007 ³⁾	358.673	49,8	33,1	36,6	36,1	37,2

* Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

1) Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester

2) Berechnung nach dem OECD-Verfahren, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen; 1986–1989: Bezugsgröße Durchschnitt der 18- bis unter 22-Jährigen

3) Für 2007 vorläufige Zahlen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tabelle F1-2A: Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger* 1995 und 2000 bis 2007** nach Ländern

Land	1995	2000	2003	2004	2005	2006	2007 ¹⁾	Saldo 2006/2007
	Anzahl							in %
D	261.427	314.539	377.395	358.704	355.961	344.967	358.673	4,0
BW	37.430	43.799	53.527	50.356	49.578	48.128	47.689	-0,9
BY	34.859	42.435	51.583	49.559	50.518	51.916	52.230	0,6
BE	17.518	21.075	22.670	20.798	20.704	20.318	22.066	8,6
BB	4.448	7.204	7.933	7.653	7.552	7.565	8.602	13,7
HB	3.307	4.287	5.550	5.560	5.256	4.810	5.313	10,5
HH	9.202	10.726	12.576	12.188	11.864	11.920	12.802	7,4
HE	20.992	23.654	31.419	29.868	30.059	28.576	28.471	-0,4
MV	3.987	5.782	7.011	7.124	6.169	6.394	6.697	4,7
NI	19.937	25.640	31.027	27.784	25.930	24.524	26.528	8,2
NW	62.468	69.614	81.613	78.364	80.903	75.144	77.515	3,2
RP	11.874	14.652	18.030	17.807	17.535	17.725	19.092	7,7
SL	3.193	3.370	3.973	3.553	3.740	3.653	3.559	-2,6
SN	14.115	18.013	21.792	20.464	19.940	18.600	20.185	8,5
ST	5.484	8.271	10.925	10.601	8.765	8.487	9.150	7,8
SH	6.788	7.247	8.279	7.914	8.123	7.925	8.613	8,7
TH	5.825	8.770	9.487	9.111	9.325	9.282	10.161	9,5

* Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulse semester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

** Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester

1) Für 2007 vorläufige Zahlen; Länder mit allgemeinen Studienbeiträgen im Wintersemester 2007/08 in kursiver Schrift

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tabelle F1-3A: Studienanfängerquoten* (ISCED 5A) im internationalen Vergleich 1998 bis 2005** (in %)

Staat	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	in %							
Deutschland	29	31	30	32	35	36	38	36
Finnland	58	67	71	72	71	73	73	73
Frankreich	•	36	37	37	38	39	•	•
Großbritannien	48	45	46	45	47	48	52	51
Italien	42	40	43	44	50	54	55	56
Japan ¹⁾	36	37	39	41	41	42	43	41
Kanada	•	•	•	•	•	•	•	•
Niederlande	52	54	51	54	53	52	56	59
Österreich	28	•	33	34	31	35	37	37
Schweden	59	65	67	69	75	80	79	76
Schweiz	•	29	29	33	35	38	39	37
USA	44	45	43	42	64	63	63	64
OECD-Mittel	40	45	45	47	51	53	53	54

* Nettoquoten nach OECD-Berechnungsmethode

** Studienjahr = Sommer- plus vorhergehendes Wintersemester

1) Bruttoquoten

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, OECD

Tabelle F1-4A: Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger* in Bachelorstudiengängen 2000 bis 2006 nach Fächergruppen und Art der Hochschule (in %)**

Studienjahr ¹⁾	Fächergruppen								
	Sprach- und Kulturwiss.	Sport	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Humanmedizin/Gesundheitswiss. ¹⁾	Veterinärmedizin	Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	Ingenieurwiss.	Kunst, Kunstwiss.
	in %								
Hochschulen insgesamt									
2000	1,3	1,8	1,2	3,4	0,0	0,0	6,9	1,6	0,9
2001	2,5	1,2	2,2	6,2	0,0	0,0	11,3	2,9	2,2
2002	5,0	6,3	3,5	9,0	0,0	0,0	13,7	4,5	3,7
2003	8,6	5,2	6,2	11,1	0,3	0,0	18,9	6,2	3,9
2004	13,1	7,3	10,8	16,6	5,3	0,0	27,9	11,5	7,9
2005	22,6	16,4	22,3	31,1	6,5	0,0	39,9	25,9	16,7
2006	32,8	28,3	42,9	44,9	11,3	0,0	58,2	43,6	26,8
Universitäten (einschließlich GH, PH, THS, KHS)									
2000	1,3	1,8	1,5	3,2	0,0	0,0	11,0	2,0	0,7
2001	2,4	1,2	2,6	5,1	0,0	0,0	18,3	3,1	2,0
2002	4,8	6,3	4,4	7,8	0,0	0,0	22,8	4,4	3,2
2003	8,4	5,2	6,0	9,2	0,3	0,0	30,5	5,1	2,9
2004	12,1	7,3	9,7	14,0	2,0	0,0	38,1	7,2	6,4
2005	21,1	16,4	19,3	26,1	2,1	0,0	41,7	13,9	12,2
2006	30,9	28,3	37,5	36,3	2,2	0,0	52,2	20,4	17,2
Fachhochschulen²⁾									
2000	3,2	–	1,0	4,4	–	–	2,1	1,4	1,8
2001	5,2	–	2,3	10,3	–	–	3,8	2,8	2,9
2002	11,6	–	3,3	14,0	–	–	3,3	4,5	5,3
2003	15,1	–	8,0	18,9	–	–	4,6	7,0	7,4
2004	39,8	–	14,2	26,6	25,4	–	16,9	14,3	12,6
2005	61,0	–	30,4	51,1	27,2	–	38,2	34,3	30,2
2006	73,9	–	56,7	77,2	51,1	–	65,9	60,1	52,8

* Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsesemester, Gesamtwerte einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

** Das Fach Gesundheitspädagogik wechselt zum WS 2004/05 den Studienbereich von Erziehungswissenschaften zu Gesundheitswissenschaften allgemein und damit die Fächergruppe von Sprach- und Kulturwissenschaften zu Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften.

1) Ab WS 2004/05 enthält die Fächergruppe Humanmedizin den neuen Studienbereich Gesundheitswissenschaften allgemein und ändert ihre Bezeichnung von Humanmedizin zu Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften. Damit ist die Fächergruppe auch an Fachhochschulen vertreten.

2) Ohne Verwaltungsfachhochschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Tabelle F1-5A: Studienanfängerinnen und -anfänger, die das ZVS- oder ein lokales Zulassungsverfahren durchlaufen haben, in den Wintersemestern 2000/01, 2003/04 und 2005/06 (in %)

Art des Zulassungsverfahrens	Wintersemester		
	2000/01	2003/04	2005/06
	in %		
Bei der ZVS	32	28	22
Direkt an einer Hochschule	48	58	67

Quelle: HIS Studienanfängerbefragung

Tab. F2-1A: Hochschulpersonal* insgesamt 1995 bis 2006 nach Funktionen, Art der Hochschule und Geschlecht

Jahr	Gesamtpersonal		Wissenschaftliches und künstler. Personal		Nichtwissenschaftliches (Verwaltungs-, technisches u. sonstiges) Personal		Anteil des nichtwissenschaftlichen Personals am		Anteil der Frauen am		
	Personen insgesamt	Vollzeit-äquivalente	Personen insgesamt	Vollzeit-äquivalente	Personen insgesamt	Vollzeit-äquivalente	Gesamtpersonal	Gesamtpersonal (Vollzeit-äquivalente)	Wissenschaftlichen u. künstler. Personal	Nichtwissenschaftlichen Personal	
	Anzahl						in %				
	Insgesamt										
1995	482.850	384.506	212.841	148.259	270.009	236.247	55,9	61,4	24,4	70,2	
1996	482.388	382.878	214.668	148.729	267.720	234.149	55,5	61,2	24,8	70,2	
1997	481.073	381.786	214.054	148.036	267.019	233.750	55,5	61,2	25,4	70,1	
1998	483.846	381.331	216.425	148.988	267.421	232.344	55,3	60,9	26,2	70,0	
1999	488.890	384.531	219.222	150.730	269.668	233.801	55,2	60,8	26,5	70,1	
2000	488.660	381.703	219.296	150.855	269.364	230.848	55,1	60,5	27,2	70,0	
2001	494.065	382.428	224.959	153.258	269.106	229.170	54,5	59,9	28,3	70,3	
2002	501.482	387.829	231.542	158.106	269.940	229.723	53,8	59,2	29,1	70,2	
2003	505.246	386.533	237.162	159.413	268.084	227.120	53,1	58,8	30,0	70,2	
2004	499.181	374.302	236.375	155.706	262.806	218.596	52,6	58,4	30,8	69,5	
2005	497.204	365.469	240.186	155.772	257.018	209.696	51,7	57,4	31,4	69,7	
2006	503.876	369.250	248.938	159.080	254.938	210.169	50,6	56,9	32,3	69,9	
Universitäten¹⁾											
1995	427.841	347.361	177.178	128.254	250.663	219.107	58,6	63,1	25,6	71,8	
1996	427.912	345.470	179.760	128.709	248.152	216.761	58,0	62,7	25,9	71,8	
1997	426.840	344.194	179.890	128.260	246.950	215.934	57,9	62,7	26,5	71,7	
1998	426.514	341.823	180.659	128.588	245.855	213.235	57,6	62,4	27,3	71,9	
1999	431.620	345.413	182.439	129.613	249.181	215.800	57,7	62,5	27,6	71,7	
2000	430.162	342.582	181.085	129.454	249.077	213.128	57,9	62,2	28,3	71,6	
2001	434.371	342.574	185.735	131.263	248.636	211.311	57,2	61,7	29,6	71,8	
2002	438.730	346.594	189.503	134.949	249.227	211.645	56,8	61,1	30,3	71,7	
2003	439.857	344.605	193.034	135.773	246.823	208.831	56,1	60,6	31,2	71,8	
2004	433.367	332.209	192.018	131.821	241.349	200.387	55,7	60,3	32,1	71,1	
2005	431.275	323.509	195.506	131.801	235.769	191.708	54,7	59,3	32,7	71,3	
2006	436.503	326.786	203.427	135.018	233.076	191.768	53,4	58,7	33,7	71,6	
Fachhochschulen²⁾											
1995	48.271	32.899	30.847	17.453	17.424	15.446	36,1	46,9	18,4	48,6	
1996	48.230	33.315	30.544	17.592	17.686	15.723	36,7	47,2	19,3	48,5	
1997	48.423	33.636	30.326	17.589	18.097	16.047	37,4	47,7	20,2	48,6	
1998	50.608	34.481	32.088	18.213	18.520	16.269	36,6	47,2	21,3	48,9	
1999	51.640	35.124	33.252	19.016	18.388	16.108	35,6	45,9	21,9	49,7	
2000	52.700	35.145	34.498	19.299	18.202	15.846	34,5	45,1	22,7	50,1	
2001	53.999	35.939	35.537	19.880	18.462	16.059	34,2	44,7	23,0	50,9	
2002	56.677	37.170	38.022	20.918	18.655	16.252	32,9	43,7	23,9	51,1	
2003	59.348	37.883	40.096	21.374	19.252	16.510	32,4	43,6	24,9	51,6	
2004	60.060	38.120	40.617	21.690	19.443	16.430	32,4	43,1	25,8	51,9	
2005	60.580	38.143	41.264	21.859	19.316	16.284	31,9	42,7	26,5	51,8	
2006	62.265	38.733	42.363	22.069	19.902	16.664	32,0	43,0	26,7	52,2	

* Ohne Studentische Hilfskräfte

1) Universitäten einschließlich Gesamthochschulen, Pädagogischer und Theologischer Hochschulen sowie Kunsthochschulen

2) Ohne Verwaltungsfachhochschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulpersonalstatistik

Tab. F2-2A: Studierende bezogen auf das wissenschaftliche und künstlerische Personal (Beschäftigungsvolumen in Vollzeitäquivalenten)* 2002, 2005 und 2006 nach Art der Hochschule und Fächergruppen*****

Art der Hochschule und Fächergruppe	2002		2005		2006	
	Wiss. Personal in Vollzeit-äquivalenten (VZÄ)	Studierende pro VZÄ	Wiss. Personal in Vollzeit-äquivalenten (VZÄ)	Studierende pro VZÄ	Wiss. Personal in Vollzeit-äquivalenten (VZÄ)	Studierende pro VZÄ
Insgesamt	128.941	15	127.042	16	127.533	16
Universitäten ¹⁾	106.845	13	104.134	14	105.315	13
Universitäten (ohne Medizin) ^{1) 2)}	72.792	18	72.321	18	71.723	18
Fachhochschulen ³⁾	19.869	24 (15)	20.794	26 (16)	20.225	27 (16)
Universitäten¹⁾						
Sprach- und Kulturwissenschaften	16.877	25	16.221	25	16.230	25
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	10.604	36	10.685	34	10.640	34
Mathematik, Naturwissenschaften	20.750	13	21.079	14	20.673	14
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	1.829	11	1.666	13	1.666	13
Ingenieurwissenschaften	10.950	12	10.796	13	10.504	13
Kunst, Kunstwissenschaft	5.549	12	5.623	11	5.615	11
Medizin ²⁾	34.053	3	31.813	3	33.592	3
Fachhochschulen³⁾						
Sprach- und Kulturwissenschaften	654	17 (12)	715	19 (13)	698	21 (15)
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	6.510	31 (20)	6.903	32 (20)	6.889	33 (21)
Mathematik, Naturwissenschaften	1.992	30 (17)	2.280	30 (17)	2.177	31 (18)
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	756	21 (13)	785	23 (14)	805	22 (13)
Ingenieurwissenschaften	8.351	21 (12)	8.341	23 (13)	7.871	24 (14)
Kunst, Kunstwissenschaft	932	19 (12)	910	20 (12)	860	21 (13)

* Nur Grundmittelpersonal des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals ohne Gastprofessoren, Emeriti und studentische Hilfskräfte

** Jeweils Wintersemester

*** Organisatorische Zugehörigkeit

1) Universitäten einschließlich Gesamthochschulen, Pädagogischer und Theologischer Hochschulen sowie Kunsthochschulen

2) Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften und Veterinärmedizin

3) Ohne Verwaltungsfachhochschulen; in Klammern: Betreuungsrelationen unter Berücksichtigung des höheren Lehrdeputats der Fachhochschulprofessoren, das hier mit dem doppelten der Universitätsprofessoren angesetzt wird.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F2-3A: Studierende pro Professur* 2000, 2005 und 2006 nach Fächergruppen und Art der Hochschule

Fächergruppe	Universitäten ¹⁾			Fachhochschulen ²⁾		
	2000	2005	2006	2000	2005	2006
Studierende je Professur in Vollzeitäquivalenten						
Sprach- und Kulturwiss.	74	81	81	34	40	42
Sport	123	145	149	–	–	–
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	115	112	109	46	52	53
Mathematik, Naturwiss.	44	50	51	34	41	42
Humanmedizin, Gesundheitswiss.	29	33	34	–	108	109
Veterinärmed.	38	44	45	–	–	–
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	40	47	49	29	35	34
Ingenieurwiss.	49	57	56	25	32	32
Kunst, Kunstwiss.	26	26	25	28	31	32
Insgesamt	57	61	62	33	40	41

* Organisatorische Zugehörigkeit

1) Universitäten einschließlich Gesamthochschulen, Pädagogischer und Theologischer Hochschulen sowie Kunsthochschulen

2) Ohne Verwaltungsfachhochschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F2-4A: Betreuungsrelationen* 2002, 2005 und 2006 nach Ländern, Art der Hochschule und für ausgewählte Fachrichtungen**

Jahr	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
	Universitäten¹⁾																
Insgesamt																	
2002	13	11	10	13	17	19	13	15	8	14	19	16	9	12	8	9	11
2005	14	11	12	13	19	23	13	13	10	15	17	17	8	13	9	10	11
2006	13	11	11	13	19	20	14	14	10	14	17	18	9	13	9	10	12
Insgesamt (ohne Medizin und zentrale Einrichtungen der Hochschulkliniken)																	
2002	18	15	14	19	17	19	18	20	14	18	26	20	15	16	12	18	14
2005	18	16	16	19	19	23	18	17	18	18	22	23	14	17	14	20	15
2006	18	16	16	18	19	20	19	18	17	17	23	23	15	17	14	17	15
Sprach- und Kulturwissenschaften																	
2002	25	22	17	27	22	28	28	27	15	22	38	25	18	23	13	23	17
2005	25	25	23	25	25	32	25	24	23	22	30	28	18	26	16	28	18
2006	25	25	23	24	26	27	26	24	23	21	30	29	19	25	16	23	19
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften																	
2002	36	27	28	38	34	41	28	36	28	36	54	31	26	29	30	44	22
2005	34	28	28	41	37	47	32	33	33	35	44	31	24	27	34	43	21
2006	34	28	28	34	38	40	33	32	30	35	45	36	25	26	35	34	21
Mathematik, Naturwissenschaften																	
2002	13	12	9	13	12	14	11	14	10	14	18	14	12	13	10	15	12
2005	14	13	11	13	14	18	11	11	14	15	17	18	12	15	11	17	11
2006	14	12	12	13	14	16	11	14	14	14	17	19	12	15	11	15	12
Ingenieurwissenschaften																	
2002	12	11	8	13	11	8	11	15	10	11	14	13	7	11	5	7	13
2005	13	14	9	13	13	14	11	10	12	12	15	17	7	13	10	16	13
2006	13	14	10	13	12	12	13	13	12	12	14	17	8	14	11	15	13
Kunst, Kunstwissenschaft																	
2002	12	9	10	12	10	10	12	15	9	13	17	16	11	8	8	12	10
2005	11	10	10	11	9	11	13	12	11	10	14	17	11	8	9	12	10
2006	11	10	10	10	9	10	14	11	10	11	13	16	11	9	10	12	11
Fachhochschulen²⁾																	
Insgesamt																	
2002	24	21	23	25	23	28	23	27	21	22	28	23	23	24	22	30	24
2005	26	23	25	26	24	32	25	26	23	24	27	27	22	27	27	34	27
2006	27	23	25	27	25	29	28	27	23	22	33	26	22	28	27	35	28
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften																	
2002	31	28	30	27	32	32	26	26	31	26	43	29	25	32	33	44	37
2005	32	28	32	26	33	36	31	25	38	25	37	32	25	38	35	46	36
2006	33	28	31	25	33	31	35	25	39	24	44	32	28	39	34	46	40
Mathematik, Naturwissenschaften																	
2002	30	25	43	30	33	45	34	27	-	37	26	37	20	18	20	59	19
2005	30	23	33	36	34	37	29	23	33	74	36	32	15	20	22	59	30
2006	31	25	31	37	37	34	28	25	38	45	45	31	15	21	23	60	30
Ingenieurwissenschaften																	
2002	21	17	18	25	17	21	20	33	13	19	24	17	21	24	15	19	18
2005	23	20	21	26	20	25	20	37	17	21	23	22	22	28	21	23	21
2006	24	20	22	28	21	24	23	38	16	20	26	22	22	28	20	23	21

* Studierende, bezogen auf Vollzeitäquivalente des wissenschaftlichen Personals (ohne Gastprofessoren, Emeriti und studentische Hilfskräfte sowie ohne Drittmittelpersonal)

** Organisatorische Zugehörigkeit. Ausgewählt wurden die größeren Fächergruppen, in denen in (fast) allen Ländern mindestens 1.000 Studierende immatrikuliert sind. Humanmedizin fehlt hier, da die Betreuungsrelation durch die hohe Zahl der nicht in der Lehre tätigen wissenschaftlichen Mitarbeiter an den Hochschulkliniken wenig aussagekräftig ist.

1) Universitäten einschließlich Gesamthochschulen, Pädagogischer und Theologischer Hochschulen sowie Kunsthochschulen

2) Ohne Verwaltungsfachhochschulen, ohne Berücksichtigung des höheren Lehrdeputats der Fachhochschulprofessoren (vgl. Tab. F2-2A)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F3-1A: Monatliche Einnahmen der Studierenden* 1994 bis 2006

Einnahmen	Einnahmen lediger Studierender im Erststudium ...					
	in eigenem Haushalt lebend					bei den Eltern wohnend ³⁾
	1994	1997	2000	2003	2006	2006
	in Euro, arithm. Mittel					
Insgesamt	667	693	703	767	770	404
(Median)	(614)	(649)	(665)	(720)	(725)	(361)
Frauen	653	673	686	753	767	423
Männer	678	709	719	780	774	375
Nach sozialer Herkunft¹⁾						
Niedrig	628	659	698	750	742	417
Mittel	652	670	681	749	753	412
Gehoben	673	707	704	765	767	400
Hoch	693	713	719	785	790	392
Nach Region des Studienorts						
Westdeutschland ²⁾	687	712	727	786	788	407
Ostdeutschland	488	570	583	666	685	385
Einnahmen Studierender mit Migrationshintergrund insg.						
Eingebürgerte Studierende	•	•	•	•	786	428
Doppelte Staatsangehörigkeit	•	•	•	•	768	405
Doppelte Staatsangehörigkeit	•	•	•	•	805	/
Bildungsinländer und -inländerinnen	•	•	•	•	801	452
Finanzierungsquelle						
	Anteil, der Leistungen aus einer Finanzierungsquelle erhält (in %)					
Eltern	83	86	86	89	90	71
BAföG	33	23	24	27	29	17
Studentische Erwerbstätigkeit	65	67	66	63	60	62

* Zugrunde gelegt wird der „Normalstudent“: ledig, im Erststudium und nicht mehr im Haushalt der Eltern lebend (außer in der letzten Spalte).
 Bis 2003 nur deutsche Studierende, für 2006 deutsche und bildungsinländische Studierende

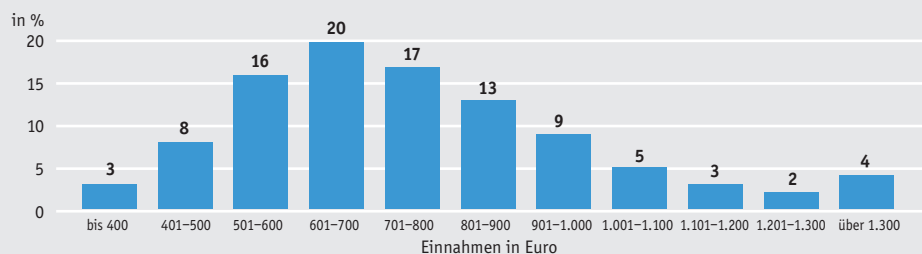
1) Zur Bestimmung der sozialen Herkunft werden in der Sozialerhebung die berufliche Stellung der Eltern sowie ergänzend deren Verfügung über einen Hochschulabschluss herangezogen.

2) 1994 und 1997 einschließlich Berlin-West, ab 2000 einschließlich Berlin

3) Nur Bareinnahmen der zu Hause wohnenden Studierenden, ohne Sachleistungen

Quelle: DSW/HIS-Sozialerhebungen

Abb. F3-3A: Monatliche Einnahmen der Studierenden* 2006 nach Einkommensgruppen (in %)



* Ledige Studierende im Erststudium, nicht bei den Eltern lebend; Deutsche und Bildungsinländerinnen und -inländer
 Quelle: DSW/HIS 18. Sozialerhebung 2006

Tab. F3-2A: Studienfinanzierung im internationalen Vergleich 2007

	D	AUT	CZ	FIN	FRA	IRL	NLD	PRT	UKM ²⁾
	Studierende mit eigenem Haushalt ¹⁾								
Anteil (in %)	65	65	37	68	44	44	34	39	60
Durchschnittliches Einkommen und (Median) (in Euro)	819 (745)	1.118 (975)	531 (293)	1009 (783)	663 (550)	737 (630)	1.128 (1168)	852 (650)	1.631 (1.479)
Durchschnittlicher Anteil nach Finanzierungsquellen (in %)									
Eltern/Familie	53	42	20	16	37	66	16	71	12
Staatliche Förderung	13	10	6	36	31	11	37	7	35
Eigene Erwerbstätigkeit	26	38	68	38	31	19	31	20	41
Sonstiges	7	10	6	11	–	4	15	2	12
Anteil Bezieher in % (Höhe in Euro) nach Finanzquellen									
Eltern/Familie – bar	83 (360)	71 (395)	63 (108)	47 (185)	75 (328)	67 (215)	66 (284)	84 (378)	79 (216)
Eltern/Familie – unbar	89 (490)	66 (291)	– –	30 (347)	– –	66 (269)	77 (198)	71 (395)	36 (79)
Staatliche Förderung	29 (377)	28 (374)	51 (33)	85 (439)	70 (287)	39 (84)	83 (506)	35 (161)	81 (684)
Erwerbstätigkeit	61 (355)	61 (699)	76 (360)	50 (775)	46 (543)	64 (138)	67 (530)	21 (789)	64 (1.072)

1) Studierende im Erst- und Zweitstudium

2) Nur England und Wales (ohne Schottland und Nordirland)

Quelle: Eurostudent III, vorläufige Daten

Tab. F4-1A: Studierende im Erststudium* mit Fachwechsel zwischen Sommersemester 2006 und Wintersemester 2006/07

Fächergruppe im Vorsemester	Wechsler insgesamt	Anteil Wechsler ³⁾	Davon wechselten in die Fächergruppe							
			Sprach- u. Kulturwiss.	Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss.	Mathematik, Naturwiss.	Humanmedizin, Gesundheitswiss.	Agrar-, Forst-, Ernährungswiss.	Ingenieurwiss.	Kunst, Kunstwiss.	Sonstige ¹⁾
			in %							
Sprach- u. Kulturwiss.	10.782		50	22	11	1	1	4	8	3
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss.	11.685		22	49	12	3	1	9	2	1
Mathematik, Naturwiss.	10.512		17	21	32	3	2	19	3	2
Humanmedizin, Gesundheitswiss.	760		26	20	22	19	3	7	2	3
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss.	545		17	21	19	3	16	17	3	3
Ingenieurwiss.	8.225		6	19	19	1	2	51	2	1
Kunst, Kunstwiss.	1.225		37	8	10	1	0	6	36	1
Sonstige ¹⁾	1.289		24	27	15	3	1	22	4	4
Fachwechsler insgesamt	45.023	2,6								
Anteil Wechsler ²⁾ (in %)			3,2	2,3	2,6	1,1	2,3	2,9	3,1	2,5
(Fachwechsel innerhalb der Fächergruppe: 44%)										

* Ohne Masterstudierende im Erststudium

1) Sport, Veterinärmedizin sowie Fächer außerhalb der Fächergliederung

2) Anteil der Studierenden in der Fächergruppe mit Fachwechsel gegenüber dem Vorsemester

3) Anteil der Studierenden im Wintersemester 2006/07 mit Fachwechsel gegenüber dem Sommersemester 2006

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. F4-2A: Hochschulwechsel* im bisherigen Studienverlauf Wintersemester 2006/07 nach Ländern und Abschlussarten

	D	Studienland im Berichtsemester															
		BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
		in %															
Anteil der Hochschulwechsler an allen Studierenden	20	19	17	32	22	17	20	22	16	19	22	25	15	15	17	19	16
Anteil der Hochschulwechsler aus anderen Ländern ¹⁾ an allen Studierenden	X	8	6	17	19	14	13	14	12	11	9	19	12	9	12	14	10
Anteil der Hochschulwechsler nach Abschlussarten																	
Diplom und verwandte Studiengänge	19	17	16	34	21	16	19	16	13	15	20	22	13	13	14	19	12
Lehramtsstudiengänge	22	25	17	35	23	23	26	19	18	23	22	23	15	16	17	18	18
Fachhochschulabschluss (Diplom)	20	19	15	23	19	15	18	32	16	21	21	22	11	18	23	16	17
Bachelor	17	16	13	21	16	12	17	21	15	15	19	20	16	13	15	19	17
Master	40	31	34	53	36	25	28	46	33	38	35	80	28	25	34	27	29
Promotion	33	31	32	44	49	46	35	33	29	33	32	34	24	26	30	35	33

* Hochschule im Wintersemester 2006/07 ist nicht identisch mit der Hochschule bei Ersteinschreibung. Ohne Wechsler aus dem Ausland.

1) Ohne Wechsler aus inzwischen aufgelösten Hochschulen, die keinem Land mehr zugeordnet werden können

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. F4-3A: Fachstudiendauer und Gesamtstudiendauer* 1995, 2000, 2003 bis 2006 nach Art des Hochschulabschlusses (in Semestern)

Jahr	Fachstudiendauer			Gesamtstudiendauer		
	Q1	Median	Q3	Q1	Median	Q3
	in Semestern					
Diplom (U) und entsprechende Abschlüsse (Erststudium)						
1995	9,6	11,4	13,2	10,5	12,4	14,6
2000	9,7	11,5	13,5	10,7	12,7	15,1
2003	9,5	11,2	13,2	10,5	12,4	14,8
2004	9,6	11,3	13,2	10,4	12,3	14,6
2005	9,6	11,2	13,1	10,4	12,2	14,5
2006	9,5	11,1	12,9	10,3	12,0	14,2
Lehramtsprüfungen (Erststudium)						
1995	7,7	9,1	11,0	8,3	10,2	12,9
2000	8,2	9,7	11,9	9,1	11,4	14,2
2003	8,2	9,8	12,0	9,2	11,5	14,3
2004	7,9	9,6	11,8	8,9	11,1	14,0
2005	7,6	9,1	11,3	8,5	10,5	13,4
2006	7,6	8,9	10,9	8,5	10,3	13,1
Fachhochschulabschluss Diplom (Erststudium)						
1995	6,2	8,0	9,7	6,5	8,3	10,2
2000	7,1	8,5	10,0	7,3	8,9	11,3
2003	7,1	8,4	9,8	7,2	8,7	10,8
2004	7,2	8,4	9,8	7,2	8,7	10,7
2005	7,2	8,4	9,8	7,3	8,8	10,7
2006	7,2	8,5	9,8	7,4	8,8	10,7
Bachelorabschluss (Erststudium)						
1995	–	–	–	–	–	–
2000	4,7	5,9	9,3	6,1	8,2	15,3
2003	5,4	5,9	7,0	5,6	6,7	8,4
2004	5,4	6,0	7,1	5,6	6,7	8,6
2005	5,4	6,1	7,4	5,6	6,8	8,7
2006	5,5	6,2	7,4	5,7	6,9	8,7
Masterabschluss¹⁾ (Erstabschluss)						
1995	–	–	–	–	–	–
2000	/	/	/	/	/	/
2003	3,3	4,7	8,5	/	/	/
2004	3,0	4,1	5,4	/	/	/
2005	3,2	4,2	5,5	/	/	/
2006	3,3	4,4	5,6	/	/	/

* Angegeben sind das untere Quartil (Q1), der Median und das obere Quartil (Q3).

1) Als Masterabschlüsse im Erststudium werden hochschulstatistisch die konsekutiven Masterstudiengänge erfasst. Allerdings ist davon auszugehen, dass aufgrund nicht einheitlicher Datenerfassung an den Hochschulen eine Untererfassung der konsekutiven Masterabschlüsse vorliegt. Die Gesamtstudiendauer der konsekutiven Masterstudiengänge wird nicht ausgewiesen. U.a. durch den hohen Anteil von Bildungsausländern in Masterstudiengängen, deren vorherige Studienzeit nicht erfasst wird, wird dieser Wert verzerrt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F4-4A: Studienabbruchquoten* für deutsche Studierende im Erststudium 1999, 2002, 2004 und 2006 nach Fächergruppen, Abschlussarten und ausgewählten Studienbereichen (in %)

Hochschulart Fächergruppe Studienbereich Abschlussart	Studienabbruchquote											
	Insgesamt				Männer ¹⁾				Frauen ¹⁾			
	1999	2002	2004	2006	1999	2002	2004	2006	1999	2002	2004	2006
	in %											
Insgesamt	23	25	22	21	25	27	25	26	20	23	18	15
Universitäten	24	26	24	20	26	29	27	25	23	24	21	16
Fachhochschulen	20	22	17	22	23	24	22	26	13	18	10	14
Bachelor Universität	/	/	/	25	/	/	/	34	/	/	/	19
Bachelor Fachhochschule	/	/	/	39	/	/	/	42	/	/	/	35
Universitäten												
Sprach-, Kulturwissenschaften, Sport	33	35	32	27	38	39	37	35	31	34	30	24
Sprach-, Kulturwissenschaften	41	45	43	32	/	/	/	/	/	/	/	/
Pädagogik, Sport	28	23	16	20	/	/	/	/	/	/	/	/
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	30	28	26	19	28	30	29	24	31	26	23	14
Sozialwissenschaften	42	36	27	10	/	/	/	/	/	/	/	/
Rechtswissenschaften	27	16	12	9	/	/	/	/	/	/	/	/
Wirtschaftswissenschaften	31	32	31	27	/	/	/	/	/	/	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	23	26	28	28	27	28	30	31	18	23	24	24
Mathematik	12	26	23	31	/	/	/	/	/	/	/	/
Informatik	37	38	39	32	/	/	/	/	/	/	/	/
Physik, Geowissenschaften	26	30	36	36	/	/	/	/	/	/	/	/
Chemie	23	33	24	31	/	/	/	/	/	/	/	/
Pharmazie	17	12	12	6	/	/	/	/	/	/	/	/
Biologie	15	15	19	15	/	/	/	/	/	/	/	/
Geografie	36	19	17	15	/	/	/	/	/	/	/	/
Medizin	8	11	8	5	7	11	7	3	8	12	8	6
Humanmedizin	8	10	9	5	/	/	/	/	/	/	/	/
Zahn-, Veterinärmedizin	8	16	2	3	/	/	/	/	/	/	/	/
Agrar-, Forst, Ernährungswissenschaften	21	29	14	7	16	34	24	14	26	26	7	2
Ingenieurwissenschaften	26	30	28	25	27	30	27	28	19	28	31	16
Maschinenbau	25	34	30	34	/	/	/	/	/	/	/	/
Elektrotechnik	23	33	33	33	/	/	/	/	/	/	/	/
Bauwesen	35	30	22	16	/	/	/	/	/	/	/	/
Kunst	30	26	21	12	27	30	22	17	32	23	21	10
Lehramt	14	12	13	8	19	19	20	8	12	9	10	8
Fachhochschulen												
Wirtschafts-, Sozialwesen	16	25	16	19	21	29	20	28	12	21	11	13
Sozialwesen	6	20	16	13	/	/	/	/	/	/	/	/
Wirtschaftswissenschaften	25	27	17	24	/	/	/	/	/	/	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	34	40	31	26	34	38	31	25	34	49	33	32
Informatik	36	39	29	25	/	/	/	/	/	/	/	/
Agrar-, Forst, Ernährungswissenschaften	25	18	2	12	26	13	1	16	24	23	2	9
Ingenieurwissenschaften	21	20	21	26	23	21	24	28	14	11	9	19
Maschinenbau	25	21	25	32	/	/	/	/	/	/	/	/
Elektrotechnik	20	32	32	36	/	/	/	/	/	/	/	/
Bauwesen	24	20	23	14	/	/	/	/	/	/	/	/

* Berechnungsmethode nach HIS, ohne ausländische Studierende und ohne Studierende im Zweitstudium; Studienabbruchquote berechnet als Quotient von Absolventen des Abschlussjahres und Studienanfängern der zugehörigen Studienanfängerjahrgänge

1) Ausweis nach dem Geschlecht ist nur auf der Ebene der Fächergruppen möglich.

Quelle: HIS Studienabbruchstudien

Tab. F5-1A: Zahl der Erstabsolventinnen und -absolventen 1995 bis 2006 nach Art des Hochschulabschlusses und Geschlecht

Prüfungs- jahr	Absolven- tinnen und Absolventen	Art des Hochschulabschlusses ¹⁾								
		Diplom (U) und ent- sprechender Abschluss ²⁾	Promotion	Lehramt	Bachelor (U) ³⁾	Master (U) ^{4),5)}	Fachhoch- schulab- schluss	Bachelor (FH)	Master (FH) ⁵⁾	
		in %								
		Insgesamt								
1995	197.015	51,5	0,2	11,4	–	–	36,9	–	–	
1996	202.042	52,3	0,2	11,4	–	–	36,1	–	–	
1997	201.073	51,5	0,2	11,6	–	–	36,7	–	–	
1998	190.886	51,1	0,2	12,3	–	–	36,4	–	–	
1999	185.001	50,8	0,1	12,5	–	–	36,6	–	–	
2000	176.654	50,5	0,1	12,8	0,1	0,0	36,5	–	–	
2001	171.714	50,0	0,1	12,4	0,1	0,1	37,3	0,0	0,0	
2002	172.606	50,4	0,1	11,7	0,4	0,2	37,1	0,1	0,0	
2003	181.528	49,1	0,1	10,6	0,8	0,2	38,7	0,5	0,0	
2004	191.785	47,5	0,0	10,2	2,0	0,5	38,7	1,1	0,1	
2005	207.936	45,9	0,0	10,2	3,3	0,7	38,2	1,4	0,3	
2006	220.782	45,0	0,0	10,6	4,7	1,0	36,3	2,0	0,4	
		Männer								
1995	115.752	53,7	0,2	5,1	–	–	41,0	–	–	
1996	118.789	54,5	0,2	5,5	–	–	39,8	–	–	
1997	117.227	53,1	0,2	5,8	–	–	40,9	–	–	
1998	109.253	52,7	0,2	6,5	–	–	40,6	–	–	
1999	103.300	52,0	0,1	6,4	–	–	41,5	–	–	
2000	96.020	51,5	0,1	6,9	0,1	0,0	41,3	–	–	
2001	91.036	50,5	0,1	6,5	0,1	0,1	42,5	0,0	0,0	
2002	89.606	50,4	0,1	6,4	0,4	0,2	42,3	0,1	0,0	
2003	91.589	49,1	0,1	5,5	0,8	0,3	43,6	0,6	0,1	
2004	96.121	47,5	0,0	5,2	1,9	0,6	43,3	1,2	0,1	
2005	102.383	45,8	0,0	4,8	3,0	0,9	43,4	1,7	0,4	
2006	106.809	44,8	0,0	5,1	3,9	1,2	42,1	2,3	0,5	
		Frauen								
1995	81.263	48,2	0,2	20,5	–	–	31,1	–	–	
1996	83.253	49,2	0,2	19,9	–	–	30,7	–	–	
1997	83.846	49,4	0,2	19,7	–	–	30,8	–	–	
1998	81.633	48,9	0,1	20,1	–	–	30,9	–	–	
1999	81.701	49,3	0,2	20,2	–	–	30,4	–	–	
2000	80.634	49,2	0,1	19,9	0,1	0,0	30,6	–	–	
2001	80.678	49,4	0,1	19,0	0,1	0,0	31,3	0,0	0,0	
2002	83.000	50,3	0,1	17,5	0,5	0,1	31,4	0,1	0,0	
2003	89.939	49,0	0,1	15,7	0,8	0,1	33,8	0,4	0,0	
2004	95.664	47,4	0,0	15,3	2,0	0,3	34,0	0,9	0,0	
2005	105.553	45,9	0,0	15,5	3,5	0,6	33,1	1,2	0,2	
2006	113.973	45,2	0,0	15,8	5,5	0,8	30,8	1,7	0,2	

1) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

2) Einschließlich künstlerischer und sonstiger Abschlüsse

3) Einschließlich Bachelor (KH)

4) Einschließlich Master (KH)

5) Konsekutive Masterabschlüsse werden in der Hochschulstatistik zum Teil als Erstabschlüsse nachgewiesen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. G1-1A: Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in West- und Ostdeutschland 1991 bis 2007 (in %)

Region	Weiterbildungstyp	1991	1994	1997	2000	2003	2007
		in %					
Deutschland	Allgemeine Weiterbildung	22	26	31	26	26	27
	Berufliche Weiterbildung	21	24	30	29	26	26
Westdeutschland	Allgemeine Weiterbildung	23	29	32	27	27	28
	Berufliche Weiterbildung	20	23	29	28	26	26
Ostdeutschland	Allgemeine Weiterbildung	20	17	28	24	21	26
	Berufliche Weiterbildung	25	27	37	31	26	29

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Berichtssystem Weiterbildung (BSW)

Tab. G1-2A: Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2007 nach Schulbildung* (in %)

Schulbildung	1991	1994	1997	2000	2003	2007
	in %					
	Weiterbildung insgesamt					
Niedrige Schulbildung	22	29	34	29	28	30
Mittlere Schulbildung	44	47	54	46	47	46
Abitur	57	60	65	59	59	58
	Allgemeine Weiterbildung					
Niedrige Schulbildung	14	19	22	17	17	18
Mittlere Schulbildung	25	27	33	27	28	28
Abitur	35	40	44	40	37	39
	Berufliche Weiterbildung					
Niedrige Schulbildung	12	14	19	18	16	17
Mittlere Schulbildung	26	30	37	33	32	30
Abitur	34	34	41	39	38	37

* Siehe Methodenkasten G1

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Berichtssystem Weiterbildung (BSW)



Tab. G1-3A: Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2007 nach beruflicher Qualifikation (in %)

Berufliche Qualifikation	1991	1994	1997	2000	2003	2007
	in %					
	Weiterbildung insgesamt					
Keine Berufsausbildung	18	19	24	20	23	23
Lehre/Berufsfachschule	33	39	45	40	38	40
Meister-, andere Fachschule	48	52	58	54	55	53
Hochschulabschluss	59	64	69	63	62	62
Allgemeine Weiterbildung						
Keine Berufsausbildung	13	15	19	12	16	16
Lehre/Berufsfachschule	20	24	29	24	23	24
Meister-, andere Fachschule	25	27	34	31	32	38
Hochschulabschluss	36	40	45	41	38	41
Berufliche Weiterbildung						
Keine Berufsausbildung	7	5	9	9	11	9
Lehre/Berufsfachschule	18	21	28	27	24	26
Meister-, andere Fachschule	34	36	42	42	38	32
Hochschulabschluss	39	43	48	43	44	40

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Berichtssystem Weiterbildung (BSW)

Tab. G1-4A: Teilnahme von Erwerbstätigen an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2007 nach Berufsstatusgruppen (in %)

Berufsstatusgruppe	1991	1994	1997	2000	2003	2007
	in %					
	Weiterbildung insgesamt					
Arbeiter	26	36	40	33	31	34
Angestellte	49	56	63	59	55	54
Beamte	54	65	72	70	68	67
Selbstständige	39	52	55	54	49	54
Allgemeine Weiterbildung						
Arbeiter	14	19	23	17	18	17
Angestellte	27	33	37	33	32	33
Beamte	31	37	44	40	37	35
Selbstständige	20	29	33	36	29	35
Berufliche Weiterbildung						
Arbeiter	16	22	28	24	19	22
Angestellte	33	38	47	46	39	39
Beamte	37	49	60	60	59	50
Selbstständige	26	34	40	43	34	34

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Berichtssystem Weiterbildung (BSW)

Tab. G1-5A: Teilnahme an Weiterbildung 2007 nach Weiterbildungsformen, Altersgruppen und Geschlecht

	Personen insgesamt	Weiterbildung insgesamt	Betriebliche Weiterbildung	Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	Nicht berufsbezogene Weiterbildung
N (ungewichtet)	7.346	3.263	2.115	1.048	761
Alter von ... bis unter ... Jahren	in % Teilnahmequoten in %				
	Insgesamt				
19-65	100	44	29	13	10
19-30	21	48	27	16	14
30-50	49	48	34	14	10
50-65	30	34	23	10	8
	Männer				
19-65	51	46	33	13	8
19-30	11	50	28	16	14
30-50	25	51	39	14	7
50-65	15	35	26	10	5
	Frauen				
19-65	49	42	25	13	12
19-30	10	46	25	16	15
30-50	24	45	29	14	12
50-65	15	32	19	10	11

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Adult Education Survey (AES)

Tab. G1-6A: Jährlicher Zeitaufwand für Weiterbildung 2007 nach Weiterbildungsformen, Altersgruppen und Geschlecht

	Weiterbildung insgesamt	Betriebliche Weiterbildung	Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	Nicht berufsbezogene Weiterbildung
N (ungewichtet)	3.263	2.115	1.048	761
Alter von ... bis unter ... Jahren	Stunden pro Jahr je Teilnehmer			
	Insgesamt			
19-65	78,9	53,0	95,7	63,4
19-30	94,2	58,2	123,7	66,5
30-50	79,0	53,3	99,2	61,9
50-65	63,6	48,0	56,3	62,3
	Männer			
19-65	78,0	56,5	93,1	63,3
19-30	93,4	71,1	110,5	59,7
30-50	78,5	55,2	102,4	63,6
50-65	61,0	48,4	52,5	70,1
	Frauen			
19-65	80,1	48,4	98,4	63,4
19-30	95,1	43,3	136,6	73,4
30-50	79,5	50,7	96,0	60,9
50-65	66,4	47,5	60,1	58,6

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Adult Education Survey (AES)

Tab. G1-7A: Teilnahme der 65- bis 80-Jährigen an Weiterbildung 2007 nach Geschlecht

Geschlecht	Teilnahmequote	Weiterbildungsstunden je Teilnehmer	Weiterbildungsstunden je Befragten
	in %	Stunden pro Jahr	
Insgesamt	12	46,6	5,8
Männer	11	41,8	4,7
Frauen	13	50,0	6,6

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Adult Education Survey (AES)

Tab. G1-8A: Einflussfaktoren für die Teilnahme an Weiterbildung 2007 in den letzten 12 Monaten (logistische Regression)*

Einflussfaktor	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	Effektkoeffizient		
Konstante	0,36***	0,40***	0,38***
<i>Altersgruppe (Referenz: 19- bis unter 30-Jährige)</i>			
30 bis unter 50 Jahre	0,86*	0,85*	0,88
50 bis unter 65 Jahre	0,52***	0,59***	0,66***
<i>Geschlecht (Referenz: Frauen)</i>			
Männer	1,20***	0,94	1,02
<i>Migrationshintergrund (Referenz: ohne Migrationshintergrund)</i>			
mit Migrationshintergrund	0,62***	0,73***	0,74
<i>West-/Ostdeutschland (Referenz: Westdeutschland)</i>			
Ostdeutschland	0,89	1,09	1,24*
<i>Schulabschluss (Referenz: mit und ohne Hauptschulabschluss)</i>			
Mittlerer Schulabschluss	1,92***	1,45***	1,48***
Fach-/Hochschulreife	2,86***	2,01***	2,06***
<i>Beruflicher Abschluss (Referenz: ohne beruflichen Abschluss)</i>			
Lehre, Berufsfachschule, Schule des Gesundheitswesens	1,80***	1,49***	1,50***
Fachschule, Meister, Techniker	2,76***	1,98***	1,95***
Fach-/Hochschule, Promotion, Sonstiges	2,26***	1,49***	1,50***
<i>Erwerbsstatus (Referenz: voll erwerbstätig)</i>			
Teilweise erwerbstätig		0,75***	0,75**
Arbeitslos		0,38***	0,36***
Auszubi/Schüler/Student/Praktikum, Zivil-/Wehrdienst		0,53***	0,58**
Sonstige Nichterwerbspersonen		0,21***	0,17***
<i>Berufliche Position (Referenz: un- und angelernte Arbeiter)</i>			
Facharbeiter		1,62***	1,58***
Meister/Polier		2,29***	2,25***
Ausführende Angestellte		1,44**	1,43**
Qualifizierte Angestellte/Beamte im einfachen und mittleren Dienst		2,89***	2,81***
Angestellte mit begrenzten Führungsaufgaben		3,34***	3,19***
Beamte im gehobenen und höheren Dienst		4,66***	4,55***
Selbstständige		1,72***	1,67***
Sonstige		2,85***	2,58***
<i>Interaktionseffekte (Referenzkategorien siehe oben)</i>			
30- bis unter 50-Jährige – mit Migrationshintergrund			0,90
50- bis unter 65-Jährige – mit Migrationshintergrund			0,55*
Männer – Ostdeutschland			0,77*
Teilweise erwerbstätig – mit Migrationshintergrund			1,04
Arbeitslos – mit Migrationshintergrund			1,39
Auszubi/Schüler/Student/Praktikum, Zivil-/Wehrdienst – mit Migrationshintergrund			0,96
Sonstige Nichterwerbspersonen – mit Migrationshintergrund			2,89***
Nagelkerkes R-Quadrat	0,141	0,228	0,233

* Siehe Methodenkasten G1; Fallzahl (ungewichtet) = 6.791; Signifikanzniveau: *p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,001

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Adult Education Survey (AES), eigene Berechnungen

Tab. G1-9A: Einflussfaktoren für die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung 2007 in den letzten 12 Monaten (logistische Regression)*

Einflussfaktor	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	Effektkoeffizient		
Konstante	0,23***	0,30***	0,28***
<i>Altersgruppe (Referenz: 19- bis unter 30-Jährige)</i>			
30 bis unter 50 Jahre	0,93	0,88	0,88
50 bis unter 65 Jahre	0,52***	0,62***	0,66***
<i>Geschlecht (Referenz: Frauen)</i>			
Männer	1,40***	1,02	1,13
<i>Migrationshintergrund (Referenz: ohne Migrationshintergrund)</i>			
mit Migrationshintergrund	0,55***	0,66***	0,63**
<i>West-/Ostdeutschland (Referenz: Westdeutschland)</i>			
Ostdeutschland	0,88	1,10	1,33**
<i>Schulabschluss (Referenz: mit und ohne Hauptschulabschluss)</i>			
Mittlerer Schulabschluss	1,94***	1,45***	1,47***
Fach-/Hochschulreife	2,69***	1,93	1,98***
<i>Beruflicher Abschluss (Referenz: ohne beruflichen Abschluss)</i>			
Lehre, Berufsfachschule, Schule des Gesundheitswesens	2,11***	1,69***	1,69***
Fachschule, Meister, Techniker	3,21***	2,20***	2,14***
Fach-/Hochschule, Promotion, Sonstiges	2,69***	1,65***	1,64***
<i>Erwerbsstatus (Referenz: voll erwerbstätig)</i>			
Teilweise erwerbstätig		0,67***	0,69***
Arbeitslos		0,33***	0,31***
Auszubi/Schüler/Student/Praktikum, Zivil-/Wehrdienst		0,40***	0,39***
Sonstige Nichterwerbspersonen		0,08***	0,06***
<i>Berufliche Position (Referenz: un- und angeleitete Arbeiter)</i>			
Facharbeiter		1,54***	1,52***
Meister/Polier		2,65***	2,63***
Ausführende Angestellte		1,56***	1,55***
Qualifizierte Angestellte und Beamte im einfachen und mittleren Dienst		2,96***	2,92***
Angestellte mit begrenzten Führungsaufgaben		3,92***	3,81***
Beamte im gehobenen und höheren Dienst		4,81***	4,78***
Selbstständige		1,66***	1,64***
Sonstige		2,70***	2,53***
<i>Interaktionseffekte (Referenzkategorien siehe oben)</i>			
30 bis unter 50-Jährige - mit Migrationshintergrund			1,03
50 bis unter 65-Jährige - mit Migrationshintergrund			0,60*
Männer - Ostdeutschland inkl. Berlin			0,69**
Teilweise erwerbstätig - mit Migrationshintergrund			0,97
Arbeitslos - mit Migrationshintergrund			1,33
Auszubi/Schüler/Student/Praktikum, Zivil-/Wehrdienst - mit Migrationshintergrund			1,32
Sonstige Nichterwerbspersonen - mit Migrationshintergrund			2,94***
Nagelkerkes R-Quadrat	0,154	0,288	0,292

* Siehe Methodenkasten G1; Fallzahl (ungewichtet) = 6.791; Signifikanzniveaus: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Adult Education Survey (AES), eigene Berechnungen

Tab. G2-2A: Weiterbildungsaktivitäten in Unternehmen und Teilnahmequote 2005 nach Unternehmensgröße (in %)

Kennzahlen (LV = Lehrveranstaltungen)	Insgesamt	Davon nach Unternehmensgröße			
		10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	250 bis 499 Beschäftigte	500 und mehr Beschäftigte
		in %			
Anteil der Unternehmen mit Lehrveranstaltungen an allen Unternehmen	54,2	49,8	64,7	69,9	88,2
Teilnehmer an Lehrveranstaltungen je Beschäftigten in allen Unternehmen	30,3	24,6	27,4	31,6	33,3
Teilnehmer an Lehrveranstaltungen je Beschäftigten in Unternehmen mit Lehrveranstaltungen	46,7	40,0	45,2	35,9	38,8

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, CVTS

Tab. G2-3A: Intensitätskennzahlen der Weiterbildungsbeteiligung von Unternehmen 1999 nach Unternehmensgröße (in %)

Kennzahlen (LV = Lehrveranstaltungen)			Insgesamt	Davon nach Unternehmensgröße			
				10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	250 bis 499 Beschäftigte	500 und mehr Beschäftigte
Anteil der Unternehmen mit LV an allen Unternehmen	in %	Insgesamt	66,7	62,1	80,4	94,4	91,1
Teilnehmer an LV je Beschäftigten in allen Unternehmen	in %	Insgesamt	31,7	25,1	27,3	27,1	36,9
		Männer	33,6	24,5	28,7	29,1	40,2
Teilnehmer an LV je Beschäftigten in Unternehmen mit LV	in %	Insgesamt	28,6	26,4	24,6	24,0	31,6
		Männer	36,2	38,7	33,1	28,6	38,1
Teilnehmer an LV je Beschäftigten in Unternehmen mit LV	in %	Männer	38,2	38,7	34,0	30,9	41,0
		Frauen	32,7	38,7	31,2	25,0	33,4
Teilnahmestunden an LV je Beschäftigten in allen Unternehmen	in Stunden	Insgesamt	8,6	5,8	8,5	6,6	10,2
		Männer	9,6	5,6	8,7	7,1	12,0
Teilnahmestunden an LV je Beschäftigten in Unternehmen mit LV	in Stunden	Insgesamt	7,0	6,0	8,1	5,8	7,2
		Männer	9,9	8,9	10,2	6,9	10,5
Ausgaben für LV je Beschäftigten in allen Unternehmen	in Euro	Männer	10,9	8,9	10,3	7,5	12,2
		Frauen	8,1	8,8	10,2	6,0	7,6
Ausgaben für LV je Beschäftigten in Unternehmen mit LV	in Euro	Insgesamt	547	274	455	392	715
		Direkte Kosten	310	163	252	232	403
Anteil der Ausgaben für LV an den Personalaufwendungen in allen Unternehmen	in %	Indirekte Kosten	237	110	203	160	312
		Insgesamt	624	422	552	413	738
Anteil der Ausgaben für LV an den Personalaufwendungen in Unternehmen mit LV	in %	Direkte Kosten	354	252	306	244	416
		Indirekte Kosten	270	170	246	168	322
Anteil der Ausgaben für LV an den Personalaufwendungen in allen Unternehmen	in %	Insgesamt	1,51	0,96	1,39	1,11	1,75
Anteil der Ausgaben für LV an den Personalaufwendungen in Unternehmen mit LV	in %	Insgesamt	1,65	1,46	1,62	1,15	1,76
Anteil der Teilnahmestunden für LV an den Arbeitsstunden in allen Unternehmen	in %	Insgesamt	0,53	0,35	0,51	0,40	0,63
		Männer	X	X	X	X	X
Anteil der Teilnahmestunden für LV an den Arbeitsstunden in Unternehmen mit LV	in %	Frauen	X	X	X	X	X
		Insgesamt	0,60	0,54	0,61	0,43	0,65
Anteil der Teilnahmestunden für LV an den Arbeitsstunden in Unternehmen mit LV	in %	Männer	X	X	X	X	X
		Frauen	X	X	X	X	X

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, CVTS

Tab. G2-4A: Intensitätskennzahlen der Weiterbildungsbeteiligung von Unternehmen 2005 nach Unternehmensgröße (in %)

Kennzahlen (LV = Lehrveranstaltungen)			Insgesamt	Davon nach Unternehmensgröße			
				10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	250 bis 499 Beschäftigte	500 und mehr Beschäftigte
Anteil der Unternehmen mit LV an allen Unternehmen	in %	Insgesamt	54,2	49,8	64,7	69,9	88,2
Teilnehmer an LV je Beschäftigten in allen Unternehmen	in %	Insgesamt	30,3	24,6	27,4	31,6	33,3
		Männer	32,1	24,2	28,8	32,1	36,4
		Frauen	27,4	25,2	25,1	30,7	28,4
Teilnehmer an LV je Beschäftigten in Unternehmen mit LV	in %	Insgesamt	38,8	46,7	40,0	45,2	35,9
		Männer	41,0	46,5	40,6	45,8	39,3
		Frauen	35,3	47,0	39,0	44,2	30,6
Teilnahmestunden an LV je Beschäftigten in allen Unternehmen	in Stunden	Insgesamt	8,9	6,5	7,9	8,0	10,4
		Männer	9,7	6,6	8,3	8,7	11,5
		Frauen	7,8	6,2	7,3	6,9	8,6
Teilnahmestunden an LV je Beschäftigten in Unternehmen mit LV	in Stunden	Insgesamt	11,5	11,5	11,6	11,5	11,3
		Männer	12,4	12,4	11,7	12,4	12,5
		Frauen	10,0	10,0	11,3	10,0	9,3
Ausgaben für LV je Beschäftigten in allen Unternehmen	in Euro	Insgesamt	504	289	397	456	639
		Direkte Kosten	237	143	191	212	296
		Indirekte Kosten	267	146	206	244	343
Ausgaben für LV je Beschäftigten in Unternehmen mit LV	in Euro	Insgesamt	651	551	583	653	693
		Direkte Kosten	306	272	281	304	321
		Indirekte Kosten	345	279	302	349	372
Anteil der Ausgaben für LV an den Personalaufwendungen in allen Unternehmen	in %	Insgesamt	1,33	0,93	1,14	1,24	1,53
Anteil der Ausgaben für LV an den Personalaufwendungen in Unternehmen mit LV	in %	Insgesamt	1,62	1,66	1,54	1,55	1,64
Anteil der Teilnahmestunden für LV an den Arbeitsstunden in allen Unternehmen	in %	Insgesamt	0,58	0,40	0,50	0,54	0,70
		Männer	0,60	0,38	0,49	0,56	0,75
		Frauen	0,55	0,44	0,50	0,52	0,60
Anteil der Teilnahmestunden für LV an den Arbeitsstunden in Unternehmen mit LV (in %)	in %	Insgesamt	0,74	0,76	0,70	0,72	0,76
		Männer	0,77	0,73	0,68	0,75	0,82
		Frauen	0,69	0,82	0,74	0,68	0,65

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, CVTS.

Tab. G2-5A: Weiterbildungsaktivitäten von innovativen und nicht-innovativen Unternehmen 2005

Kennzahlen (LV = Lehrveranstaltung)	Insgesamt	Unternehmen mit Einführung neuer oder wesentlich verbesserter Produkte oder Dienstleistungen bzw. Verfahren (Innovation) im Jahr 2005		Insgesamt
		Innovative Unternehmen (24,9%)	Nicht-innovative Unternehmen (75,1%)	
Anteil der Unternehmen mit LV an allen Unternehmen	in %	73,9	47,6	54,2
Teilnehmer an LV je Beschäftigten in Unternehmen mit LV	in %	39,6	37,8	38,8
Teilnahmestunden an LV je Beschäftigten in Unternehmen mit LV	in Stunden	12,1	10,5	11,5
Ausgaben für LV je Beschäftigten in Unternehmen mit LV	in Euro	735	540	651
Anteil der Ausgaben für LV an den Personalaufwendungen in Unternehmen mit LV	in %	1,76	1,41	1,62
Anteil der Teilnahmestunden für LV an den Arbeitsstunden in Unternehmen mit LV	in %	0,81	0,66	0,74

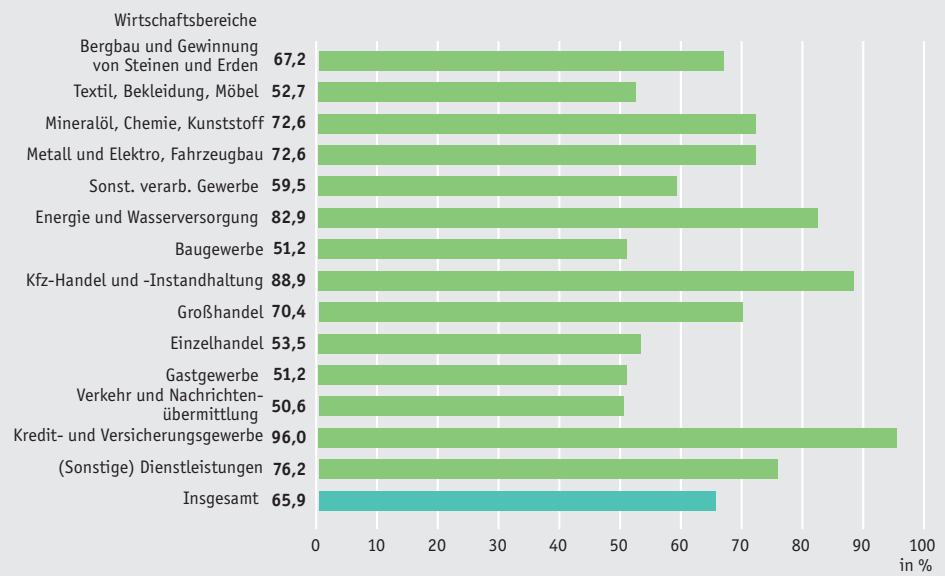
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, CVTS

Tab. G2-6A: Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Lehrveranstaltungen an den Beschäftigten aller Unternehmen in ausgewählten europäischen Staaten 1999 und 2005 (in %)

Staat	1999	2005
	in %	
Belgien	41	40
Dänemark	53	35
Deutschland	32	30
Griechenland	15	14
Spanien	25	33
Frankreich	46	46
Niederlande	41	34
Österreich	31	33
Portugal	17	28
Schweden	61	46
Vereinigtes Königreich	49	33
Norwegen	48	29

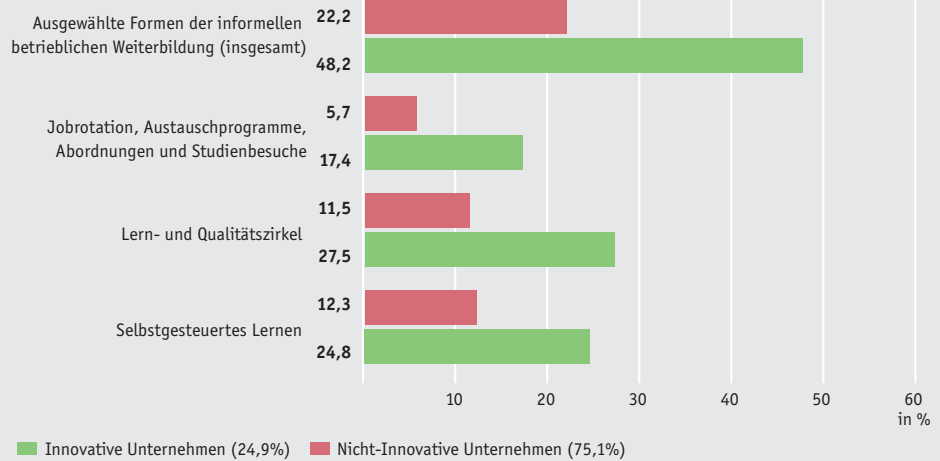
Quelle: Eurostat, CVTS

Abb. G3-3A: Informelles Lernen in Unternehmen 2005 nach ausgewählten Branchen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, CVTS.

Abb. G3-4A: Ausgewählte Formen informellen Lernens in Unternehmen 2005 nach Innovationsaktivitäten* (in %)



* Siehe Methodenkasten G3

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, CVTS



Tab. G3-1A: Informelle Lernaktivitäten der 19- bis unter 65-jährigen Erwerbstätigen in den letzten 12 Monaten 2007 nach Schulbildung, beruflicher Qualifikation und Berufsgruppen (in %)

Teilgruppe	Erwerbstätige mit informellen Lernaktivitäten
	in %
Schulbildung	
Niedrige Schulbildung	58
Mittlere Schulbildung	69
Abitur	78
Berufliche Qualifikation	
Keine Berufsausbildung	51
Lehre/Berufsfachschule	64
Meister-/andere Fachschule	76
Hochschulabschluss	81
Sonstiger Abschluss	81
Berufsstatusgruppen	
Arbeiter	55
Angestellte	72
Beamte	71
Selbstständige	77

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, Berichtssystem Weiterbildung (BSW)

Tab. G3-2A: Informelles Lernen in Unternehmen 2005 nach ausgewählten Branchen (in %)

Informelle Formen der betrieblichen Weiterbildung		Unternehmen insgesamt	Davon nach Wirtschaftsbereich (NACE-WZ03)						
			Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden	Textil, Bekleidung, Möbel	Mineralöl, Chemie, Kunststoff	Metall und Elektro, Fahrzeugbau	Sonst. verarb. Gewerbe	Energie- und Wasserversorgung	Baugewerbe
		in %							
Anteil der Unternehmen mit anderen Formen der betrieblichen Weiterbildung		65,9	67,2	52,7	72,6	72,6	59,5	82,9	51,2
Davon (Mehrfachnennung)	Anteil der Unternehmen mit geplanten Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz	48,1	44,5	39,3	57,5	58,8	47,0	61,9	21,6
	Anteil der Unternehmen mit Jobrotation, Austauschprogrammen, Abordnungen und Studienbesuchen	8,6	3,3	6,4	11,3	13,6	9,0	14,1	0,9
	Anteil der Unternehmen mit Lern- und Qualitätszirkeln	15,5	10,9	8,0	22,8	20,0	14,0	15,3	2,5
	Anteil der Unternehmen mit selbstgesteuertem Lernen	15,4	11,7	7,0	15,0	13,7	7,8	14,3	2,9
	Anteil der Unternehmen mit Informationsveranstaltungen	57,7	60,3	44,7	64,9	66,8	50,0	76,3	43,9
		Noch: davon nach Wirtschaftsbereich (NACE-WZ03)							
		Kfz-Handel und Instandhaltung	Großhandel	Einzelhandel	Gastgewerbe	Verkehr und Nachrichtenübermittlung	Kredit- und Versicherungsgewerbe	Sonstige Dienstleistungen	
		in %							
Anteil der Unternehmen mit anderen Formen der betrieblichen Weiterbildung		88,9	70,4	53,5	51,2	50,6	96,0	76,2	
Davon (Mehrfachnennung)	Anteil der Unternehmen mit geplanten Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz	71,1	54,8	38,7	40,3	37,7	75,3	56,0	
	Anteil der Unternehmen mit Jobrotation, Austauschprogrammen, Abordnungen und Studienbesuchen	9,6	10,4	5,8	6,6	3,6	23,8	10,8	
	Anteil der Unternehmen mit Lern- und Qualitätszirkeln	31,1	13,6	13,9	12,7	8,6	28,0	20,8	
	Anteil der Unternehmen mit selbstgesteuertem Lernen	55,0	13,4	11,9	13,9	13,0	58,1	18,5	
	Anteil der Unternehmen mit Informationsveranstaltungen	74,1	63,2	43,2	39,2	40,6	94,0	69,1	

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, CVTS

Tab. G4-1A: Eintritte von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2000 bis 2007 nach ausgewählten Merkmalen

Gegenstand der Nachweisung	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 ¹⁾	Veränderung 2007 gegenüber 2000
	in Tsd.								in %
Insgesamt	522.939	441.907	454.699	254.718	185.041	131.521	246.789	268.243	51,3
Nach Region									
Westdeutschland	305.948	242.012	259.166	161.042	123.952	91.096	173.032	182.941	59,8
Ostdeutschland	216.991	199.895	195.533	93.676	61.089	40.425	73.757	85.302	39,3
Nach Geschlecht									
Männlich	265.057	226.872	237.149	137.128	103.266	77.527	139.236	143.799	54,3
Weiblich	257.882	215.035	217.550	117.590	81.775	53.994	107.553	124.444	48,3
Nach Altersgruppen									
Unter 30 Jahren	139.514	115.258	123.670	84.714	58.567	52.807	81.395	77.027	55,2
30 bis unter 45 Jahren	276.870	232.162	235.844	126.888	93.414	56.733	101.772	113.273	40,9
45 Jahre und älter	106.555	94.487	95.185	43.116	33.060	21.981	63.622	77.943	73,1
Nach geplanter Teilnahmedauer									
Unter 6 Monaten	208.435	175.411	188.188	116.688	112.500	91.669	188.966	208.653	100,1
6 bis unter 12 Monaten	191.594	153.844	152.286	67.364	32.465	22.006	35.462	38.730	20,2
12 Monate und mehr	122.910	112.652	114.225	70.666	40.076	17.845	22.361	20.860	17,0
									in %-Punkten
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	
Nach Region									
Westdeutschland	58,5	54,8	57,0	63,2	67,0	69,3	70,1	68,2	9,7
Ostdeutschland	41,5	45,2	43,0	36,8	33,0	30,7	29,9	31,8	-9,7
Nach Geschlecht									
Männlich	50,7	51,3	52,2	53,8	55,8	58,9	56,4	53,6	2,9
Weiblich	49,3	48,7	47,8	46,2	44,2	41,1	43,6	46,4	-2,9
Nach Altersgruppen									
Unter 30 Jahren	26,7	26,1	27,2	33,3	31,7	40,2	33,0	28,7	2,0
30 bis unter 45 Jahren	52,9	52,5	51,9	49,8	50,5	43,1	41,2	42,2	-10,7
45 Jahre und älter	20,4	21,4	20,9	16,9	17,9	16,7	25,8	29,1	8,7
Nach geplanter Teilnahmedauer									
Unter 6 Monaten	39,9	39,7	41,4	45,8	60,8	69,7	76,6	77,8	37,9
6 bis unter 12 Monaten	36,6	34,8	33,5	26,4	17,5	16,7	14,4	14,4	-22,2
12 Monate und mehr	23,5	25,5	25,1	27,7	21,7	13,6	9,1	7,8	-15,7

1) Nur Januar bis Oktober 2007. Daten am aktuellen Rand (3 Monate) sind vorläufig, nicht hochgerechnet.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Tab. G4-2A: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2000 bis 2006 nach Region

Verbleibsstatus		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
		Verbleib 1 Monat						
		Deutschland						
Recherchierbare Austritte		445.882	477.222	450.657	349.970	257.574	160.612	239.868
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	27,2	23,9	20,6	21,5	24,0	27,1	28,6
	Weitere Nicht-Arbeitslose	17,7	20,9	21,1	18,3	17,2	20,5	21,3
	Arbeitslose	55,1	55,1	58,3	60,3	58,8	52,5	50,1
		Westdeutschland						
Recherchierbare Austritte		254.411	269.889	250.261	204.734	166.699	110.337	164.083
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	32,6	28,0	23,8	23,2	25,4	27,8	29,1
	Weitere Nicht-Arbeitslose	18,9	23,0	23,0	20,8	18,1	20,6	21,5
	Arbeitslose	48,5	49,0	53,2	56,0	56,5	51,6	49,3
		Osteutschland						
Recherchierbare Austritte		191.471	207.333	200.396	145.236	90.875	50.275	75.785
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	20,0	18,7	16,6	19,0	21,4	25,4	27,5
	Weitere Nicht-Arbeitslose	16,1	18,3	18,6	14,8	15,6	20,3	20,8
	Arbeitslose	63,9	63,1	64,8	66,2	63,0	54,3	51,7
		Verbleib 6 Monate						
		Deutschland						
Recherchierbare Austritte		439.474	477.213	450.567	349.935	256.481	160.385	239.382
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	42,5	37,2	32,8	35,2	40,2	45,0	46,3
	Weitere Nicht-Arbeitslose	19,9	23,1	22,9	21,0	19,0	21,1	20,8
	Arbeitslose	37,6	39,7	44,4	43,8	40,8	33,9	32,9
		Westdeutschland						
Recherchierbare Austritte		249.354	269.881	250.198	204.711	165.893	110.169	163.714
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	48,4	41,2	35,9	36,2	41,3	45,4	46,5
	Weitere Nicht-Arbeitslose	20,2	24,5	24,3	23,6	19,5	21,0	21,1
	Arbeitslose	31,3	34,3	39,8	40,1	39,2	33,6	32,4
		Osteutschland						
Recherchierbare Austritte		190.120	207.332	200.369	145.224	90.588	50.216	75.668
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	34,7	32,1	28,8	33,7	38,4	44,1	45,9
	Weitere Nicht-Arbeitslose	19,4	21,2	21,2	17,3	18,1	21,5	20,1
	Arbeitslose	45,9	46,8	50,0	48,9	43,5	34,4	34,0

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Tab. G4-3A: Die jeweils 10 höchsten und niedrigsten Eingliederungsquoten für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2006 nach Arbeitsagenturbezirken

Arbeitsagenturbezirke	Recherchierbare Austritte	Davon mit Verbleibsstatus nach 6 Monaten			Eingliederungsquote nach 6 Monaten	Arbeitslosenquote nach 6 Monaten
		Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nicht-Arbeitslose	Arbeitslose		
Anzahl					in %	
Meschede	212	155	36	21	73,1	9,9
Rottweil	308	211	52	45	68,5	14,6
Offenburg	533	343	99	91	64,4	17,1
Bautzen	1.319	833	261	225	63,2	17,1
Oschatz	728	454	138	136	62,4	18,7
Villingen-Schwenningen	343	210	46	87	61,2	25,4
Pirna	512	312	67	133	60,9	26,0
Soest	462	276	60	126	59,7	27,3
Coesfeld	956	571	205	180	59,7	18,8
Plauen	476	284	74	118	59,7	24,8
...
Berlin-Nord	7.501	2.705	1.638	3.158	36,1	42,1
Schwerin	4.157	1.498	966	1.693	36,0	40,7
Recklinghausen	1.874	652	454	768	34,8	41,0
Celle	1.807	620	489	698	34,3	38,6
Gelsenkirchen	2.029	684	463	882	33,7	43,5
Wilhelmshaven	827	271	226	330	32,8	39,9
Lübeck	2.252	717	645	890	31,8	39,5
Pirmasens	1.044	328	308	408	31,4	39,1
Heide	652	197	211	244	30,2	37,4
Saarbrücken	4.057	1.122	1.341	1.594	27,7	39,3

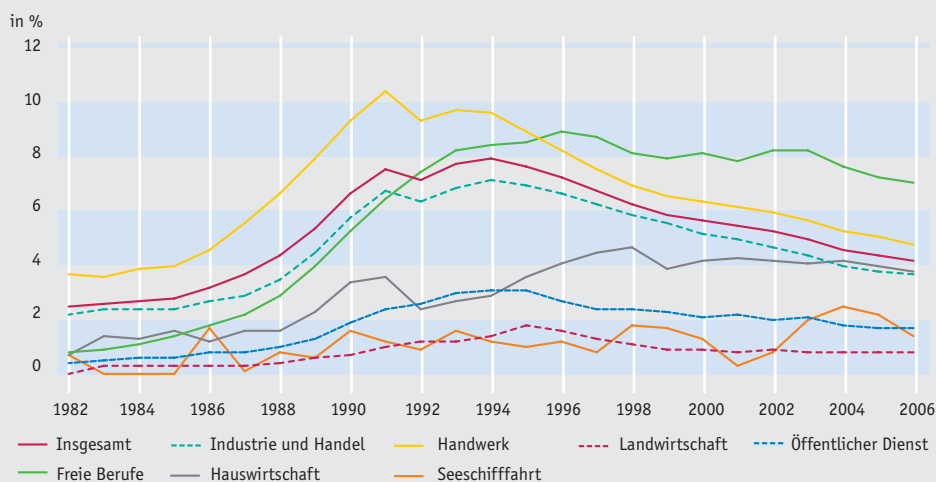
Quelle: Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

Tab. G4-4A: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung nach 6 Monaten 2006 nach Maßnahmedauer und Altersgruppen

Dauer der Maßnahme	Altersgruppe	Recherchierbare Austritte	Davon nach Verbleib (6 Monate)			Eingliederungsquote	Arbeitslosenquote
			Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nicht-arbeitslose	Arbeitslose		
Anzahl					in %		
Insgesamt	Insgesamt	238.773	110.177	49.852	78.744	46,1	33,0
	Unter 30 Jahre	84.378	42.074	19.262	23.042	49,9	27,3
	30 bis unter 45 Jahre	103.451	48.456	20.728	34.267	46,8	33,1
	45 Jahre und älter	50.944	19.647	9.862	21.435	38,6	42,1
Unter 6 Monate	Insgesamt	165.082	74.692	33.492	56.898	45,2	34,5
	Unter 30 Jahre	57.097	28.858	12.690	15.549	50,5	27,2
	30 bis unter 45 Jahre	66.292	29.953	12.907	23.432	45,2	35,3
	45 Jahre und älter	41.693	15.881	7.895	17.917	38,1	43,0
6 bis unter 12 Monate	Insgesamt	29.062	11.691	6.597	10.774	40,2	37,1
	Unter 30 Jahre	10.751	4.648	2.715	3.388	43,2	31,5
	30 bis unter 45 Jahre	12.694	5.163	2.664	4.867	40,7	38,3
	45 Jahre und älter	5.617	1.880	1.218	2.519	33,5	44,8
Über 12 Monate	Insgesamt	44.629	23.794	9.763	11.072	53,3	24,8
	Unter 30 Jahre	16.530	8.568	3.857	4.105	51,8	24,8
	30 bis unter 45 Jahre	24.465	13.340	5.157	5.968	54,5	24,4
	45 Jahre und älter	3.634	1.886	749	999	51,9	27,5

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

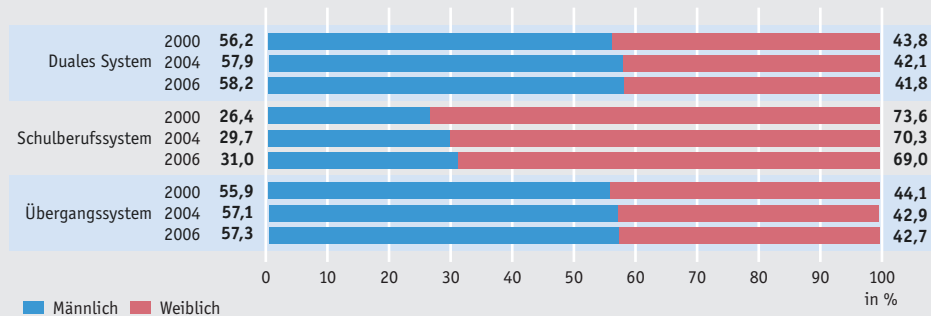
Abb. H3-8A: Ausländeranteil in der dualen Ausbildung 1982 bis 2006 nach Ausbildungsbereichen*



* Bis einschließlich 1991 Früheres Bundesgebiet; ab 1992 Deutschland

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

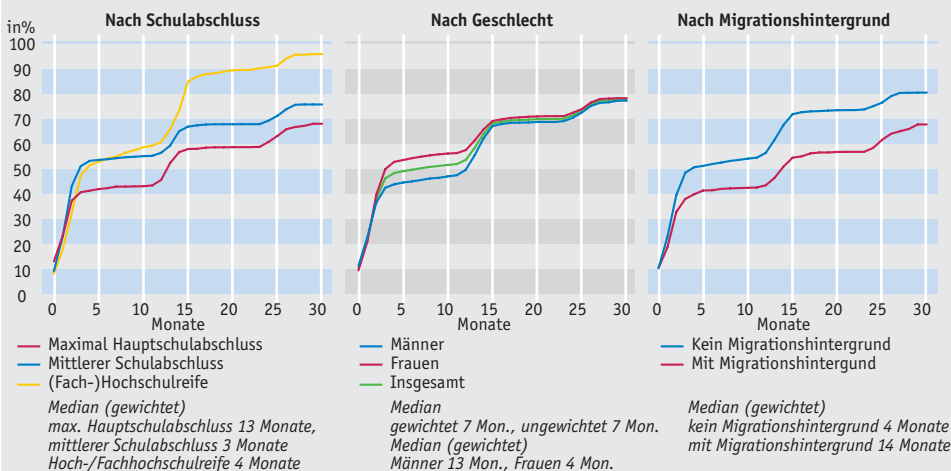
Abb. H3-9A: Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2000 bis 2006 nach Ausbildungssektoren und Geschlecht* (in %)



* Anteile der Geschlechter an Jugendsofortprogramm geschätzt

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

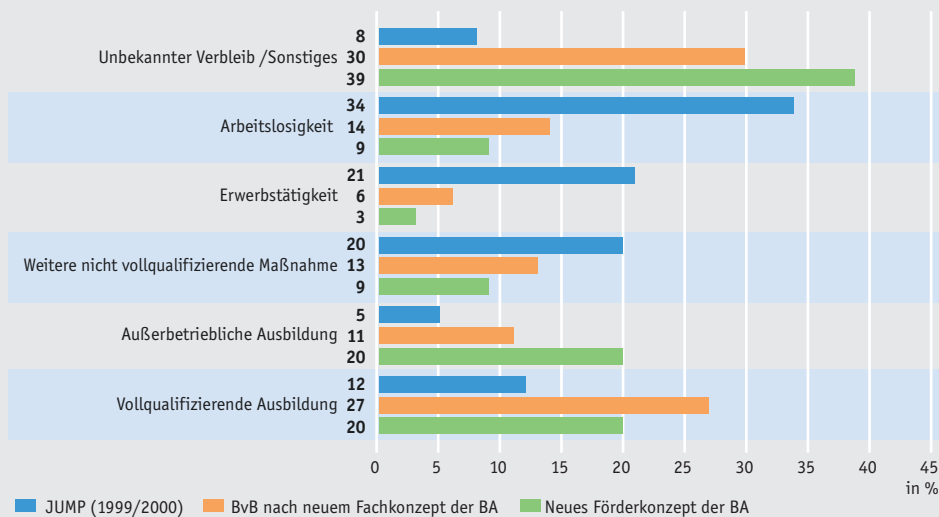
Abb. H3-10A: Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung (einschließlich Studium) – Jugendliche nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems insgesamt*



* Kumulierte Einmündungsfunktion (gewichtet)

Quelle: BiBB-Übergangstudie

Abb. H3-11A: Verbleib nach Beendigung der „Maßnahme“ (in %) *



Quelle: Neues Förderkonzept der BA (Modellversuchsjahr 2004/05); INBAS (2006, S. 72ff.); BuB nach neuem Fachkonzept (Modellversuchsjahr 2004/05); Berufsbildungsbericht (2006, S. 233); Jump (1999/2000); Dietrich, H. (2001)

Tab. H3-3A: Neuzugänge* in das berufliche Ausbildungssystem 2006 nach Geschlecht und schulischer Vorbildung

Schularten/ Bildungsprogramme	Insgesamt	Davon		Davon				
		Männer	Frauen	Ohne Haupt- schul- abschluss	Mit Haupt- schul- abschluss	Mit Mittlerem Schul- abschluss	Mit Hochschul- oder Fachhoch- schulreife	Mit sonstigem Abschluss
Anzahl								
Duales System insgesamt	551.434	321.103	230.331	29.780	158.905	265.059	94.209	3.481
Schulberufssystem insgesamt	212.984	65.987	146.997	677	30.978	136.643	39.806	4.880
Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	26.226	8.669	17.557	168	5.970	12.802	5.616	1.670
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO	112.181	36.760	75.421	374	16.791	83.501	11.153	362
Schulen des Gesundheits- wesens ¹⁾	44.357	10.627	33.730	99	6.199	21.580	15.718	761
Fachschulen (nur Erstausbildung)	30.220	9.931	20.289	36	2.018	18.760	7.319	2.087
Übergangssystem insgesamt	503.401	288.266	215.135	112.575	195.670	157.582	5.733	31.841
Schulisches Berufs- grundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit ²⁾	36.612	26.457	10.155	3.207	15.955	17.179	149	122
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	188.230	95.499	92.731	4.439	88.314	93.335	1.741	401
Schulisches Berufs- vorbereitungsjahr (BVJ)	50.001	30.634	19.367	34.926	13.404	856	18	797
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	83.126	50.469	32.657	30.430	34.909	15.910	415	1.462
Sonstige Bildungsgänge ³⁾	11.861	7.612	4.249	6.106	4.033	1.518	7	197
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.) ⁴⁾	110.778	65.032	45.746	32.479	31.566	20.023	1.763	24.947
EQJ (Bestand 31.12.)	22.793	12.563	10.230	988	7.489	8.761	1.640	3.915
in %								
Duales System insgesamt	100	58,2	41,8	5,4	28,8	48,1	17,1	0,6
Schulberufssystem insgesamt	100	31,0	69,0	0,3	14,5	64,2	18,7	2,3
Übergangssystem insgesamt	100	57,3	42,7	22,4	38,9	31,3	1,1	6,3

* Brandenburg 1. Schuljahr; Sachsen-Anhalt 1. Schuljahr für Schulen des Gesundheitswesens

1) Ohne Hessen

2) Soweit nicht als 1. Ausbildungsjahr im dualen System anerkannt

3) Enthalten berufsvorbereitende Maßnahmen der BA, Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter (soweit nicht im Rahmen des dualen Systems), Schüler mit und ohne Berufstätigkeit sowie Arbeitslose, Teilnehmer an Lehrgängen/Maßnahmen der Arbeitsverwaltung

4) Ohne Artikel 4: außerbetriebliche Ausbildung; Vorbildung teilweise geschätzt

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

Tab. H3-4A: Neuzugänge mit ausländischer Staatsangehörigkeit in den Sektoren des Berufsbildungssystems 2006 nach Ländern

Land	Neuzugänge insgesamt			Neuzugänge mit ausländischer Staatsangehörigkeit			Verteilung der Neuzugänge mit ausländischer Staatsangehörigkeit		
	Duales System	Schulberufssystem	Übergangssystem	Duales System	Schulberufssystem	Übergangssystem	Duales System	Schulberufssystem	Übergangssystem
	Anzahl						in %		
Deutschland	551.434	212.984	503.401	28.419	11.643	61.305	28,0	11,5	60,5
Flächenländer zusammen	512.535	195.090	479.017	26.205	9.537	56.613	28,4	10,3	61,3
Flächenländer Ost	91.983	49.359	62.260	250	264	618	22,1	23,3	54,6
Flächenländer West	420.552	145.731	416.757	25.955	9.273	55.995	28,5	10,2	61,4
Stadtstaaten	38.899	17.894	24.384	2.214	2.106	4.692	24,6	23,4	52,1
Baden-Württemberg	70.175	31.833	79.568	3.720	1.901	11.492	21,7	11,1	67,2
Bayern	102.844	26.120	44.960	8.448	1.755	7.349	48,1	10,0	41,9
Berlin ¹⁾	20.624	9.337	12.397	1.071	930	2.236	25,3	21,9	52,8
Brandenburg ²⁾	15.268	8.382	12.221	23	27	94	16,0	18,8	65,3
Bremen	6.460	4.063	2.394	343	567	430	25,6	42,3	32,1
Hamburg	11.815	4.494	9.593	800	609	2.026	23,3	17,7	59,0
Hessen ³⁾	35.652	7.035	29.640	3.174	709	5.965	32,2	7,2	60,6
Mecklenburg-Vorpommern	14.784	5.691	9.402	42	18	57	35,9	15,4	48,7
Niedersachsen	53.899	18.268	68.360	1.467	495	4.416	23,0	7,8	69,2
Nordrhein-Westfalen	108.355	43.386	145.530	7.046	3.385	22.574	21,3	10,3	68,4
Rheinland-Pfalz	24.431	10.364	25.018	1.300	677	2.767	27,4	14,3	58,3
Saarland	6.199	2.298	4.623	354	133	485	36,4	13,7	49,9
Sachsen	28.719	17.143	19.483	105	135	289	19,8	25,5	54,6
Sachsen-Anhalt ⁴⁾	16.881	9.563	10.249	51	70	86	24,6	33,8	41,5
Schleswig-Holstein	18.997	6.427	19.058	446	218	947	27,7	13,5	58,8
Thüringen ⁵⁾	16.331	8.580	10.905	29	14	92	21,5	10,4	68,1

1) Duales System einschließlich BGJ

2) Auszubildende im 1. Schuljahr (ohne Wiederholer)

3) Ohne Schulen des Gesundheitswesens

4) Schüler im 1. Ausbildungsjahr für Schulen des Gesundheitswesens

5) Übergangssystem enthält auch Benachteiligte, die im dualen System integriert unterrichtet werden

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

Tab. H3-5A: Anteil von Neuzugängen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in den Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2006 nach ausgewählten Ländern (in %)

Land	Anteil der Neuzugänge mit ausländischer Staatsangehörigkeit				Anteil an den Schulentlassenen 2006
	Insgesamt	Duales System	Schulberufssystem	Übergangssystem	
in %					
Deutschland	8,0	5,2	5,5	12,2	9,0
Baden-Württemberg	9,4	5,3	6,0	14,4	12,3
Bayern	10,1	8,2	6,7	16,3	8,1
Berlin ¹⁾	10,0	5,2	10,0	18,0	13,6
Bremen	10,4	5,3	14,0	18,0	13,5
Hamburg	13,3	6,8	13,6	21,1	18,6
Hessen ²⁾	13,6	8,9	10,1	20,1	14,9
Niedersachsen	4,5	2,7	2,7	6,5	6,4
Nordrhein-Westfalen	11,1	6,5	7,8	15,5	12,3
Rheinland-Pfalz	7,9	5,3	6,5	11,1	7,4
Saarland	7,4	5,7	5,8	10,5	8,0
Schleswig-Holstein	3,6	2,3	3,4	5,0	5,6

1) Duales System einschließlich BGJ

2) Ohne Schulen des Gesundheitswesens

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

Tab.H3-6A: Verteilung der Neuzugänge auf die Bereiche des Übergangssystems 2006 nach Geschlecht

Geschlecht	Übergangssystem insgesamt	Davon						
		Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	Schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	Berufsfachschulen u.a. (ohne Berufsausbildung)	Berufsschulen, Schüler ohne Ausbildungsvertrag	Sonstige Bildungsgänge	Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	EQJ (Bestand 31.12.)
Anzahl								
Insgesamt	503.401	36.612	50.001	188.230	83.126	11.861	110.778	22.793
Männer	288.266	26.457	30.634	95.499	50.469	7.612	65.032	12.563
Frauen	215.135	10.155	19.367	92.731	32.657	4.249	45.746	10.230
in %								
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Männer	57,3	72,3	61,3	50,7	60,7	64,2	58,7	55,1
Frauen	42,7	27,7	38,7	49,3	39,3	35,8	41,3	44,9

Erläuterungen vgl. **Tab. H3-3A**

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

Tab. H3-7A: Statusverteilung in den ersten 30 Monaten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – alle Jugendlichen (gewichtet) nach Geschlecht (in %)

Monat	Betriebliche Berufsausbildung	Nichtbetriebliche Berufsausbildung (schulische, außerbetriebliche Ausbildung, Beamtenlaufbahn, Studium)	Fachoberschule, Fachgymnasium, allgemeinbildende Schule	Übergangssystem (Berufsvorbereitung/ BVJ, BGJ, Teilqualifizierung/EQJ, Praktikum, Berufsfachschule ohne Berufsabschluss)	Erwerbstätigkeit, Jobben, Wehr-/Zivildienst, Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr	Suchen nach/Warten auf Bildungsmöglichkeit, Arbeitslosigkeit, BA-Maßnahmen (ohne Berufsvorbereitung), zu Hause, Sonstiges
Insgesamt						
3	26,3	20,9	7,3	22,2	13,5	9,9
4	26,7	22,2	7,2	22,3	13,0	8,6
5	26,8	22,8	7,2	22,3	12,6	8,2
6	27,0	23,2	7,3	22,1	12,6	7,9
7	26,9	23,3	7,5	21,7	12,4	8,3
8	26,8	23,7	7,4	22,1	11,7	8,3
9	26,8	24,0	7,4	21,7	11,5	8,5
10	26,8	24,3	7,4	21,7	11,5	8,2
11	26,9	24,6	7,4	21,6	10,2	9,3
12	28,9	25,2	7,6	20,0	8,7	9,7
13	32,6	28,1	7,8	14,0	7,4	10,1
14	34,0	30,4	7,6	13,1	5,4	9,4
15	34,4	33,7	7,5	13,1	4,0	7,3
16	34,6	34,0	7,5	13,3	3,8	6,9
17	34,5	34,3	7,4	13,1	3,9	6,9
18	34,3	34,3	7,4	13,1	3,9	7,0
19	34,3	34,4	7,4	13,1	3,8	7,0
20	34,2	34,4	7,5	12,8	4,1	7,0
21	34,2	34,4	7,5	13,0	3,9	7,0
22	34,2	34,4	7,5	12,6	4,1	7,2
23	34,5	34,8	7,5	12,3	3,9	6,9
24	36,1	35,3	7,3	11,1	4,0	6,2
25	37,8	34,4	6,4	7,2	4,9	9,3
26	37,8	34,3	6,7	6,9	5,5	8,8
27	37,8	34,9	6,8	6,8	5,3	8,4
28	37,8	35,2	6,8	6,9	5,6	7,7
29	37,8	35,2	6,7	6,7	5,9	7,6
30	37,7	35,0	6,5	6,4	7,4	6,9
Männer						
3	32,2	10,8	7,6	23,7	15,8	9,9
4	32,5	11,6	7,4	23,6	15,8	9,0
5	32,6	11,9	7,4	23,7	15,6	8,7
6	32,7	12,3	7,4	23,5	15,6	8,5
7	32,7	12,1	7,8	23,0	15,8	8,5
8	32,6	12,5	7,7	23,2	15,1	8,9
9	32,6	12,7	7,7	23,1	14,6	9,3
10	32,8	13,2	7,8	23,4	14,5	8,4
11	33,1	13,3	7,7	23,1	13,0	9,8
12	36,2	13,8	8,2	21,2	10,5	10,1
13	41,6	16,2	8,5	14,5	9,1	10,2
14	42,2	20,3	8,4	13,0	6,8	9,2
15	42,5	24,6	8,3	13,2	5,1	6,4
16	42,7	24,9	8,2	13,7	4,6	5,8
17	42,8	25,1	8,2	13,8	4,4	5,6
18	42,5	25,2	8,2	13,9	4,5	5,7
19	42,4	25,4	8,2	14,2	4,7	5,0
20	42,5	25,3	8,1	14,0	5,0	5,0
21	42,4	25,3	8,1	14,1	4,9	5,2
22	42,4	25,3	8,2	13,4	5,1	5,5
23	42,4	25,7	8,2	13,4	4,8	5,5
24	43,5	26,1	8,1	11,5	5,3	5,5
25	46,2	26,4	6,8	7,7	5,3	7,6
26	46,0	26,6	6,9	7,4	6,1	7,1
27	45,8	27,3	7,0	7,2	5,6	7,1
28	45,8	27,7	7,0	7,3	5,2	6,9
29	45,9	28,0	7,0	6,5	5,6	7,1
30	45,7	27,5	6,5	6,3	6,9	7,1

Fortsetzung Tab. H3-7A

Monat	Betriebliche Berufsausbildung	Nichtbetriebliche Berufsausbildung (schulische, außerbetriebliche Ausbildung, Beamtenlaufbahn, Studium)	Fachoberschule, Fachgymnasium, allgemeinbildende Schule	Übergangssystem (Berufsvorbereitung/ BVJ, BGJ, Teilqualifizierung/ EQJ, Praktikum, Berufsfachschule ohne Berufsabschluss)	Erwerbstätigkeit, Jobben, Wehr-/Zivildienst, Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr	Suchen nach/Warten auf Bildungsmöglichkeit, Arbeitslosigkeit, BA-Maßnahmen (ohne Berufsvorbereitung), zu Hause, Sonstiges
	in %					
Frauen						
3	20,9	30,1	7,0	20,9	11,4	9,8
4	21,4	31,9	7,0	21,0	10,4	8,2
5	21,5	32,8	7,0	21,1	9,9	7,7
6	21,7	33,2	7,1	20,9	9,8	7,3
7	21,5	33,6	7,2	20,4	9,3	8,1
8	21,5	34,0	7,1	21,1	8,6	7,8
9	21,5	34,3	7,1	20,5	8,8	7,9
10	21,5	34,5	7,1	20,3	8,8	8,0
11	21,3	34,9	7,1	20,3	7,5	8,9
12	22,3	35,4	7,0	18,9	7,2	9,3
13	24,4	38,9	7,1	13,6	5,9	10,1
14	26,5	39,7	6,9	13,3	4,1	9,6
15	27,0	41,9	6,8	12,9	3,0	8,2
16	27,2	42,3	6,8	12,9	3,0	7,8
17	26,9	42,6	6,6	12,4	3,5	8,1
18	26,9	42,6	6,6	12,3	3,3	8,3
19	26,9	42,6	6,6	12,1	3,0	8,8
20	26,7	42,7	6,9	11,7	3,2	8,9
21	26,8	42,8	6,8	12,0	3,0	8,6
22	26,7	42,7	6,8	11,8	3,2	8,8
23	27,2	43,2	6,9	11,3	3,1	8,2
24	29,3	43,7	6,5	10,7	2,9	6,9
25	30,0	41,8	6,0	6,8	4,6	10,8
26	30,2	41,4	6,6	6,4	4,9	10,5
27	30,4	42,0	6,5	6,4	5,1	9,5
28	30,5	42,0	6,5	6,6	5,9	8,5
29	30,5	41,9	6,5	6,8	6,2	8,1
30	30,3	42,0	6,5	6,5	7,9	6,8

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die die allgemeinbildende Schule (erstmalig) ab 2002 verlassen und zum Befragungszeitpunkt (Sommer 2006) bereits 30 Monate „erlebt“ hatten (ungewichtete Fallzahlen: n = 1.942).

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

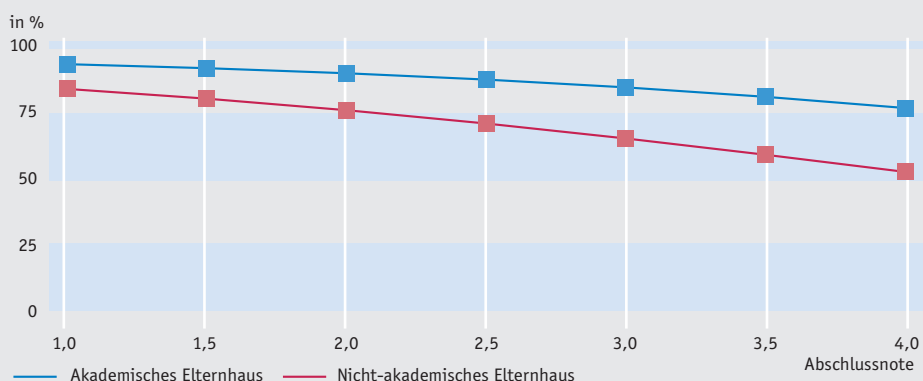
Tab. H3-8A: Übergang vom Status sechs Monate nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems auf den Status nach 18 Monaten und nach 30 Monaten – Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss (in %, gewichtet)*

Status nach 6 Monaten	Davon nach 18 Monaten	Davon nach 30 Monaten					
		Betriebliche Berufsausbildung	Nichtbetriebliche Berufsausbildung (einschl. Studium)	Übergangssystem	Nicht in Ausbildung		
in %							
Betriebliche Berufsausbildung	27,5	Betriebliche Berufsausbildung	92	95	0	0	5
		Nichtbetriebliche Berufsausbildung (einschl. Studium)	0	0	0	0	0
		Übergangssystem	4	0	7	50	43
		Nicht in Ausbildung	4	75	10	0	15
Nichtbetriebliche Berufsausbildung (einschl. Studium)	15,7	Betriebliche Berufsausbildung	0	0	0	0	0
		Nichtbetriebliche Berufsausbildung (einschl. Studium)	93	3	71	1	26
		Übergangssystem	2	0	22	78	0
		Nicht in Ausbildung	5	15	20	0	65
Übergangssystem	38,2	Betriebliche Berufsausbildung	27	94	0	2	4
		Nichtbetriebliche Berufsausbildung (einschl. Studium)	6	12	80	0	8
		Übergangssystem	56	18	10	54	18
		Nicht in Ausbildung	11	10	9	4	77
Nicht in Ausbildung	18,7	Betriebliche Berufsausbildung	12	90	4	0	6
		Nichtbetriebliche Berufsausbildung (einschl. Studium)	12	0	100	0	0
		Übergangssystem	18	0	31	43	26
		Nicht in Ausbildung	59	0	8	13	79

* Fallzahl (ungewichtet) = 447

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

Abb. H4-6A: Wahrscheinlichkeit* der Studienaufnahme nach Abschlussnote und Bildungsherkunft (in %)**



* Geschätzte Wahrscheinlichkeiten aus einer Regression; Andere Einflussvariablen (darunter Geschlecht, Art der Hochschulreife, Schulart, Land des Erwerbs der Hochschulreife sowie Berufsziele, Studienmotive und Arbeitsmarkteinschätzungen) werden konstant auf ihrem Mittelwert gehalten.

** Studienberechtigzte 2006, die sechs Monate nach dem Schulabgang zu ihren Bildungsabsichten befragt wurden

Quelle: HIS Studienberechtigtenbefragung 2006

Tab. H4-1A: Studienberechtigzte und Studienberechtigtenquote 1995 bis 2006 nach Geschlecht und Art der Hochschulreife

Jahr	Zahl der Studienberechtigten Anzahl	Davon mit		Studienberechtigtenquote insgesamt in %	Davon mit	
		Allgemeiner Hochschulreife	Fachhochschulreife		Allgemeiner Hochschulreife	Fachhochschulreife
Insgesamt						
1995	307.772	76,3	23,7	36,4	27,7	8,6
2000	347.539	74,1	25,9	37,2	27,6	9,6
2001	343.453	70,8	29,2	36,1	25,6	10,6
2002	361.498	70,1	29,9	38,2	26,7	11,4
2003	369.046	69,2	30,8	39,2	27,1	12,1
2004	386.906	68,1	31,9	41,5	28,3	13,2
2005	399.372	67,8	32,2	42,5	28,8	13,7
2006	415.008	68,8	31,2	43,4	29,9	13,6
Männer						
1995	150.636	72,6	27,4	34,7	25,2	9,5
2000	161.162	71,7	28,3	33,8	24,2	9,6
2001	160.576	68,0	32,0	33,0	22,5	10,6
2002	169.545	66,0	34,0	35,0	23,1	11,9
2003	174.670	65,1	34,9	36,3	23,6	12,7
2004	183.188	63,5	36,5	38,5	24,4	14,0
2005	189.648	63,1	36,9	39,4	24,9	14,6
2006	196.421	65,0	35,0	40,2	26,1	14,1
Frauen						
1995	157.136	79,9	20,1	38,1	30,5	7,7
2000	186.377	76,3	23,7	40,9	31,2	9,7
2001	182.877	73,2	26,8	39,3	28,8	10,5
2002	191.953	73,7	26,3	41,5	30,5	10,9
2003	194.376	72,8	27,2	42,3	30,8	11,5
2004	203.718	72,2	27,8	44,7	32,3	12,4
2005	209.724	72,0	28,0	45,6	32,8	12,8
2006	218.587	72,2	27,8	46,8	33,8	13,8

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik

Tab. H4-2A: Übergangsquoten in die Hochschule 1980 bis 2006 nach Ländern, Geschlecht, Art der Hochschulreife und Migrationshintergrund (in %)

Land	Übergangsquoten in Prozent ¹⁾										Prognosewerte ³⁾			
	Studienberechtigtenjahrgang ²⁾													
	1980	1985	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2004	2005	2006
in %														
Nach Ländern														
Baden-Württemberg	85,8	75,9	81,8	78,6	80,6	78,0	78,6	79,4	80,8	77,7	77-80	68-73	/	63-70
Bayern	89,0	82,6	87,4	84,4	86,2	83,3	88,7	83,4	84,4	84,5	84-86	75-81	/	75-80
Berlin	98,9	97,9	108,1	88,2	86,9	86,9	90,4	89,0	90,2	88,0	81-85	64-74	/	62-71
Brandenburg	X	X	X	62,4	60,6	60,1	60,3	60,8	61,7	62,6	67-73	65-70	/	50-59
Bremen	74,6	82,3	81,0	94,6	97,0	91,3	101,2	69,5	89,0	90,1	81-82	78-88	/	71-74
Hamburg	74,8	83,2	69,0	77,8	73,7	73,4	74,2	79,6	68,7	81,0	74-76	62-70	/	65-71
Hessen	86,3	76,3	77,9	76,0	82,3	76,7	68,0	77,6	79,4	76,8	76-79	72-78	/	70-75
Mecklenburg-Vorpommern	X	X	X	65,3	65,3	67,5	67,6	69,9	69,8	77,8	72-77	67-73	/	62-73
Niedersachsen	85,7	78,1	79,5	76,5	82,7	80,7	76,7	76,0	72,8	73,9	78-80	72-78	/	70-75
Nordrhein-Westfalen	82,0	69,5	72,1	70,7	68,8	65,8	64,1	71,0	69,2	65,4	76-79	72-79	/	67-74
Rheinland-Pfalz	87,2	77,7	83,9	82,0	80,2	72,3	73,1	72,3	77,3	72,6	80-81	72-78	/	74-81
Saarland	92,8	84,5	93,0	73,4	73,4	71,0	74,6	74,9	77,5	76,0	78-81	71-79	/	63-66
Sachsen	X	X	X	65,6	67,0	66,0	69,9	70,8	71,4	71,6	72-75	77-81	/	71-75
Sachsen-Anhalt	X	X	X	66,7	67,8	69,1	69,9	71,5	68,8	67,2	79-80	71-75	/	75-82
Schleswig-Holstein	88,4	79,7	81,9	57,2	74,5	76,3	78,7	78,9	75,8	77,4	78-82	75-80	/	69-77
Thüringen	X	X	X	67,9	68,1	68,0	69,2	69,1	72,9	69,9	75-78	61-68	/	77-82
Deutschland	86,9	78,3	83,9	75,9	76,8	74,2	73,9	76,0	76,1	74,6	77-80	71-77	69-76	68-74
Nach Geschlecht														
Männer	94,3	89,8	92,0	84,0	84,4	80,7	80,7	83,7	83,6	81,1	81-84	75-80	69-77	72-78
Frauen	78,2	65,6	74,3	68,2	69,7	68,2	67,9	69,2	69,5	68,9	73-76	67-74	68-74	64-71
Nach Art der Hochschulreife														
Allgemeine Hochschulreife	91,7	84,5	91,5	81,3	82,6	81,7	82,1	85,7	85,7	86,1	81-84	76-81	75-83	73-79
Fachhochschulreife ⁴⁾	71,6	57,6	63,9	58,5	57,7	49,8	49,4	47,0	50,0	47,0	63-66	57-65	50-57	53-61
Nach Migrationshintergrund⁵⁾														
Ohne	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	76-79	70-76	68-75	67-74
Mit	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	82-85	75-82	79-83	72-78

1) Übergangsquoten des Statistischen Bundesamtes; bis Studienbeginn Sommersemester 1992 Deutsche, danach Deutsche und Bildungsinländer.

2) Ab Studienbeginn Wintersemester 1992/93 einschließlich der ostdeutschen Länder

3) 2000 bis 2006: Prognosewerte auf Basis des HIS-Studienberechtigtenpanels (Bandbreite von Kern- und Maximalquote). Werte für 2002 auf Basis der Befragung nach dreieinhalb Jahren, sonst Befragungen 6 Monate nach Schulabgang

4) Werte der HIS-Prognosen einschließlich Schulabgänger mit schulischem Teil der Fachhochschulreife

5) Der Migrationshintergrund wird durch eine Kombination verschiedener Merkmale bestimmt: eigene Staatsangehörigkeit, Geburtsland der Studienberechtigten und ihrer Eltern, im Elternhaus gesprochene Sprache.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; HIS-Studienberechtigtenpanel

Tab. H4-3A: Zusammensetzung der deutschen Studienanfängerinnen und -anfänger* 1995 bis 2006 nach Art der Studienberechtigung und Hochschularten (in %)

Art der Studienberechtigung	Universitäten					Fachhochschulen					Insgesamt				
	1995	2000	2004	2005	2006	1995	2000	2004	2005	2006	1995	2000	2004	2005	2006
	in %														
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	90,0	93,4	92,3	92,1	92,1	44,6	55,2	46,1	46,0	48,2	77,1	81,6	77,1	76,9	77,4
(Berufs-)Fachschiule, Fachakademie	1,2	1,0	1,7	1,9	1,6	8,6	8,0	11,4	12,4	12,5	3,3	3,2	4,9	5,4	5,3
Fachoberschule	1,9	1,0	1,0	1,2	0,9	37,2	28,2	32,9	31,6	29,5	11,9	9,4	11,5	11,2	10,5
Zweiter Bildungsweg ¹⁾	3,3	1,8	2,1	2,1	2,2	5,2	4,4	5,2	5,6	5,5	3,8	2,6	3,1	3,3	3,3
Dritter Bildungsweg ²⁾	0,4	0,5	0,7	0,6	0,6	0,5	1,1	1,9	1,9	1,9	0,5	0,7	1,1	1,0	1,0
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,4	0,3	0,3	0,2	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2
Ausländ. Studienberechtigung (inkl. Studienkolleg)	1,0	1,1	1,2	1,2	1,2	0,8	0,7	0,8	1,0	0,7	0,9	1,0	1,1	1,1	1,0
Sonstiges und o.A.	1,7	0,9	0,6	0,7	1,0	2,9	2,4	1,6	1,5	1,6	2,1	1,4	0,9	0,9	1,2

* Wintersemester, ohne Verwaltungsfachhochschulen

1) Abendgymnasien, Kollegs

2) Studienanfänger ohne traditionelle Studienberechtigung, mit Begabtenprüfung oder immatrikuliert aufgrund beruflicher Qualifizierung

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. H5.2-2A: Übernahmequoten der Betriebe in % der Ausbildungsabsolventen 2000 bis 2006 nach Betriebsgröße und Wirtschaftszweig

	Westdeutschland (einschließlich Berlin West)					Ostdeutschland (ohne Berlin West)				
	2000	2002	2004	2005	2006	2000	2002	2004	2005	2006
	in %									
Insgesamt	60,4	57,0	53,8	55,0	57,0	46,0	44,1	41,2	37,4	44,2
	Betriebsgröße									
1 bis 9 Beschäftigte	45,7	46,6	39,1	47,0	44,4	48,8	39,6	37,1	31,9	43,5
10 bis 49 Beschäftigte	59,7	51,4	51,7	49,7	56,0	49,5	49,8	48,7	49,4	47,0
50 bis 499 Beschäftigte	65,3	61,8	59,0	57,4	57,3	40,7	42,4	41,4	33,5	41,5
500 und mehr Beschäftigte	72,4	72,1	66,2	68,0	72,5	48,3	43,5	33,2	30,0	45,8
	Wirtschaftszweig									
Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	43,5	14,8	36,2	36,0	30,5	38,7	30,9	40,6	41,9	53,1
Bergbau, Energie, Wasserversorgung	73,1	72,0	75,7	76,3	74,4	68,2	66,3	53,8	64,6	66,7
Nahrungs- und Genussmittel	64,9	58,3	66,5	46,8	50,3	47,9	50,6	31,0	56,1	57,9
Verbrauchsgüter	65,3	60,9	65,5	59,7	67,2	74,5	51,8	54,1	54,6	63,4
Produktionsgüter	79,3	72,5	70,0	67,9	74,3	68,4	60,0	68,9	67,2	63,7
Investitions- und Gebrauchsgüter	70,8	80,0	76,1	72,9	76,4	74,3	69,6	67,2	64,2	71,2
Baugewerbe	63,0	56,3	50,1	51,7	56,6	50,3	48,9	35,7	34,8	46,8
Handel, Instandhaltung, Reparatur	63,0	56,4	53,6	56,1	59,1	53,6	49,0	48,8	40,0	43,6
Verkehr, Nachrichtenübermittlung	74,4	63,9	49,7	60,1	61,7	67,3	67,0	72,2	36,6	53,1
Kredit- und Versicherungsgewerbe	87,2	81,4	73,7	77,4	80,7	67,8	63,3	65,5	69,1	79,4
Gastgewerbe	31,4	28,3	31,1	36,5	38,2	39,8	31,3	31,6	38,9	49,3
Erziehung und Unterricht	9,4	16,2	24,8	28,1	21,0	10,8	3,4	6,3	3,3	7,8
Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen	46,0	44,3	34,0	36,6	37,8	31,7	34,5	36,3	32,6	36,4
Dienstleistungen überwiegend für Unternehmen	60,5	46,6	57,4	63,5	57,7	43,6	43,6	43,9	43,0	51,4
Sonst. Dienstleistungen überw. für Unternehmen	39,9	58,7	60,2	58,8	63,3	74,7	49,2	28,4	43,2	51,5
Andere Dienstleistungen	52,6	52,9	53,5	49,4	59,0	75,3	62,0	70,0	59,4	53,3
Organisationen ohne Erwerbscharakter/ Staat	64,5	65,6	54,2	56,3	58,6	45,2	58,2	41,7	44,1	47,8

Quelle: IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB

Tab. H5.2-3A: Arbeitslosenzugänge nach erfolgreich beendeter dualer Ausbildung in West- und Ostdeutschland 2003 bis 2005

		2003			2004			2005		
		West-deutschland	Ost-deutschland	Deutschland	West-deutschland	Ost-deutschland	Deutschland	West-deutschland	Ost-deutschland	Deutschland
Zugang an Arbeitslosen nach betrieblicher Ausbildung ¹⁾		168	76	244	203	82	285	211	85	295
Darunter Ausbildung erfolgreich abgeschlossen		142	65	208	174	70	244	181	72	253
Darunter Ausbildung nach BBiG erfolgreich abgeschlossen ²⁾	Anzahl in Tsd.	89	44	133	109	47	156	114	48	162
Erfolgreiche Teilnehmer an Abschlussprüfungen insgesamt		388	117	504	381	112	493	369	109	478
Darunter erfolgreiche Teilnehmer mit vorausgegangener Ausbildung (ohne externe Prüflinge) ³⁾		377	110	486	368	105	472	353	102	455
Quote: arbeitslos nach erfolgreich abgeschlossener dualer Ausbildung	in %	23,7	40,0	27,3	29,7	44,8	33,0	32,2	47,2	35,6

Kursive Werte sind das Ergebnis von z.T. unsicheren Schätzungen

- Der vollständige Nachweis von Zu- und Abgängen in und aus Arbeitslosigkeit ist zurzeit nicht möglich. Die 69 Kreise mit zugelassenem kommunalen Träger wurden in die Auswertung der BA nicht einbezogen, da hierzu nur wenig verwertbare Meldungen vorliegen. Deshalb beruhen die hier angeführten Zahlen auf Auswertungen der BA. Diese Auswertungen umfassen über 80% der Zugänge in Arbeitslosigkeit nach abgeschlossener Ausbildung. Die restlichen 20 % wurden auf das Bundesgebiet hochgerechnet.*
- Unter den Arbeitslosenzugängen aus betrieblicher Ausbildung finden sich auch Personen aus Ausbildungsgängen außerhalb des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes (BBiG): Lehramtsanwärter, Referendare, Volontäre, Praktikanten im Anerkennungs-jahr. Ihr Anteil an den erfolgreichen Ausbildungsabsolventen wird im Jahr 2005 erstmals über die Berufskennziffern geschätzt. Die Vorjahresdaten wurden entsprechend angeglichen.*
- Einschließlich Teilnehmer an Umschulungsprüfungen aus dem Bereich des Handwerks. Ihre Zahl kann nicht genau bestimmt werden.*

Quellen: Bundesagentur für Arbeit; Statistische Ämter des Bundes und der Länder; Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung, aus Berufsbildungsbericht 2007, S. 206

Tab. H5.2-4A: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005 ein, sechs und zwölf Monate nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht

Erwerbsstatus	Nach 1 Monat			Nach 6 Monaten			Nach 12 Monaten		
	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
		Männer	Frauen		Männer	Frauen		Männer	Frauen
	Anzahl								
Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)	226.849	121.315	105.534	247.057	126.296	120.761	252.743	127.724	125.019
Geringfügig oder sonstig erwerbstätig	18.255	9.013	9.242	19.528	9.782	9.746	17.929	9.141	8.788
Leistungsbezug	109.668	63.398	46.270	62.899	38.178	24.721	36.492	23.224	13.268
Unbekannt verblieben	37.421	22.872	14.549	62.709	42.342	20.367	85.029	56.509	28.520
Insgesamt	392.193	216.598	175.595	392.193	216.598	175.595	392.193	216.598	175.595
	in %								
Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)	57,8	56,0	60,1	63,0	58,3	68,8	64,4	59,0	71,2
Geringfügig oder sonstig erwerbstätig	4,7	4,2	5,3	5,0	4,5	5,6	4,6	4,2	5,0
Leistungsbezug	28,0	29,3	26,4	16,0	17,6	14,1	9,3	10,7	7,6
Unbekannt verblieben	9,5	10,6	8,3	16,0	19,5	11,6	21,7	26,1	16,2
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Beschäftigten- und Leistungsempfängerhistorik; Berechnungen des IAB und eigene Berechnungen

Tab. H5.2-5A: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005 ein und zwölf Monate nach Beendigung der Ausbildung nach Staatsangehörigkeit

Erwerbsstatus	Nach 1 Monat			Nach 12 Monaten		
	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
		Deutsche	Ausländer		Deutsche	Ausländer
Anzahl						
Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)	226.849	216.835	10.014	252.743	240.611	12.132
Geringfügig oder sonstig erwerbstätig	18.255	17.041	1.214	17.929	16.813	1.116
Leistungsbezug	109.668	104.439	5.229	36.492	34.190	2.302
Unbekannt verblieben	37.421	34.721	2.700	85.029	81.422	3.607
Insgesamt	392.193	373.036	19.157	392.193	373.036	19.157
in %						
Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)	57,8	58,1	52,3	64,4	64,5	63,3
Geringfügig oder sonstig erwerbstätig	4,7	4,6	6,3	4,6	4,5	5,8
Leistungsbezug	28,0	28,0	27,3	9,3	9,2	12,0
Unbekannt verblieben	9,5	9,3	14,1	21,7	21,8	18,8
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Beschäftigten- und Leistungsempfängerhistorik; Berechnungen des IAB und eigene Berechnungen

Tab. H5.3-1A: Übergangsmuster* von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Jahrgangs 2005 im Verlauf der ersten neun Monate nach Studienabschluss nach Art der besuchten Hochschule, ausgewählten Fachrichtungen und Abschlussarten (in %)

Fachrichtung ¹⁾	Erwerbs-tätigkeit	Zweite Aus-bildungs-phase (z. B. Referendariat)	Studium/Promotion auf Basis einer An-stellung	Studium/Promotion auf Basis Stipen-dium oder Job	Praktikum	Längerer Verbleib in Übergangs-tätigkeiten	Längere Phasen der Arbeits-lostigkeit	Sonstige Tätigkeiten
in %								
Ingenieurwissenschaften FH	70	0	4	7	3	6	7	4
Informatik FH	75	-	1	4	2	8	3	7
Wirtschaftswissenschaften FH	63	-	2	4	9	7	7	8
Sozialwesen FH	43	23	1	2	1	11	6	13
Ingenieurwissenschaften U	57	1	24	1	2	3	5	6
Naturwissenschaften U	10	-	52	13	5	5	5	10
Mathe/Informatik U	55	0	21	7	1	4	6	5
Wirtschaftswissenschaften U	52	2	8	7	10	7	7	8
Humanmedizin U	25	-	53	10	0	0	3	9
Sprach-, Kultur-, Geistes-, Sozialwissenschaften U	31	-	6	11	13	14	9	16
Erziehungswissenschaft U	42	-	3	9	5	19	7	16
Rechtswissenschaft U	6	61	6	14	0	4	1	8
Lehramt U	8	52	3	11	1	12	2	11
Fachhochschule ¹⁾	62	4	2	5	5	8	6	7
Universität ¹⁾	30	15	16	10	5	9	5	11
Traditionelle Abschlüsse insgesamt	41	11	11	8	5	9	5	10
<i>Nachrichtlich für ausgewählte Fächer²⁾:</i>								
Bachelorabsolventen FH	41	-	8	37	3	3	3	5
Bachelorabsolventen U	9	-	4	69	6	4	1	7

* Übergangstypen auf Basis einer Sequenzanalyse mit Daten des HIS Absolventenpanels 2005, erste Befragung 2006 (n = 10.162)

1) Nur Absolventen mit traditionellen Abschlüssen (ohne Bachelorabsolventen)

2) Für die Bachelorstudiengänge können keine repräsentativen Gesamtwerte angegeben werden. Die hier berichteten Werte umfassen folgende Bachelorabschlüsse des Jahrgangs 2005: Elektrotechnik, Maschinenbau, Informatik, Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen und Universitäten sowie Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Biologie, Chemie, Sprach- und Kulturwissenschaften, Politik- und Sozialwissenschaften an Universitäten.

Quelle: HIS Absolventenpanel 2005

Tab. H5.3-2A: Veränderung der Tätigkeiten zwischen einem und fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss des Absolventenjahrgangs 2001* nach Geschlecht (in %)

Tätigkeit ein Jahr nach Studienabschluss	Tätigkeit fünf Jahre nach Studienabschluss									
	Abh. erwerbstätig Vollzeit, unbefristet	Abh. erwerbstätig Teilzeit, unbefristet	Abh. erwerbstätig Vollzeit, befristet	Abh. erwerbstätig Teilzeit, befristet	Ausbildungsverhältnis, Referendariat	Honorar-, Werkverträge	Selbstständig erwerbstätig	Unterqual. erwerbstätig	Nicht erwerbstätig	
	in %									
	Männer									
	Insgesamt → ↓	64	2	13	2	2	1	10	1	4
Abhängig erwerbstätig, Vollzeit, unbefristet	46 →	89	1	3	0	0	1	5	0	1
Abhängig erwerbstätig, Teilzeit, unbefristet	2 →	49	24	3	11	–	–	11	–	2
Abhängig erwerbstätig, Vollzeit, befristet	14 →	45	–	38	1	1	1	8	0	5
Abhängig erwerbstätig, Teilzeit, befristet	6 →	31	2	26	15	8	5	5	–	8
Ausbildungsverhältnis, Referendariat	15 →	57	3	21	1	3	1	9	1	4
Erwerbstätig auf Basis Honorar-, Werkverträge	1 →	21	–	8	11	6	11	25	12	8
Selbstständig erwerbstätig	5 →	16	–	5	1	–	1	72	–	4
Unterqualifiziert erwerbstätig	1 →	21	1	–	0	–	–	8	45	25
Nicht erwerbstätig	8 →	40	2	21	5	5	3	8	3	14
	Frauen									
	Insgesamt → ↓	40	10	10	6	1	2	8	3	19
Abhängig erwerbstätig, Vollzeit, unbefristet	25 →	64	8	4	1	0	1	4	1	17
Abhängig erwerbstätig, Teilzeit, unbefristet	4 →	17	40	1	7	–	4	15	2	14
Abhängig erwerbstätig, Vollzeit, befristet	12 →	31	9	25	7	2	1	5	2	18
Abhängig erwerbstätig, Teilzeit, befristet	8 →	21	15	16	16	2	3	5	2	20
Ausbildungsverhältnis, Referendariat	29 →	47	10	10	4	1	1	6	5	18
Erwerbstätig auf Basis Honorar-, Werkverträge	2 →	23	10	6	12	3	16	16	–	14
Selbstständig erwerbstätig	4 →	9	2	–	4	2	7	62	3	11
Unterqualifiziert erwerbstätig	3 →	33	5	5	4	2	10	10	14	18
Nicht erwerbstätig	14 →	22	10	12	9	4	3	8	3	30

Lesebeispiel: Etwa ein Jahr nach dem Studienabschluss waren 14% aller männlichen Absolventen auf einer befristeten Vollzeitstelle abhängig erwerbstätig. Aus dieser Gruppe hatten etwa 5 Jahre nach dem Studienabschluss 45% eine unbefristete Vollzeitstelle inne, 38% weiterhin eine befristete Vollzeitstelle, und 8% haben sich selbstständig gemacht. Insgesamt waren 5 Jahre nach dem Studienabschluss 64% aller männlichen Absolventen auf einer unbefristeten Vollzeitstelle erwerbstätig, während dieser Anteil bei den Absolventinnen nur bei 40% lag.

* Jahrgang 2001, erste Befragung im Jahr 2002 und zweite Befragung in den Jahren 2006 bzw. 2007 (n = 5.423)

Quelle: HIS Absolventenpanel 2007

Tab. H5.3-3A: Benötigter Abschluss für die erste Stelle von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in ausgewählten europäischen Staaten (Absolventenjahrgang 1999/2000, in %)*

Staat	Hochschulabschluss erforderlich	Kein Hochschulabschluss erforderlich	Nicht relevant, da nicht beschäftigt
	in %		
Österreich	80	18	2
Belgien	92	6	2
Tschechische Republik	77	10	13
Estland	90	6	3
Finnland	84	12	4
Frankreich	88	6	5
Deutschland	88	8	4
Italien	66	22	12
Niederlande	79	18	3
Norwegen	92	7	1
Spanien	61	32	6
Schweden	74	22	4
Großbritannien	60	34	5
Durchschnitt der Staaten	79	16	5

* Entnommen aus: Statistics Sweden (2007), *Graduates from Higher Education in Europe*, www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/REFLEX_Sweden.pdf

Quelle: EU-Projekt REFLEX 2007

Tab. H5.3-4A: Mobilität erwerbstätiger Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Jahrgangs 2005 nach und zwischen Regionen

Region ¹⁾	Aus dem Absolventenjahrgang 2005 wurden bis zur ersten Jahreshälfte 2006 erwerbstätig:	Diese Absolventen sind erwerbstätig ...				Saldo der Region	
		in der Region Ost	in der Region Nord	in der Region Süd	im Ausland		in %
		Anzahl					
Ost	35.900	24.050	4.000	6.250	1.600	-6.530	-18,2
Nord	60.700	2.020	48.840	7.900	1.900	-2.050	-3,4
Süd	69.600	1.700	3.860	60.420	3.600	8.580	12,3

1) Abgrenzung der Regionen: Ost (ostdeutsche Länder einschließlich Berlin), Nord (Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Bremen, Nordrhein-Westfalen), Süd (Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Baden-Württemberg, Bayern)

Quelle: HIS Absolventenpanel 2005

Tab. I1-1A: Staatliche Ertragsraten 2003 für eine Person bei einem Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) und für eine Person bei einem universitären Abschluss (ISCED 5/6) (in %)

Staat ³⁾	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird ¹⁾				Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächst höheren Bildungsbereich Vollzeit besucht und selbst aufkommt für							
					Direkte Kosten und entgangene Einkommen ²⁾				Keine direkten Kosten, aber entgangene Einkommen ²⁾			
	Männer		Frauen		Männer		Frauen		Männer		Frauen	
	ISCED 3/4 ¹⁾	ISCED 5/6	ISCED 3/4 ¹⁾	ISCED 5/6	ISCED 3/4 ^{1),2)}	ISCED 5/6	ISCED 3/4 ^{1),2)}	ISCED 5/6	ISCED 3/4 ^{1),2)}	ISCED 5/6	ISCED 3/4 ^{1),2)}	ISCED 5/6
in %												
Belgien	11,4	12,2	9,4	17,9	2,2	10,6	6,4	9,4	2,1	10,3	6,2	9,0
Dänemark	11,1	7,8	8,5	6,9	2,1	3,4	1,9	1,0	2,1	3,3	1,9	0,9
Finnland	8,2	13,6	4,7	11,3	-9,2	10,7	-2,6	8,7	-9,2	10,6	-2,6	8,6
Ungarn	8,3	18,8	8,9	13,1	3,3	14,8	5,9	10,3	3,2	13,6	5,7	9,2
Korea	6,7	14,2	3,0	16,8	3,2	7,4	3,7	17,2	2,6	5,9	3,0	13,1
Neuseeland	8,3	9,9	5,2	9,9	3,0	2,4	-2,2	2,1	2,7	1,7	-2,4	1,2
Norwegen	5,5	9,5	3,5	9,9	0,4	4,3	-0,2	4,5	0,2	4,3	-0,4	4,5
Schweden	10,4	7,5	6,9	6,3	-0,2	3,6	-0,1	1,8	-0,2	3,4	-0,1	1,6
Schweiz	1,7	6,3	2,4	5,8	-4,1	-0,1	-3,1	-0,7	-4,6	-0,2	-3,7	-0,9
Vereinigtes Königreich	13,4	13,7	10,6	16,1	4,8	6,4	4,1	8,4	4,3	5,6	3,4	7,1
Vereinigte Staaten	12,5	14,1	9,7	13,0	14,2	9,6	13,1	6,0	13,7	7,3	12,5	3,2

1) Unter der Annahme, dass nach einem Abschluss des Sekundarbereichs I immer der Mindestlohn verdient wird

2) Es ergaben sich negative Ertragsraten, wenn extrem hohe entgangene Einkommen zu extrem niedrigen Schätzwerten führen.

3) Für Deutschland konnten aufgrund fehlender Parameter die staatlichen Ertragsraten nicht berechnet werden. Für das Jahr 2008 werden auch für Deutschland entsprechende Berechnungen vorliegen, allerdings nicht vor Veröffentlichung dieses Berichts.

Quelle: OECD (2007), Bildung auf einen Blick

Abb. I1-2A: Anteile der Sektoren an den Erwerbstätigen 2005 und 2025 (in %)

Sektoren	Wirtschaftsbereiche	2005	2025
		in %	
Dienstleistungen	Häusliche Dienste	1,7	1,8
	Sonst. öffentliche und private Dienstleistungen	5,3	6,5
	Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen	10,3	12,3
	Erziehung und Unterricht	5,9	5,1
	Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	6,8	4,0
	Unternehmensbezogene Dienstleistungen	13,0	19,2
	Kredit- und Versicherungsgewerbe	3,1	2,4
	Verkehr u. Nachrichtenübermittlung	5,6	5,7
	Gastgewerbe	4,6	5,7
	Handel u.a.	15,3	14,1
Warenproduzierendes Gewerbe	Baugewerbe	5,6	5,6
	Verarbeitendes Gewerbe	19,6	15,5
	Energie, Bergbau	1,0	0,6
Land- und Forstwirtschaft	Land- und Forstwirtschaft	2,3	1,3

Quelle: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2007), Kurzbericht Nr. 26/2007

Tab. I1-3A: Entwicklung der Arbeitskräftenachfrage nach beruflichen Bildungsabschlüssen 2003 bis 2020 (Personen in Tsd.)

Art des Abschlusses	Veränderung 2003 bis 2010	Veränderung 2010 bis 2020
	in Tsd.	
Mit Universitätsabschluss	387	498
Mit Fachhochschulabschluss	484	692
Mit Meister-/Techniker-/Fachschulabschluss	288	254
Mit abgeschlossener Berufsausbildung	89	-146
Ohne abgeschlossene Berufsausbildung	-384	-414

Quelle: Institut zur Zukunft der Arbeit (2007), *Zukunft von Bildung und Arbeit*, S. 81

Tab. I1-4A: Erwerbsmobilität von Hochschulabsolventen: Wanderungssaldo nach Fächergruppen

Fachrichtung/Abschlussart	Zu- und Abgänge aus den Regionen ¹⁾							Anteil an den erwerbstätigen Absolventen aus der Region	
	In O	O → N	O → S	O → A	N → O	S → O	Saldo Ost	Saldo Ost	Ost
	Anzahl							in %	Anzahl
Architektur, Bauwesen FH	802	180	85	138	58	141	-66	-5,5	1.205
MB, ET, Wirtsch.ing., Inf. FH	3.161	684	1.547	176	89	251	-1.891	-34,0	5.568
Wirtschaftswissenschaften FH	1.903	359	562	43	280	137	-505	-17,6	2.868
Sozialwesen FH	1.631	114	219	29	174	87	-71	-3,6	1.993
Sonstige FH	978	169	224	43	238	76	-79	-5,6	1.415
FH insgesamt	8.475	1.506	2.637	431	840	691	-2.612	-20,0	13.049
Architektur, Bauwesen U	714	65	120	203	46	39	-100	-9,0	1.102
MB, ET, Wirtsch.ing. U	881	244	665	137	56	73	-780	-40,5	1.927
Wirtschaftswissenschaften U	1.271	182	528	165	72	135	-504	-23,5	2.146
Mathe., Naturwiss., Inform. U	1.832	310	433	168	151	249	-342	-12,5	2.743
Humanmedizin Staatsex.	1.446	120	193	96	244	71	2	0,1	1.855
Pol., Soz., Päd., Psych. U	2.469	417	361	106	237	127	-413	-12,3	3.353
Rechtswissenschaft Staatsex.	1.629	74	74	0	57	27	-64	-3,6	1.778
Sprach- und Kulturwiss. U	1.667	357	455	131	145	137	-530	-20,3	2.610
Lehramt	1.525	287	347	45	27	22	-585	-26,5	2.204
Sonstige U	2.138	443	434	127	147	128	-602	-19,2	3.142
U insgesamt	15.572	2.498	3.611	1.179	1.182	1.008	-3.919	-17,1	22.859
Hochschulabsolventen insgesamt	24.046	4.004	6.248	1.609	2.022	1.699	-6.531	-18,2	35.908

1) Regionen: O = Ost (Ostdeutsche Länder einschl. BE); N = Nord (SH, HH, NI, HB, NW); S = Süd (HE, RP, SL, BW, BY); A = Ausland

Quelle: Minks, K.-H./Fabian, G. (2007): *Erwerbsmobilität von Hochschulabsolventen – Hannover* (www.his.de/pdf/pub_vt/22/2007-12-12_Vortrag_Minks_Fabian_Dresden.pdf)

Tab. I1-5A: Fehlende Fachlehrer an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs I 2003 und 2006 nach Schularten (in %)

Mangel an Lehrkräften (Kategorien „etwas“/„viel“ zusammengefasst)	Hauptschule		Realschule		Schulart mit mehreren Bildungsgängen		Gymnasium		Integrierte Gesamtschule	
	2003	2006	2003	2006	2003	2006	2003	2006	2003	2006
	in %									
Mathematik	29,1	30,4	26,8	18,9	11,7	11,2	22,0	14,6	32,0	4,7
Naturwissenschaften	68,7	63,6	40,6	47,1	17,1	5,0	22,7	23,0	35,1	27,4
Deutsch	16,7	13,8	19,5	6,9	14,2	13,8	13,8	8,4	19,5	11,7

Quelle: PISA 2003 und PISA 2006, Schulleiterbefragung, eigene Berechnungen

Tabelle I1-6A: Lehramtsprüfungen 2006 nach Fächergruppen

Fächergruppe	Anzahl	in %
Sprach- und Kulturwissenschaften	16.525	62,5
Mathematik, Naturwissenschaften	4.901	18,5
Kunst, Kunstwissenschaft	1.646	6,2
Sport, Sportwissenschaft	1.473	5,6
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	1.265	4,8
Ingenieurwissenschaften	374	1,4
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	170	0,6
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	97	0,4
Insgesamt	26.451	100,0

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik 2006/07

Tab. I2-2A: Anteil Erwerbstätiger, Erwerbsloser und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren 2006 nach beruflichem Bildungsabschluss und Altersgruppen (in %)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Fachschulabschluss ²⁾	Fachhochschul- und Hochschulabschluss ³⁾	Insgesamt
Erwerbstätige					
25–35	51,8	79,5	88,3	86,5	74,8
35–45	64,2	82,3	91,3	90,0	81,5
45–55	62,0	78,7	88,4	90,0	78,6
55–65	34,9	45,8	58,4	69,1	48,0
25–65	53,5	73,0	82,7	85,2	72,1
Erwerbslose					
25–35	13,8	8,7	3,9	4,3	8,8
35–45	13,6	7,9	3,9	3,7	7,8
45–55	12,6	9,0	5,1	4,0	8,4
55–65	8,3	7,0	5,7	4,5	6,8
25–65	12,1	8,2	4,6	4,1	8,0
Nichterwerbspersonen					
25–35	31,6	10,4	6,7	8,2	14,7
35–45	20,1	8,8	4,4	5,6	9,7
45–55	23,0	11,3	5,9	5,4	11,8
55–65	54,3	45,7	34,6	25,7	43,7
25–65	34,3	18,9	12,7	10,7	20,0

1) Einschließlich eines beruflichen Praktikums

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung sowie Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR

3) Einschließlich Ingenieurschulabschluss, Lehrerausbildung und Promotion

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

Tab. I2-3A: Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren in den Jahren 1991 bis 2006 nach beruflichem Bildungsabschluss (in %)

Beruflicher Bildungsabschluss	Personengruppe	Jahr											
		1991	1993	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
		in %											
Insgesamt													
Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Erwerbstätige	73,3	70,0	69,1	68,9	69,9	70,6	70,7	70,5	69,9	69,7	71,1	73,0
	Erwerbslose	4,9	7,3	7,8	7,9	7,0	6,4	6,6	7,2	8,2	9,0	8,9	8,2
	Nichterwerbspersonen	21,9	22,7	23,1	23,3	23,1	22,9	22,7	22,3	21,9	21,2	20,0	18,9
Fachschulabschluss ²⁾	Erwerbstätige	84,0	82,0	79,9	79,9	80,9	81,7	81,3	81,2	81,0	81,1	81,0	82,7
	Erwerbslose	3,9	5,4	5,7	5,3	4,8	3,9	4,2	4,5	5,1	5,2	5,3	4,6
	Nichterwerbspersonen	12,1	12,6	14,4	14,8	14,3	14,3	14,5	14,2	13,9	13,7	13,6	12,7
Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾	Erwerbstätige	85,9	84,2	84,1	83,9	84,7	85,0	85,0	85,0	84,6	84,2	84,0	85,2
	Erwerbslose	3,8	4,8	4,6	4,6	4,1	3,4	3,3	3,5	4,2	4,4	4,5	4,1
	Nichterwerbspersonen	10,3	11,0	11,2	11,5	11,3	11,6	11,6	11,5	11,1	11,4	11,5	10,7
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Erwerbstätige	49,9	46,6	45,1	45,6	47,2	49,0	50,3	49,7	49,0	48,2	51,4	53,5
	Erwerbslose	5,9	8,4	8,8	8,9	8,8	7,7	7,6	8,8	10,4	11,5	12,0	12,1
	Nichterwerbspersonen	44,2	45,0	46,1	45,6	44,1	43,4	42,2	41,6	40,6	40,3	36,7	34,3
Männer													
Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Erwerbstätige	83,6	80,0	76,8	76,3	77,0	77,5	77,1	76,5	75,4	75,1	76,9	78,4
	Erwerbslose	4,3	6,3	7,9	8,1	7,3	6,7	7,1	8,0	9,3	10,4	9,9	9,0
	Nichterwerbspersonen	12,1	13,7	15,3	15,5	15,7	15,8	15,8	15,6	15,3	14,6	13,1	12,6
Fachschulabschluss ²⁾	Erwerbstätige	88,0	85,4	83,2	83,4	83,8	84,7	84,1	83,8	83,7	83,5	84,0	85,6
	Erwerbslose	3,0	4,1	5,0	4,6	4,3	3,6	3,9	4,2	4,7	5,2	5,3	4,4
	Nichterwerbspersonen	8,9	10,5	11,7	1,9	11,8	11,7	11,8	11,8	11,4	11,3	10,7	9,9
Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾	Erwerbstätige	91,0	88,6	88,0	87,2	88,2	88,6	88,7	88,5	88,1	87,5	87,7	88,6
	Erwerbslose	3,2	4,3	4,4	4,4	4,0	3,2	3,1	3,4	4,1	4,3	4,4	4,0
	Nichterwerbspersonen	5,9	7,1	7,7	8,0	7,9	8,2	8,2	8,1	7,7	8,2	7,9	7,4
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Erwerbstätige	68,6	63,2	58,4	58,7	59,7	61,6	62,3	60,9	59,2	58,0	60,7	63,1
	Erwerbslose	8,3	11,4	12,6	12,5	12,7	10,9	11,0	12,7	15,0	16,4	15,9	15,3
	Nichterwerbspersonen	23,1	25,4	29,0	28,7	27,5	27,5	26,8	26,3	25,8	25,6	23,4	21,6
Frauen													
Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Erwerbstätige	62,4	59,5	61,4	61,4	62,9	63,8	64,4	64,7	64,5	64,5	65,5	67,6
	Erwerbslose	5,4	8,5	7,6	7,6	6,7	6,2	6,1	6,3	7,2	7,7	7,9	7,4
	Nichterwerbspersonen	32,2	32,0	31,0	30,9	30,4	30,0	29,5	28,9	28,3	27,8	26,6	25,0
Fachschulabschluss ²⁾	Erwerbstätige	76,6	75,3	73,9	73,7	76,0	77,1	76,6	77,2	76,8	77,6	76,7	78,3
	Erwerbslose	5,5	8,1	7,1	6,5	5,7	4,6	4,7	5,0	5,6	5,2	5,3	4,9
	Nichterwerbspersonen	17,9	16,6	19,2	19,8	18,3	18,3	18,7	17,8	17,6	17,2	17,9	16,8
Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾	Erwerbstätige	76,5	76,2	77,7	77,9	79,0	79,2	79,4	79,8	79,5	79,5	78,9	80,5
	Erwerbslose	5,0	5,9	5,1	4,8	4,1	3,6	3,5	3,6	4,4	4,6	4,6	4,2
	Nichterwerbspersonen	18,6	17,9	17,2	17,3	16,6	17,0	16,9	16,5	16,1	15,9	16,5	15,3
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Erwerbstätige	40,8	37,9	37,4	37,7	39,4	41,1	42,7	42,4	42,2	41,5	44,6	46,3
	Erwerbslose	4,8	6,9	6,6	6,6	6,3	5,6	5,4	6,2	7,3	8,1	9,1	9,7
	Nichterwerbspersonen	54,4	55,2	56,0	55,7	54,3	53,3	51,9	51,4	50,5	50,4	46,3	43,9

1) Einschließlich eines beruflichen Praktikums

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung sowie Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR

3) Einschließlich Ingenieurschulabschluss, Lehrerausbildung und Promotion

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. I2-4A: Anteil Erwerbstätiger, Erwerbsloser und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren 2006 nach beruflichem Bildungsabschluss und Ländern (in %)

Land	Ohne beruflichen Bildungsabschluss			Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾			Fachschulabschluss ²⁾			Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾		
	Erwerbs-tätige	Erwerbs-lose	Nichter-werbs-personen	Erwerbs-tätige	Erwerbs-lose	Nichter-werbs-personen	Erwerbs-tätige	Erwerbs-lose	Nichter-werbs-personen	Erwerbs-tätige	Erwerbs-lose	Nichter-werbs-personen
in %												
D	53,5	12,1	34,3	73,0	8,2	18,9	82,7	4,6	12,7	85,2	4,1	10,7
BW	58,8	8,8	32,4	78,0	4,6	17,4	87,4	2,5	10,2	87,1	2,9	9,8
BY	59,6	8,5	31,9	76,9	4,9	18,2	85,8	2,6	11,6	86,4	3,3	10,3
BE	43,3	23,7	32,9	64,1	14,6	21,2	73,5	9,3	17,3	80,3	7,3	12,3
BB	47,9	18,5	33,6	69,1	16,6	14,3	79,2	7,4	13,9	84,1	5,6	10,3
HB	51,0	15,3	33,7	68,8	11,0	20,8	84,2	/	/	77,8	/	14,3
HH	57,2	10,7	32,1	73,7	7,9	18,4	83,3	/	12,5	86,2	4,1	9,6
HE	55,2	9,9	34,8	73,9	5,9	20,2	82,8	4,6	12,6	86,3	3,2	10,4
MV	44,9	22,4	31,6	65,9	18,8	15,1	78,3	6,7	15,0	83,1	7,3	9,7
NI	50,5	12,2	37,3	72,9	7,0	20,1	85,3	3,8	11,2	84,9	3,6	11,5
NW	51,5	12,7	35,8	72,5	6,4	21,0	83,6	4,1	12,4	85,2	3,6	11,1
RP	53,8	10,4	35,6	76,1	5,6	18,3	85,2	/	11,4	87,9	2,2	9,9
SL	50,4	11,0	38,6	72,1	6,5	21,7	84,0	/	/	82,8	/	12,5
SN	40,3	22,2	37,5	66,3	17,0	16,7	78,1	6,7	15,2	83,0	5,9	11,1
ST	44,4	21,0	34,7	66,4	16,4	17,1	76,8	8,3	14,9	83,2	6,5	10,3
SH	54,7	12,5	33,2	74,2	6,7	19,1	82,5	/	14,4	85,8	3,8	10,4
TH	52,1	16,0	32,8	68,6	15,3	16,1	77,8	7,6	14,6	83,9	6,3	10,3

1) Einschließlich eines beruflichen Praktikums

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung sowie Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR

3) Einschließlich Ingenieurschulabschluss, Lehrerausbildung und Promotion

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006

Tab. I2-5A: Einkommensunterschiede der 25- bis unter 65-Jährigen im internationalen Vergleich 2005 (bzw. jüngstes verfügbares Jahr) nach Bildungsstand (Abschluss im Sekundarbereich II = 100)

Staat	Jahr	Unterhalb Sekundarbereich II	Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
		Abschluss im Sekundarbereich II = 100		
Österreich	2005	71	121	152
Belgien	2004	90	102	134
Dänemark	2004	82	103	126
Finnland	2004	94	•	149
Frankreich	2005	86	•	144
Deutschland	2005	88	111	156
Ungarn	2005	73	121	215
Irland	2004	86	104	164
Italien	2004	79	•	160
Niederlande	2002	84	•	148
Norwegen	2004	84	125	136
Polen	2004	78	99	163
Spanien	2004	85	89	132
Schweden	2004	87	120	127
Schweiz	2005	76	109	156
Vereinigte Staaten	2005	67	110	175

Quelle: OECD (2007), *Bildung auf einen Blick*, S. 170-171

Tab. I2-6A: Durchschnittliche Bildungsrenditen in West- und Ostdeutschland 2006 nach Bildungsabschluss und Geschlecht (in %*)

Bildungsabschluss	Deutschland		Westdeutschland		Ostdeutschland	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
	in %					
Mittlerer Abschluss oder Abitur	15,1	22,1	21,7	26,8	17,2	13,9
Schulabschluss und Ausbildung	19,0	20,9	25,8	26,2	19,6	20,6
Höhere berufliche Bildung	41,0	35,9	47,7	45,6	41,8	39,5
Hochschulabschluss/Promotion	66,6	63,8	72,4	70,8	70,7	62,8

* Prozentualer Zusatzertrag gemessen an der Referenzgruppe „Ohne Schulabschluss/Nur Hauptschulabschluss jeweils ohne Berufsausbildung“

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006, eigene Berechnungen

PISA 2006

Die empirische Grundlage für schulbildungspolitische Debatten im In- und Ausland

Wie gut sind Schüler auf das Leben vorbereitet? Diese Frage ist Basis für die PISA-Erhebung der OECD, bei der im internationalen Vergleich Schülerleistungen ermittelt und analysiert werden.

Die OECD beobachtet seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre die wichtigsten Schlüsselbereiche: Lesekompetenz, Mathematik, Naturwissenschaften sowie Problemlösen. So können Länder kontinuierlich ihre Entwicklung der Bildungsergebnisse verfolgen und Rückschlüsse auf bildungspolitische Entscheidungen ziehen.

Mit PISA hat die OECD neue Maßstäbe für internationale Bildungsvergleiche gesetzt – zahlreiche Medienberichte spiegeln die politische Relevanz wider. Dieser Band berichtet, wie die beteiligten Länder in der dritten Erhebungswelle abgeschnitten haben. 2006 lag der besondere Schwerpunkt auf den Naturwissenschaften – zuvor waren es die Lesefähigkeit (2000) bzw. Mathematik (2003).



OECD (Hg.)

PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich

Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen

2008, 440 S., 65,- € (D)/110,- SFr

ISBN 978-3-7639-3582-6

Best.-Nr. 6001862

www.wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



OECD vergleicht Bildungssysteme



Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

Der OECD-Bildungsbericht betrachtet jährlich das deutsche Bildungssystem im Verhältnis zu den Bildungssystemen anderer Ländern: Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, vergleichen die Bildungsniveaus und Bedingungen für Bildung. Sie erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, was dafür aufgewendet wird, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie so erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen in Schlüsselfächern über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung und den Arbeitsbedingungen für Pädagogen.

OECD (Hg.)
**Bildung
auf einen Blick**

OECD-Indikatoren
erscheint jährlich, ca. 500 S.,
65,- € (D)/108,- SFr
Günstiger im Abonnement:
53,- € (D)/88,- SFr
Best.-Nr. 6001821a

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Bildung in Deutschland

Ein indikatorengestützter Bericht

mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I

Auch der zweite nationale Bildungsbericht liefert eine umfassende Bestandsaufnahme des deutschen Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis hin zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Der Bericht informiert auf der Grundlage von Indikatoren über die aktuelle Situation im deutschen Bildungswesen, über seine Leistungsfähigkeit und seine Problemlagen.

Im Rahmen einer vertiefenden Analyse widmet er sich den Übergängen nach der Schule in Ausbildung, Studium und Arbeitsmarkt.

Er richtet sich an unterschiedliche Zielgruppen in Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis sowie an eine breite an Bildungsfragen interessierte Öffentlichkeit.