



Alle Inhalte unter
bildungsbericht.de
verfügbar

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2024

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse
zu beruflicher Bildung



Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



KULTUSMINISTER
KONFERENZ

2024

wbv

Der Bericht wurde unter Federführung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation von einer Autor:innen-gruppe und ihren Co-Autor:innen erstellt, die folgenden wissenschaftlichen Einrichtungen und Statistischen Ämtern angehören:

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (*DIE*),
Deutsches Jugendinstitut (*DJI*),
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (*DZHW*),
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (*LifBi*),
Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (*SOFI*)
an der Georg-August-Universität
sowie die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (*Destatis*, *StLÄ*)

Verantwortliche Autor:innen:

Prof. Dr. Kai Maaz (*DIPF*),
Sprecher der Autor:innengruppe
Prof. Dr. Cordula Artelt (*LifBi*)
Leitende Regierungskollegin Pia Brugger (*Destatis*)
Prof. Dr. Sandra Buchholz (*DZHW*)
Prof. Dr. Susanne Kuger (*DJI*)
Dr. Stefan Kühne (*DIPF*)
PD Dr. Holger Leerhoff (*StLÄ*)
Prof. Dr. Josef Schrader (*DIE*)
Prof. Dr. Susan Seeber (*SOFI/Universität Göttingen*)

Co-Autor:innen:

Dr. Bettina Arnoldt (*DJI*)
Maximilian Bach (*Destatis*)
Victoria Herrmann-Feichtenbeiner (*DIPF*)
Madlain Hoffmann (*LifBi*)
Dr. Christian Kerst (*DZHW*)
Jonathan Kohl (*DIE*)
Katharina Kopp (*Forschungsverbund DJI/TU Dortmund*)
Sophie Krug von Nidda (*DIPF*)
Dr. Josefine Lühe (*DIPF*)
Dr. Susanne Lochner (*DJI*)
Anja Malchin (*StLÄ*)
Svenja Mank (*DIPF*)
Ricarda Nauenburg (*StLÄ*)
Dr. Maria Richter (*SOFI*)
Catherine Tiedemann (*Forschungsverbund DJI/TU Dortmund*)
Tim Ziesmann (*Forschungsverbund DJI/TU Dortmund*)

Mitautor des Schwerpunktkapitels:

Prof. em. Dr. Dieter Euler (*Universität St. Gallen*)

Projekassistenz:

Verena Engelhardt (*DIPF*)
Robyn Schmidt (*DIPF*)

Aus den beteiligten Einrichtungen haben mitgearbeitet:

DIPF:

Elias Brauch
Magdalena Fischer
Alexander Kauth
Michaela Kropf

Destatis und StLÄ:

Olga Becker
Christian Benda
Tim Brackmann
Anna-Lena Bölükler
Harald Eichstädt
Sonja Ertz
Thomas Feuerstein
Hans-Werner Freitag
Katharina Gawronski
Bogdan-Mircea Georgehe
Chiara Görrig
Anna Grzesista
Heike Heilmann
Stefanie Hoffmann
Carsten Hubert
Rotraud Kellers
Tobias Laick
Marie Leiste
Francisco Mateos
Andreas May-Wachowius
Dr. Michael Mudiappa
Jürgen Oehler
Claudia Renth
Maike Sommer
Maximilian Stohner
Dr. Lorna Syme
Thomas Weise

DIE:

Jennifer Adomat
Dr. Theresa Büchler
apl. Prof. Dr. Karin Dollhausen
Marie Sachse

DJI (einschließlich Forschungsverbund DJI/TU Dortmund):

Magdalena Beyrer
Prof. Dr. Christina Boll
Dr. Melanie Böwing-Schmalenbrock
Dr. Stefan Hofherr
Katrin Hüskens
Theresia Kayed
Lisa Leßner
Kerstin Lippert
Dr. Hanna Maly-Motta
Ninja Olszenka
Dr. Ansgar Opitz
Meike Sonntag
Dr. Susanne Ullrich
Dr. Johannes Wieschke

DZHW:

Vanessa Boyle
Gunther Dahm
Prof. Dr. Bernd Kleimann
Dr. Nancy Kracke
Dr. Martina Kroher
Ulrike Schwabe
Dr. Heike Spangenberg
Dr. Julia Steinkühler

LifBi:

Prof. Dr. Michael Bayer
Lea Gisela Ditttebrand
Dr. Markus Nester
Dr. Maximilian Seitz
Prof. Dr. Ilka Wolter

SOFI/Universität Göttingen

Dr. Christian Michaelis
Yashar Jam

Darüber hinaus wurden durch Sonderauswertungen, Expertisen oder Beratung Beiträge geleistet:

Prof. em. Dr. Lutz Bellmann (*Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nikolaus-Kopernikus-Universität in Torun*)
Dr. Hans Dietrich (*Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*)
Prof. Dr. Hubert Ertl (*Bundesinstitut für Berufsbildung, Universität Paderborn*)
Dr. Andreas Ette (*Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung*)
Prof. Bernd Fitzenberger PhD (*Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*)
Dr. Ludovica Gambaro (*Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung*)
Lidia Gutu (*Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung*)
Prof. Dr. Harm Kuper (*Freie Universität Berlin*)
Dr. Jessica Ordemann (*DZHW*)
Dr. Stefan Schipolowski (*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB*)
Prof. Dr. Heike Solga (*Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Freie Universität Berlin*)
Prof. Dr. C. Katharina Spieß (*Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung*)
Dr. Sebastian Weirich (*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB*)
Roger Wurm (*Hochschulkompass der Hochschullektorenkonferenz*)

Lektorat: Dr. Malte Heidemann (*Lektoratsbüro textbaustelle Berlin*)

Bildung in Deutschland 2024

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse
zu beruflicher Bildung

Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

2024



Herausgeber

Autor:innengruppe Bildungsbericht-
erstattung

Gesamtherstellung

wbv Publikation
ein Geschäftsbereich von wbv Media
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2024

Konzeption Gestaltung

Marion Schnepf, Bielefeld

Umsetzung Gestaltung

Andreas Koch, Bielefeld

Konzeption der ganzseitigen
Infografiken

sapera_

www.sapera.com

ISBN 978-3-7639-7744-4

Bestell-Nr. 6001820i

DOI: 10.3278/6001820iw

Zitationsvorschlag

Autor:innengruppe Bildungsbericht-
erstattung (2024). Bildung in
Deutschland 2024. Ein indikatoren-
gestützter Bericht mit einer Analyse zu
beruflicher Bildung. wbv Publikation.
Abkürzung bei Zitation im Text
(in Ausnahmefällen): AgBBE (2024)

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 die in dieser Veröffentlichung enthaltenen Angaben mit größter Sorgfalt zusammengestellt. Sie können jedoch nicht ausschließen, dass Informationen auf irrtümlichen Angaben beruhen oder bei Drucklegung bereits Änderungen eingetreten sind. Aus diesem Grund kann keine Gewähr und Haftung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben übernommen werden.

Die elektronische Fassung dieses Werks ist mit Ausnahme der Umschlagfotos lizenziert unter Creative Commons „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)“. Diese ist kostenlos verfügbar unter wbv-open-access.de und bildungsbericht.de.



Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Umschlagfotos

links unten: [iStock.com/sturti](https://www.iStock.com/sturti)

oben: [iStock.com/JohnnyGreig](https://www.iStock.com/JohnnyGreig)

rechts: [iStock.com/klingsup](https://www.iStock.com/klingsup)

Inhalt

Vorwort	V

Hinweise für Leser:innen	VII

Einleitung	1

Wichtige Ergebnisse im Überblick	5

Zuletzt im Bildungsbericht

2022 als A1

2022 als A2

2022 als A3

2022 als A4

A Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen

A1	Demografische Entwicklung	30
A2	Wirtschaftliche Entwicklung	36
A3	Erwerbstätigkeit	39
A4	Familien- und Lebensformen	46
	Perspektiven	53

B Grundinformationen zu Bildung in Deutschland

2022 als B1	B1	Bildungseinrichtungen	56
2022 als B2	B2	Bildungspersonal	62
2022 als B3	B3	Bildungsausgaben	66
2022 als B4	B4	Bildungsbeteiligung	74
2022 als B5	B5	Bildungsstand der Bevölkerung	80
		Perspektiven	86

C Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung

2022 als C1	C1	Bildung in der Familie	90
2022 als C2	C2	Angebote früher Bildung, Betreuung und Erziehung	97
2020 als C4	C3	Pädagogisches Personal in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung	105
2022 als C3	C4	Beteiligung an früher Bildung, Betreuung und Erziehung	111
2022 als C5	C5	Ausgangslage bei Schuleintritt	119
		Perspektiven	126

D Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter

2022 als D1	D1	Schulstruktur und Schulbesuch	130
2022 als D2	D2	Übergänge und Wechsel im Schulwesen	136
2022 als D3	D3	Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter	140
2020 als D4	D4	Pädagogisches Personal im Schulwesen	147
2022 als D4	D5	Lernumwelten in Schule und Unterricht	153

2022 als D5	D6	Bildungsaktivitäten an außerschulischen Lernorten	158
2022 als D6	D7	Kognitive Kompetenzen	163
2022 als D7	D8	Schulabgänge und Schulabschlüsse	167
		Perspektiven	172
	E	Berufliche Ausbildung	175
2022 als E1	E1	Entwicklung der 3 Sektoren beruflicher Ausbildung	176
2022 als E2	E2	Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung	181
2022 als E3	E3	Ausbildungen im Schulberufssystem	186
Neu	E4	Pädagogisches Personal in der beruflichen Ausbildung	190
2022 als E5	E5	Abschlüsse und Verbleib nach der beruflichen Ausbildung	195
		Perspektiven	200
	F	Hochschule	203
2022 als F1	F1	Hochschulisches Bildungsangebot	204
2022 als F2	F2	Studienberechtigte und Übergang in die Hochschule	209
2022 als F3	F3	Studienanfänger:innen und Studierende	216
2022 als F4	F4	Studienverläufe	221
2022 als F5	F5	Studienabschlüsse und beruflicher Verbleib von Absolvent:innen	225
		Perspektiven	230
	G	Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter	233
2022 als G1	G1	Anbieter und Angebote der Weiterbildung	234
2022 als G2	G2	Teilnahme an Weiterbildung	243
2016 als G3	G3	Personal in der Weiterbildung	249
2022 als G4	G4	Wirkungen und Erträge von Weiterbildung	254
		Perspektiven	259
	H	Berufliche Bildung	263
	H1	Governance in der beruflichen Bildung	269
	H2	Berufliche Orientierung und Teilnahme an beruflicher Bildung	280
	H3	Bildungsverläufe, Abbrüche und Umentorientierungen in der beruflichen Bildung	296
	H4	Weiterqualifizierung und Erwerbstätigkeit	303
	H5	Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung	315
	H6	Bilanzierung und Handlungsbedarfe für Politik und Forschung	325
	I	Bildungsverläufe, Kompetenzentwicklung und Erträge	335
2022 als I1	I1	Bildungswege und -verläufe	336
2022 als I2	I2	Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf	345
2022 als I3	I3	Arbeitsmarktbezogene und monetäre Erträge	352
2022 als I4	I4	Nichtmonetäre Erträge	363
		Perspektiven	369
		Literaturverzeichnis	371

Vorwort

Mit dem gemeinsam von Bund und Ländern geförderten Bericht *Bildung in Deutschland 2024* wird nun zum 10. Mal eine umfassende empirische Bestandsaufnahme für das deutsche Bildungswesen vorgelegt. Sie reicht von der Frühen Bildung im Kindesalter bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter, schließt nach Möglichkeit auch Facetten der non-formalen Bildung und des informellen Lernens mit ein und beschreibt damit Bildungsverläufe, Kompetenzentwicklungen und Erträge von Bildung inner- und außerhalb institutionalisierter Bildung.

Der Bericht wird von einer Autor:innengruppe vorgelegt, die ihn zusammen mit weiteren Co-Autor:innen erarbeitet hat. Die Mitglieder der Autor:innengruppe gehören an verantwortlicher Stelle den folgenden wissenschaftlichen Einrichtungen und Statistischen Ämtern an: dem DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), dem Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI), dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (IfBi), dem Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität sowie den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder (Destatis und StLÄ).

Die Autor:innengruppe verantwortet den Bericht gemeinsam. Sie hat ihn 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. Christian Reintjes (Universität Osnabrück) beraten. Die intensive Zusammenarbeit mit beiden Gremien hat sich für die Autor:innengruppe als hilfreich und sehr fruchtbar erwiesen.

Zahlreiche Wissenschaftler:innen haben die Autor:innengruppe durch ihre Expertise bei der Erarbeitung der einzelnen Kapitel, durch kritische Beratung und durch konkrete Zuarbeit unterstützt. Großer Dank gilt dabei insbesondere Prof. em. Dr. Dieter Euler (Universität St. Gallen) für seine intensive Mitarbeit am Schwerpunktkapitel zu beruflicher Bildung.

Im Rahmen des Schwerpunktthemas *Berufliche Bildung* hat die Autor:innengruppe darüber hinaus Unterstützung von Expert:innen erfahren, die ihr Fachwissen in den Beratungsprozess eingebracht haben. Dafür gilt der Dank Prof. em. Dr. Lutz Bellmann (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nikolaus-Kopernikus-Universität in Torun), Dr. Hans Dietrich (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung), Prof. Dr. Hubert Ertl (Bundesinstitut für Berufsbildung, Universität Paderborn), Prof. Bernd Fitzenberger PhD (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), Prof. Dr. Harm Kuper (Freie Universität Berlin), Dr. Christian Michaelis (Universität Göttingen) sowie Prof. Dr. Heike Solga (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Freie Universität Berlin).

Darüber hinaus spricht die Autor:innengruppe auch allen Mitwirkenden, die wegen ihrer großen Zahl an dieser Stelle nicht namentlich erwähnt werden, einen herzlichen Dank aus.

Berlin im Mai 2024

Die Autor:innengruppe

Hinweise für Leser:innen

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

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

Lesebeispiel: **Abb. B2-2** ist der Verweis auf die zweite Abbildung im zweiten Indikator (Bildungspersonal) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland).

Unterhalb jeder Abbildung wird die zugehörige Tabelle benannt, aus der die Datenwerte der Grafik entnommen werden können. Diese und alle weiteren Tabellen sind auf der Homepage www.bildungsbericht.de zu finden, worauf mit dem Zusatz ‚web‘ verwiesen wird. Diese Verweise im Text sind in der digitalen Version des Bildungsberichts zudem mit den Datentabellen im Internet verlinkt, sodass die jeweilige Tabelle mit einem Klick heruntergeladen werden kann.

Lesebeispiel: **Tab. B2-1web** ist der Verweis auf die erste Tabelle zum zweiten Indikator (Bildungspersonal) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland).

Fachbegriffe sind im Text mit einem hochgestellten **G** versehen und werden im nachfolgenden Glossar gesondert erläutert (z.B. soziale Herkunft). Auch alle übrigen Abkürzungen (z.B. Institutionen oder Länderkürzel) sind neben zentralen bildungsbereichsübergreifenden Begriffen (z.B. Einwanderungsschichte) in diesem Glossar zusammengestellt.

Ein hochgestelltes **M** im Text verweist auf methodische Erläuterungen, die am Ende jedes Abschnitts in einem ‚Methodenkasten‘ zusammengefasst werden.

Ein hochgestelltes **D** im Text verweist auf Erläuterungen zu Datenerhebungen und Datensätzen, die für die Analysen im Bildungsbericht herangezogen wurden. Sie werden in einem Datenquellenverzeichnis am Ende des Glossars erläutert.

Auf der Homepage www.bildungsbericht.de sind neben den nationalen Bildungsberichten sämtliche Tabellen als elektronische Datenblätter sowie weitere konzeptionelle Informationen zur Bildungsberichterstattung abrufbar.

Zeichenerklärung in den Abbildungen

- = Nichts vorhanden
- o = Zahlenwert größer als null, aber kleiner als die Hälfte der verwendeten Einheit
- / = Keine Angaben, da Zahlenwert nicht sicher genug
- (x) = Ausgagewert eingeschränkt, da die Stichprobe sehr klein ist
- = Keine Daten verfügbar
- X = Kategorie nicht zutreffend
- +/- = Ausprägung trifft zu (+) oder trifft nicht zu (-)

Abweichungen in den Prozentsen und Summen erklären sich durch Rundungen der Zahlen.

Glossar^G

Absolvent:innen/Abgänger:innen/Abbrecher:innen

Im allgemeinbildenden Schulwesen werden Personen, die die Schule mit zumindest dem Ersten Schulabschluss verlassen, als Absolvent:innen bezeichnet; Abgänger:innen sind Personen, die die allgemeinbildende Schule nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht ohne zumindest den Ersten Schulabschluss verlassen. Dies schließt auch Jugendliche ein, die einen spezifischen Abschluss der Förderschule erreicht haben.

Im Bereich der beruflichen Ausbildung gelten Personen, die einen Bildungsgang mit Erfolg durchlaufen, als Absolvent:innen. Wird ein Bildungsgang vorzeitig oder eine vollqualifizierende Ausbildung ohne Berufsabschluss verlassen, handelt es sich um Abbrecher:innen. Diese können gleichwohl die Möglichkeit genutzt haben, in dieser Zeit einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachzuholen.

Im Hochschulbereich bezeichnet man Personen, die ein Studium erfolgreich mit Studienabschluss beenden, als Absolvent:innen. Studienabbrecher:innen hingegen verlassen das Hochschulsystem ohne Abschluss. Personen, die den Studienabschluss nach Wechsel des Studienfachs und/oder der Hochschule erwerben, gelten nicht als Abbrecher:innen.

Alleinerziehende

Die Definition von Alleinerziehenden orientiert sich an jener für den Mikrozensus. Der zufolge leben Alleinerziehende mit ihren Kindern, aber ohne Partner:in in einem Haushalt. Neben leiblichen Kindern werden Stief-, Pflege- und Adoptivkinder ohne Altersbeschränkung berücksichtigt. Es können auch weitere Personen im gleichen Haushalt leben, sie bilden eigene Lebensformen (Ehepaare, Lebensgemeinschaften mit und ohne Kind[er], Alleinstehende).

Bildungsabschluss (nach ISCED)

Nach ISCED 2011 (ISCED-A) werden die Bildungsabschlüsse in 3 Kategorien eingeteilt. Um *niedrige* Bildungsabschlüsse handelt es sich, wenn lediglich der Primarbereich (ISCED 1) sowie der Sekundarbereich I (ISCED 2) besucht wurden. Der Sekundarbereich II (ISCED 3) sowie der postsekundäre nichttertiäre Bereich (ISCED 4) werden als *mittlere* Bildungsabschlüsse bezeichnet. Abschlüsse im Tertiärbereich bedeuten ein *hohes* Bildungsniveau. Hierzu zählen kurze tertiäre Bildungsprogramme (ISCED 5), Ba-

chelor- oder gleichwertige Bildungsprogramme (ISCED 6), Master- oder gleichwertige Bildungsprogramme (ISCED 7) sowie die Promotionen (ISCED 8). Die detaillierte Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen zu den ISCED-Stufen ist in **Tab. 1** dargestellt.

Einwanderungsgeschichte

Die Kategorie Einwanderungsgeschichte bezieht sich auf Menschen, die entweder selbst oder deren beide Elternteile seit 1950 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland eingewandert sind. Für die statistische Erfassung einer Einwanderungsgeschichte wird mindestens das Geburtsland einer Person und/oder ihrer Eltern herangezogen. Sofern die Datengrundlage es erlaubt, wird auch das Geburtsjahr berücksichtigt. Abweichend von der Kategorie **Migrationshintergrund** wird Personen mit einem im Ausland geborenen Elternteil, d.h. Personen mit einseitigem Migrationshintergrund, im aktuellen Bildungsbericht keine Einwanderungsgeschichte zugeschrieben. Zudem werden nur die 1. (selbst Einwandernde) und 2. Generation (deren Nachkommen) berücksichtigt, d.h., das Geburtsland der Großeltern ist für die Kategorie Einwanderungsgeschichte nicht relevant.

Erwerbsstatus (nach dem ILO-Konzept)

Das Labour-Force-Konzept der International Labour Organization (ILO) ist ein standardisiertes Konzept zur Messung des Erwerbsstatus.

Erwerbstätige sind demnach Personen im Alter von 15 und mehr Jahren, die in der Woche vor der Erhebung wenigstens 1 Stunde für Lohn oder sonstiges Entgelt irgendeiner (beruflichen) Tätigkeit nachgehen oder in einem Arbeitsverhältnis stehen, selbstständig ein Gewerbe oder eine Landwirtschaft betreiben oder einen freien Beruf ausüben. Auch Personen mit einer geringfügigen Beschäftigung im Sinne der Sozialversicherungsregelungen sowie jene, die sich in einem formalen, nur vorübergehend nicht ausgeübten Arbeitsverhältnis befinden, gelten als erwerbstätig.

Erwerbslose sind Personen im Alter von 15 bis unter 75 Jahren ohne Erwerbstätigkeit, die sich in den letzten 4 Wochen aktiv um eine Arbeitsstelle bemüht haben und innerhalb von 2 Wochen für die Aufnahme einer Tätigkeit zur Verfügung stehen. Zu

den Erwerbslosen werden auch sofort verfügbare Nichterwerbstätige gezählt, die ihre Arbeitssuche abgeschlossen haben, die Tätigkeit aber erst innerhalb der nächsten 3 Monate aufnehmen werden.

Nichterwerbspersonen sind Personen, die weder als erwerbstätig noch als erwerbslos gelten.

EU-15/EU-22/EU-25/EU-27/EU-28

Europäische Union (EU). Die Zahlenangabe bezieht sich auf den jeweiligen Stand der Zahl von EU-Mitgliedstaaten. EU-15: Mitgliedstaaten vor dem 1. Mai 2004, also Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien und das Vereinigte Königreich; EU-22: Mitgliedstaaten ab dem 1. Februar 2020, die gleichzeitig auch Mitglied der OECD sind. EU-25: Mitgliedstaaten ab dem 1. Mai 2004, also die EU-15-Staaten sowie Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, die Slowakische Republik, Slowenien, die Tschechische Republik, Ungarn und Zypern; EU-27_2007: Mitgliedstaaten ab dem 1. Januar 2007, also die EU-25-Staaten sowie Bulgarien und Rumänien; EU-28: Mitgliedstaaten ab dem 1. Juli 2013, also die EU-27_2007-Staaten sowie Kroatien. Mit dem Austritt des Vereinigten Königreichs aus der EU zum 1. Februar 2020 ging die Zahl der Mitgliedstaaten der EU von 28 auf 27 zurück (EU-27_2020).

Fachhochschule/Hochschule für angewandte Wissenschaften

Diese Hochschulen werden in diesem Bericht, anschließend an die Begrifflichkeit in der amtlichen Hochschulstatistik, als *Fachhochschulen* bezeichnet. Die Bezeichnung ‚Hochschule für Angewandte Wissenschaften‘ hat sich insbesondere an staatlichen Fachhochschulen durchgesetzt, in anderen Bereichen hat sich die neue Terminologie jedoch noch nicht gleichermaßen etablieren können. Der Begriff Fachhochschule ermöglicht zudem den eindeutigen Bezug zu den verschiedenen Arten der Hochschulreife, die es in Deutschland gibt.

Formale Bildungsaktivitäten

Formale Bildung findet in (Aus-)Bildungseinrichtungen statt, wird in der Regel zertifiziert und führt zu staatlich anerkannten Abschlüssen. Während in internationalen Klassifikationen Kindertageseinrichtungen zum Bereich der formalen Bildung gezählt werden, werden sie in Deutschland häufig auch der non-formalen Bildung zugeordnet.

Frühe Bildung

In der nationalen Bildungsberichterstattung liegt dem Begriff Frühe Bildung ein Verständnis zugrunde, das den gesamten Bildungsbereich für alle noch nicht schulpflichtigen Kinder umfasst. Als eigenständiger Begriff steht *Frühe Bildung* dann, wenn damit der Bildungsbereich oder das übergreifende Arbeits- und Tätigkeitsfeld in der gesamten Kindertagesbetreuung gemeint ist. Dagegen beschreibt der Begriff *frühe Bildung* den Bildungsprozess aus Perspektive der Kinder, der sowohl in der Kindertagesbetreuung als auch in der Familie stattfinden kann, und stellt damit auf das subjektive Erleben ab.

Informelles Lernen

Informelles Lernen wird als nicht institutionalisiertes Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen begriffen. Informelles Lernen kann in beruflichen, privaten oder öffentlichen Kontexten stattfinden. Die Lernformen sind vielfältig und reichen bspw. von der Lektüre von Fachliteratur über einen Austausch mit Freunden, Familienmitgliedern oder in Internetforen bis hin zum Besuch von Museen oder kulturellen Veranstaltungen. In den meisten Befragungsdaten wird es als intendiertes Lernen erfasst.

Kindertagesbetreuung

Das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) umfasst sowohl Kindertageseinrichtungen (Kitas) als auch die öffentlich geförderte Kindertagespflege. Wenn von Einrichtungen, Kindern oder Personal in der Kindertagesbetreuung gesprochen wird, umfasst dies dementsprechend beide Bereiche (Kita und Tagespflege).

Migrationshintergrund

Die statistische Erfassung eines Migrationshintergrunds variiert je nach Datenquelle und kann sich auf die Staatsangehörigkeit oder das Geburtsland beziehen. Legt man das Wanderungskonzept zugrunde, so wird einer Person ein Migrationshintergrund zugeschrieben, wenn sie selbst (*eigene Migrationserfahrung*), mindestens ein Eltern- oder Großelternteil (2. oder 3. Generation; *familiäre Migrationserfahrung*) nicht in Deutschland geboren wurde (siehe **Einwanderungsgeschichte** für eine Abgrenzung der beiden Kategorien). Insbesondere in amtlichen Daten basiert die Definition hingegen weitgehend auf dem Staatsangehörigkeitskonzept: Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht

durch Geburt besitzt. Im Einzelnen umfasst diese Erfassung folgende Personen: 1) zugewanderte und nicht zugewanderte Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit; 2) zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte; 3) (Spät-)Aussiedler:innen; 4) mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der 3 zuvor genannten Gruppen.

Non-formale Bildungsaktivitäten

Non-formale Bildung findet innerhalb und außerhalb staatlicher oder staatlich anerkannter (Aus-)Bildungseinrichtungen für die allgemeine, berufliche oder akademische Bildung statt und führt nicht zum Erwerb eines staatlich anerkannten Abschlusses.

Schutz- und Asylsuchende

Schutz- und Asylsuchende sind Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die sich unter Berufung auf humanitäre Gründe in Deutschland aufhalten. Zu den Schutz- und Asylsuchenden werden folgende Kategorien gezählt: 1) Schutz- und Asylsuchende mit offenem Schutzstatus; 2) Schutz- und Asylsuchende mit anerkanntem Schutzstatus; 3) Schutz- und Asylsuchende mit abgelehntem Schutzstatus.

Seiten- und Quereinsteiger:innen

Seiteneinsteiger:innen in den Lehrberuf haben weder ein Studium auf Lehramt noch ein Referendariat abgeschlossen. Quereinsteiger:innen haben ebenfalls nicht auf Lehramt studiert, im Gegensatz zu Seiteneinsteiger:innen besteht bei ihnen aber die Pflicht eines Referendariats. Die spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten sind zwischen den Ländern verschieden.

Soziale Herkunft

Aussagen über die soziale Herkunft einer Person basieren neben dem Bildungsabschluss (siehe ISCED) größtenteils auf dem ISEI (Internationaler Sozioökonomischer Index des beruflichen Status). Anhand von Angaben zum Beruf und des Wissens um die dafür im Mittel notwendige Bildung sowie das typische erzielbare Einkommen können Personen dem international vergleichbaren Indexwert im Wertebereich von 11 (niedriger Status) bis 89 Punkten (hoher Status) zugeordnet werden. Zur Ermittlung der sozialen Herkunft wird in den vorliegenden Analysen jeder Person der jeweils höchste Indexwert ihrer Eltern HISEI (höchster ISEI) anhand der elterlichen Berufsangaben zugeordnet.

Teilzeitbeschäftigung

Teilzeitbeschäftigt sind Arbeitnehmer:innen, wenn die regelmäßige Wochenarbeitszeit kürzer ist als die der vergleichbaren vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmer:innen. In welchem Stundenumfang eine Beschäftigung als Teilzeitbeschäftigung gilt, variiert dabei zwischen den Datenquellen. Im Bildungsbericht orientiert sich die Abgrenzung zwischen Voll- und Teilzeitbeschäftigung an der jeweiligen Datengrundlage.

Trägerschaft

Bildungseinrichtungen lassen sich in öffentlicher oder freier Trägerschaft errichten und können gemeinnütziger oder privatgewerblicher Art sein. Träger öffentlicher Einrichtungen sind in erster Linie Gemeinden, darüber hinaus Länder und in seltenen Fällen der Bund; freie Träger können Vereine, Verbände und Gesellschaften, kirchliche Organisationen, Unternehmen und Privatpersonen sein. Auch Einrichtungen in freier Trägerschaft unterstehen staatlicher Aufsicht und können nach landesrechtlicher Regelung öffentliche Finanzausschüsse erhalten.

Vollzeitäquivalent (VZÄ)

Relative Maßeinheit für die (theoretische) Anzahl Vollzeitbeschäftigter und -bildungsteilnehmender bei Umrechnung aller Teilzeit- in Vollzeitarbeitsverhältnisse bzw. Teilzeit- in Vollzeitbildungsteilnehmende.

Abkürzungsverzeichnis

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

Ländergruppen

WFL	Flächenländer West (BW, BY, HE, NI, NW, RP, SL, SH)
OFL	Flächenländer Ost (BB, MV, SN, ST, TH)
STA	Stadtstaaten (BE, HB, HH)
D	Deutschland (Bundesgebiet insgesamt)
W	Westdeutschland (WFL, HB, HH)
O	Ostdeutschland (OFL, BE)

Institutionelle Kurzbezeichnungen

Allgemeinbildende Schulen

AGY	Abendgymnasium
AHS	Abendhauptschule
ARS	Abendrealschule
EOS	Erweiterte Oberschule (Schule in der DDR)
FÖ	Förderschule
FWS	Freie Waldorfschule
GR	Grundschule
GY	Gymnasium
HS	Hauptschule
IGS	Integrierte Gesamtschule
KO	Kolleg
OS	Schulartunabhängige Orientierungsstufe
POS	Polytechnische Oberschule (Schule in der DDR)
RS	Realschule
SKG	Schulkindergarten
SM2BG	Schule mit 2 Bildungsgängen
SM3BG	Schule mit 3 Bildungsgängen
VK	Vorklasse

Berufliche Schulen

BAS	Berufsaufbauschule
BEK	Berufseinstiegsklasse
BFS	Berufsfachschule
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BOS	Berufsoberschule
BS	Berufsschule
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
FA	Fachakademie
FGY	Fach- bzw. Berufsgymnasium
FOS	Fachoberschule
FS	Fachschule
SdG	Schulen des Gesundheitswesens
TOS	Technische Oberschule

Hochschulen

FH	Fachhochschule (auch: Hochschule für angewandte Wissenschaften, vgl. Glossar Fachhochschule/Hochschule für angewandte Wissenschaften)
U	Universität (einschließlich Gesamthochschule, Kunst-, Pädagogischer und Theologischer Hochschulen)

Institutionen und Organisationen

BA

Bundesagentur für Arbeit

BALM

Bundesamt für Logistik und Mobilität

BAMF

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung

BiB

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung

BMAS

Bundesministerium für Arbeit und Soziales

BMBF

Bundesministerium für Bildung und Forschung

BMDV

Bundesministerium für Digitales und Verkehr

BMFSFJ

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

BMG

Bundesministerium für Gesundheit

BMWK

Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz

DIW

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung

DJI

Deutsches Jugendinstitut

HRK

Hochschulrektorenkonferenz

IAB

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

IEA

International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IQB

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

KMK

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

LIfBi

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe

OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development

UN

United Nations (Vereinte Nationen)

Sonstige Abkürzungen und Akronyme

AFBG

Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz

ANR

Angebots-Nachfrage-Relation

Bafög

Bundesausbildungsförderungsgesetz

BBiG

Berufsbildungsgesetz

BIP

Bruttoinlandsprodukt

CASMIN

Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations

DaZ/DaF

Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache

ESA

Erster Schulabschluss (ehem. Hauptschulabschluss)

G8 bzw. G9

8-jähriges Gymnasium (Abitur nach 12 Schuljahren) bzw. 9-jähriges Gymnasium (Abitur nach 13 Schuljahren)

HISEI

Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (vgl. Glossar *Soziale Herkunft*)

HRG

Hochschulrahmengesetz

HwO

Handwerksordnung

ICT

Information and Communications Technology
(Informations- und Kommunikationstechnik)

ILO-Konzept

Vgl. Glossar *Erwerbsstatus* (nach dem ILO-Konzept)

ISCED

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

IT

Informationstechnik

Jg.

Jahrgangsstufe

KiQuTG

Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege 2019–2022 (im Rahmen des „Gute-KiTa Gesetzes“)

Kita

Kindertageseinrichtung (ohne Kindertagespflege)

KiTa-Qualitätsgesetz

Zweites Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung 2023–2024, löst das KiQuTG ab

KJH

Kinder- und Jugendhilfe

MINT

Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

MSA

Mittlerer Schulabschluss (ehem. Realschulabschluss)

SGB

Sozialgesetzbuch

WiFF

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Tab. 1: Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen zur ISCED 97 und ISCED 2011

Stufen der „International Standard Classification of Education“ (ISCED)		ISCED 2011 1997	Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland („Bildungsprogramme“)
ISCED 0 Elementarbereich			
ISCED 01	Unter 3-Jährige	010 –	Krippen, Tageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren
ISCED 02	3-Jährige bis zum Schuleintritt	020 0	Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergärten, Tageseinrichtungen für Kinder im Kindergartenalter
ISCED 1 Primarbereich			
ISCED 10	allgemeinbildend	100 1	Grundschulen, Gesamtschulen (Jg. 1–4), Waldorfschulen (Jg. 1–4), Förderschulen (Jg. 1–4)
ISCED 2 Sekundarbereich I			
ISCED 24	allgemeinbildend	241 2A	Orientierungsstufe (Jg. 5–6)
		244 2A	Hauptschulen, Realschulen, Förderschulen (Jg. 5–10), Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Jg. 5–9/10), Gymnasien (Jg. 5–9/10) ¹⁾ , Gesamtschulen (Jg. 5–9/10) ¹⁾ , Waldorfschulen (Jg. 5–9/10), Abendhauptschulen, Abend-realschulen, Nachholen von Schulabschlüssen des Sekundarbereichs I und Erfüllung der Schulpflicht an beruflichen Schulen und berufliche Schulen, die zum mittleren Schulabschluss führen
ISCED 25	berufsbildend	254 2B	Berufsvorbereitungsjahr (und weitere berufsvorbereitende Programme, z. B. an Berufsschulen oder Berufsfachschulen)
ISCED 3 Sekundarbereich II			
ISCED 34	allgemeinbildend	344 3A	Gymnasien (Oberstufe) ¹⁾ , Gesamtschulen (Oberstufe) ¹⁾ , Waldorfschulen (Jg. 11–13), Förderschulen (Jg. 11–13), Fachoberschulen (2-jährig, ohne vorherige Berufsausbildung), Fachgymnasien, Berufsfachschulen, die zur (Fach-)Hochschulreife führen
ISCED 35	berufsbildend	351 3B	Berufsgrundbildungsjahr (und weitere berufsgrundbildende Programme mit Anrechnung auf das 1. Lehrjahr)
		353 3B	1-jährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe
		353 3C	Beamtenanwärter:innen im mittleren Dienst
		354 3B	Berufsschulen (duales System) – Erstausbildung, Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln (ohne Gesundheits- und Sozialberufe, Erzieher:innenausbildung) – Erstausbildung
ISCED 4 Postsekundärer nichttertiärer Bereich			
ISCED 44	allgemeinbildend	444 4A	Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen (1-jährig, nach vorheriger Berufsausbildung), Berufsoberschulen/Technische Oberschulen
ISCED 45	berufsbildend	453 5B	2- und 3-jährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe
		454 4B	Berufsschulen (duales System, Zweitausbildung nach Erwerb einer Studienberechtigung) ²⁾ , Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln (Zweitausbildung nach Erwerb einer Studienberechtigung) ²⁾ , berufliche Programme, die sowohl einen Berufsabschluss wie auch eine Studienberechtigung vermitteln ²⁾ , Berufsschulen (duales System, Zweitausbildung, beruflich), Berufsschulen (duales System, Umschüler:innen)
ISCED 5 Kurzes tertiäres Bildungsprogramm			
ISCED 54	allgemeinbildend	–	–
ISCED 55	berufsbildend	554 5B	Meisterausbildung an Fachschulen (nur sehr kurze Vorbereitungskurse, bis unter 880 Std.) ³⁾
		554 5B	Aufstiegsfortbildung: Meisterausbildung (nur sehr kurze Vorbereitungskurse, bis unter 880 Stunden) ³⁾
			Geprüfte:r Berufsspezialist:in

Fortsetzung Tab. 1

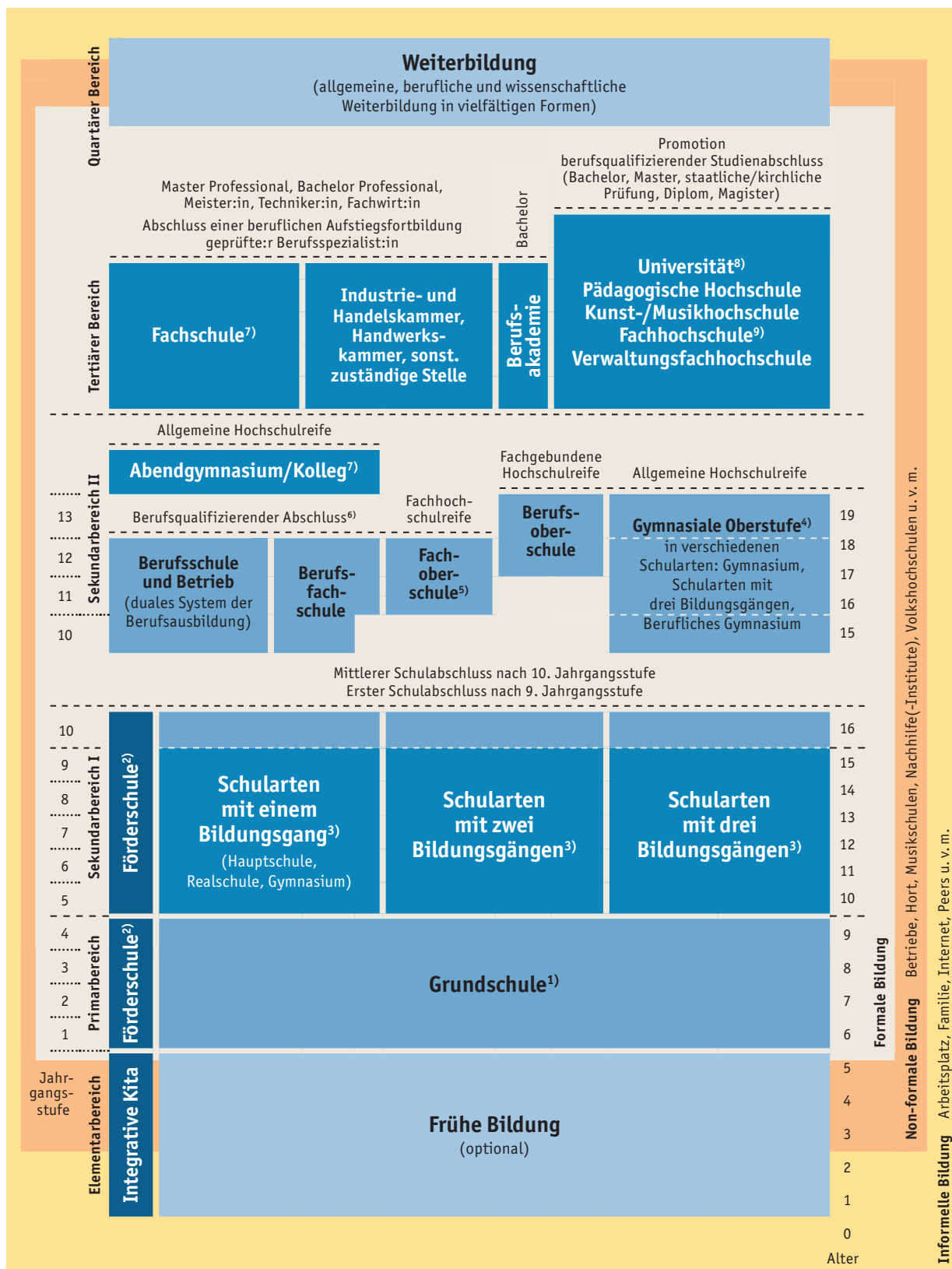
Stufen der „International Standard Classification of Education“ (ISCED)	ISCED 2011 1997	Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland („Bildungsprogramme“)
ISCED 6 Bachelor- oder gleichwertiges Bildungsprogramm		
ISCED 64 akademisch	645 5A	Bachelorstudiengänge an • Universitäten (auch Kunsthochschulen, pädagogische Hochschulen, theologische Hochschulen) • Fachhochschulen (auch Ingenieurschulen, Hochschulen [FH] für angewandte Wissenschaften), Duale Hochschulen Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Thüringen
	5B 5B	• Verwaltungsfachhochschulen • Berufsakademien
	645 5A	Diplomstudiengang (FH), Diplomstudiengang (FH) einer Verwaltungsfachhochschule, Diplomstudiengang an einer Berufsakademie, 2. Bachelorstudiengang, 2. Diplomstudiengang (FH)
ISCED 65 berufsorientiert	655 5B	Fachschulen (ohne Gesundheits-, Sozialberufe, Erzieherausbildung) einschl. Meisterausbildung (Vorbereitungskurse ab 880 Std.) ³⁾ , Techniker:innenausbildung, Betriebswirt:in, Fachwirt:in
	655 5B	Aufstiegsfortbildung: Fachwirt:in, Betriebswirt:in, kaufmännische Prüfungen an Kammern
	655 5B	Ausbildungsstätten/Schulen für Erzieher:innen, Fachakademien (Bayern)
	655	Bachelor Professional
ISCED 7 Master- oder gleichwertiges Bildungsprogramm		
ISCED 74 akademisch	746 5A	Diplomstudiengang (Universität) (auch Lehramt, Staatsprüfung, Magisterstudiengang, künstlerische und vergleichbare Studiengänge)
	747 5A	Masterstudiengänge an • Universitäten (auch Kunsthochschulen, pädagogische Hochschulen, theologische Hochschulen) • Fachhochschulen (Hochschulen [FH] für angewandte Wissenschaften), Duale Hochschulen Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Thüringen
	5B	• Verwaltungsfachhochschulen
	748 5A	2. Masterstudiengang, 2. Diplomstudiengang (Universität)
ISCED 75 berufsorientiert	757	Master Professional
ISCED 8 Promotion		
ISCED 84 akademisch	844 6	Promotionsstudium
ISCED 9 Keinerlei andere Klassifizierung		
ISCED 99 Keinerlei andere Klassifizierung	999 9	Überwiegend geistig behinderte Schüler:innen an Förderschulen, die keinem Bildungsbereich zugeordnet werden können
	999 9	Keine Zuordnung zu einer Schulart möglich (Programme für Flüchtlinge in Hessen)

1) Für 8-jährige Bildungsgänge (G8) beginnt die 3-jährige Oberstufe nach der 9. Jahrgangsstufe (Einführungsstufe).

2) Zuordnung der vollqualifizierenden beruflichen Programme nach Erwerb einer Studienberechtigung oder mit zusätzlichem Erwerb einer Studienberechtigung zu ISCED 454 nach Definition des Statistischen Amtes der Europäischen Union (Eurostat).

3) Zuordnung erfolgt über die Fachrichtung der Vorbereitungskurse zur Meisterausbildung.

Grundstruktur des Bildungswesens in Deutschland



Anmerkungen

Schematisierte Darstellung des Bildungswesens

- 1) In einigen Ländern bestehen besondere Formen des Übergangs von der Kindertagesstätte oder der Kindertagespflege in die Grundschule (Vorklassen, Schulkindergärten). In Berlin und Brandenburg umfasst die Grundschule sechs Jahrgangsstufen.
- 2) Schulbezeichnung nach Landesrecht unterschiedlich. Sonderpädagogische Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ und sonderpädagogische Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ haben schulspezifische Abschlüsse.
- 3) Die Jahrgangsstufen 5 und 6 bilden eine Phase besonderer Förderung, Beobachtung und Orientierung über den weiteren Bildungsgang mit seinen fachlichen Schwerpunkten.
- 4) Zugangsvoraussetzung ist die formelle Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, die nach Jahrgangsstufe 9 oder 10 erworben wird. Der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife erfolgt nach Jahrgangsstufe 12 (achtjähriges Gymnasium) oder Jahrgangsstufe 13 (neunjähriges Gymnasium). An Schularten mit 3 Bildungsgängen wird der gymnasiale Bildungsgang in der Regel nicht auf 8 Jahre verkürzt.
- 5) Für Absolvent:innen mit Mittlerem Schulabschluss und einer beruflichen Erstausbildung ist in den meisten Ländern der unmittelbare Eintritt in Jahrgangsstufe 12 der Fachoberschule möglich. Die Länder können auch eine Jahrgangsstufe 13 einrichten. Der Besuch der Jahrgangsstufe 13 führt zur Fachgebundenen Hochschulreife und unter bestimmten Voraussetzungen zur Allgemeinen Hochschulreife.
- 6) Zusätzlich zum berufsqualifizierenden Abschluss ggf. Erwerb des Ersten Schulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses. Unter bestimmten Voraussetzungen ist zusätzlich der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.
- 7) Unter bestimmten Voraussetzungen ist der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.
- 8) Einschließlich Hochschulen mit einzelnen universitären Studiengängen (z. B. Theologie, Philosophie, Medizin, Verwaltungswissenschaften, Sport).
- 9) Einschließlich der Dualen Hochschulen.

Quelle: Durch die Autor:innenengruppe Bildungsberichterstattung modifizierte Abbildung, in Anlehnung an Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Deutsche EURYDICE-Informationsstelle der Länder

Datenquellen ^D

AES – Adult Education Survey

Der AES ist eine Datenerhebung der EU zum Lernen Erwachsener im Alter von 25 bis 64 Jahren (ab 2022: 18 bis 69 Jahre). Sie wurde 2007, 2011, 2016 und 2022 vorgenommen. In Deutschland werden die Daten seit 2007 zur Trendberichterstattung im Abstand von 2 bis 3 Jahren erhoben. Im Querschnitt stellt der AES die umfassendste Befragung zur Weiterbildungs-beteiligung im Erwachsenenalter dar. Im vorliegenden Bildungsbericht werden die Daten des AES für die Jahre 2016 (n = 7.724), 2018 (n = 5.836), 2020 (n = 5.818) und 2022 (n = 9.820) für Deutschland genutzt; damit lassen sich Aussagen über das Weiterbildungsverhalten von Personen im Alter von 18 bis 69 Jahren treffen.

AID:A – Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten 2019/23

Der vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) verantwortete Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“, kurz AID:A, untersucht seit 2009 regelmäßig Fragen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen sowie die Lebenslagen von Familien in Deutschland. Mit AID:A 2019 startete eine neue Längsschnittkohorte, die eine Stichprobe von 0- bis 32-jährigen Personen und deren Haushaltsmitgliedern umfasst. AID:A 2023 bildet die 3. Welle dieses Längsschnitts und wurde von Mai bis November 2023 erhoben. Die Befragung findet in einem flexiblen Mode-Mix-Design statt, das in der Regel persönliche oder telefonische Interviews (CAPI/ CATI) sowie webbasierte Interviews (CAWI) umfasst. Kinder zwischen 5 und 8 Jahren kamen 2023 erstmals selbst zu Wort. Wie in der Erhebung 2019 konnten Kinder und Jugendliche im Alter von 9 bis 17 Jahren auch 2023 in den Interviews selbst Auskunft geben. Auskunftspersonen (Eltern, andere Erziehungs-berechtigte) gaben bei den bis einschließlich 11-jährigen größtenteils und bei den 12- bis 17-jährigen nur in geringem Umfang Auskunft. In AID:A 2019 ließen sich in insgesamt 6.355 Haushalten Interviews mit 11.767 auskunftsberechtigten Personen unter 33 Jahren und zusätzlich mit 6.621 Eltern von Minderjährigen realisieren. In AID:A 2023 wurden Informationen über 8.750 Zielpersonen in 5.018 Haushalten erhoben. Zusätzlich wurden 6.234 Interviews mit Auskunftspersonen über minderjährige Kinder realisiert. Die Analysen der Indikatoren C1, D3 und D6 beruhen auf Angaben von Auskunftspersonen (in der Regel der

Eltern) sowie Kindern und Jugendlichen ab 12 Jahren selbst und wurden mit designgewichteten Daten berechnet.

Anerkennungsstatistik

Die Anerkennungsstatistik zum Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz ist eine jährlich von den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder erhobene Statistik. Ermittelt werden Informationen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen. Stichtag ist der 31. Dezember des jeweiligen Berichtsjahres.

Arbeitsmarktstatistik

In der Arbeitsmarktstatistik veröffentlicht die Bundesagentur für Arbeit (BA) monatlich Daten zur Arbeitslosigkeit in Deutschland und deren Strukturen sowie Daten zum gemeldeten Angebot an Arbeitsstellen. Über die Arbeitslosigkeit wird als absolute Zahl und als Quote berichtet. Die Arbeitslosenquoten setzen die (registrierten) Arbeitslosen in Beziehung zu den (zivilen) Erwerbspersonen (EP = Erwerbstätige + Arbeitslose) und zeigen die relative Unterauslastung des Arbeitskräfteangebots. Die Arbeitslosenstatistik der BA wird aus den Geschäftsdaten der Agenturen für Arbeit und der Träger der Grundsicherung für Arbeitsuchende gewonnen.

Ausbildungsmarktstatistik

Die Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) enthält Informationen über Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt. In der Ausbildungsmarktstatistik zählt jede Person als Bewerber:in, die sich im Laufe eines Beratungsjahres (jeweils 1. Oktober bis 30. September des Folgejahres) mindestens einmal zur Vermittlung auf eine Berufsausbildungsstelle bei einer Agentur für Arbeit oder einem Träger der Grundsicherung gemeldet hat. Die Statistik kann also nur einen Ausschnitt der gesamten Abläufe am Ausbildungsmarkt abbilden.

Berufsakademiestatistik

Rechtsgrundlage für die Erhebung ist das novellierte Hochschulstatistikgesetz (HStatG) von 2016 in Verbindung mit dem Bundesstatistikgesetz (BStatG). § 6 HStatG sieht ab dem Berichtsjahr 2017 eine amtliche Erhebung zu Studierenden, Prüfungen, Personal und Finanzen der staatlich anerkannten Berufsaka-

demien in Deutschland vor. Die Erhebung der Finanzen an Berufsakademien erfolgt im Rahmen der jährlich durchgeführten Hochschulfinanzstatistik. Erhebungseinheiten sind die Verwaltungsstellen der betreffenden Berufsakademien.

Berufsbildungsstatistik

Die Berufsbildungsstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (kurz: Berufsbildungsstatistik) ist eine Totalerhebung statistischer Angaben über die duale Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HwO). Die Erhebung erfolgt jährlich zum 31. Dezember. Sie erfasst verschiedene Daten, u. a. zu den Auszubildenden-, Vertrags- und Prüfungsdaten zu staatlich anerkannten Ausbildungsberufen und Ausbildungsberufen nach Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen für Menschen mit Behinderung nach BBiG bzw. HwO. Weiter enthält sie Prüfungsdaten zu den Externenprüfungen, den Fortbildungs- und den Umschulungsberufen sowie zum Ausbildungspersonal.

Beschäftigungsstatistik

Den Schwerpunkt der Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) bildet die Berichterstattung über den Bestand der sozialversicherungspflichtig und geringfügig Beschäftigten, ihre Beschäftigungsverhältnisse, Betriebe und Entgelte. Der Bestand wird auf Basis der Meldungen zur Sozialversicherung monatlich mit 6 Monaten Wartezeit ermittelt. Aufgrund der Abgabefristen und des Meldeflusses sind stabile statistische Ergebnisse aus der Beschäftigungsstatistik erst nach dieser Wartezeit zu erzielen. Um jedoch dem Bedürfnis nach zeitnäheren Ergebnissen gerecht zu werden, wird monatlich zusätzlich der Bestand an Beschäftigten mit 2 und 3 Monaten Wartezeit ermittelt und auf „6-Monatswerte“ hochgerechnet.

Bevölkerungsfortschreibung

Für die Fortschreibung des Bevölkerungsstands werden alle gemäß Melderecht in Deutschland gemeldeten Einwohner:innen als Bestand nachgewiesen. Nach § 5 Bevölkerungsstatistikgesetz (BevStatG) bildet der jeweils letzte Zensus die Grundlage für die Bevölkerungsfortschreibung. Für die dargestellten Bevölkerungszahlen wurde der Zensus 2011 verwendet. Bei der laufenden Fortschreibung der Zensusergebnisse werden Angaben über An- und Abmeldungen von Personen bei den Meldebehörden sowie Angaben über Geburten und Sterbefälle in Deutschland

berücksichtigt, die die Standesämter erfassen. Neben der in Deutschland lebenden Bevölkerung insgesamt sind das Geschlecht, das Alter, der Familienstand, die Staatsangehörigkeit und die Gemeinde als Wohnort Bestandteil der Bevölkerungsfortschreibung. Die Daten werden von den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder zur Verfügung gestellt.

Bevölkerungsvorausberechnung

Die 15. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamts beruht auf dem Bevölkerungsbestand des Jahres 2021 und reicht bis zum Jahr 2070. Insgesamt 30 Varianten und Modellrechnungen mit 9 Hauptvarianten zeigen die Spannbreite der möglichen künftigen Entwicklungen. Die Vorausberechnung der Bevölkerung geht von der tatsächlichen Bevölkerung in der Gliederung nach einzelnen Altersjahren und Geschlecht zu einem bestimmten Stichtag aus und wird für jedes einzelne Jahr des Vorausberechnungszeitraums vorgenommen (Kohorten-Komponenten-Methode). Die bereits lebenden Jahrgänge werden hierbei in die nächsthöhere Altersstufe übernommen, indem man sie um die erwarteten Sterbefälle vermindert und um den jeweiligen Wanderungssaldo korrigiert. Gleichzeitig werden die Lebendgeborenen hinzugefügt, die die neu hinzukommenden Jahrgänge bilden. Die neuen Jahrgänge sind ebenfalls von Jahr zu Jahr um die erwarteten Sterbefälle und den Wanderungssaldo zu berichtigen. Die Anzahl der Lebendgeborenen und der Gestorbenen lässt sich berechnen, indem die altersspezifischen Annahmen zur Geburtenhäufigkeit und zur Sterblichkeit auf die jeweils vorhandene Bevölkerung angewendet werden. Die Wanderungen in der Vorausberechnung ergeben sich aus dem angenommenen Wanderungssaldo und seiner Altersstruktur.

BIBB-Qualifizierungspanel 2020

Das BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (BIBB-Qualifizierungspanel) ist eine erstmals 2011 vorgenommene repräsentative Betriebsbefragung von Betrieben mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Deutschland zur betrieblichen Qualifizierung und Kompetenzentwicklung. Befragt wurden zwischen 2011 und 2013 ca. 2.000 Betriebe. Im Jahr 2014 wurde die Anzahl der Betriebe auf ca. 3.500 aufgestockt. Die Gesamtstudie des BIBB-Qualifizierungspanels ist als Längsschnittdesign (jährliche Panelstudie) angelegt. Ziel des Panels ist es, detaillierte Informationen über die Strukturen, Entwicklungen und Zusammenhänge

betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen und betrieblich-qualifikatorischer Arbeitskräftenachfrage zu liefern.

Bildung auf einen Blick

Die jährlich von der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) herausgegebene Publikation „Education at a Glance“ („Bildung auf einen Blick“) stellt auf Basis verschiedener Datenquellen die Struktur und Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der OECD-Staaten und weiterer Partnerstaaten dar.

Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft

Das Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft erfasst als Gesamtrechensystem die Ausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft, die der öffentliche und der private Bereich bereitstellen. Es wird jährlich in einer Gesamtschau in internationaler und nationaler Abgrenzung aufbereitet und vom Statistischen Bundesamt veröffentlicht. Das Gesamtbudget für Bildung, Forschung und Wissenschaft setzt sich zusammen aus dem Bildungsbudget, dem Budget für Forschung und Entwicklung sowie dem Budget für sonstige Wissenschafts- und Bildungsinfrastruktur.

CVTS

Für die „Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung“ (Continuing Vocational Training Survey) werden alle 5 Jahre Unternehmen aus den Wirtschaftszweigen C bis K und O der NACE Rev. 1.1 bzw. B bis N sowie R und S der NACE Rev. 2 mit 10 und mehr Beschäftigten befragt ($n \times 14.000$). Bei allen Weiterbildungsaktivitäten der CVTS handelt es sich um vorausgeplantes, organisiertes Lernen, das vollständig oder teilweise vom Unternehmen finanziert wird. Neben dem Weiterbildungsangebot werden auch Kosten, Weiterbildungsinhalte, Weiterbildungsstrukturen sowie Formen der Qualitätssicherung und Evaluierung von Weiterbildungsmaßnahmen erfasst.

Die Studierendenbefragung in Deutschland

„Die Studierendenbefragung in Deutschland“ ist eine neu konzipierte bundesweite Befragungsstudie zur Dauerbeobachtung der Lebens- und Studiensituation von Studierenden in Deutschland (vgl. Beuße et al., 2022). Die Studie integriert mit einem modularisierten Befragungsdesign die 3 bislang unabhängig voneinander durchgeführten Befragungen der Sozialerhebung, des Studierenden surveys und der Studie „beeinträchtigt studieren“ unter einem neuen, gemeinsamen Dach. Damit ist sie die bisher umfas-

sendste und differenzierteste Befragung von Studierenden in Deutschland. An der erstmals im Sommersemester 2021 durchgeführten Onlinebefragung beteiligten sich 250 Hochschulen. Insgesamt liegen rund 188.000 auswertbare Fälle vor. Die Verbundleitung obliegt dem DZHW. Wissenschaftlich entwickelt wurde die Studie vom DZHW und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz. Praxispartner im Projektverbund ist das Deutsche Studierendenwerk. Finanziert wird die Studie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zukünftig wird die Befragung alle 4 Jahre durchgeführt.

DIE-Weiterbildungskataster

Das Weiterbildungskataster vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) enthält Standortangaben zu öffentlichen, gemeinschaftlichen und privaten Anbietern von offen zugänglicher Weiterbildung (einschließlich Soloselbstständiger), die über eine eigene Internetpräsenz oder eine Listung in Datenbanken verfügen, ausschließlich innerbetrieblicher Anbieter. Das Kataster wurde von infas 360 mit datengetriebenen Methoden erstellt. Insgesamt wurden für das Jahr 2021 59.954 Weiterbildungseinrichtungen identifiziert. Neben den Standortangaben liegen für eine Teilgruppe befragter Einrichtungen zusätzlich Angaben zu der Anzahl an Lehrkräften bzw. der Einrichtungskategorie vor. Um diese Informationen auf die Grundgesamtheit hochzurechnen, wird ein multiples Imputationsverfahren genutzt. Für methodische Details siehe Schrader & Martin, 2021.

DJI-Ukraine-Studien

Die abteilungsübergreifende Ukraine-Forschung am Deutschen Jugendinstitut (DJI) befasste sich zwischen September 2022 und Februar 2023 mit zielgruppenspezifischen Bedarfsanalysen und institutionellen Ressourcen sowie Bewältigungsmechanismen in den 3 Teilprojekten „Kommunale Bildungsbüros und Jugendämter“ (T1), „Ukrainische Jugendliche in Deutschland“ (T3) sowie „Kits und ukrainische Mütter mit Kitakindern“ (T2). Für das Teilprojekt 2 wurden 777 ukrainische Mütter unter anderem zu ihrem Wohlergehen und dem ihrer unter 7-jährigen Kindern sowie dem Leben in Deutschland befragt. Zudem gaben 621 Kita-Leitungen Auskunft zu ukrainischen Kindern in ihren Einrichtungen sowie zu Unterstützungsbedarfen und Hilfsangeboten an die Eltern (Boll et al., 2023a).

DJI-Länderabfrage zu Sprachstandsdiagnostik und Sprachfördermaßnahmen

Im Zuge der nationalen Bildungsberichterstattung werden alle 2 Jahre aktuelle Teilnahme- und Diagnostikdaten zu Sprachstandserhebungen bei den zuständigen Landesministerien erhoben. Neben Aktualisierungen der Aktivitäten zu Sprachstandserhebungen lassen sich mit diesen Daten die Anteile der als förderbedürftig diagnostizierten Kinder ausweisen. Die Länderabfrage für den Bildungsbericht 2024 ging auch auf den Umgang der Länder mit der Einstellung des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ ein.

Einstellung von Lehrkräften

Die Publikation „Einstellung von Lehrkräften“ der Kultusministerkonferenz wird seit 2007 alle 2 Jahre bereitgestellt und bietet einen statistischen Überblick über die 3 Phasen der Rekrutierung des Lehrkräftenachwuchses: das Lehramtsstudium, den Vorbereitungsdienst und die Einstellung in den öffentlichen Schuldienst. In den ersten beiden Phasen werden jeweils die Anfänger:innen und Absolvent:innen statistisch erfasst, während in der dritten Phase die in den öffentlichen Schuldienst eingestellten Lehrkräfte (einschließlich Seiteneinsteigende) aufgeführt sind. Siehe [Schulstatistik](#) für eine Erläuterung zur Datengenerierung.

Elterngeldstatistik

Die Elterngeldstatistik weist aktuelle sowie beendete Leistungsbezüge von Elterngeld und ElterngeldPlus aus. Da erst nach Ende des Leistungsbezugs valide Daten zur tatsächlichen Dauer des Elterngeldbezugs darzustellen sind, werden im Bildungsbericht die Statistiken zu den beendeten Leistungsbezügen herangezogen. Daher lassen sich die Daten nur retrospektiv mit Zeitverzug abbilden.

Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) erhebt jährlich die Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge zum 30. September in Zusammenarbeit mit den für die Berufsausbildung zuständigen Stellen. Dabei werden die Ausbildungsverträge berücksichtigt, die in der Zeit vom 1. Oktober des Vorjahres bis zum 30. September des Erhebungsjahres neu abgeschlossen wurden und die am 30. September auch noch bestanden haben.

ERiK – Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung

Die Studie „Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung“ (ERiK) erarbeitet die empirische Grundlage für das Monitoring zum KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz (kurz: KiQuTG). Die Studie wird vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) in Kooperation mit dem Forschungsverbund DJI/TU Dortmund erhoben und vom BMFSFJ gefördert. Für die ERiK-Studie werden u.a. querschnittliche Surveys durchgeführt, die die verschiedenen Akteur:innenperspektiven von Leitungskräften und pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegepersonen, von Jugendämtern und Trägern von Kindertageseinrichtungen sowie von Eltern (siehe [KiBS](#)) umfassen. Im Jahr 2022 wurden zusätzlich einmalig Kinder zwischen 4 und 7 Jahren selbst befragt. Der Erhebungszeitraum der ERiK-Surveys 2022 lag zwischen Februar und April 2022 für die Befragung der Leitungen und des pädagogischen Personals sowie von Januar bis März 2022 für die Träger von Kindertageseinrichtungen, Jugendämter und Kindertagespflegepersonen. Die Befragung der Kinder folgte zwischen Mai und September 2022. Insgesamt liegen zu 4.674 Leitungskräften, 7.019 pädagogisch Tätigen, 3.854 Kindertagespflegepersonen, 341 Jugendämtern, 4.710 Trägern und 479 Kindern vollständige Fragebogen vor. Die Ergebnisse aus den Datenauswertungen bilden die Grundlage des jährlichen Monitoringberichts des BMFSFJ. Weiterhin werden diese ausführlich in den ERiK-Forschungsberichten aufbereitet. Für methodische Details siehe Herrmann et al., im Erscheinen.

Eurostat

Eurostat ist als Statistisches Amt der Europäischen Union für die Veröffentlichung hochwertiger europaweiter Statistiken und Indikatoren (Kurzzeitindikatoren, Strukturindikatoren, themenspezifische und andere) zuständig, die Vergleiche zwischen Staaten ermöglichen. Durch die Harmonisierung der Statistiken des Europäischen Statistischen Systems (ESS) auf eine einheitliche Methodik werden die Daten für die gesamte Europäische Union (EU) vergleichbar gemacht. Sie enthalten viele Indikatoren über die EU und den Euroraum, die Mitgliedstaaten und deren Partner.

FbW – Förderung der beruflichen Weiterbildung

Die FbW ist Teil der öffentlich verfügbaren Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) und wird regelmäßig aktualisiert. Sie enthält unter anderem die

Ein- und Austritte sowie Eingliederungsquoten beruflicher Weiterbildung, die durch die Sozialgesetzbücher II und III gefördert wird. Die Statistik ist auf den Internetseiten der BA abrufbar.

Ganztagsschulstatistik

Die Statistik zu den allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (Ganztagsschulstatistik) wird mittels koordinierter Länderabfrage erhoben (siehe [Schulstatistik](#) für weitere Erläuterungen zur Datengenerierung) und jährlich von der Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlicht. Sie gibt auf der Grundlage einer bundeseinheitlichen Definition von Ganztagschulen einen differenzierten Überblick über die Entwicklung der schulischen Ganztagsangebote in den Ländern. Als Ganztagsangebote werden im Bildungsbericht zusätzlich Hortangebote in Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe berücksichtigt, die in der [Kinder- und Jugendhilfestatistik](#) erfasst sind.

Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland (IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung)

Die Studie „Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland (IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung)“ untersucht als Projekt des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB), des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), des Forschungszentrums des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF-FZ) und des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) die Lebenssituation der Geflüchteten in Deutschland. Seit August 2022 werden Ukrainerinnen und Ukrainer, die zwischen dem 24. Februar und Anfang Juni 2022 nach Deutschland eingereist und von den Einwohnermeldeämtern registriert wurden, in einem halbjährlichen Rhythmus befragt.

An der 1. Erhebung im Spätsommer 2022 nahmen insgesamt 10.395 wiederbefragungsbereite Geflüchtete im Alter von 18 bis 70 Jahren teil (Brücker et al., 2023a). An der 2. Befragungswelle zwischen Januar und Anfang März 2023 beteiligten sich 6.754 Ukrainerinnen und Ukrainer erneut (Brücker et al., 2023b). Vor der 3. Befragung wurden die Befragten nach einem Zufallsverfahren in 2 gleich große Stichproben aufgeteilt. Eine dieser Stichproben wird vom BiB als „BiB/FReDA-Befragung: Geflüchtete aus der Ukraine“ weitergeführt. Die Datenerhebung dieser 3. Welle erfolgte zwischen Mitte Juni und Ende Juli 2023 und umfasste die Wiederbefragung von 2.839 Personen, von denen 74 % zum 3. Mal vollständig an der Befragung teilgenommen haben. Zusätzlich liegen mit der 3.

Erhebungswelle erstmalig detailliertere Angaben zur Entwicklung der Lebenssituation von rund 4.750 mitgeflüchteten und in Deutschland lebenden minderjährigen Kindern und Jugendlichen vor (Ette et al., 2023).

Hochschulfinanzstatistik

Die Hochschulfinanzstatistik erstreckt sich unabhängig von der Trägerschaft auf alle Hochschulen einschließlich der Hochschulkliniken. Hierzu zählen alle Bildungseinrichtungen, die nach Landesrecht als Hochschulen anerkannt sind. Erhoben werden die Einnahmen, Ausgaben und Drittmittel der einzelnen Hochschulen. Die Ergebnisse werden in aggregierter Form dargestellt, in der Regel nach Ländern, Hochschularten und Fächergruppen bzw. Lehr- und Forschungsbereichen.

Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz

Beim Hochschulkompass handelt es sich um eine Datenbank der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Alle Hochschulen in Deutschland (nicht nur die Mitgliedshochschulen der HRK) können hier ihre Studienangebote eintragen. Die Datenbank dient in erster Linie als Informationsquelle für Studieninteressierte und Studierende. Sie bietet zugleich den umfangreichsten Überblick über das Studienangebot an den Hochschulen. Die Studienangebote lassen sich nach verschiedenen Merkmalen unterscheiden (z.B. Fachrichtungen, Art des Abschlusses, Studienformat, Art, Trägerschaft und Land der Hochschule).

Hochschulstatistik

Die Hochschulstatistik wird von den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder bereitgestellt. Sie enthält verschiedene Teilstatistiken. Im vorliegenden Bildungsbericht werden Daten aus der Studierendenstatistik (Studienanfänger:innen, Studierende), der Prüfungsstatistik (Hochschulabsolvent:innen) sowie der [Studienverlaufsstatistik](#) verwendet. Mit den Daten sind Auswertungen und Darstellungen nach Fächergruppen, Studienbereichen und Studienfächern, Art des Studiums, Art des (angestrebten) Abschlusses, Art und Trägerschaft der Hochschulen sowie nach Merkmalen der Studierenden (Geschlecht, Alter, Art, Ort und Zeitpunkt des Erwerbs der Studienberechtigung, Studiendauer) möglich.

hoch & weit

hoch & weit ist eine vom BMBF geförderte Datenbank für Weiterbildungsangebote an Hochschulen. Die Datenbank besitzt eine Schnittstelle zum [Hochschulkom-](#)

pass. In hoch & weit werden neben weiterbildenden Studiengängen auch Zertifikatsangebote sowie sonstige Weiterbildungsangebote erfasst. Die in diesem Bericht vorgenommenen Auswertungen beruhen auf stichtagsbasierten Datenauszügen aus der Datenbank, die von der Hochschulrektorenkonferenz zur Verfügung gestellt wurden. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Berichts waren noch nicht alle Hochschulen auf hoch & weit aktiv, sodass die Datenbank noch keine repräsentativen Auswertungen ermöglicht.

IAB-Betriebspanel

Das Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) ist eine jährliche repräsentative Arbeitgeberbefragung von etwa 16.000 Betrieben. Kantar Public Deutschland führt zu diesem Zweck persönliche Interviews zu beschäftigungspolitisch relevanten Fragen. Neben einem dauerhaften Fragebogen gibt es jedes Jahr Themenschwerpunkte. Das Panel besteht in Westdeutschland seit 1993 und in Ostdeutschland seit 1996.

IAB-Stellenerhebung

In der IAB-Stellenerhebung werden Betriebe und Verwaltungen mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten seit 1989 zu offenen Stellen und zur Personalbesetzung befragt. Inhalte der Befragung sind u. a. die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden offenen Stellen, Informationen zu den Beschäftigten, Rekrutierungs- und Einstellungsprozess der letzten Neueinstellung sowie Einschätzungen der Betriebe zu arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen. Die IAB-Stellenerhebung erfolgt vierteljährlich. Als ONA-Mitglied (ONA = „Other National Authorities“) im Europäischen Statistischen System (ESS) ist die IAB-Stellenerhebung amtlicher Datenlieferant der Quartalsdaten zum gesamtwirtschaftlichen Stellenangebot sowie zur Beschäftigung an Eurostat.

iABE – integrierte Ausbildungsberichterstattung

Die integrierte Ausbildungsberichterstattung zu Anfänger:innen, Teilnehmer:innen und Absolvent:innen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern stellt das Ausbildungsverhalten von Jugendlichen im Anschluss an den Sekundarbereich I sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene systematisch dar. Das Ausbildungsgeschehen wird in der iABE anhand des vorrangigen Bildungsziels in 4 Sektoren gegliedert: Berufsausbildung, Integration in Ausbildung (Übergangsbereich), Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und Studium.

IKT-Erhebung

Die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder nehmen jährlich 2 getrennte Erhebungen zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien vor, einmal in privaten Haushalten (IKT-H) und einmal in Unternehmen (IKT-U). Die Erhebungseinheiten der IKT-H sind private Haushalte sowie Personen in den Haushalten ab 10 Jahren. Seit 2004 werden periodische Querschnittsdaten von bis zu 12.000 Haushalten ermittelt. Die IKT-U erfolgt jährlich in schriftlicher Form und umfasst bis zu 20.000 Unternehmen (mit mindestens 10 Beschäftigten) und Einrichtungen zur Ausübung freiberuflicher Tätigkeit mit Sitz in Deutschland. Es stehen Daten seit 2002 zur Verfügung. Die IKT-H- und IKT-U-Erhebungen werden europaweit durchgeführt, sodass ein Vergleich der Staaten möglich ist. Die IKT-H ist seit dem Erhebungsjahr 2021 Bestandteil des Mikrozensus; durch die Integration ergeben sich künftig zahlreiche neue Auswertungsmöglichkeiten.

Integrationskursgeschäftsstatistik

Die Integrationskursgeschäftsstatistik wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) jährlich veröffentlicht und enthält unter anderem Kennziffern und Daten über integrationskursteilnahmeberechtigte Personen, Integrationskursträger sowie besuchte, vollendete und abgebrochene Integrations- und Sprachkurse. Darüber hinaus berichtet die Statistik über Zugangs- und Wartezeiten sowie über die Ergebnisse des Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ) und des Wissenstests Leben in Deutschland (LiD).

IQB-Bildungstrend

Das IQB erhebt in regelmäßigen Abständen Studien zur Überprüfung des Erreichens der von der Kultusministerkonferenz (KMK) definierten Bildungsstandards. Die Erhebungen finden im Primarbereich (4. Jahrgangsstufe) in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Regel alle 5 Jahre, im Sekundarbereich I (9. Jahrgangsstufe) alternierend in den Fächergruppen Deutsch, Englisch und Französisch einerseits sowie Mathematik, Biologie, Chemie und Physik andererseits alle 3 Jahre statt. Anhand eines mehrstufigen Zufallsverfahrens werden repräsentative Stichproben gezogen. Die Teilnahme an den Kompetenztests ist für öffentliche Schulen verpflichtend, für Schulen in privater Trägerschaft je nach rechtlicher Vorgabe im Land teilweise freiwillig.

Jugendarbeitsstatistik

In einem 2-Jahres-Rhythmus erfasst die Statistik der Angebote der Jugendarbeit als Teil der **KJH-Statistik** in einer Vollerhebung Daten zu Angeboten öffentlicher und anerkannter freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe, sofern diese Angebote oder ihre Träger öffentlich gefördert werden. Die Vergleichbarkeit der Angebote untereinander ist hinsichtlich der Inhalte und des zeitlichen Umfangs eingeschränkt. Die Statistik befindet sich weiterhin im Aufbau und in der kontinuierlichen Weiterentwicklung; im Jahr 2021 fand die bislang 4. Erhebung statt.

KiBS – Kinderbetreuungsstudie 2022, 2023

Die DJI-Kinderbetreuungsstudie erhebt in einer jährlichen und bundeslandrepräsentativen Elternbefragung unter anderem die Betreuungsbedarfe von Eltern für ihre bis unter 11-jährigen Kinder. Die Studie des DJI wird vom BMFSFJ gefördert. Für 2022 liegen Informationen zu 35.334 Kindern vor, die in Telefoninterviews, schriftlichen oder Onlinebefragungen der Eltern erhoben wurden (für methodische Details siehe Wieschke & Kuger, 2023). Im Jahr 2023 wurden 34.131 Befragungen durchgeführt. Die jüngste Altersgruppe, unter 1-Jährige, wird jährlich neu gezogen, während ungefähr die Hälfte der Eltern der älteren Kinder zum wiederholten Mal befragt wird. Die andere Hälfte, die sogenannten Auffrischer-Fälle, werden bei den Einwohnermeldeämtern nachgezogen.

KiD 0–3

Die repräsentative Studie „Kinder in Deutschland – KiD 0–3“ des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen (NZFH) liefert mit den Querschnittserhebungen der Jahre 2015 und 2022 die umfassendste Datengrundlage zur Prävalenz von psychosozialen Belastungen bei Familien mit Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren sowie zum Zugang und zur Kenntnis von präventiven Hilfs- und Unterstützungsangeboten. Die Studie aus dem Jahr 2015 umfasst eine bundesweite repräsentative Befragung von 8.063 Familien mit Kindern, die über eine Früherkennungsuntersuchung (U3 bis U7a) in einer von insgesamt 271 pädiatrischen Praxen rekrutiert wurden. Die Hauptbezugs- oder anwesende Begleitperson des Kindes (in 90 % der Fälle die leibliche Mutter) füllte einen schriftlichen Fragebogen in der Kinderarztpraxis aus. Für die Erhebung im Jahr 2022 wurden erneut Familien über insgesamt 186 Kinder- und Jugendarztpraxen gewonnen. Es liegen belastbare Informationen von 5.591 Eltern vor, die den Fragebogen entweder direkt schriftlich in der

Praxis oder als Onlineerhebungsbogen im häuslichen Umfeld ausfüllten (Renner et al., 2023).

Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik)

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) ist eine Bundesstatistik, die auf einer (zumeist) jährlichen Vollerhebung basiert. Dabei werden wesentliche Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe auf Basis der §§ 98–103 des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) erfasst. Sie kommt damit dem Auftrag nach, Daten zur Bestandsaufnahme und zur Umsetzung des SGB VIII zur Verfügung zu stellen sowie zur Fortentwicklung der kinder- und jugendhilferechtlichen Grundlagen beizutragen. Die Analysen zur Frühen Bildung basieren vorrangig auf den Erhebungsdaten zu Kindertageseinrichtungen und -tagespflege in Deutschland, die seit 2006 jährlich zum 1. März (bis 2008 15. März) erhoben werden.

Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot

Als Teil der Schulstatistik bietet die Publikation „Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland“ der Kultusministerkonferenz (KMK) auf der Grundlage von Modellrechnungen einen Überblick über die erwartete Entwicklung des Bedarfs und Angebots an neu einzustellenden Lehrkräften in den Bundesländern Deutschlands (siehe Schulstatistik für Erläuterung zur Datengenerierung).

LFS, Labour Force Survey (Europäische Arbeitskräfteeerhebung)

Der Labour Force Survey ist die größte europäische Haushaltsstichprobenerhebung. Sein Hauptziel ist es, die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (15 Jahre und älter) in 3 sich gegenseitig ausschließende Gruppen einzuteilen: Erwerbstätige, Erwerbslose und Nichterwerbspersonen (vgl. Glossar Erwerbsstatus [nach dem ILO-Konzept]). Der LFS stellt vierteljährliche und jährliche Daten zur Verfügung. Die Ergebnisse werden u.a. über die Eurostat-LFS-Datenbank bereitgestellt. In Deutschland sind die EU-weit gestellten Fragen zur Arbeitsmarktbeteiligung seit 1968 in den Mikrozensus integriert.

Mikrozensus

Beim Mikrozensus handelt es sich um eine Haushaltsbefragung, die von den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder seit 1957 – in den neuen Ländern seit 1991 – jährlich vorgenommen wird. Befragt wird 1 % der Bevölkerung in Deutschland. Erhebungsinhalte sind Familien- und Haushaltszu-

sammenhänge, wirtschaftliche und soziale Lage der Bevölkerung, Erwerbsbeteiligung, Arbeitsuche, Aus- und Weiterbildung, Wohnverhältnisse, Gesundheit, Einwanderungsgeschichte. Die Daten werden von den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder zur Verfügung gestellt.

Der Mikrozensus wurde 2020 methodisch neu gestaltet. Ausführliche Informationen zu den Änderungen sind auf einer eigens eingerichteten Sonderseite verfügbar. Die Sonderseite ist erreichbar unter: [destatis.de/mikrozensus2020](https://www.destatis.de/mikrozensus2020).

Mitgliederstatistik des Deutschen Olympischen Sportbundes

Der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) veröffentlicht unter dem Titel „Bestandserhebung“ jährlich die Statistik der Gesamtmitgliederzahl des Deutschen Olympischen Sportbundes, der Landessportbünde, der Spitzenverbände und weiterer Mitgliedsorganisationen.

NEPS – Nationales Bildungspanel

Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS) ist eine groß angelegte Multi-Kohortenstudie, die vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) in Zusammenarbeit mit einem interdisziplinär zusammengesetzten deutschlandweiten Netzwerk seit 2010 durchgeführt wird (Artelt & Sixt, 2023; Blossfeld & Roßbach, 2019). Ziel des NEPS ist es, repräsentative Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, non-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne bereitzustellen. Die Erhebung der Daten basiert auf unterschiedlichen Erhebungsverfahren (z.B. Interviews, Onlinebefragungen, Tests). Das NEPS besteht aus 7 parallelen Längsschnittstudien bzw. Panels, die in unterschiedlichen Altersgruppen (sogenannten Startkohorten) beginnen und im Bildungsbericht als Datengrundlage für verschiedene Analysen dienen.

Startkohorte 1 (SC1) verfolgt das Ziel, Bildung von Anfang an aufzuzeigen. Hierzu wurden Kinder ab ihrem 7. Lebensmonat getestet (ab dem 8. Lebensjahr selbst befragt) sowie Informationen von ihren Eltern, Betreuungspersonen und Lehrkräften erhoben. Startkohorte 2 (SC2) betrachtet Verläufe von der Frühen Bildung im Kindergarten bis zum Sekundarbereich I. Auch hier wurden Erhebungen mit Kindern, ihren Eltern sowie dem Personal der jeweiligen Kindergärten und Grundschulen vorgenommen. Die Bildungs-

wege von Schüler:innen ab Jahrgangsstufe 5 bis in die Ausbildung sind Gegenstand der Startkohorte 3 (SC3). Ein besonderes Augenmerk gilt hierbei den unterschiedlichen Kompetenzen und deren Entwicklung. Im Fokus der Startkohorte 4 (SC4) stehen Schüler:innen ab Jahrgangsstufe 9 auf ihren verschiedenen Ausbildungswegen, ihren Wegen in und durch den Sekundarbereich II sowie den Übergängen in das berufliche Bildungssystem. Die Startkohorte 5 (SC5) ist dem Hochschulstudium und dem Übergang in den Beruf sowie den Kompetenzen von Studierenden und der Kompetenzentwicklung im Studienverlauf gewidmet. In der Startkohorte 6 (SC6) stehen Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen im Mittelpunkt. Entsprechend liegen umfangreiche Daten zu den Bildungs- und Erwerbsverläufen, den Bildungsaktivitäten und Lernprozessen sowie zur Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf vor.

NEPS-SC6-ADIAB – Verknüpfung mit administrativen Daten

NEPS-ADIAB ist ein gemeinsam vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) verantwortetes Datenangebot für die wissenschaftliche Gemeinschaft (Bachbauer et al., 2022). Es kombiniert auf individueller Ebene die Befragungs- und Kompetenzdaten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) mit detaillierten Merkmalen der Erwerbs- und Einkommensbiografien inkl. Arbeitslosigkeit und Leistungsbezug aus dem administrativen Datenbestand des IAB. Die Verknüpfung der beiden Datenquellen erfolgt mittels Record-Linkage-Verfahren auf Basis eines informierten Einverständnisses der Befragten.

Für den Scientific-Use-File von NEPS-SC6-ADIAB gelang es, die jährlichen Erhebungsdaten von mehr als 12.600 Teilnehmenden der NEPS-Erwachsenenkohorte (SC6) erfolgreich zu verknüpfen. Dies entspricht einem Anteil von ca. 74 % der Ausgangsstichprobe, die sich aus in Deutschland lebenden Personen im Erwerbsalter (Geburtsjahrgänge 1944 bis 1986) zusammensetzt. Die Anreicherung der NEPS-Daten bedeutet zugleich eine erhebliche Erweiterung des Beobachtungszeitraums, da die administrativen Personen- und Betriebsdaten zum Teil bis ins Jahr 1975 zurückreichen.

Personalstandstatistik

Die Personalstandstatistik erhebt nach dem Finanz- und Personalstatistikgesetz (FPStatG) Daten zu den Beschäftigten des öffentlichen Dienstes. Der öffentliche

Dienst umfasst hierbei das Personal von Bund, Ländern und Gemeinden/Gemeindeverbänden (Kernhaushalte und Sonderrechnungen), die Sozialversicherungsträger (einschließlich der Bundesagentur für Arbeit) sowie die rechtlich selbstständigen Einrichtungen in öffentlich-rechtlicher Rechtsform. Diese Statistik ist Grundlage für politische Entscheidungen zur Weiterentwicklung des Dienst-, Besoldungs-, Tarif- und Versorgungsrechts. Die Personalstandsdaten werden überwiegend von zentralen Personalabrechnungsstellen geliefert. Es handelt sich um eine Vollerhebung. Die Daten werden von den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder zur Verfügung gestellt.

PISA – Programme for International Student Assessment

Die PISA-Studie ist eine internationale Schulleistungsuntersuchung, die in 3-jährigem Turnus in einem Großteil der Mitgliedstaaten der OECD und einigen Partnerstaaten vorgenommen wird. Ziel ist es, die Kompetenzen von 15-jährigen Schüler:innen in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zu erfassen. Die Testaufgaben orientieren sich nicht an spezifischen Lehrplänen, sondern an Kompetenzen, die für den Lernprozess und den Wissenserwerb relevant sind. An der letzten Studie im Jahr 2022 haben in Deutschland 6.116 Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe teilgenommen.

Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen

Die Publikation „Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen“ wird als Teil der Schulstatistik jährlich von der Kultusministerkonferenz (KMK) bereitgestellt und bietet einen Überblick über die Anzahl der Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte, erteilten Unterrichtsstunden sowie der Abgehenden und Absolvierenden an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Siehe [Schulstatistik](#) für eine Erläuterung zur Datengenerierung.

Schuldenstatistik

Die Schuldenstatistik erhebt in tiefer Gliederung die Schulden des öffentlichen Gesamthaushalts nach Ebenen. Die Erhebungseinheiten sind die staatlichen (Bund, Länder) und kommunalen Haushalte (Gemeinden/Gemeindeverbände), die Träger der Sozialversicherung und die Bundesagentur für Arbeit (BA). In einer verkürzten Form werden auch die Schulden der Fonds, Einrichtungen und Unternehmen, die von den öffentlichen Haushalten (auch von diesen gemeinsam)

bestimmt sind, erhoben. In der Summe ergibt sich so der Schuldenstand für den öffentlichen Bereich. Es handelt sich hierbei um eine Primärstatistik, wobei die Berichtsstellen das Zahlenmaterial den Rechnungsabschlüssen der Gebietskörperschaften und der Sozialversicherung sowie den Jahresabschlüssen der mehrheitlich öffentlich bestimmten Fonds, Einrichtungen und Unternehmen entnehmen und mittels Onlineerhebung übermitteln. Die Schuldenstatistik entspricht sachlich und systematisch jeweils dem Stand zum Stichtag 31. Dezember des aktuellen Berichtsjahres. Die Daten werden von den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder zur Verfügung gestellt.

Schulstatistik

Die Schulstatistik hat die Aufgabe, Daten zu aktuellen Entwicklungen im (allgemeinbildenden und beruflichen) Schulwesen bereitzustellen. Die Statistik wird jährlich bundesweit zu Beginn des Schuljahres als koordinierte Länderstatistik in Form einer Vollerhebung mit Auskunftspflicht aller Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft erhoben. Die Zusammenfassung zu Bundesergebnissen erfolgt auf der Grundlage des von der Kultusministerkonferenz (KMK) erstellten Definitionenkatalogs. Die Daten werden von der KMK sowie vom Statistischen Bundesamt bereitgestellt.

Statistik der Aufstiegsfortbildung

Seit dem Berichtsjahr 2018/19 werden in der nationalen und internationalen Bildungsberichterstattung Daten zu Aufstiegsfortbildungen im berufsorientierten Tertiärbereich ausgewiesen. Für Bildungsgänge, die zu Abschlüssen wie Meister:in, Fachwirt:in, Betriebswirt:in oder Fachkaufmann/-frau führen, liegen umfassende Informationen zu Prüfungen vor, Daten zu Bildungsteilnehmer:innen und Anfänger:innen werden anhand einer Stichprobenerhebung für das Berichtsjahr 2018/19 unter Berücksichtigung der jährlichen Fortbildungsprüfungen fortgeschrieben. Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz von Anfang 2020 wurden die Abschlussbezeichnungen Bachelor Professional und Master Professional als Zeichen der Gleichwertigkeit von beruflicher Fortbildung und akademischen Bildungsgängen und für eine bessere internationale Mobilität eingeführt.

Statistik der Berufssprachkurse

Der Bericht zur Statistik der Berufssprachkurse wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge seit 2019 jährlich veröffentlicht und enthält unter anderem Kennziffern und Daten zu Teilnahmeberechti-

gungen und -verpflichtungen an Berufssprachkursen, Kurseintritten, einzelnen Kursarten sowie Kursträgern.

Statistik der Geburten

Die Geburtenstatistik enthält alle zwischen dem 1. Januar und dem 31. Dezember des Berichtsjahres von einem Standesamt beurkundeten Geburten. Neben den Daten zur Geburt wie Tag und Geschlecht werden u. a. der Familienstand und die Staatsangehörigkeit der Eltern sowie das Alter der Mutter erhoben. Die regionale Gliederung ist bis auf die Ebene der Gemeinden möglich. Die Daten werden von den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder zur Verfügung gestellt.

Statistik der öffentlichen Ausgaben und Einnahmen

Die Statistik der öffentlichen Ausgaben und Einnahmen gibt die Rechnungsergebnisse der öffentlichen Haushalte verschiedener Erhebungseinheiten wieder. Dazu zählen Bund, Sondervermögen des Bundes (unvollständig), die Länder, Sondervermögen der Länder (unvollständig), die Gemeinden/Gemeindeverbände (Gv.), die kommunalen Zweckverbände (unvollständig), die Sozialversicherung sowie die Finanzanteile der Europäischen Union. Das Material der Rechnungsstatistik wird den Rechnungsabschlüssen der Gebietskörperschaften sowie den sonstigen zum finanzstatistischen Berichtskreis gehörenden Erhebungseinheiten entnommen (sog. Sekundärstatistik). Es handelt sich um eine Vollerhebung, für die nach § 11 Finanz- und Personalstatistikgesetz (FPStatG) Auskunftspflicht besteht. Auskunftspflichtig für die Finanzen des Bundes und der Länder sind die Finanzministerien und Finanzsenate sowie die Leiter:innen der für das Haushalts-, Kassen- und Rechnungswesen zuständigen Stellen. Die finanzstatistischen Ergebnisse für die Sozialversicherung werden je nach Versicherungszweig entweder vom Bundesministerium für Gesundheit oder direkt von den Versicherungsträgern gemeldet. Die Zusammenführung der unterschiedlich gegliederten Basisdaten zum Ergebnis der öffentlichen Haushalte erfolgt im Statistischen Bundesamt.

Statistik der Preise

In der Preisstatistik werden Ergebnisse von zeitlichen Preisvergleichen in Form von Indizes monatlich und vierteljährlich veröffentlicht. Die Preisindizes dienen als Grundlage für wirtschafts- und geldpolitische Entscheidungen. Der nationale Verbraucherpreisindex und der europaweit harmonisierte Verbraucherpreisindex werden verwendet, um die Inflation aus Sicht

der privaten Endverbraucher:innen zu messen.

Statistik des Verbands deutscher Musikschulen

Der Verband deutscher Musikschulen (VdM) stellt seit 1960 systematisches Datenmaterial zusammen, das seit 1967 regelmäßig herausgegeben wird. Die Daten werden durch eine jährliche Abfrage bei den Mitgliedsschulen erhoben und münden in den „Statistischen Jahrbüchern der Musikschulen in Deutschland“. Seit 2014 erfolgt die Erhebung auf Basis eines vollständigen Kalenderjahres. Hierbei wird jede Person genau einmal gezählt, die innerhalb des gesamten Berichtsjahres ein oder mehrere Unterrichtsangebote der Musikschulen in Anspruch genommen hat.

Statistik nach der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung

Die Statistik nach der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung (Pflegeausbildungsstatistik) erhebt Informationen zu den in Ausbildung zur Pflegefachkraft befindlichen Personen, einschließlich Angaben zu den zugehörigen Trägern der praktischen Ausbildung, den Pflegeschulen und den Ausbildungsvergütungen. Es handelt sich um eine Vollerhebung, die jährlich zum 31. Dezember eines Jahres erfolgt. Die Statistik wurde mit dem im Jahr 2020 in Kraft getretenen Pflegeberufegesetz eingeführt, das die bisherigen Ausbildungen Altenpfleger:in, Gesundheits- und Krankenpfleger:in sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger:in zu einem neuen Ausbildungsberuf „Pflegefachkraft“ vereint.

Statistik zum Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)

Die Statistik zum Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) ist eine Bundesstatistik, die jährlich als Sekundärstatistik auf Basis von Verwaltungsdaten erstellt wird. Sie erfasst detaillierte Angaben zum sozialen und finanziellen Hintergrund der Geförderten und ihrer Ehegatt:innen sowie die Höhe und Zusammensetzung des finanziellen Bedarfs der Geförderten und der errechneten Förderungsbeträge. Förderleistungen nach dem AFBG können Teilnehmer:innen erhalten, die eine Fortbildungsmaßnahme über dem Niveau einer Facharbeiter-, Gesellen-/Gehilfenprüfung oder eines Berufsfachschulabschlusses anstreben (z. B. Handwerksmeister:in, Fachwirt:in). Mit dem 3. Änderungsgesetz zum AFBG wurde ab dem 1. August 2016 auch die Möglichkeit für Bachelor- und Fachhochschul-Absolvent:innen geschaffen, eine Förderung nach dem AFBG aufzunehmen.

Statistik zum Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG)

Die Statistik zum Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) ist eine Bundesstatistik, die jährlich als Sekundärstatistik auf Basis von Verwaltungsdaten erstellt wird. Sie erfasst detaillierte Angaben zum sozialen und finanziellen Hintergrund der Geförderten, ihrer Ehegatt:innen und Eltern sowie die Höhe und Zusammensetzung des finanziellen Bedarfs der Geförderten und der errechneten Förderungsbeträge. Eine Förderung nach dem BAföG wird für Studierende sowie für Schüler:innen ab der 10. Jahrgangsstufe unter bestimmten Voraussetzungen (z. B. auswärtige Unterbringung) sowie für Schüler:innen an Abendschulen, Kollegs, Fach(ober)schulen u. Ä. gewährt.

Statistiken zu (Jugend-)Freiwilligendiensten

Alle 2 Jahre werden die jeweils aktuellsten, von verschiedenen Ministerien zur Verfügung gestellten Daten zu jungen Menschen, die an (Jugend-)Freiwilligendiensten teilnehmen, für die nationale Bildungsberichterstattung zusammengetragen und aufbereitet. Dazu zählen die Statistiken für das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ), das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) und den Internationalen Jugendfreiwilligendienst (IJFD) vom BMFSFJ. Daten zum Bundesfreiwilligendienst (BFD) stellt das Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) bereit. Aktuelle Daten für das Programm „weltwärts“ erhebt Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).

Student Life Cycle Panel (SLC)

Das bundesweite Student Life Cycle Panel (SLC) des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (vgl. Jungbauer-Gans & Carstensen, 2019) begleitet Studienberechtigte und Hochschulabsolvent:innen auf ihren Wegen bis in den Arbeitsmarkt, um ein möglichst umfassendes Bild von Bildungsentscheidungen und -verläufen sowie Erwerbseinstiegen, Erwerbsverläufen und Bildungsrenditen zu zeichnen. Alle 4 Jahre wird ein neuer Cycle, bestehend aus einer Kohorte von Studienberechtigten und einer zugehörigen Kohorte von Hochschulabsolvent:innen, gestartet, der in mindestens 2-jährigem Rhythmus über bis zu 12 Jahre hinweg befragt wird. Die Studienberechtigten des Schulabschlussjahrgangs 2021/22 und die Hochschulabsolvent:innen des Prüfungsjahres 2025 bilden den ersten SLC-Cycle im neuen Erhebungs-

design. Die bekannten und bewährten Erhebungen „Studienberechtigtenpanel“ und „Absolventenpanel“ des DZHW werden im Rahmen des SLC fortgeführt.

Studienverlaufsstatistik

Die mit der Novelle des Hochschulstatistikgesetzes 2017 eingeführte Studienverlaufsstatistik ist Teil der Hochschulstatistik. Auf der Basis pseudonymisierter Einzeldaten lassen sich wesentliche Merkmale des Studienverlaufs analysieren, etwa der Wechsel von Studiengängen und Hochschulen, der Übergang in das Masterstudium sowie zukünftig auch der Studien-erfolg.

TAEPS-Einrichtungsbefragung

Die TAEPS-Einrichtungsbefragung ist eine im Rahmen des Verbundprojektes TAEPS vorgenommene Befragung von insgesamt 1.000 Weiterbildungseinrichtungen und weiterbildungsaktiven Betrieben. Unter den Betrieben wurden nur jene mit mindestens 200 Beschäftigten befragt. Außer zu strukturellen Merkmalen wurden die Einrichtungen unter anderem zu ihren Rekrutierungsstrategien befragt. An der Befragung haben 100 Soloselbstständige, 437 Einrichtungen und 463 Betriebe teilgenommen (für weitere erhebungsbezogene Informationen siehe Schrader et al., 2023).

TAEPS-Personalpanel

Die Studie Lehrpersonal in der Weiterbildung (Teachers in Adult Education Panel – a Panel Study) wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) gemeinsam mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) erhoben und vom BMBF finanziert. Die Studie erfasst die Qualifikationen, Beschäftigungsbedingungen, Kompetenzprofile (pädagogisch-psychologisches Wissen, ICT-Kompetenzen), Weiterbildungsaktivitäten und -vorstellungen des Lehrpersonals sowie die Wirkungen von Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften in der Weiterbildung. Die teilnehmenden Lehrkräfte werden zunächst über einen Zeitraum von 5 Jahren mehrfach befragt. Zudem werden in randomisierten Interventionsstudien Kompetenzzuwächse durch Fortbildungen untersucht. An der 1. Erhebungswelle haben rund 2.600 Lehrkräfte aus der Weiterbildung teilgenommen.

Verdiensterhebung

Die Grundgesamtheit der Verdiensterhebung bilden Personen in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen. Die Verdiensterhebung enthält Daten von abhängig beschäftigten Personen der Land- und Forstwirtschaft, der Fischerei, des produzierenden Gewerbes und des Dienstleistungsbereichs. Die Bruttomonatsverdienste basieren auf Entgeltabrechnungen der Betriebe. Die Statistik enthält neben Daten zu Verdiensten und Arbeitsstunden u.a. Daten zum Geschlecht, Beruf, Bildungsabschluss und zu Merkmalen des Beschäftigungsverhältnisses.

Volkshochschulstatistik

Die Statistik der deutschen Volkshochschulen wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) seit 1962 jährlich erstellt. Bei einer Beteiligung von über 900 Einrichtungen liegen nahezu 100 % der Volkshochschuldaten vor. Damit ist es möglich, eine kontinuierliche und umfassende Datensammlung über einen Zeitraum von mehr als 50 Jahren zur Verfügung zu stellen. Daten zu Angeboten, Finanzierung und institutionellen Aspekten ermöglichen Beobachtungen z.B. über Angebotsverläufe, Teilnahmequoten und Strukturveränderungen in Zeitreihen.

Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen

Die Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (VGR) stellen das umfassendste statistische Instrumentarium der Wirtschaftsbeobachtung in Deutschland dar. Um ein solches System auch für die Länder zu erstellen, wurde 1954 der Arbeitskreis „Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder“ gegründet. Diesem Arbeitskreis gehören die Statistischen Ämter der 16 Bundesländer sowie das Statistische Bundesamt und das Bürgeramt, Statistik und Wahlen der Stadt Frankfurt am Main als Vertreter des Deutschen Städtetages an. Vorsitz und Federführung des Arbeitskreises obliegen dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg. Das Datenangebot des Arbeitskreises deckt weitgehend die Entstehungs-, Verteilungs- und Verwendungsrechnung auf Länderebene ab. Darüber hinaus werden ausgewählte Aggregate (z.B. Bruttoinlandsprodukt und Wertschöpfung) auf Kreisebene berechnet. Die Berechnungen erfolgen nach dem Europäischen System Volkswirtschaftlicher Gesamtrechnungen (ESVG 1995/ESVG 2010). Diese Methodik sichert vergleichbare Ergebnisse der VGR für die Staaten und Regionen Europas.

Wanderungsstatistik

Die Wanderungsstatistik umfasst alle meldepflichtigen Wanderungsfälle über die Gemeindegrenzen hinweg zu anderen Gemeinden innerhalb Deutschlands sowie die Wanderungsfälle über die Bundesgrenzen hinweg. Es werden Wanderungsfälle, nicht aber die wandernden Personen nachgewiesen. Die Zahl der Wanderungsfälle in einem Jahr ist demzufolge etwas größer als die Zahl der wandernden Personen, da eine Person in einem Jahr mehrmals umziehen respektive ihren Wohnstatus ändern kann. Neben dem Alter, Geschlecht und Familienstand werden Staatsangehörigkeit, Herkunfts- und Zielland sowie Geburtsland erfasst. Geflüchtete und Schutzsuchende sind meldepflichtig und damit grundsätzlich in der Wanderungsstatistik enthalten. Die Daten werden von den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder zur Verfügung gestellt.

wbmonitor

Im Rahmen des wbmonitors werden seit 2001 jährlich Anbieter:innen der Weiterbildung zu ihrem Leistungsangebot und der Geschäftsentwicklung befragt (periodischer Querschnitt). Darüber hinaus gibt es jedes Jahr einen Themenschwerpunkt. Der wbmonitor ist ein Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e.V. – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).

WiFF-Länderabfrage zu Ausbildungsanfänger:innen und -absolvent:innen

Zur Erfassung der Schüler:innen sowie der Absolvent:innen in relevanten Ausbildungen für das Arbeitsfeld der Frühen Bildung an Berufsfachschulen und Fachschulen erfolgt über die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) eine zusätzliche Abfrage bei den Statistischen Landesämtern in Ergänzung zur Fachserie 11, Reihe 2, „Berufliche Schulen“ (ab 2021 Statistischer Bericht: Berufliche Schulen und Schulen des Gesundheitswesens – Berufsbezeichnungen) des Statistischen Bundesamtes. Die Abfrage erfolgt dabei differenziert für Fachschulen für Sozialpädagogik und Berufsfachschulen. Durch die Länderabfrage können die Daten ergänzt werden und unterscheiden sich daher möglicherweise von denen der Fachserie des Statistischen Bundesamtes (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023).

Einleitung

Der Bericht *Bildung in Deutschland 2024* informiert nunmehr zum 10. Mal über die Entwicklung und gegenwärtige Lage des deutschen Bildungswesens. Unter der Perspektive von Bildung im Lebensverlauf werden dabei die einzelnen Bereiche des deutschen Bildungswesens im Unterschied zu anderen, bereichsspezifischen Einzelberichten nicht nur für sich, sondern in ihrem Gesamtzusammenhang betrachtet. Auf diese Weise lassen sich für die verschiedenen Akteur:innen im Bildungswesen übergreifende Problemlagen und gegenwärtig bestehende Herausforderungen sichtbar machen. Mit der Breite seines Ansatzes wendet sich der Bericht an Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, aber ebenso auch an die bildungsbezogene Fachpraxis. Der interessierten Öffentlichkeit, aber auch der Wissenschaft und dem pädagogischen Personal werden umfangreiche Informationen zur Entwicklung und zur aktuellen Lage des Bildungswesens zur Verfügung gestellt.

Bildungsberichterstattung ist als Bestandteil eines umfassenden Bildungsmonitorings zu verstehen, das darauf abzielt, durch kontinuierliche datengestützte Beobachtung und Analyse Informationen für politisches Handeln aufzubereiten und bereitzustellen. Damit fügt sich auch dieser Bildungsbericht ein in die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring in Deutschland, die die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) für den Schulbereich bereits im Jahre 2006 erklärt und 2015 überarbeitet hat. Während sich die weiteren Komponenten des Bildungsmonitorings zum einen auf das Schulwesen konzentrieren und zum anderen primär die darin tätigen und lernenden Personen ansprechen, ist die Bildungsberichterstattung von Beginn an als systembezogene, evaluative, indikatorisierte Gesamtschau angelegt. Sie schließt damit auch Ergebnisse aus anderen Bildungsstudien ein (z. B. aus internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA oder bereichsübergreifenden Studien wie NEPS oder AID:A).

Konzeptionelle Grundlagen des Bildungsberichts

Der nationale Bildungsbericht für Deutschland ist konzeptionell durch 3 grundlegende Merkmale charakterisiert, die die Auswahl der Berichtsgegenstände anleiten:

- Er orientiert sich an einem Bildungsverständnis, dessen Ziele in den Dimensionen *individuelle Regulationsfähigkeit*, *Humanressourcen* sowie *gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit* Ausdruck finden. Individuelle Regulationsfähigkeit meint die Fähigkeit des Individuums, die eigene Biografie, das Verhältnis zur Umwelt 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 gesellschaftlich benötigten 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 für alle fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Nationalität und anderer Merkmale entgegen.
- Über das Spektrum der Bildungsbereiche und -stufen hinweg werden unter der Leitidee *Bildung im Lebensverlauf* die Struktur, der Umfang und die Qualität der institutionellen Angebote, aber auch deren Nutzung durch die Individuen im Bildungsbericht analysiert. Zunehmend lässt sich diese Perspektive von Bildung im Lebensverlauf auch empirisch über Längsschnittdaten aufgreifen.
- Die Bildungsberichterstattung erfolgt *indikatoren-gestützt*. Auf Basis regelmäßig erhobener amtlicher und forschungsbezogener Daten werden zentrale Merkmale von Bildungsinstitutionen und -strukturen, von Bildungsprozessen und -qualität abgebildet. Wichtige Kriterien für die Auswahl von Indikatoren sind die Relevanz der jeweiligen Themen für bildungspolitische Steuerungsfragen, die vorliegenden Forschungsbefunde zu Bildungsverläufen

und zu einzelnen Phasen des Bildungsprozesses sowie die Verfügbarkeit und Aussagefähigkeit von fortschreibbaren Statistiken und Surveys. Damit wird keineswegs in Abrede gestellt, dass auch Aspekte, die sich nicht unmittelbar empirisch erfassen oder quantifizieren lassen, für das Bildungswesen von Bedeutung sind; sie entziehen sich aber der Darstellungsform von Bildungsberichterstattung in diesem Sinne.

Die konzeptionelle Anlage und insbesondere das Indikatorenverständnis entsprechen den vorangegangenen Bildungsberichten (vgl. Maaz & Kühne, 2018); insoweit wird auf deren ausführliche Erläuterung an dieser Stelle verzichtet und auf die entsprechenden Informationen auf der Homepage www.bildungsbericht.de verwiesen.

Bildungsberichterstattung ist von ihrem Grundverständnis her problemorientiert und analytisch. Mit der Problemorientierung wird versucht, jene Stellen und Entwicklungen im Bildungswesen aufzuzeigen, die für Politik und Öffentlichkeit von besonderem Interesse sind und auch auf Handlungsbedarfe im Einzelfall hinweisen. Die Aufgabe der Bildungsberichterstattung besteht darin, Problemlagen sowie aktuelle und zukünftige Herausforderungen aufzuzeigen, nicht aber politische Empfehlungen im Einzelnen abzugeben.

Anlage des Bildungsberichts

Dieser 10. Bildungsbericht nimmt die konzeptionellen Überlegungen der seit 2006 erschienenen Berichte auf, folgt weitgehend dem Aufbau dieser Berichte, sichert Kontinuität über weitgehend gleiche Indikatorenbezeichnungen und bezieht auch eine Vielzahl von Darstellungen – bis hin zu konkreten Abbildungen – erneut mit ein. Durch die Betonung dieses Fortschreibungscharakters gewinnt auch der Bildungsbericht 2024 besondere Informations- und Aussagekraft.

Bei Anerkennung der Bedeutung einer kontinuierlichen Fortschreibung von Indikatoren wird im Bildungsbericht 2024 zugleich die Weiterentwicklung der in den letzten Berichten begonnenen Neuerungen fortgeführt. So werden die Themenfacetten und Akzentuierungen innerhalb der Einzelindikatoren auch aus neuen analytischen Blickwinkeln, mit anderen, oft komplexeren methodischen Verfahren und in stärkerer Rückbindung an fachliche und wissenschaftliche Diskurse untersucht. Aktuelle Themen und Studien werden zum Teil auch in Form neuer Indikatoren aufgenommen – damit bleibt das

Konzept der Unterscheidung zwischen regelmäßig berichteten Kernindikatoren und Ergänzungsindikatoren gewahrt, das die Bildungsberichterstattung prägt. Ein ausgewogenes Maß an Kontinuität und Flexibilität wird auf diese Weise sichergestellt und erhält dem Bildungsbericht zugleich seinen Neuigkeitswert.

Der Bildungsbericht 2024 greift aktuelle Entwicklungen im politischen und wissenschaftlichen Diskurs auf und folgt der von einer Fachkommission vorgeschlagenen Abwendung vom Staatsangehörigkeitskonzept für die statistische Erfassung eines sogenannten *Migrationshintergrunds* auf Basis von Daten des Mikrozensus. Die definitorische Umstellung auf das Wanderungskonzept, über das Geburtsland operationalisiert, stellt zwischen den und innerhalb der Einzelindikatoren Kompatibilität der Analysen mit Mikrozensus- und Surveydaten her (z. B. AID:A, Bildungstrend, NEPS). Zudem wird die internationale Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit erhöht, da z. B. die OECD für migrationsbezogene Analysen das Wanderungskonzept zugrunde legt. Neben der statistischen Kategorie *Migrationshintergrund* finden darüber hinaus erstmals migrationsbezogene Analysen anhand einer sogenannten *Einwanderungsgeschichte* Eingang in den aktuellen Bildungsbericht (siehe Glossar für eine Abgrenzung der beiden Konstrukte). Auch mit der Umstellung auf das Wanderungskonzept können weder analytische Unschärfen noch normative Etikettierungen vollständig ausgeräumt und abgewendet werden. Daher wird im Bildungsbericht ein reflektierter Umgang mit den Begrifflichkeiten und den zugrunde liegenden Konstrukten verfolgt, sodass Leistungen und Grenzen spezifischer Betrachtungsweisen ausgewiesen und – wo möglich – auch aufeinander bezogen werden können.

Die konzeptionelle Anlage des Bildungsberichts macht deutlich, dass er kein tagesaktueller Bericht sein kann, denn ein Fokus liegt gerade auf der Beschreibung längerfristiger Trends und deren Einordnung in übergreifende Entwicklungen. Unvorhersehbare Ereignisse ebenso wie tagespolitische Themen, die die öffentliche und politische Aufmerksamkeit während eines Berichtszyklus auf sich ziehen, aber noch nicht hinreichend wissenschaftlich bearbeitet werden können, haben die Berichte 2020 und 2022 in besonderer Weise geprägt. Im Bildungsbericht 2020 galt dies für die beginnende Corona-Pandemie und 2022 stellte der Krieg in der Ukraine eine ebenso enorme Herausforderung für die Indikatorik einer

auf Dauer angelegten datengestützten Bildungsberichterstattung dar.

Ein wichtiges Anliegen der Bildungsberichterstattung ist es, zentrale Entwicklungen und Themen, die in den vorherigen Berichten bearbeitet wurden, aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Für den Bildungsbericht 2024 betrifft dies 3 zentrale Themen, die als querliegende Dimensionen in allen Kapiteln Berücksichtigung finden. Das betrifft zunächst das Thema *Zuwanderung*. Für ein Einwanderungsland ist die integrative Funktion des Bildungssystems sowie die der Gesellschaft im Allgemeinen eine systemische und nicht infrage zu stellende Aufgabe. Herausfordernd werden Zuwanderungsentwicklungen dann, wenn sie aufgrund unvorhersehbarer externer Ereignisse in einem quantitativ kritischen Umfang geschehen. Die in diesem Bildungsbericht vorliegenden Analysen lassen sich nicht nur an die Schwerpunktthemen der Bildungsberichte 2006 und 2016 rückbinden, sondern greifen auch die Perspektiven des letzten Berichts auf und führen sie fort. Eine 2. querliegende Analyseperspektive ist die *Digitalisierung* der Bildungswelten. In nahezu allen Bildungskontexten hat die Corona-Pandemie als Katalysator der Digitalisierung der Bildungseinrichtungen und auch ihrer Angebotsstrukturen einen Schub gegeben. Digitalisierung ist dabei kein sequenziell auftretendes Ereignis, sondern ein fortwährender Prozess, der nicht nur hinreichender Ressourcen bedarf, sondern auch konzeptionell in die Bildungsangebote einzubinden ist und ebenso den Raum öffnen muss, Bildungskonzepte neu zu denken. Daher werden in den Kapiteln, wenn auch in unterschiedlichen Akzentuierungen, Fragen der Digitalisierung von Bildungsangeboten und -prozessen explizit thematisiert. Damit greift der aktuelle Bericht sowohl die im letzten Bericht dokumentierten beginnenden Digitalisierungsprozesse im Zuge der Corona-Pandemie auf als auch das Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2020. Letztlich markiert das *Personal* ein 3. querliegendes Thema und knüpft damit nicht nur an das Schwerpunktthema des letzten Bildungsberichts an, sondern behandelt eine der drängendsten bildungspolitischen wie bildungspraktischen Fragen, wenn es um die Weiterentwicklung des Bildungssystems geht. Dabei werden wenigstens 3 miteinander zusammenhängende Facetten adressiert: Wie lässt sich neues gut qualifiziertes Personal in hinreichender Zahl gewinnen und wie lässt sich sicherstellen, dass Rekrutierungsbemühungen in Zeiten des Personalmangels nicht mit Deprofes-

sionalisierung einhergehen? Wie bindet man gut qualifiziertes Personal langfristig im System? Und letztlich, welche Maßnahmen braucht es, um dem Personalmangel nachhaltig entgegenzuwirken?

Bestandteil eines jeden Bildungsberichts ist die vertiefte Behandlung eines Schwerpunktthemas, in dem Querschnittsfragen des Bildungssystems bildungsbereichsübergreifend und zugleich problemorientiert dargestellt werden. Anders als in den Indikatorenteilen gehen in dieses Kapitel vermehrt Befunde aus einschlägigen wissenschaftlichen Studien oder sonstigen Datenbeständen ein, um möglichst umfassend über den zu behandelnden Themenschwerpunkt und die damit verbundenen Problemdimensionen Auskunft geben zu können. Mit dem Thema *Berufliche Bildung* setzt der Bildungsbericht 2024 den Fokus auf ein sowohl für die Individuen als auch für die Gesellschaft zentrales Thema, das in der öffentlichen Diskussion um Bildung oft zu kurz kommt. Denn berufliche Bildung ist ein Schlüssel für die Entfaltung individueller Potenziale, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie die gesellschaftliche Kohäsion. Dabei wird das Thema berufliche Bildung breit definiert und integriert die verschiedenen Angebote der 3 Segmente der Berufsausbildung ebenso wie die Angebote im tertiären und quartären System. Zudem werden auch Strukturen und Angebote der Berufsvorbereitung und -orientierung in den Bildungsangeboten des allgemeinbildenden Schulsystems adressiert.

Alle datengestützten Analysen, auf denen dieser Bericht basiert, werden in umfangreicher und sehr informativer Form als Tabellenmaterial in elektronischer Form auf www.bildungsbericht.de bereitgestellt.

Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit der Bildungsberichterstattung

Die Qualität künftiger Berichte kann nur durch eine Weiterarbeit an den konzeptionellen wie empirischen Grundlagen der Bildungsberichterstattung gesichert werden. Der 10. Bildungsbericht greift die Innovationen des vergangenen Berichts auf, der auf mehr Befunden aktueller Studien und elaborierteren empirischen Methoden beruht. Damit geht die Notwendigkeit einher, den Leser:innen nicht nur ausführlichere methodische Erläuterungen und weiterführende Informationen zu den verwendeten Datenquellen, sondern auch Interpretationshilfen der Befunde an die Hand zu geben. Die inhaltlichen und methodischen Weiterentwicklungen setzen

den mit den letzten Bildungsberichten begonnenen Weg fort und spiegeln sich auch im Umfang des Berichts wider.

Auch im vorliegenden Bericht lassen sich manche Anliegen einer umfassenden Bestandsaufnahme des Bildungswesens und des Bildungserwerbs noch nicht indikatorengestützt darstellen. Ein besonderes Anliegen der Bildungsberichterstattung ist seit ihren Anfängen, typische Bildungsverläufe, Risikofaktoren und Gelingensbedingungen erfolgreicher Bildungsprozesse klarer und deutlicher nachzuzeichnen. Zwar haben sich insbesondere auf der Grundlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS) die Möglichkeiten, längsschnittliche Analysen über Bildung in Deutschland in die Indikatorik der nationalen Bildungsberichte aufzunehmen, deutlich verbessert.

Dennoch offenbaren sich sowohl in den einzelnen Bildungsbereichen als auch in der bildungsbereichsübergreifenden Analyse zum Teil deutliche Daten-desiderata. Diese Datenlücken gilt es, mittelfristig zu schließen, da eine evaluative Gesamtschau auf das Bildungswesen über alle Bildungsbereiche hinweg das Ziel der Bildungsberichterstattung ist.

Mit der Aufnahme neuer, fortschreibbarer Verlaufsindikatoren aus bereichsübergreifender Sicht wird nicht zuletzt unterstrichen, dass Bildungsberichterstattung ohne eine damit verknüpfte auf Indikatorenentwicklung hin orientierte Forschung weder denkbar noch sinnvoll ist. Indikatorenforschung in diesem Sinne bleibt daher auch zukünftig ein integraler Bestandteil der nationalen Bildungsberichterstattung.

Wichtige Ergebnisse im Überblick

Der nationale Bildungsbericht benennt alle 2 Jahre Stand und Entwicklungsperspektiven in den verschiedenen Bereichen des deutschen Bildungssystems. Mit seiner empirischen Bestandsaufnahme der verfügbaren repräsentativen und fortschreibbaren Daten aus amtlichen Quellen sowie sozialwissenschaftlichen Erhebungen wird bereichsübergreifend der Zustand des Bildungssystems dokumentiert und dessen Entwicklung in den vergangenen Jahren aufgezeigt. Dadurch werden aktuelle Diskussionsgrundlagen für Bildungspolitik und Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.

Im Folgenden werden entlang der Kapitelstruktur die zentralen Ergebnisse des Berichts resümiert. Daraus ergeben sich eine Reihe bereichsübergreifender Entwicklungen, die in einem zweiten Schritt aus den bereichsspezifischen Einzelbefunden abgeleitet werden. Die datengestützte Darstellungsform des Bildungsberichts ist allerdings nicht dazu geeignet, unmittelbar daraus Handlungsempfehlungen für politische oder pädagogische Maßnahmen abzuleiten. Gleichwohl können die Befunde dazu beitragen, Handlungsfelder und -bedarfe zu identifizieren. In diesem Sinne werden am Schluss dieses Abschnitts die aus Sicht der Autor:innengruppe zentralen Herausforderungen benannt.

Zentrale Befunde aus den Kapiteln

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen

Starkes Bevölkerungswachstum hauptsächlich durch fluchtbedingte Zuwanderung: Ohne Zuwanderung würde die Bevölkerungszahl in Deutschland seit rund 50 Jahren kontinuierlich sinken. Im Jahr 2022 ist sie um 1,1 Millionen Personen auf 84,4 Millionen Personen angestiegen, wobei neben den 2,7 Millionen Zuzügen aus dem Ausland auch 1,2 Millionen Fortzüge verzeichnet wurden; die Nettozuwanderung beträgt demnach 1,5 Millionen Personen. Dieser Wanderungsüberschuss ist der höchste seit dem Beginn der Aufzeichnungen in den 1950er-Jahren, was sich vorrangig mit den 1,1 Millionen Zuzügen im Zusammenhang mit dem Krieg in der Ukraine erklären lässt (A1).

Langfristig zunehmender Anteil der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte: Der Anteil der Personen mit Einwanderungsgeschichte an der Gesamtbevölkerung wird kontinuierlich größer – 2005 betrug er noch 16 %, 2022 ist er auf 24 % angewachsen. Von den 20,2 Millionen Personen mit Einwanderungsge-

schichte sind rund drei Viertel selbst eingewandert, ein Viertel sind Nachkommen von 2 eingewanderten Elternteilen. Das Medianalter dieser Bevölkerungsgruppe liegt 2022 mit 37 Jahren 12 Jahre unter dem der Bevölkerung ohne Einwanderungsgeschichte (A1).

Mehr Kinder im Kita- und Grundschulalter: Die Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen mit dem typischen Alter für die Frühe Bildung hat sich mit einer Zunahme um 20 % innerhalb der letzten 10 Jahre deutlich vergrößert. Auch die Altersgruppe im typischen Grundschulalter ist in diesem Zeitraum um 16 % gewachsen; mehr als ein Viertel dieser Kinder hat eine Einwanderungsgeschichte. In den Altersklassen 10 bis unter 15 Jahre und 15 bis unter 20 Jahre gab es in den letzten 10 Jahren auf Bundesebene nur geringe Veränderungen, wobei sich die Entwicklungen in den Ländern stark unterscheiden: Hohe prozentuale Zuwächse bei vergleichsweise niedrigem Ausgangsniveau waren in den Ländern Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zu beobachten (A1).

Wirtschaftsleistung wächst unterdurchschnittlich:

Nach einer Dekade robusten Wachstums rutschte die deutsche Wirtschaft im Jahr 2020 im Zuge der Corona-Pandemie erstmals seit der Finanz- und Wirtschaftskrise 2008/09 in eine Rezession. Seitdem wuchs die deutsche Wirtschaft unterdurchschnittlich: So erwirtschaftete Deutschland 2021 im Mittel ein preisbereinigtes Wachstum von 3,2 % (EU-27-Staaten: 6,0 %) und 2022 von 1,8 % (EU-27-Staaten: 3,4 %). Diese Erholung der deutschen Wirtschaft setzte sich im Jahr 2023 allerdings nicht fort; erste Berechnungen zeigen sogar einen Rückgang der Wirtschaftsleistung (A2).

Zahl der Erwerbstätigen fast wieder auf Vor-Corona-Niveau:

Der kontinuierliche Beschäftigungszuwachs seit 2005, insbesondere bei Frauen und in den höheren Altersgruppen, wurde 2020 durch die Corona-Pandemie unterbrochen und hat den 2019 verzeichneten Höchststand von 45,1 Millionen Erwerbstätigen noch nicht wieder erreicht: Die Zahl der Erwerbstätigen liegt 2022 mit 42,5 Millionen immer noch um 2,6 Millionen Personen bzw. 5,8 % niedriger als im Jahr 2019. Gegenüber dem Vorjahr stieg die Zahl der Erwerbstätigen allerdings um 2,3 % (A3).

Vereinbarkeit von Familie und Beruf als besondere Herausforderung für Alleinerziehende:

Knapp 3 von 4 alleinerziehenden Müttern (72 %) und 83 % der alleinerziehenden Väter gehen einer Erwerbstätigkeit nach. Wohl nicht zuletzt wegen der Betreuungsbedarfe der Kinder nach Kita und Schule, die für diese Personengruppe oftmals eine größere Herausforderung darstellen als für Paarfamilien, ist die Erwerbstätigenquote von Alleinerziehenden unterdurchschnittlich. Die Teilzeitquote beträgt bei alleinerziehenden Müttern 58 %, bei alleinerziehenden Vätern 15 % (A3).

Risikolagen für Bildung häufiger bei Kindern von Alleinerziehenden und Kindern mit Einwanderungsgeschichte:

Das Risiko formal gering qualifizierter Eltern, die soziale Risikolage und die finanzielle Risikolage betreffen einige Bevölkerungsgruppen in besonderer Weise. 60 % der Kinder aus Familien mit Einwanderungsgeschichte wachsen 2022 unter der Belastung mindestens einer dieser Risikolagen auf, bei den Kindern ohne Einwanderungsgeschichte sind es 20 %. Während in Paarfamilien ein Viertel der Kinder von mindestens einer Risikolage betroffen ist, ist der Anteil bei Kindern Alleinerziehender mehr als

doppelt so hoch; hier sticht der Anteil armutsgefährdeter Kinder besonders hervor (A4).

Grundinformationen zu Bildung in Deutschland**Weiter steigende Zahl von Bildungsteilnehmer:innen:**

Im Jahr 2022 hat sich die Gesamtzahl der Menschen, die Einrichtungen der Frühen Bildung, allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie Hochschulen und Berufsakademien besuchen, um 1,1 auf 17,9 Millionen Personen im Vergleich zu 2012 weiter erhöht. Diese Entwicklung ist Ausdruck des Anstiegs der Geburten, der Zuwanderung und der erhöhten Bildungsbeteiligung von unter 3- und über 19-Jährigen im Elementar- bzw. Hochschulbereich (B4).

Wachstum des Angebots an Bildungseinrichtungen in vielen Bildungsbereichen:

Im Jahr 2022 lag in Deutschland die Zahl der Bildungseinrichtungen mit 104.000 um 6 % über dem Stand von 2012. Aufgrund der weiterhin steigenden Bildungsbeteiligung in der Kindertagesbetreuung, an den Hochschulen und Berufsakademien wird das Bildungsangebot in diesen Bereichen weiter ausgebaut. Mit wieder wachsenden Einschulungsjahrgängen steigt seit 2019 auch die Anzahl an Grundschulen wieder leicht, liegt jedoch noch unter dem Niveau von 2012. Diese geburtenstarken Jahrgänge erreichen nun erstmals den Sekundarbereich I. Das Angebot an weiterführenden allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ist jedoch parallel zu den gesunkenen Schüler:innenzahlen im Vergleich zu 2012 deutlich zurückgegangen (B1).

Wachsende Anzahl an Beschäftigten im Bildungswesen:

Im Jahr 2022 sind 2,7 Millionen Menschen (+21 % gegenüber 2012) in der Frühen Bildung (848.000), an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (1.138.000) sowie an Hochschulen (750.000) beschäftigt. Damit sind 6 % aller Erwerbstätigen in den genannten Bildungsbereichen tätig und stellen folglich auch für den Arbeitsmarkt eine relevante Größe dar. Im Vergleich zur Gesamtheit der Erwerbstätigen ist das Bildungspersonal häufiger weiblich, in Teilzeit beschäftigt und hat keine Einwanderungsgeschichte (B2).

Die Bildungsausgaben betrugen 264 Milliarden Euro im Jahr 2022:

Seit 2012 sind die Bildungsausgaben kontinuierlich angestiegen. Relativ zur Wirtschaftsleistung blieben die Bildungsausgaben – abgesehen vom Corona-Jahr 2020 – jedoch weitgehend stabil und

machten 2022 6,8 % des BIP aus. Mit rund 123 Milliarden Euro entfällt die größte Position dabei auf die Schulen sowie den schulnahen Bereich. Rund 83 % der Gesamtausgaben werden von Bund, Ländern und Gemeinden finanziert, der Rest entfällt im Wesentlichen auf Privatpersonen, Unternehmen und Organisationen ohne Erwerbszweck. Die Personalkosten machen rund 72 % der Bildungsausgaben aus (B3).

Auffällig geringe Bildungsbeteiligung junger Erwachsener aus Familien mit formal gering qualifizierten Eltern: Die Bildungsbeteiligung junger Erwachsener nach dem Ablauf der Schulpflicht hängt in Deutschland eng mit dem Bildungsstand der Eltern zusammen. Weniger als die Hälfte (40 %) der 20- bis unter 25-Jährigen, deren Eltern weder einen beruflichen Abschluss noch die Hochschulreife erworben haben, besuchten 2021 eine formale Bildungseinrichtung, 45 % waren ausschließlich erwerbstätig und 15 % befanden sich weder in Beschäftigung noch in einem formalen Bildungsgang (NEETs – Not in Education, Employment or Training). Im Vergleich dazu besuchten drei Viertel der Akademiker:innenkinder als junge Erwachsene noch eine formale Bildungseinrichtung und nur 5 % gehörten zur Gruppe der NEETs (B4).

Weiterhin Trend zur Höherqualifizierung: Im Jahr 2022 verfügten 30 % der erwachsenen Bevölkerung über einen höheren beruflichen (z.B. Meister:in) oder akademischen Abschluss. Ein Vergleich des Bildungsstands über verschiedene Altersgruppen hinweg, beginnend ab einem Alter von 30 Jahren – einem Alter, in dem die meisten Menschen ihren höchsten Abschluss erreicht haben –, zeigt für das Jahr 2022 weiterhin einen langfristigen Trend zur Höherqualifizierung (B5).

Große Unterschiede im Bildungsstand nach sozialer Herkunft: Der Anteil der Akademiker:innenkinder mit Hochschulabschluss im Erwachsenenalter ist mit 56 % mehr als 3-mal so hoch wie bei Kindern von Nichtakademiker:innen. Auffällig ist der unvermindert hohe Anteil (17 %) an formal gering Qualifizierten unter den 25- bis unter 35-Jährigen, die weder über einen beruflichen Abschluss noch über die Hochschulreife verfügen. Kinder von formal gering qualifizierten Eltern hatten im Erwachsenenalter sogar zu 40 % keinen dieser Abschlüsse erworben (B5).

Deutliche einwanderungsbezogene Unterschiede im Bildungsstand nach Zuzugsalter: Für Zugewanderte, die als Minderjährige und größtenteils mit ihren Eltern nach Deutschland eingewandert sind, sinkt die Hochschulabschlussquote mit steigendem Zuwanderungsalter. Während Erwachsene, die zum Zeitpunkt der Zuwanderung jünger als 3 Jahre waren, mit 24 % eine ähnlich hohe Hochschulabschlussquote aufweisen wie Erwachsene ohne Einwanderungsgeschichte (25 %), sinkt diese auf 9 % bei Personen, die im Alter zwischen 14 bis unter 18 Jahren eingewandert sind. Auch der Anteil formal gering Qualifizierter steigt mit höherem Zuwanderungsalter deutlich: Etwa die Hälfte der Personen, die im Alter von 14 bis unter 18 Jahren zugezogen sind, verfügt als Erwachsener weder über einen beruflichen Abschluss noch über die Hochschulreife. Bei Kindern, die im Alter von unter 3 Jahren zugewandert sind, ist lediglich ein Viertel formal gering qualifiziert. Als besonders polarisiert erweist sich der Bildungsstand bei Menschen mit Einwanderungsgeschichte, die erst im Alter von 18 Jahren und älter zugezogen sind und für die eigene Migrationsmotive wie Arbeit, Studium oder Familienzusammenführung eine besondere Rolle spielen: Unter ihnen ist sowohl der Anteil ohne beruflichen Abschluss und ohne Hochschulreife mit 38 % als auch der Anteil der Hochschulabsolvent:innen mit 25 % hoch (B5).

Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung

Fortschreitender Ausbau bei den Kindertageseinrichtungen: In Bezug auf die Anzahl der Kindertageseinrichtungen zeigt sich ein fortwährender Ausbau. Mit mehr als 56.000 Kitas wurde 2023 ein neuer Höchststand erreicht. Seit 2006 sind mehr als 10.000 neue Einrichtungen entstanden (+ 24 %), vor allem in Westdeutschland und Berlin. In den ostdeutschen Flächenländern gab es, ausgehend von einem höheren Niveau an Betreuungsangeboten, insgesamt einen geringeren Ausbau (C2).

Anstieg der Zahl der pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen reicht in Westdeutschland noch immer nicht zur zukünftigen Bedarfsdeckung: Die Zahl der pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen steigt ungebrochen an, sie wuchs innerhalb von 10 Jahren um 54 % auf gut 700.000. Dabei führte die Expansion nicht zu substanziellen Änderungen im Qualifikationsgefüge. Nach wie vor bilden Erzieher:innen die Hauptberufsgruppe, der Anteil

von Personen mit fachfremdem oder (noch) ohne Abschluss bewegt sich seit Jahren um 10 %. Dennoch wird der Zuwachs durch neu Ausgebildete den Bedarf in Westdeutschland nicht decken und auch im Jahr 2035 dürfte eine offene Personallücke bestehen. Anders verhält es sich in Ostdeutschland, wo der Personalbedarf nach derzeitigem Personal-Kind-Schlüssel inzwischen weitgehend gedeckt werden kann (C3).

Personalarückgang und steigender Altersdurchschnitt in der Kindertagespflege: Die Kindertagespflege stellt im Vergleich zu Kindertageseinrichtungen zwar ein kleines Arbeitsfeld dar, ihre Bedeutung ist aber gerade im Bereich für unter 3-Jährige in Westdeutschland nicht zu unterschätzen. Dennoch ist die Anzahl der Kindertagespflegepersonen weiterhin rückläufig. So waren 2023 nur noch rund 41.000 Personen in der Kindertagespflege tätig. Gleichzeitig ist in dem bereits von einem höheren Anteil älterer Beschäftigter geprägten Feld ein weiter steigendes Durchschnittsalter zu beobachten. Durch zu erwartende altersbedingte Ausstiege bei gleichzeitig wenig nachkommenden Kräften wird eine weitere Ausdünnung des Personalbestands prognostiziert (C3). Die vorhandenen Tagespflegestellen zeigen eine Tendenz hin zu einer größeren Anzahl an betreuten Kindern. Die Relation von Tagespflegeperson zu betreuten Kindern liegt mit 4,0 auf dem Niveau des Personalschlüssels in Kita-Gruppen für unter 3-Jährige. Einen Zuwachs zeigt die Großtagespflege mit erstmals mehr als 5.000 Großtagespflegestellen im Jahr 2023 (C2).

Regionale Unterschiede bei Angebotsqualität und -ausgestaltung: Hinsichtlich der Angebotsqualität und -ausgestaltung zeigen sich in einigen Aspekten deutliche regionale Unterschiede. Kitas in den ostdeutschen Flächenländern öffnen deutlich früher und sind länger geöffnet als in Westdeutschland. Die Personal-Kind-Schlüssel stellen sich dagegen in Westdeutschland weiterhin günstiger dar als in Ostdeutschland (C2). Bei den 1- und 2-Jährigen nähern sich die Inanspruchnahmequoten im Westen nur langsam denen im Osten an (C4).

Aus der Ukraine geflüchtete Kinder sind weiterhin in Kitas unterrepräsentiert: Zwar sind die Beteiligungsquoten sowohl bei unter 3-Jährigen als auch bei 3- bis unter 6-Jährigen aus der Ukraine bis Mitte 2023 angestiegen, jedoch liegen diese weiterhin unter den

Beteiligungsquoten der altersentsprechenden Bevölkerung und bewegen sich nun auf dem Niveau von Kindern mit Einwanderungsgeschichte. Nicht nur für die Kinder stellt das eine Beteiligungsbarriere dar; auch deren Mütter sind dadurch etwa in der Teilnahme an einem Sprachkurs oder der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit eingeschränkt (C1).

Beteiligung der 1- und 2-Jährigen absolut und relativ gestiegen: Im letzten Jahrzehnt nahm die Anzahl der 1- und 2-Jährigen in Deutschland um 19 % zu. Trotzdem stieg im gleichen Zeitraum auch die Bildungsbeteiligungsquote in dieser Altersgruppe und erreichte 2023 bei den 1-Jährigen rund 38 % (2014: 35 %) sowie bei den 2-Jährigen rund 66 % (2014: 60 %). Die Bildungsbeteiligungsquoten der 3- bis unter 6-Jährigen zeigen dagegen leichte Rückgänge seit 2014 von 95 auf 91 % im Jahr 2023 (C4).

Elternbedarf für Kinder unter 3 Jahren weiterhin deutlich über der Beteiligungsquote: Der Bedarf der Eltern an einem Platz in der Frühen Bildung für Kinder unter 3 Jahren ist 2023 wieder angestiegen und liegt weiter deutlich über der Beteiligungsquote dieser Altersgruppe. Beide Kennwerte sind in den letzten 10 Jahren nahezu parallel angestiegen, sodass die Lücke zwischen Angebot und Nachfrage fast unverändert bestehen bleibt. Insgesamt liegt die Differenz zwischen der Bildungsbeteiligungsquote und dem Bedarf 2023 in Westdeutschland mit 16 Prozentpunkten (Bildungsbeteiligungsquote: 33 %; Bedarf: 49 %) deutlich höher als in Ostdeutschland mit 9 Prozentpunkten (Bildungsbeteiligungsquote: 54 %; Bedarf: 63 %) (C4).

Teilhabe an Früher Bildung nach wie vor sozial selektiv: Der Besuch eines Angebots der Kindertagesbetreuung ist abhängig von familialen Merkmalen, sowohl bei Kindern unter 3 Jahren als auch bei Kindern im Alter von 3 bis unter 6 Jahren. So nehmen Kinder von Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss (ISCED 5–8) und Kinder, deren Mütter erwerbstätig sind, häufiger ein Angebot der Frühen Bildung wahr. Auch liegen die Beteiligungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund (mind. ein Elternteil ausländischer Herkunft) trotz ähnlich hoher Bedarf der Eltern weiterhin deutlich unter denen von Kindern ohne Migrationshintergrund – die Realisierung eines Betreuungswunsches fällt Eltern ausländischer Herkunft deutlich schwerer (C4).

Unterschiedliche Perspektiven auf die Frühe Bildung – Elternzufriedenheit durchschnittlich hoch: Neben einer in quantitativer Hinsicht hinreichenden Anzahl an Angeboten der Kindertagesbetreuung spielt auch deren Ausgestaltung und Qualität eine Rolle. Die Zufriedenheit der Eltern mit zentralen Merkmalen der Angebotsstruktur stellt sich im Durchschnitt hoch dar. Bei insgesamt sehr hoher Zufriedenheit mit der Verlässlichkeit des Angebots sind die Eltern vergleichsweise weniger zufrieden mit der Flexibilität im Umgang mit unvorhergesehenen Situationen sowie individuellen Förderangeboten für die Kinder. Trotz hoher Zufriedenheitswerte besteht bspw. in Bezug auf die digitale Ausstattung der Kitas Verbesserungsbedarf. Kita-Apps als eine Facette der Digitalisierung in der Frühen Bildung sind weder flächendeckend verbreitet noch genügen alle vorhandenen Angebote den notwendigen Standards in Bezug auf digitale Sicherheit (C2).

Vorlesen bleibt bei Müttern und Vätern die zentrale Bildungsaktivität, ist jedoch sozial ungleich verteilt: Auch im Jahr 2023 stellt Vorlesen sowohl bei Müttern als auch Vätern die häufigste Eltern-Kind-Aktivität dar. Kindern von formal höher Gebildeten sowie von nicht zugewanderten Eltern wird häufiger vorgelesen als Kindern von formal geringer Gebildeten oder im Ausland geborenen Eltern. Zudem wird Kindern aus Stieffamilien oder von Alleinerziehenden auch unter Kontrolle des elterlichen Bildungsniveaus insgesamt seltener vorgelesen als Kindern aus Kernfamilien. Dies kann an der komplexeren Alltagsorganisation in diesen Familienformen liegen (C1).

Familiale Unterstützungsangebote der Frühen Hilfen werden sozial selektiv genutzt: Angebote der Frühen Hilfen dienen dazu, soziale und gesundheitliche Nachteile im Aufwachsen von Kindern auszugleichen. In der Nutzung von universellen Angeboten wie Eltern-Kind-Gruppen zeigt sich jedoch eine geringere Teilnahme von formal niedrig gebildeten und armutsgefährdeten Familien. Eine armutsensible und gezielte Ansprache von psychosozial belasteten Familien ist daher weiterhin notwendig und ist über selektiv-präventive Angebote, wie sie die Frühen Hilfen bereithalten, am erfolgversprechendsten (C1).

Sprachliche Bildung nimmt einen hohen Stellenwert im Qualitätsentwicklungsprozess im Kita-Bereich ein: Der Anteil an Kita-Kindern, die mit einer nichtdeutschen

Familiensprache aufwachsen, ist in den letzten Jahren weiter angestiegen. 25 % der Kita-Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt und 17 % der unter 3-Jährigen in Kitas wuchsen im Jahr 2023 mit einer nichtdeutschen Familiensprache auf. Mehrsprachig aufwachsende Kinder gehören in den Kitas demnach zum Alltag, was sich im pädagogischen Handeln in den Einrichtungen sowie in der Steuerung des Kita-Systems niederschlägt. 12 Länder haben mittlerweile im Rahmen des KiTa-Qualitätsgesetzes ‚Sprachliche Bildung‘ als Handlungsfeld gewählt. Die Erhebung des Sprachstands wird in den Ländern jedoch weiterhin heterogen umgesetzt (C5).

Weiterhin große Länderunterschiede bei Direkteinschulungen in Förderschulen: Seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist deutschlandweit zwar ein Rückgang der Direkteinschulungen in Förderschulen bis zum Schuljahr 2022/23 um 0,6 Prozentpunkte zu verzeichnen. Dennoch stagniert die Direkteinschulungsquote deutschlandweit seit Jahren bei etwa 3,1 % mit einer beträchtlichen Variation in den Ländern (C5).

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter

Abflauende Ausbaudynamik bei ganztägigen Angeboten trotz ungedeckter Bedarfe: Im Ausbau der ganztägigen Bildungsangebote ist seit dem Schuljahr 2019/20 eine abflauende Dynamik zu beobachten, d.h., die Einrichtungs- und Nutzungszahlen steigen nur noch langsam. Zuletzt nutzte rund die Hälfte aller Schüler:innen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich Ganztagsangebote, wobei die Teilnahmequote in Ostdeutschland beständig über der von Westdeutschland liegt. Auch der Ganztagsbedarf der Eltern von Grundschulkindern stagniert bei durchschnittlich 64 %. Der Vergleich zu der Teilnahmequote im Primarbereich von 56 % offenbart, dass mit Blick auf den 2026 beginnenden Rechtsanspruch noch weitere Kapazitäten benötigt werden – allerdings bei großen regionalen Unterschieden (D3).

Trotz anhaltenden Bedarfs in einigen Ländern ungenutzte Potenziale bei der Gewinnung qualifizierter Lehrkräfte: Die Sicherung von qualifiziertem Personal bleibt auch für das Schulwesen eine zentrale Herausforderung. Dass 2023 von allen Neueinstellungen in den Schuldienst 12 % keine klassische Lehramtsausbildung hatten (Seiteneinsteiger:innen) zeugt von

einer angespannten Personalsituation – bei fachspezifischen, Länder- und Schulartunterschieden. Dabei sind das Angebot und die Ausgestaltung von Maßnahmen zur Nachqualifizierung der Seiteneinsteigenden zwischen den Ländern heterogen. Mit Blick auf ausländische Lehrberufsqualifikationen zeichnen sich in vielen Ländern hohe Voraussetzungen ab, z.B. annähernd erstsprachliche Kenntnisse der deutschen Sprache oder eine erforderliche Qualifikation in 2 Fächern. Dies verweist einerseits auf bislang ungenutztes Potenzial in der Gewinnung von qualifiziertem Personal, andererseits auf hohe Hürden für zugewanderte Lehrkräfte, um eine Lehrtätigkeit aufzunehmen. In nur 14 % der Fälle werden Qualifikationen als voll gleichwertig anerkannt; eine Auflage für Ausgleichsmaßnahmen, z.B. Sprachkurse, in 62 % der im Jahr 2022 abgeschlossenen Antragsverfahren zeugt von hohen Hürden (D4). Abzuwarten bleibt, inwieweit aktuelle bildungspolitische Reformmaßnahmen Einfluss darauf nehmen werden.

Bildungsbeteiligung und -erfolg im Schulalter beständig von sozialen Ungleichheiten geprägt: Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I ist die Entwicklung von Lesekompetenzen anhaltend stark vom sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses abhängig (D7). Zudem erhalten mit 32 % deutlich weniger Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien eine Gymnasialempfehlung als jene aus privilegierten Elternhäusern (78 %) – unter Berücksichtigung von Noten und Leistungen verringert sich dieser Unterschied zwar, bleibt jedoch weiterhin signifikant (D2). Das Entscheidungsverhalten über die Fortsetzung von Schullaufbahnen nach der Grundschulzeit differiert ebenfalls: 17 % der Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien gehen trotz Empfehlung nicht auf ein Gymnasium über; unter privilegierten Kindern sind es nur 7 %. Darüber hinaus werden schulbezogene Aktivitäten zu Hause und Freizeitaktivitäten mit einem Bildungsbezug häufiger von Jugendlichen aus akademischen Elternhäusern ausgeübt (D6).

Pandemiebedingte Rückgänge in Angebots- und Teilnahmezahlen außerschulischer Lernorte größtenteils kompensiert: Die Mitgliedszahlen von Jugendlichen in Sportvereinen liegen mit knapp 6 Millionen im Jahr 2023 wieder fast auf dem Niveau von 2019. Auch die Zahl der Schüler:innen an Musikschulen ist zum Jahr 2022 wieder deutlich auf knapp 1 Million angestiegen. In beiden Fällen ist die Erholung in hohem

Maße auf die jüngeren Altersgruppen zurückzuführen, die Zahlen der 15- bis 18-Jährigen haben sich noch nicht erholt. Bei den Freiwilligendiensten fällt die Entwicklung disparat aus: Während der Trend bei den internationalen Einsatzgebieten nach pandemiebedingtem Einbruch wieder und beim Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) ungebrochen steigt, verzeichnet das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) einen Rückgang (D6).

Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen überwiegt bei teils eingeschränkten Abschlussoptionen: Insgesamt gab es im Jahr 2022 mit knapp 596.000 erneut mehr sonderpädagogisch geförderte Kinder und Jugendliche als in den Vorjahren (D1). Erstmals seit 2008 stieg die Förderquote (7,5 %) jedoch nicht weiter an, aufgrund von demografisch bedingt insgesamt wachsenden Schüler:innenzahlen. Mit 4,2 % wurde mehr als die Hälfte jener Schüler:innen an separaten Förderschulen unterrichtet, deren Anzahl sich nicht substantiell verändert hat. Mehr Schüler:innen wechseln in den Jahren vor dem potenziellen Abschlusserwerb an eine Förderschule als umgekehrt: In den Jahrgangsstufen 7 bis 9 kommen auf jeden 3. Wechsel in eine Förderschule 2 Rücküberweisungen an eine sonstige allgemeinbildende Schule (D2). Von den 32.000 Jugendlichen, die 2022 die Förderschulen verließen, gingen etwa drei Viertel ohne Abschluss ab, u.a. da der Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses in einigen Ländern und Förderschwerpunkten zum Teil nicht möglich ist (D8).

Wachsende Probleme am unteren Ende des schulischen Qualifikationsspektrums: Sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I sind die Leseleistungen der Kinder und Jugendlichen rückläufig bei wachsendem Anteil leseschwacher Schüler:innen. Während unter Viertklässler:innen zugleich der Anteil an lesestarken Kindern sinkt, bleibt dieser in der Trendbetrachtung bei Neuntklässler:innen vorerst stabil (D7). Am Ende ihrer Schulzeit verlassen wieder mehr Jugendliche die allgemeinbildenden Schulen ohne Abschluss und sind so mit erheblichen Barrieren für die Einmündung in eine berufliche Ausbildung konfrontiert: Mit Ausnahme eines kurzen pandemiebedingten Rückgangs hat sich die entsprechende Abgangsquote seit ihrem Tiefststand 2013 von 5,7 auf 6,9 % im Bundesdurchschnitt stetig erhöht (D8).

Berufliche Ausbildung

Anstieg der Zahl der Neuzugänge zum dualen System und Übergangssektor, Rückgang im Schulberufssystem:

Im dualen System ist die Zahl der Neuzugänge gegenüber dem Jahr 2021 wieder angestiegen, bleibt allerdings nach wie vor deutlich hinter dem Niveau von 2019 zurück, also dem Stand vor der Corona-Pandemie. Demgegenüber hat sich das geringe Wachstum an Ausbildungen im Schulberufssystem, das in den vergangenen Jahren zu beobachten war, nicht fortgesetzt; insbesondere der Rückgang der Neuzugänge in den Pflegeberufen scheint erklärungsbedürftig. Damit bleibt vor allem in den Gesundheits- und Erziehungsberufen, die den Großteil der Ausbildungen im Schulberufssystem ausmachen, die Fachkräftesicherung weiterhin kritisch. Der kriegs- und fluchtbedingte Anstieg bei der Zahl der Neuzugänge zum Übergangssektor verweist auf die wichtige Integrationsleistung, die die Länder mit der Bereitstellung von Bildungsangeboten für diese spezifische Zielgruppe tragen (E1).

Positive Entwicklung der Angebots-Nachfrage-Relation bei weiterhin bestehenden Passungsproblemen:

Erstmals seit 1995 überstieg die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze im Jahr 2022 die Nachfrage an Ausbildungsstellen. Trotzdem bleiben auf dem dualen Ausbildungsmarkt Probleme bestehen, die die Integration von Ausbildungsinteressierten sowie die Fachkräftesicherung erschweren. So führen seit einigen Jahren anhaltende Passungsprobleme (11 %), also das gleichzeitige Auftreten von Versorgungs- als auch Besetzungsproblemen, dazu, dass weniger Ausbildungsverträge zustande kommen, als theoretisch möglich wären. Während also eine beträchtliche Zahl an Ausbildungsplätzen unbesetzt bleibt (73.444), findet nach wie vor eine hohe Zahl Ausbildungsinteressierter keine Ausbildung (63.697). Besonders große Probleme der Stellenbesetzung bestehen im Verkaufs-, Reinigungs- und Ernährungsbereich; hier werden sich Schwierigkeiten der Fachkräfteversorgung langfristig verschärfen, wenn es nicht gelingt, die Ausbildungsstellen zu besetzen oder alternative Wege der Fachkräfteerkrutierung zu finden. Probleme, eine Ausbildungsstelle zu finden, haben Ausbildungssuchende insbesondere im Bereich der Informatik (E2).

Positive Entwicklung der Ausbildungsanfänge in der Frühen Bildung seit 2012:

Der größte Teil der Ausbildungsanfänger:innen im Bereich der Frühen Bildung nahm im Jahr 2022 eine Erzieher:innen-ausbildung auf (58 %), weitere 28 % eine Ausbildung zur Sozialassistentin und 14 % eine Ausbildung zur Kinderpflege. Die positive Entwicklung der Ausbildungsanfänge zur Erzieher:innenausbildung seit 2012 wurde begleitet durch weitreichende Reformen und Programme, die auf eine Pluralisierung von Ausbildungsformaten und Öffnung der vorbildungsbezogenen Zugangsbedingungen abzielten, um so die Attraktivität der Ausbildung und das Bewerber:innenpotenzial zu erhöhen. Welche Wirkungen von den vielfältigen Ausbildungsformaten auf die Ausbildungsqualität ausgehen und wie es gelingt, vor dem Hintergrund der heterogeneren Ausbildungsvoraussetzungen die Ausbildungsziele zu erreichen, ist nur über ein Monitoring der Modellvorhaben näher zu bestimmen. Befunde hierzu stehen allerdings (noch) aus (E3).

Anhaltende soziale Disparitäten beim Ausbildungszugang und Ausbildungsabschluss bleiben eine große Herausforderung:

Bei den Zugangschancen in die 2 vollqualifizierenden Sektoren der beruflichen Ausbildung sowie beim Ausbildungserfolg bleiben die seit Jahren beschriebenen Ungleichheiten bestehen: Während Personen mit Mittlerem Schulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife und deutscher Staatsangehörigkeit vergleichsweise leicht die Einmündung in eine duale oder schulische Ausbildung gelingt, münden junge Menschen mit maximal Erstem Schulabschluss und/oder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit häufig zunächst in den Übergangssektor ein. Besondere Herausforderungen stellen sich dabei für Personen mit Fluchthintergrund, die nochmals geringere Übergangsquoten aufweisen als vergleichbar qualifizierte Personen ohne Fluchthintergrund (E1). Hier können sprachliche Barrieren, aber auch unzureichendes Wissen über die hiesigen Ausbildungsstrukturen und Karrierewege, ebenso wie Unsicherheiten von Betrieben gegenüber zugewanderten Bewerber:innen, eine rasche Integration erschweren. Die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit setzen sich beim Anteil erfolgreich abgeschlossener dualer Ausbildungen fort. Dabei zeigt sich insbesondere in den letzten 3 Jahren ein Rückgang der bestandenen Abschlussprüfungen bei Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. Vor dem Hintergrund der gestiegenen

Zuwanderungsraten und der damit einhergehenden veränderten Zusammensetzung der Gruppe der Auszubildenden ist daher genauer zu untersuchen, auf welche Ursachen der geringere Erfolg hauptsächlich zurückzuführen ist und wie sich eine begleitende Unterstützung für Ausbildung und Prüfungsvorbereitung möglichst passgenau ausgestalten lässt (E5).

Zunahme der Zahl dualer Ausbildungsabsolvent:innen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, insbesondere in Berufsgruppen mit hohen Besetzungsproblemen: Während sich der Rückgang der Zahl deutscher Ausbildungsabsolvent:innen weiter fortsetzt, steigt der Anteil dualer Ausbildungsabsolvent:innen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit kontinuierlich. In der letzten Dekade hat sich ihr Anteil verdoppelt und beträgt 2022 10 %. Sie absolvieren häufig in jenen Berufen eine Ausbildung, in denen erhebliche Besetzungsprobleme bestehen (z.B. Verkaufsberufe, Ernährungshandwerk oder Bau- und Baunebenberufe), und sind damit insgesamt von zunehmender Bedeutung für die Fachkräftesicherung (E5). Gleichzeitig verweisen jedoch ihre nach wie vor erheblich geringeren Quoten im Ausbildungszugang und Ausbildungserfolg im Vergleich zu Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit darauf, dass die Potenziale dieser Gruppe für den Arbeitsmarkt noch nicht ausgeschöpft werden und auch ihre soziale Integration deutlich verbessert werden muss.

Zahl der Seiteneinsteiger:innen bei beruflichen Lehrkräften auf hohem Niveau: Aktuelle Prognosen zufolge ist für Deutschland mit einer deutlichen Unterdeckung von Lehrkräften für berufliche Schulen zu rechnen. Dabei bleibt insbesondere die quantitative Absicherung in den gewerblich-technischen Berufsfeldern, aber auch im sozialpädagogischen und pädagogischen Bereich virulent. Dies zeigt sich auch an dem hohen Anteil an Neueinstellungen ohne grundlegende Lehramtsausbildung in den Schuldiensten. Da die Hälfte der Lehrkräfte aktuell über 50 Jahre alt ist, wird sich das Problem der Lehrkräftesicherung weiter verschärfen. Dabei haben Veränderungen in den Studienformaten für das berufliche Lehramt, wie etwa Kooperationsmodelle mit Fachhochschulen, bisher nur zu leichten Anstiegen bei der Zahl der Studienanfänger:innen für das berufliche Lehramt geführt (E4).

Unterschiede in der Verwertbarkeit des Ausbildungsabschlusses auf dem Arbeitsmarkt nach beruflichen und sozialen Merkmalen: Die hohe Bedeutung eines beruflichen Ausbildungsabschlusses zeigt sich beim Übergang in den Arbeitsmarkt: 91 % der Ausbildungsabsolvent:innen im Alter von 25 bis unter 35 Jahren sind erwerbstätig und nur 5 % gehen dabei einer Tätigkeit unterhalb der mittleren Fachkräfteebene, also auf Helfer:innenniveau, nach. Besonders hohe Anteile in Erwerbstätigkeit weisen Absolvent:innen der Elektro- (96 %), Informatik- (95 %) sowie Metall- und Qualifizierten kaufmännischen Berufe (94 %) auf, die geringsten Erwerbstätigenquoten sind in Körperpflege und Wellness (77 %), den sozialpflegerischen (85 %) und Verkaufsberufen (86 %) auszumachen. Zudem sind Unterschiede in der Arbeitsmarktintegration nach Einwanderungsgeschichte festzustellen: Personen mit Einwanderungsgeschichte sind seltener erwerbstätig und häufiger auf Helfer:innenniveau beschäftigt als Personen ohne Einwanderungsgeschichte (E5).

Hochschule

Akademisierung stagniert – inländische Studiennachfrage lässt sogar nach: Der über viele Jahrzehnte zu beobachtende und ab Mitte der 2000er-Jahre stark beschleunigte Akademisierungsprozess ist vorerst zum Stillstand gekommen. Nach dem massiven Anstieg der Zahl der Studienanfänger:innen, Studierenden (F3) und Absolvent:innen (F5) stagniert die Nachfrage nach hochschulischer Bildung seit einiger Zeit, wenngleich auf hohem Niveau. Für die inländische Studiennachfrage gibt es inzwischen sogar Anzeichen für ein Nachlassen (F3) – und zwar nicht allein aufgrund demografischer Faktoren. Denn nicht nur die Zahl der Studienanfänger:innen aus dem Inland, sondern auch die inländische Studienanfänger:innenquote ist inzwischen rückläufig – eine Entwicklung, die es weiter zu beobachten gilt. Die Nachfrage nach akademisch qualifizierten Fachkräften ist und bleibt indes weiter sehr hoch (F5). Schon jetzt kann die Nachfrage sogar nicht mehr ganz gedeckt werden, bspw. in einigen MINT-Berufen.

Studiennachfrage aus dem Ausland bleibt hoch: Während die inländische Studiennachfrage stagniert, bleibt die Studiennachfrage aus dem Ausland hoch (F3). Deutschland belegt inzwischen Platz 3 der beliebtesten Zielländer für ein Auslandsstudium – hinter den USA und Großbritannien (F3). Viele inter-

nationale Studierende möchten ihr Studium sogar in Deutschland abschließen, häufig verbunden mit dem Wunsch, auch danach hierzubleiben und zu arbeiten. Gut 20 % aller in Deutschland erlangten Masterabschlüsse und Promotionen werden heute von internationalen Studierenden erworben, in MINT-Fächern ist der Anteil noch höher (F5). Dieses hochqualifizierte Fachkräftepotenzial besser für den deutschen Arbeitsmarkt zu erschließen und internationale Studierende nach Studienabschluss erfolgreich im Land zu halten wird in den kommenden Jahren eine wichtige bildungs-, arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitische Aufgabe sein, um dem auch auf akademischem Niveau bestehenden Fachkräftemangel in Deutschland zu begegnen.

Private Hochschulen weiter stark nachgefragt: Ehemals eine absolute Ausnahme in Deutschland, haben private Hochschulen heute einen festen Platz in der deutschen Bildungslandschaft (F1, F3, F5): Fast jede:r 3. Studienanfänger:in im Fachhochschulsektor studiert heute an einer privaten Hochschule. Mit einer stark weiterbildenden Orientierung und einem hoch spezialisierten Angebot haben private Hochschulen sehr gezielt auf die Bildungsbedarfe ganz bestimmter Gruppen reagiert – häufig Personen, die in der deutschen Hochschulbildung traditionell unterrepräsentiert sind. Dazu zählen: beruflich qualifizierte, Bildungsaufsteiger:innen, Menschen, die bereits im Berufsleben stehen, teilweise auch bereits Familie haben und sich akademisch weiterqualifizieren wollen (F1, F3). Auch auf die Akademisierung ganz bestimmter Berufsfelder, etwa in den Gesundheitswissenschaften, haben private Hochschulen sehr gezielt und schnell reagiert. Durch die hohe Spezialisierung ist das Fächerprofil privater Hochschulen im Vergleich zum staatlichen Hochschulsektor allerdings deutlich enger. Wichtige Bereiche der akademischen Qualifizierung werden weiter vor allem von staatlichen Hochschulen getragen (F1). Hierzu zählt auch die Ausbildung in den kostenintensiven MINT-Fächern.

Studieren mit beruflichem Bildungsabschluss keine Seltenheit: Jede:r 4. Studierende hat vor dem Studium erfolgreich einen Berufsabschluss erworben, meistens im Rahmen einer beruflichen Ausbildung – an privaten Hochschulen ist es sogar jede:r 2. (F3). Das Studieren über den Dritten Bildungsweg bleibt jedoch weiter eine Ausnahme: Nur 3 % aller Studienanfänger:innen treten über den Dritten Bil-

dungsweg, also ohne Hochschulreife und mit rein beruflichen Qualifikationen, ins Studium ein (F3). 44 % aller Studierenden des Dritten Bildungswegs studieren dabei an einer privaten Hochschule (F1). Ein vor dem Studium erworbener Berufsabschluss scheint sich für Hochschulabsolvent:innen am Arbeitsmarkt jedoch nur kurzfristig auszuzahlen (F5). Nur im 1. Jahr nach Studienabschluss erzielen Hochschulabsolvent:innen, die vor dem Studium einen beruflichen Abschluss erworben haben, einen höheren Lohn als andere Hochschulabsolvent:innen. 5 und 10 Jahre nach Abschluss ist kein Lohnvorteil mehr zu erkennen für beruflich vorqualifizierte Hochschulabsolvent:innen (F5).

Teilhabe an hochschulischer Bildung bleibt ungleich:

Der neue DZHW-Bildungstrichter zeigt, dass die Teilhabe an hochschulischer Bildung trotz der rasanten Expansion in den vergangenen Jahren sehr ungleich geblieben ist: 78 von 100 Kindern aus Akademiker:innenfamilien nehmen im Laufe ihres Lebens ein Studium auf – haben die Eltern keinen Studienabschluss, schaffen nur 25 von 100 Kindern den Übergang ins Studium (F3). Auch die Wege zur Hochschulreife und die Wege ins Studium unterscheiden sich deutlich abhängig von der sozialen Herkunft. Für Kinder aus Akademiker:innenfamilien führt der Weg zur Hochschulreife in der Regel über den klassischen Gymnasialpfad des allgemeinbildenden Schulsystems (F2). Für Kinder aus Nichtakademiker:innenfamilien ist das berufliche Schulsystem eine wichtige Ergänzung zum allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands. Das berufliche Schulsystem eröffnet ihnen alternative Wege zur Hochschulreife jenseits des klassischen Gymnasialpfads (F2). Nichtakademiker:innenkinder studieren außerdem häufiger erst mit einer bereits vor dem Studium abgeschlossenen Berufsausbildung (F2). Brechen Kinder aus Nichtakademiker:innenfamilien ein Studium ab, orientieren sie sich häufiger Richtung Berufsausbildung um; Kinder aus Akademiker:innenfamilien wagen nach einem Studienabbruch dagegen häufiger auch den Wiedereintritt ins Studium (F4).

Soziale Disparitäten beim Übergang ins Studium lassen sich reduzieren:

Dass die soziale Herkunft nach wie vor einen großen Einfluss auf die Bildungschancen und die Bildungsteilhabe von Menschen hat, ist kein neuer Befund (F2, F3). Die inzwischen verfügbaren längsschnittlichen Bildungsdaten erlauben uns heute ein sehr tiefgehendes Verständnis der

zugrunde liegenden Ursachen – und das sind mögliche Ansatzpunkte für Reformvorhaben. So spielen Unterschiede in den Schulnoten nur eine eher kleine Rolle bei der Erklärung der unterschiedlichen Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten aus verschiedenen sozialen Herkunftsfamilien. Es sind vielmehr Unterschiede in der Bewertung verschiedener Bildungsoptionen – in diesem Fall: Studium oder Ausbildung –, die die sozialen Herkunft Unterschiede in der Studierwahrscheinlichkeit erklären (F3). 2 inzwischen für Deutschland vorliegende Interventionsstudien zeigen, dass hierauf sehr gezielt eingewirkt werden kann (F3). In einer Berliner Interventionsstudie erhöhte sich die Studierwahrscheinlichkeit von studieninteressierten Studienberechtigten aus Nichtakademiker:innenfamilien deutlich allein durch die Teilnahme an einem nur knapp 20-minütigen Informationsworkshop. Eine aktuelle Interventionsstudie aus Nordrhein-Westfalen zeigt nachhaltige ungleichheitsreduzierende Effekte von individualisierten Beratungsprogrammen.

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

Niveau der Weiterbildungsbeteiligung verbleibt hoch, aber hinter selbstgesteckten Zielen zurück: Das Weiterbildungsengagement in der Gesellschaft ist insgesamt auf einem hohen Niveau. 83 % der 18- bis unter 70-Jährigen geben an, innerhalb der letzten 12 Monate formal, non-formal oder informell gelernt zu haben. Mit 55 % stagniert die non-formale Weiterbildungsbeteiligung im Vergleich zu den Vorjahren, ebenso das informelle Lernen mit 70 % (G2). Das gesetzte Ziel der Bundesregierung, die Weiterbildungsbeteiligung unter den 25- bis unter 65-Jährigen bis 2030 auf 65 % zu steigern, ist noch nicht erreicht: 2022 lag die Beteiligung in dieser Altersgruppe bei 54 %. Formale Weiterbildung wird mit einer Quote von 5 % weiterhin nur von vergleichsweise wenigen Erwachsenen praktiziert. Non-formale Weiterbildung findet hauptsächlich im betrieblichen Kontext, zumeist während der Arbeitszeit statt (G1). Nur rund 1 % der realisierten Weiterbildungsaktivitäten wird aufgrund einer landesgesetzlichen Freistellung realisiert.

Soziale Unterschiede im Weiterbildungsverhalten bleiben bestehen: Da Weiterbildung vornehmlich parallel zu einer Erwerbstätigkeit stattfindet, haben der Bildungsstand und die berufliche Stellung maßgeblichen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung

sowie auf die Wahrscheinlichkeit, vom Betrieb bei Weiterbildungsaktivitäten unterstützt zu werden (G2). Zwischen Männern und Frauen sind keine Unterschiede in der Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten mehr zu erkennen, wenn man die Vorbildung und die Stellung im Erwerbssystem in Rechnung stellt. Arbeitslose, Personen mit einem geringen Bildungsstand sowie Personen mit eigener Einwanderungsgeschichte weisen jedoch weiterhin eine unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung auf, für die vielfältige individuelle und kontextuelle Gründe ausschlaggebend sind. Zudem ist zu beachten, dass nicht für alle Gruppen gleichermaßen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Rahmen ihres Berufs bestehen, selbst dann nicht, wenn sie selbst Weiterbildungsbedarf sehen. Auch das Internet wird nicht von allen Personengruppen gleichermaßen als Lernort genutzt. Insbesondere die Beteiligung von gering Qualifizierten sowie von Personen im Alter von über 65 Jahren an Onlinelernformaten liegt deutlich unter der durchschnittlichen Beteiligung (G2).

Weiteres Anwachsen digitaler Lernformate, insbesondere in der beruflichen Weiterbildung: Jede 3. (35 %) non-formale Weiterbildung wurde 2022 rein online, 20 % anteilig online und nur noch 45 % vollständig in Präsenz durchgeführt (G1). Gegenüber 2020 haben sich die Lernformate in der Weiterbildung weiter diversifiziert, mit einem deutlichen Anstieg digitaler Veranstaltungen. In der beruflichen Weiterbildung werden fast 50 % der Veranstaltungen überwiegend oder vollständig online durchgeführt, während der Anteil in der allgemeinen Weiterbildung 30 % beträgt. Unter den Anbietern führen (Fach-)Hochschulen, betriebliche und kommerzielle Anbieter das Feld mit einem hohen Anteil (40–42 %) reiner Onlineveranstaltungen an, bei gemeinschaftlich ausgerichteten Anbietern (bspw. von Verbänden oder Kammern) sowie Volkshochschulen dominieren weiterhin Präsenzveranstaltungen. Die Digitalisierung in der Weiterbildung erhöht den Wettbewerbsdruck und drängt auch traditionell agierende Anbieter, innovative Lernangebote zu entwickeln. Mit digitalen Plattformen lassen sich zudem neue Anbietertypen beobachten, die teils kommerziell, teils gemeinwohlorientiert arbeiten. Ob das Wachstum digitaler Angebote Weiterbildungsanbieter vom Markt drängt, bleibt zu beobachten.

Weiterbildungsaktivitäten von Betrieben seit Corona-Pandemie eingeschränkt: Trotz allgemein verbesserter wirtschaftlicher Entwicklung in den Jahren 2021 und 2022 (vgl. A2) waren auch im 1. Halbjahr 2022 deutlich weniger Betriebe (42 %) weiterbildungsaktiv als noch vor der Corona-Pandemie (2019: 55 %). Betriebe des produzierenden Gewerbes sowie Betriebe, die Dienstleistungen erbringen, haben ihre Weiterbildungsaktivität im Durchschnitt besonders stark eingeschränkt (G1). Branchen, die als wissensintensiv gelten (u.a. Information/Kommunikation, Gesundheits- und Sozialwesen) sowie jene der nichtgewerblichen Wirtschaft (u.a. Erziehung und Unterricht) haben ihre Weiterbildungsaktivität dagegen schneller wieder ausgebaut. Die Chancen, durch Weiterbildung gefördert zu werden, gestalten sich für die verschiedenen Beschäftigtengruppen in den jeweiligen Wirtschaftszweigen ganz unterschiedlich (G2). Die seit 2019 ausgeweitete, öffentlich finanzierte Weiterbildungsförderung von Beschäftigten wird nur wenig in Anspruch genommen, was u.a. mit mangelnder Information und unzureichender Kenntnis konkreter Förderbedingungen in Betrieben zusammenhängt. Auch sind kleine und mittlere Unternehmen (KMU) weiterhin deutlich seltener weiterbildungsaktiv (G1). Die Vielzahl zum Teil parallel bestehender Förderprogramme von Bund und Ländern, die mehr Teilnahme an Weiterbildung z.B. in kleineren und mittleren Unternehmen anregen sollen, ist unübersichtlich, ihre Wirkungen sind kaum evaluiert.

Wissenschaftliches Weiterbildungsangebot in der Hochschullandschaft unterschiedlich stark ausgeprägt: Hochschulen engagieren sich in den letzten 10 Jahren zunehmend in der Weiterbildung, vornehmlich mit weiterbildenden Studiengängen und Zertifikatsangeboten für eine eingegrenzte Gruppe von Adressat:innen. Als eigenständiger Bereich stellt die wissenschaftliche Weiterbildung mit einem Anteil von 3 % am gesamten Weiterbildungsangebot aber weiterhin einen Nischenbereich dar (G1). Zwischen öffentlichen und privaten Hochschulen bestehen deutliche Unterschiede, sich in der Weiterbildung zu engagieren. Öffentliche Hochschulen bieten zwar ebenso häufig mindestens einen weiterbildenden Masterstudiengang an wie private Hochschulen. Relativ zu ihrem Gesamtangebot haben private Hochschulen aber ein deutlich ausgeprägteres weiterbildendes Profil: 43 % ihrer Masterstudiengänge sind weiterbildend gegenüber lediglich 11 % an öffentli-

chen Hochschulen. Unter öffentlichen Hochschulen bieten Fachhochschulen häufiger weiterbildende Masterstudiengänge an als Universitäten. Die Unterschiede nach Trägerschaft und Hochschultyp dürften einerseits Ausdruck der EU-beihilferechtlich unklaren Lage sein, ob Weiterbildung an Hochschulen eine wirtschaftliche Tätigkeit darstellt, andererseits Ausdruck strategischer Entscheidungen im Spannungsfeld von Forschungsorientierung und Third-Mission-Engagement. Das Monitoring hochschulischer Weiterbildung lässt sich ausbauen, wenn noch mehr Hochschulen ihre Angebote im Hochschulkompass und der Datenbank ‚hoch & weit‘ einpflegen.

Zugangswege von Lehrkräften in der Weiterbildung sind sehr heterogen: Das Qualifikationsniveau der Lehrkräfte, Dozent:innen, Trainer:innen und Coaches in der Weiterbildung ist sehr hoch: 81 % haben einen Hochschul- oder Meisterabschluss (G3). Grundständige pädagogische Qualifikationen sind dagegen seltener vertreten: 27 % verfügen über einen pädagogischen Hochschul- oder Lehramtsabschluss. Bis auf wenige Ausnahmen (u.a. im Bereich der Integrations- und Berufssprachkurse) ist der Zugang gering reglementiert und offen für eine Vielzahl an fachlich oder pädagogisch qualifizierten Personen. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der geringen Reglementierung und vielfältiger Qualifikationen nehmen Zusatzqualifikationen, über die 80 % der Lehrkräfte verfügen, einen zentralen Stellenwert ein. Je nach Themenschwerpunkt und Weiterbildungsbereich verfügen die Lehrkräfte in unterschiedlicher Weise über formale Qualifikationen und Zusatzqualifizierungen. Daher unterscheiden sich Zugangswege für Lehrkräfte zwischen Teilarbeitsmärkten erheblich.

Rekrutierungsprobleme sind auch in der Weiterbildung angekommen: Einrichtungen der Weiterbildung haben wachsende Schwierigkeiten, geeignetes Lehrpersonal zu finden. Dieser Aussage stimmen 2 von 3 Einrichtungen (65 %) eher oder vollständig zu (G3). Der Mangel an qualifizierten Fachkräften lässt sich wie in der frühkindlichen Bildung oder an allgemeinbildenden Schulen inzwischen auch in der Weiterbildung beobachten. Auf die angespannte Personallage wird im Bereich der Integrationskurse mit einer Flexibilisierung an Zugangsvoraussetzungen reagiert, bislang noch nicht mit einer Herabsetzung der Mindestvoraussetzungen. Wie andere Weiterbildungsbereiche auf die Rekrutierungsprobleme reagieren, gilt es künftig zu beobachten. Die Steigerung der

Attraktivität einer Tätigkeit in der Weiterbildung ist u. a. an eine bessere Finanzierung gebunden. Der politische Handlungsspielraum in der öffentlich verantworteten beruflichen und allgemeinen Weiterbildung wird hierzu bislang jedoch kaum genutzt.

Bedarf an Integrationskursen seit Krieg in der Ukraine stark angestiegen: Seit dem Krieg in der Ukraine ist der Bedarf an Integrationskursen stark angestiegen. Im Jahr 2022 wurden rund 634.000 Teilnahmeberechtigungen ausgestellt und 340.000 Personen haben neu an einem Integrationskurs teilgenommen (G1). Wie schnell Personen in die Kurse eintreten, variiert im Zeitverlauf sehr stark. Zwar war die Zugangszeit im Jahr 2022 mit 8,6 Wochen (Median) vergleichsweise gering. Sie ist im 1. Halbjahr 2023 aber wieder auf 16 Wochen angestiegen. Ob das vorgehaltene Angebot an Integrations- und Berufssprachkursen bedarfsdeckend ist, lässt sich nicht gesichert sagen. Über die hier betrachteten Zeiträume hinweg tritt etwa jede:r 4. Teilnehmende vorzeitig aus dem Integrationskurs aus und bleibt für mindestens 9 Monate inaktiv (G4). Die Gründe und Folgen von Inaktivität sind bislang kaum untersucht. Auch bedarf es weiterer Forschung zu den mittel- und langfristigen Wirkungen der (Nicht-)Teilnahmen sowie zu der Verknüpfung von Integrations- und Berufssprachkursen.

Schwerpunktthema: Berufliche Bildung

Governancestrukturen der beruflichen Bildung von hoher Komplexität geprägt: Die berufliche Bildung findet in den 3 Bildungsbereichen Ausbildung, Weiterbildung und hochschulische Bildung statt. Sie ist damit zugleich in verschiedene gesellschaftliche Subsysteme wie das Wirtschafts-, Beschäftigungs-, Sozial- und Wissenschaftssystem und überdies in ein europäisches Mehrebenensystem eingebunden. In diesem komplexen Gefüge agieren verschiedene Akteur:innen, mit teils schwer zu vereinbarenden Zielen, Erwartungen und Interessen (H1). Durch ihre große Nähe zum Arbeitsmarkt wird die berufliche Bildung sowohl von gesellschaftlichen als auch wirtschaftlichen Entwicklungen auf regionaler, nationaler und globaler Ebene maßgeblich beeinflusst (H0). Dieses Spannungsfeld erfordert intensive Verständigungs- und Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Stakeholdergruppen. Deutliche Unterschiede zeigen sich dabei sowohl zwischen als auch innerhalb der Bildungsbereiche etwa hinsichtlich der Akteurskonstellationen und

-interessen, Handlungspraktiken und der Funktion des Staates. Die hohe Komplexität der Governance in den einzelnen Bereichen führt u. a. zu der Frage, inwieweit die erforderliche Flexibilität und Agilität in der beruflichen Bildung gewährleistet werden kann, um Herausforderungen, die mit Innovationen und zuweilen disruptiven Entwicklungen in Wirtschaft, Technik und Gesellschaft einhergehen, zeitnah und zielbezogen zu bewältigen.

Berufliche Orientierung ist zwar als gesetzlicher Auftrag der Schulen verankert, jedoch zeigen sich erhebliche Entwicklungsbedarfe: Trotz curricularer Verankerung und eines umfangreichen Angebots an Fördermaßnahmen fühlen sich Schüler:innen häufig unzureichend über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten informiert. Ausgewählte Angebote, z. B. Praktika, werden als hilfreich wahrgenommen. Systematische Befunde zur Wirkung zentraler und weitgehend verbindlicher Angebote liegen aktuell jedoch nicht vor (H2).

Kompromisse und Verzögerungen sind bei Einmündung in Studium oder Berufsausbildung weit verbreitet: Drei Viertel aller Jugendlichen gelingt der Übergang in die Berufsausbildung oder das Studium, dabei sind kurze Unterbrechungen und Verzögerungen bei der Einmündung weit verbreitet. Für 22 % der Jugendlichen, insbesondere für jene mit Einwanderungsgeschichte und aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, gestaltet sich der Übergang jedoch schwierig. Sie weisen u. a. fragmentierte Verläufe und lange Verweildauern im Übergangssektor auf. Gut zwei Drittel der Jugendlichen, die eine Ausbildung aufnimmt, beginnt diese nicht im eigentlichen Wunschberuf und geht Kompromisse etwa hinsichtlich Einkommen oder Arbeitsplatzsicherheit ein. Dies zeigt sich unabhängig von der sozioökonomischen Herkunft. 8 % der Jugendlichen nehmen sogar erheblich schlechtere Bedingungen in Kauf (H2). Dies kann die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs der Ausbildung erhöhen (H3).

Teilnahme an beruflicher Bildung nach wie vor an die soziale Herkunft und eine Einwanderungsgeschichte gekoppelt: Jugendliche aus Elternhäusern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status streben Berufe mit einem niedrigen Berufsprestige an. Zudem nehmen sie häufiger an Maßnahmen im Übergangssektor teil. Die Einwanderungsgeschichte wirkt sich hingegen unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft

positiv auf die Bildungs- und Berufsaspirationen der Jugendlichen aus. Migrantische Jugendliche streben im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen mit ähnlichem sozioökonomischem Status ohne Migrationshintergrund nach dem Schulabschluss deutlich häufiger den Erwerb höherer Schulabschlüsse auf weiterführenden Schulen an (H2). Auch die Studienintention junger Menschen wird von der Migrationshintergrund positiv beeinflusst. Studienberechtigte mit Migrationshintergrund streben überdurchschnittlich häufig ein Studium an und beginnen dieses auch bei durchschnittlich schlechteren Noten (H2). Da sie jedoch seltener ihr Wunschfach studieren können, brechen sie ihr Studium auch häufiger ab als Studierende ohne Migrationshintergrund (H3).

Maßnahmen im Übergangssektor mit begrenzter Wirkung:

Gemessen an 3 zentralen Zielkriterien – Nachholen eines Schulabschlusses, Zuwachs an Kompetenzen, Übergang in vollqualifizierende berufliche Bildung – bleiben die vielfältigen Maßnahmen des Übergangssektors nur begrenzt wirksam (H2). Das Nachholen von Schulabschlüssen gelingt zwischen 24 und 30 % der Teilnehmenden. Insbesondere Jugendliche, die einen Ersten Abschluss nachholen, können dadurch ihre Chancen auf eine Ausbildung verbessern. Untersuchungen zur fachlichen und beruflichen Kompetenzentwicklung zeigen nur geringe Zuwächse. Ca. 67 % der in den Übergangssektor einmündenden Jugendlichen gelingt nach 3 Jahren der Übergang in vollqualifizierende berufliche Bildung. Personen mit Migrationshintergrund und/oder geringen sozioökonomischen Herkunftsrressourcen verweilen länger im Übergangssektor. Die Einmündung in vollqualifizierende berufliche Bildung gestaltet sich für sie schwieriger und es stellt sich die Frage, wie der Übergangssektor die Bedarfe insbesondere dieser Gruppen adressieren kann. Angesichts der jährlichen hohen finanziellen Belastung der öffentlichen Haushalte, knapp 3 Milliarden Euro im Jahr 2021, erstaunt, dass im Hinblick auf die unterschiedlichen Maßnahmen nahezu keine aktuellen Evaluationen vorliegen.

Mehrheit der Verläufe ohne Unterbrechungen, Abbrüche von Bildungsgängen meist mit Wechseln innerhalb des Bildungsbereichs verbunden:

Ungefähr je drei Viertel der Auszubildenden und Studierenden gelingt ein weitgehend friktionsfreier Bildungsverlauf mit Abschluss. Die Passung von Studien- und Berufswunsch mit dem begonnenen Studium oder der Ausbildung

beeinflusst maßgeblich, ob ein Bildungsweg abgebrochen wird. Überwiegend finden Abbrüche zu Beginn der Ausbildung oder des Studiums statt und sind mit Wechseln innerhalb des Bildungsbereichs verbunden: Auszubildende nehmen erneut eine Ausbildung auf, Studierende ein Studium. Etwa ein Fünftel der Studienabbrecher:innen wechselt in eine Berufsausbildung. Der Abbruch einer Berufsausbildung ist im Vergleich zum Studienabbruch mit größeren Risiken verbunden: Immerhin ein Drittel der Ausbildungsabbrecher:innen weisen fragmentierte weitere Bildungsverläufe auf, die mit einem erhöhten Risiko einhergehen, langfristig ohne beruflichen Abschluss zu bleiben.

Masterstudium nach dem Bachelorabschluss die Regel, Höherqualifizierung nach Berufsausbildung selten:

Während die Mehrheit der Bachelorabsolvent:innen ein Masterstudium anschließt, mündet ein Großteil der Absolvent:innen der Berufsausbildung in Erwerbstätigkeit ein. Nur ein kleiner Teil schließt ein Studium (10 %) oder eine höherqualifizierende Berufsbildung wie Meister:in oder Techniker:in an (5 %). Trotz großen Potenzials der Fortbildungsabschlüsse für die Sicherung des Fachkräftebedarfs sind die Absolvent:innenzahlen gering und seit Jahren rückläufig (H4).

Nach Abschluss gelingt meist ein Übergang in angemessene Erwerbstätigkeit, auch formal gering Qualifizierte häufig erwerbstätig:

Sowohl Hochschul- als auch Berufsausbildungsabsolvent:innen finden schnell nach ihrem Abschluss eine angemessene berufliche Beschäftigung, wenngleich sich der Übergang von Universitätsabsolvent:innen gegenüber Fachhochschulabsolvent:innen und Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung geringfügig verzögert (H4). Formal gering Qualifizierte haben im Gegensatz zu Personen mit berufsqualifizierendem Abschluss ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko. Fast zwei Drittel sind jedoch in Arbeit und üben zu ca. 60 % Tätigkeiten auf Fachkraftniveau oder höher aus, wenn auch häufig in Berufen mit ungünstigen Beschäftigungsbedingungen (H4). Sie kompensieren fehlende Formalqualifikation mit längeren Betriebszugehörigkeiten und entsprechender beruflicher Erfahrung. Dennoch sind ihr Einkommen und ihre berufliche Mobilität begrenzt, da diese in Deutschland eng an den formalen Abschluss gekoppelt ist. Für jene Personen ohne beruflichen Abschluss stellt sich daher die Frage, welche Optionen sie haben, ihre Kompe-

tenzen zertifizieren zu lassen. Die bestehenden Möglichkeiten (Externenprüfung, Umschulung, modulare Teilqualifizierung, Anerkennungsverfahren zur Feststellung von Gleichwertigkeit, Validierung informell oder non-formal erworbener Kompetenzen) sind für diese Gruppe nur zum Teil geeignet oder zu restriktiv angelegt, weshalb auch die Zahl der sie nutzenden Personen begrenzt bleibt.

Qualität der beruflichen Bildung wird nicht systematisch gesteuert und evaluiert: Die Qualität beruflicher Bildung trägt zur Attraktivität von Bildungsangeboten und zur Bereitstellung der auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Kompetenzen bei. Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung sind in den 3 Bildungsbereichen unterschiedlich stark implementiert. Für keinen der 3 Bildungsbereiche gibt es jedoch umfassende systematische Erkenntnisse zu Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, sodass hier deutliche Entwicklungspotenziale für eine evidenzbasierte Steuerung liegen. (H5).

Bildungsverläufe, Kompetenzentwicklung und Erträge

Bildungs- und Erwerbsverläufe je nach Bildungsabschluss der Eltern sehr unterschiedlich: Die Bildungschancen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die im Jahr 2010 die 9. Jahrgangsstufe besuchten, unterscheiden sich je nachdem, ob die Eltern einen beruflichen Abschluss oder die (Fach-)Hochschulreife besitzen oder nicht. Werden die Bildungs- und Erwerbsverläufe beider Gruppen verglichen, erwarben junge Erwachsene mit formal gering qualifizierten Eltern im Verlauf von etwa 10 Jahren seltener das Abitur und begannen seltener ein (Fach-)Hochschulstudium als junge Erwachsene mit formal höher qualifizierten Eltern. Darüber hinaus waren junge Erwachsene mit Eltern, die einen beruflichen Abschluss oder eine (Fach-)Hochschulreife besitzen, nach einer Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergangssektor erfolgreicher: Sie erwarben nach der Maßnahme häufiger einen Berufsabschluss. Mit Blick auf die anfängliche Erwerbsteilhabe sind Jugendliche mit formal gering qualifizierten Eltern zudem häufiger arbeitslos, ohne dass sie zuvor eine berufliche Ausbildung oder ein (Fach-)Hochschulstudium abgeschlossen hatten (I1).

S

Soziale Disparitäten in der Ausübung sprachlich anregender Aktivitäten und der frühen Wortschatzentwicklung:

Fast 4 von 5 Kindern im Alter von 3 Jahren wurde im Jahr 2015 in ihrem häuslichen Umfeld mehrmals wöchentlich oder häufiger vorgelesen oder gemeinsam mit ihnen Bilderbücher angeschaut. Bezugspersonen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss gaben im Vergleich zu Bezugspersonen mit maximal einem Mittleren Schulabschluss und einem oder keinem beruflichen Ausbildungsabschluss häufiger an, dass ihren 3-jährigen Kindern vorgelesen wurde. Kindern, denen im häuslichen Umfeld im Alter von 3 Jahren mehrmals täglich vorgelesen wurde, wiesen im Verlauf der folgenden 4 Jahre einen umfangreicheren Wortschatz auf als Kinder, denen nie oder nur einmal in der Woche vorgelesen wurde (I2). Ein umfangreicher Wortschatz wiederum ist für den Erwerb und die Ausprägung späterer Lesekompetenz von zentraler Bedeutung.

Lebenslanger Erwerb von Bildungsabschlüssen und Kompetenzen:

Bildungsabschlüsse werden auch dann noch erworben, wenn das formale Bildungssystem für ein Jahr oder länger verlassen wurde. So nahmen 38 % der 1945 bis 1949 Geborenen im Erwerbsalter innerhalb von 40 Jahren nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems an formalen Bildungsaktivitäten teil. 28 % erreichten einen höheren Bildungsabschluss. In diesen Geburtskohorten erwarben formal gering qualifizierte Personen und Personen mit einer (Fach-)Hochschulreife besonders häufig höhere Bildungsabschlüsse. Demnach erreichten 46 % der zunächst formal gering qualifizierten Personen innerhalb von 40 Jahren einen höheren Bildungsabschluss, der mindestens der ISCED-Stufe 3 entspricht. Der Großteil der Abschlüsse wurde innerhalb des ersten Drittels des 40-jährigen Zeitraumes erworben. Nicht selten waren Personen neben der Teilnahme an einer formalen Bildungsaktivität erwerbstätig (I1). Neben dem Erwerb von höheren Bildungsabschlüssen entwickeln sich auch Kompetenzen im Laufe eines Lebens. Ein Drittel der 24- bis 69-jährigen Erwachsenen, die in den Jahren 2010 bis 2013 eine geringe Lesekompetenz aufwiesen, konnten in den folgenden 4 bis 6 Jahren eine höhere Lesekompetenz erwerben, sodass ihre Lesekompetenz als mittleres oder hohes Kompetenzniveau bezeichnet werden kann (I2).

Erwerbsbeteiligung bei höheren Bildungsabschlüssen stärker ausgeprägt, auch aus einer langfristigen Perspektive: Im Jahr 2022 waren 89 % der in Deutschland lebenden 25- bis unter 65-Jährigen mit einem hohen Bildungsabschluss erwerbstätig. Im Gegensatz dazu waren 65 % der Personen ohne einen beruflichen Abschluss und ohne (Fach-)Hochschulreife (Geringqualifizierung) erwerbstätig. Über alle Bildungsabschlüsse hinweg lag die Erwerbsbeteiligung der Männer über der der Frauen. Mit 34 % war die Erwerbsbeteiligung von formal gering qualifizierten Frauen mit im Haushalt lebenden Kindern unter 6 Jahren besonders niedrig. Wird die individuelle Erwerbsbeteiligung über einen Zeitraum von 20 Jahren nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems betrachtet, so zeigt sich für 1965 bis 1974 Geborene zunächst, dass etwa zwei Drittel dieser Personen Verläufe aufweisen, die von überwiegender Erwerbstätigkeit mit einem Umfang von mindestens 30 Wochenstunden gekennzeichnet sind. Darüber hinaus zeigt sich, dass Verläufe mit überwiegend geringerem zeitlichem Umfang der Erwerbstätigkeit (d. h. Erwerbstätigkeit[en] mit bis zu 29 Wochenstunden) vor allem bei Frauen zu beobachten sind. Höhere Bildungsabschlüsse vor Beginn der 20-jährigen Beobachtungsphase sind tendenziell mit einer höheren Erwerbsbeteiligung über den Erwerbsverlauf in diesem Zeitraum verbunden. Langzeitarbeitslosigkeit und Verläufe mit einer überwiegenden Nichterwerbstätigkeit sind hingegen im Vergleich häufiger bei Personen mit formaler Geringqualifizierung zu finden (I3).

Höhere Bildungsabschlüsse tendenziell mit einem höheren politischen Interesse, einer größeren Bedeutung von und Vertrauen in demokratische Aspekte verbunden: Insgesamt waren 62 % der befragten Personen in den Jahren 2021/22 ziemlich oder sehr an Politik interessiert – fast jede 20. Person im Alter von 34 bis unter 77 Jahren jedoch überhaupt nicht. Tendenziell war das politische Interesse bei formal höher gebildeten Personen stärker ausgeprägt. Die Bedeutung von Elementen der demokratischen Grundordnung wird in den Jahren 2020/2021 insgesamt als hoch bewertet. Auch hier ging eine höhere Bildung damit einher, dass Aspekten der demokratischen Grundordnung – bspw. freien und fairen Wahlen zum Nationalparlament, dem Recht der Opposition auf Kritik an der Regierung oder der Gleichbehandlung aller Menschen bei Gerichtsverhandlungen – größere Bedeutung zugeschrieben wurde. Darüber hinaus zeigten in denselben Jahren Erwachsene mit hohen Bildungsabschlüssen auch gegenüber demokratischen Institutionen wie der Bundesregierung oder dem Bundesverfassungsgericht tendenziell ein größeres Vertrauen (I4).

Trends und Problemlagen

Strukturen, Prozesse und Entwicklungen im Bildungssystem lassen sich nur als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von externen Einflüssen und eigendynamischen Entwicklungen verstehen. Externe Einflüsse sind teils das Ergebnis bewusster bildungspolitischer Entscheidungen, wie etwa im Falle der Reorganisation der Lehrer:innenbildung oder der Einführung der gestuften Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen. Teils sind sie Ausdruck sich außerhalb des Bildungssystems vollziehender Prozesse, wie z.B. demografische Veränderungen. Eigendynamische Entwicklungen machen sich u.a. dann bemerkbar, wenn Eigeninteressen von Bildungsinstitutionen miteinander konkurrieren – wie etwa bei der Gestaltung von Übergangsprozessen zwischen beruflicher und akademischer Bildung oder bei der Inklusion von Personen mit Benachteiligungen, was sich in unterschiedlichen Inklusionsquoten der verschiedenen Schularten des Sekundarschulbereichs erkennen lässt. Der Bedarf an externer Steuerung und interner Reaktionsfähigkeit des Bildungssystems wird besonders eingefordert, wenn ‚exogene Ereignisse‘ das Bildungssystem vor Herausforderungen stellen. Dazu zählen etwa die Corona-Pandemie oder aktuell das hohe Aufkommen der fluchtbedingten Einwanderung als Folge des russischen Angriffs auf die Ukraine. Der Bildungsbericht als evaluative Gesamtschau des Bildungsgeschehens über alle Bildungsbereiche hinweg bietet eine Basis für die Beschreibung des Zusammenspiels von Steuerung, exogenen Einflüssen und eigendynamischen Entwicklungen, auch wenn nicht alle sich vollziehenden Entwicklungen durch Indikatoren gut dokumentiert werden können.

3 gesamtgesellschaftliche Entwicklungen lassen sich beispielhaft illustrieren: Spätestens seit dem Inkrafttreten des sogenannten ‚Zuwanderungsgesetzes‘ zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürger:innen und Ausländer:innen im Januar 2005 ist Deutschland ein ausgewiesenes Zuwanderungsland, das seitdem auch gezielt Integrations- und Sprachbildungsangebote vorhält. Starke, vor allem krisenbedingte Zuwanderungen stellen große Anforderungen an Strukturen und Prozesse des Bildungssystems und beeinflussen deren Ergebnisse. Die Integration von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung

ist für die Gesellschaft und für die Individuen eine kontinuierliche Aufgabe, die Bildungsprozesse von der frühen Bildung bis hinein ins Erwachsenenalter berührt. Eine 2. zentrale, alle Bildungsbereiche betreffende gesamtgesellschaftliche Entwicklung ist die Digitalisierung von Lern- und Bildungsprozessen und ihrer administrativen und pädagogischen Begleitung. In allen gesellschaftlichen Bereichen vollzieht sich ein enormer Digitalisierungsschub, der nicht nur zu einer Digitalisierung der Arbeitswelt führt, sondern auch die privaten Lebenszusammenhänge mehr und mehr durchdringt. Diese Entwicklungen produzieren neue Ungleichheiten, die Auswirkungen auf die individuelle Teilhabe an der Gesellschaft haben können. Es ist als anhaltende zentrale Aufgabe zu verstehen, Bildungskontexte zunehmend digital zu gestalten und den Kulturwandel durch Digitalität mitzudenken. Und schließlich markiert, drittens, der Personalmangel als gesamtgesellschaftliche Problemlage auch das Bildungssystem in all seinen Bereichen, wenn auch in den verschiedenen institutionellen Kontexten des Bildungssystems unterschiedlich drängend. Es geht übergreifend um Fragen der Rekrutierung und Bindung von qualifizierten Beschäftigten ebenso wie um die bessere Ausschöpfung vorhandener Personalkapazitäten, z.B. durch die Anerkennung ausländischer Abschlüsse. Dabei ist die Personalrekrutierung im Bildungssystem durch eine doppelte Konkurrenzsituation gekennzeichnet: Sie muss sich verschiedenen, zum Teil attraktiveren Segmenten des Beschäftigungssystems ebenso stellen wie den unterschiedlichen Bedingungen innerhalb der verschiedenen Bereiche des Bildungssystems. Erkennbar ist dies etwa, wenn Lehrkräfte in andere Bildungsbereiche mit stabileren Beschäftigungsbedingungen abwandern.

Vor dem Hintergrund dieser gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen formulieren wir im Folgenden übergreifende Trends, Problemlagen und Herausforderungen.

Geringfügig steigende Ausgaben für Bildung, doch keine Bedarfsdeckung: Die Ausgaben für Bildung in Deutschland sind in den letzten 10 Jahren um 46 % auf 264 Milliarden Euro im Jahr 2022 gestiegen; für die Ausgestaltung von Bildungsangeboten und -prozessen stehen also mehr finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Bezieht man die Bildungsausgaben

auf das Bruttoinlandsprodukt (BIP), so steigt der Anteil in den letzten 10 Jahren allerdings lediglich um 0,2 Prozentpunkte. Der finanzielle Zuwachs ist zum einen auf gezielte Steuerungsmaßnahmen wie Zusatzinvestitionen in die Frühe Bildung, im Ganztagsausbau oder jüngst für das *Startchancen-Programm* zurückzuführen und zum anderen auch eine Folge des Wirtschaftswachstums und der Inflation der vergangenen Jahre. Im Ergebnis zeigt sich, dass die gestiegenen Investitionen in das Bildungssystem nicht ausreichen, um den vorhandenen und in den letzten 10 Jahren deutlich gestiegenen Bedarf zu decken. Dies betrifft u. a. die Frühe Bildung, den Ausbau des Ganztagsangebots oder den Sanierungsbedarf von Gebäuden. In der Weiterbildung ermangelt es u. a. einer fehlenden Grundfinanzierung von Grundbildungsangeboten.

Wachsende Heterogenität, die individualisierte und zielorientierte Förderung zur Sicherung des Bildungsstands der Bevölkerung erfordert: Die Rahmenbedingungen, unter denen Bildungsprozesse initiiert werden, variieren auf individueller, institutioneller und systemischer Ebene. So unterscheiden sich insbesondere junge Bildungsteilnehmer:innen deutlich hinsichtlich ihrer familialen Förderung und Unterstützungsstrukturen, mit erheblichen Auswirkungen auf die individuelle Sprachentwicklung, etwa den Wortschatz und wichtige Vorläuferkompetenzen für die Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen. Auch auf der institutionellen Ebene gibt es eine große Varianz. So unterscheiden sich zwischen den Bildungseinrichtungen etwa die Anteile der Personen, die für die jeweilige altersgemäße Bildungsetappe über nicht hinreichende Kenntnisse der Instruktions- und Verkehrssprache verfügen, die Anteile von neu eingemündeten Jugendlichen in den Übergangssektor, die eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit haben, oder die Anteile inklusiv beschulter Bildungsteilnehmer:innen sowie die Strategien und Maßnahmen, mit den daraus folgenden Herausforderungen umzugehen. Im Hochschulbereich bezieht sich Vielfalt u. a. auch auf das Angebot der Studienformate oder die unterschiedlichen Situationen von berufsbegleitend und in Präsenz Studierenden. Schließlich variieren zwischen und innerhalb der Bildungsbereiche die Bemühungen, Digitalisierungsprozesse zu initiieren und durch die Möglichkeiten der Digitalisierung und einer Kultur der Digitalität Bildungsprozesse neu zu denken. Gleichzeitig gilt, dass das Internet bislang nicht gleichermaßen über

alle Bevölkerungsgruppen hinweg als Lernort genutzt wird und sich die Nachfrage entsprechend ungleich verteilt. Mit dieser Heterogenität auf individueller wie auch auf institutionell-struktureller Ebene innovativ und nachhaltig umzugehen, bei gleichzeitig knapper werdenden monetären und personellen Ressourcen, ist eine große Herausforderung auch an die Kompetenzen des pädagogischen Personals. Wie immens und bedeutsam diese Herausforderung ist, zeigen die großen Bildungsstudien zumindest für den Schulbereich, wonach die Gesamtleistungen des Systems stagnieren oder sogar zurückgegangen sind.

Fortbestehende soziale Disparitäten, die eine wirksame Gegensteuerung im Bildungssystem verlangen:

Bildungsungleichheiten zeigen sich im öffentlich verantworteten wie im privat organisierten Bildungsgeschehen seit dem Beginn der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens. Sie lassen sich zunächst auf den Erwerb von Kompetenzen und Abschlüssen beziehen. Hier wird deutlich, dass der Anteil der jungen Menschen, die nicht über hinreichende Basiskompetenzen am Ende einer Bildungsstufe verfügen, anhaltend hoch ist. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die die Mindeststandards in Deutsch, Lesen und Mathematik – Kompetenzbereiche, die die Voraussetzung für anschlussfähiges Lernen in anderen Fächern und höheren Klassenstufen darstellen – nicht erreichen, ist insgesamt und im internationalen Vergleich groß. Dies hat entscheidende Folgewirkungen für die Bewältigung zukünftiger individueller Bildungs- und Entwicklungsaufgaben. Neben den geringen Kompetenzständen offenbart sich eine 2. Dimension von Bildungsungleichheit: Der Bildungserwerb ebenso wie die Wahl eines Berufs sind nach wie vor stark an die familialen Gegebenheiten einerseits und an die damit zusammenhängenden Bildungs- und Erwerbsbiografien andererseits gebunden. Dies bezieht sich nicht nur auf familiäre Lerngelegenheiten wie das Vorlesen. Vielmehr geht es um die Ermöglichung institutioneller Lern- und Entwicklungsangebote, die sich nicht nur auf den Besuch einer Kita, einer adäquaten Schulform oder beruflichen Ausbildung beziehen, sondern auch auf frühe Gelegenheitsstrukturen wie die Nutzung musischer, kultureller oder sportlicher Angebote bereits in den ersten 6 Lebensjahren. Soziale Bildungsungleichheiten ziehen sich durch die Biografie bis in die Weiterbildungsbeteiligung. Eine der unverändert großen Problemlagen stellen soziale Ungleichheiten beim Zugang

zu Bildungsangeboten dar. Diese nicht nur in den Blick zu nehmen, sondern wirksam präventiv und kurativ gegenzusteuern, bedeutet eine erhebliche bildungspolitische Herausforderung. Sie erfordert einen systemischen Blick auf das Bildungsgeschehen über den primären Bildungsbereich hinaus wie auch eine lebenslaufbezogene Perspektive. Offensichtlich wird, dass soziale Ungleichheiten im Bildungserwerb ebenso wie geringe Kompetenzstände in den Basiskompetenzen nicht da entstehen, wo sie in Large-Scale-Assessments wie PIRLS/IGLU und PISA oder den Bildungstrends erstmals empirisch abgebildet werden, sondern deutlich früher. Vor diesem Hintergrund sind Anstrengungen einer frühen Diagnose von Entwicklungsständen und eine obligatorische Förderung bei angezeigten Förderbedarfen ausdrücklich zu begrüßen und zu intensivieren.

Fortbestehende regionale Disparitäten in Bildungsangeboten und -teilnahme: Trotz zunehmender Digitalisierung ist die lokale Verfügbarkeit von Bildungsangeboten nach wie vor von großer Bedeutung für den Bildungserwerb. Die langjährig beobachteten Ungleichheiten beim Bildungsangebot und deren Nutzung auf regionaler Ebene setzen sich fort. Die Angebotsstrukturen unterscheiden sich sowohl strukturell zwischen den Bundesländern (u. a. Organisation des Ganztags) als auch – noch deutlicher – zwischen kleinräumigen regionalen Strukturen. Folglich sind Bildungsangebote nicht an jedem Ort in gleicher Weise erreichbar. Während Angebote insbesondere der universitären Hochschulbildung schon immer eine starke Anbindung an groß(städtische) Regionen hatten, ist es für Institutionen vor- und nachgelagerter Bildungsprozesse wichtig, ein wohnortnahes Angebot vorzuhalten. Dies betrifft im Wesentlichen Angebote der Frühen Bildung, der Schulbildung und der Berufsausbildung. Im Bereich der beruflichen Ausbildung sind regionale Ungleichheiten auch mit ungleichen Chancen bei der Integration in die Berufsausbildung verbunden, sowohl hinsichtlich der Frage, ob überhaupt eine Ausbildung aufgenommen werden kann, als auch im Blick auf unterschiedliche berufliche Ausbildungsmöglichkeiten. Aber auch in der Weiterbildung finden sich in ländlichen Räumen weniger Optionen als in Städten. Vor dem Hintergrund der im Grundgesetz in Artikel 72, Absatz 2 geregelten Vergleichbarkeit der Lebensverhältnisse in allen Regionen ist die Zugänglichkeit von Bildungsangeboten in allen Bildungsbereichen eine fortdauernde Herausforderung.

Anhaltende Personalengpässe in allen Bildungsbereichen: Die zum Teil sehr angespannte Situation bei der Rekrutierung von Fachpersonal bleibt eine Herausforderung für nahezu alle Bildungsbereiche und -kontexte. Daher ist eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Bildungsbereiche zwingend für eine verlässliche und nachhaltige Steuerung zur Sicherung des Personalbedarfs, bei der staatliche Institutionen ebenso gefordert sind wie zivilgesellschaftliche Akteur:innen, etwa Berufs- und Trägerverbände. Die Entwicklungen sind auch deshalb differenziert zu betrachten, weil der Grad der Professionalisierung über die Bildungsbereiche hinweg variiert. Zur Sicherung der Qualität professionellen Handelns stellt in allen Bildungsbereichen die vorbereitende und begleitende Qualifizierung und Beratung von Seiten- und Quereinsteigenden eine große Herausforderung und Notwendigkeit dar, die nur mit einem weiteren Ausbau des Angebots von und der Beteiligung an berufsbegleitender Fortbildung bewältigt werden kann.

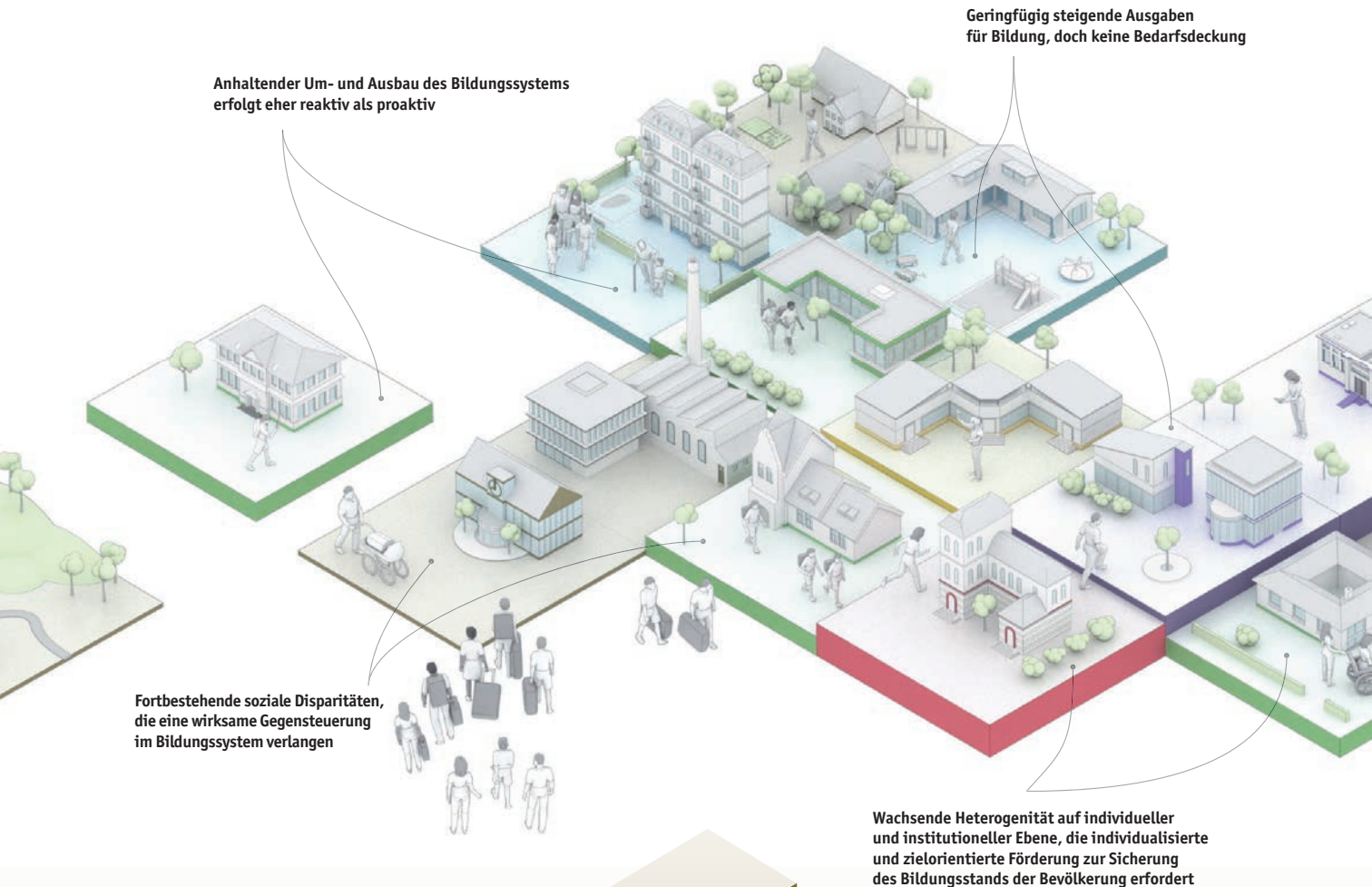
Berufliche Bildung als lebenslanger Prozess, der nicht hinreichend gerahmt und gesteuert ist: Berufliche Bildung ist ein lebenslanger Prozess, der in der frühen Bildung mit dem Kennenlernen von Berufen beginnt und bis in die Nacherwerbsphase andauern kann. Eine zentrale Rolle nimmt die berufliche Orientierung im Jugendalter ein. Die Passung von Wunschberuf und Ausbildung oder Studienfach erweist sich für den Verlauf des eingeschlagenen Bildungswegs als zentral. Viele Jugendliche fühlen sich jedoch gegen Ende der Schulzeit trotz vielfältiger Orientierungsangebote nicht hinreichend in der Lage, eine informierte Berufswahl zu treffen. Berufliche Bildung setzt darüber hinaus als lebenslanger Prozess voraus, dass berufliche Qualifizierung in verschiedenen Formaten in unterschiedlichen Lebensphasen stattfinden kann, z. B. durch das Nachholen von Abschlüssen, durch die Validierung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen oder durch berufliche und akademische Weiterbildung. Dafür braucht es flexible Bildungsformate, effiziente Anerkennungsverfahren und Strukturen, die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen ermöglichen. Auf individueller Ebene können so Bildungs- und Erwerbsbiografien gestaltet werden, auf ökonomischer Ebene geht es darum, den Fachkräftebedarf zu decken und dadurch die weitreichenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse (insbesondere Dekarbonisierung, Digitalisierung, Migration) aktiv

mitzugestalten und eine wettbewerbsfähige Volkswirtschaft zu gewährleisten. Auf gesellschaftlicher Ebene steht die berufliche Bildung in der Pflicht, die soziale Teilhabe und Chancengleichheit zu fördern und zur breiten Inklusion von allen sozialen Gruppen beizutragen. Die Befunde legen nahe, dass die komplexen Steuerungslogiken in den Bereichen und Sektoren der beruflichen Bildung nur begrenzt die notwendige Flexibilität und Agilität aufweisen, um auf die genannten gesellschaftlichen Entwicklungen zeitnah zu reagieren.

Anhaltender Um- und Ausbau des Bildungssystems erfolgt eher reaktiv als proaktiv: Alle vorliegenden Bildungsberichte haben darauf hingewiesen, dass sich das System in einem stetigen institutionellen Veränderungsprozess befindet. Dies bezieht sich nicht nur auf die Expansion in einzelnen Bildungsbereichen (u. a. Frühe Bildung, Ganzttag oder stark gestiegene Studierendenzahlen). Auch strukturell haben große Veränderungen stattgefunden. Hierzu zählen z. B. die Veränderungen des Schulformangebots in der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems, die Änderungen von G9 zu G8 (und teilweise wieder zurück), die Einführung des Kernfachabiturs, die Neugründungen privater Hochschulen auf Initiative unterschiedlicher Träger, der Zukunftsvertrag ‚Studium und Lehre stärken‘, mit dem u. a. Studienbedingungen verbessert und Digitalisierungsprozesse unterstützt werden sollen, oder zusätzliche digitale Angebote in der Weiterbildung. Hinzu kommen programmbezogene Interventionen auf Ebene der

Länder (z. B. *Quamath*, *#lesen.bayern*, 23+ *Starke Schulen*, *S⁴ Schule stärken*, *starke Schule* oder das *PerspektivSchul-Programm*) und auch gemeinsame Programme von Bund und Ländern (z. B. *LemaS*, *SchuMaS*, *Startchancen-Programm*, *Berufsorientierungsprogramm des BMBF [BOP]*, *Dekade Alphabetisierung und Grundbildung in der Weiterbildung*), die darauf ausgerichtet sind, Problemlagen wie die Förderung von Basiskompetenzen oder die Reduktion sozialer Benachteiligungen langfristig und systemisch zu adressieren. Das Bildungssystem ist insgesamt durch eine anhaltende Dynamik beim Um- und Ausbau seines institutionellen Gefüges und der begleitenden Programme gekennzeichnet. Große strukturelle Veränderungen über alle Bildungsbereiche hinweg lassen sich in der knapp 80-jährigen Nachkriegsgeschichte vor allem in den letzten 2 Dekaden feststellen. Damit verbindet sich die Frage, inwieweit ein umfassenderer Blick und Ansatz notwendig wird, um die künftige Weiterentwicklung eines reaktiven zu einem proaktiven Um- und Ausbau des Bildungssystems zu gestalten. Ein solches müsste auch gekennzeichnet sein durch systemische Resilienz, kurzfristige Adaptivität und langfristige Lernfähigkeit, um auch mit unerwarteten exogenen Ereignissen zeitgerecht und in geeigneter Weise umgehen zu können. Förderprogramme können dazu allenfalls Impulse geben, strukturbildende Maßnahmen auf rechtlicher Grundlage aber nicht ersetzen. Ein solcher Ansatz ist auf gemeinsame Anstrengungen der Akteur:innen auf allen Ebenen, Bund, Länder, Kommunen, und in unterschiedlichen Wirkungskreisen wie Politik, Wissenschaft und Fachpraxis angewiesen.

Trends und Problemlagen



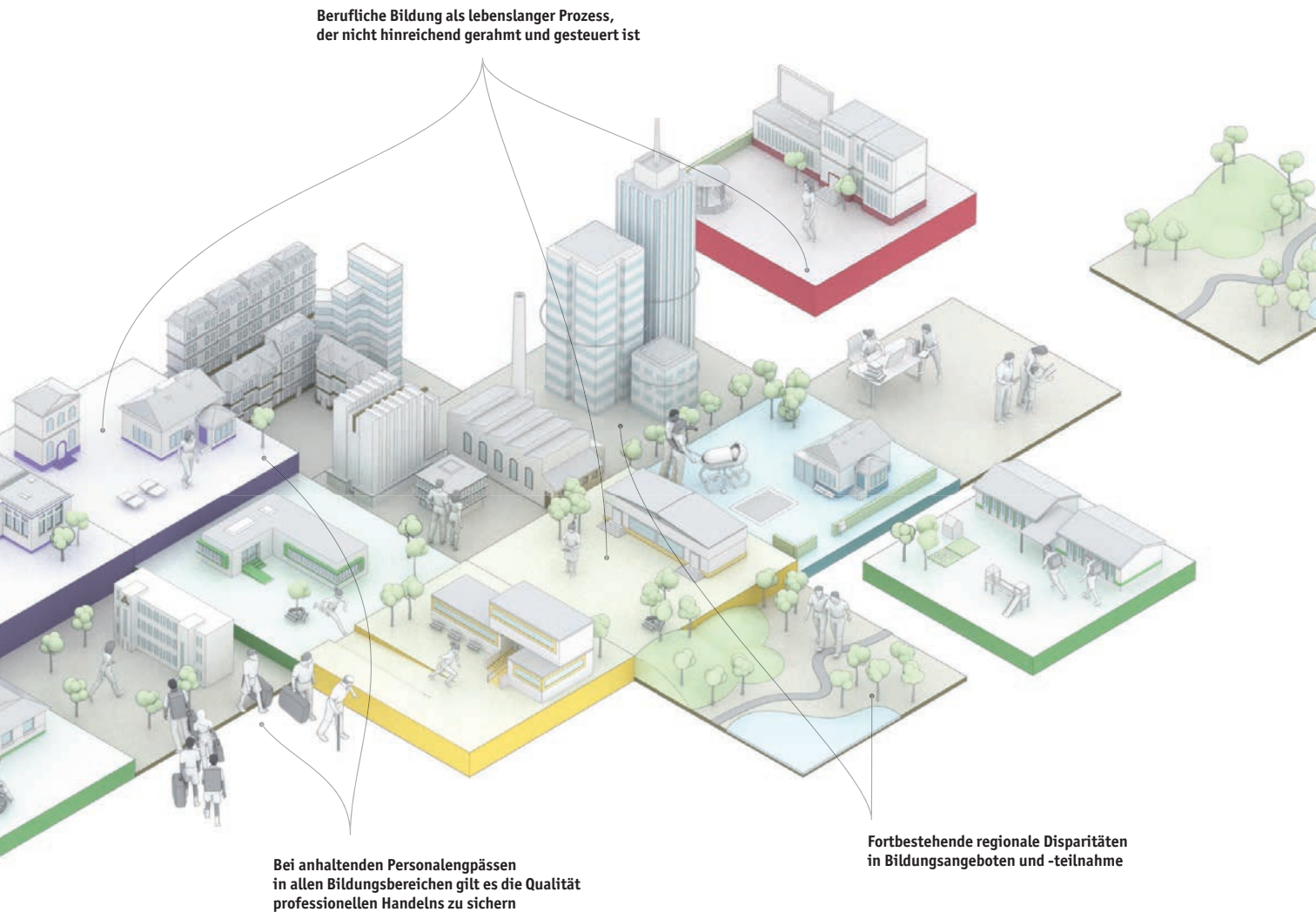
Zentrale Herausforderungen



Bedarfsorientierte Ausfinanzierung des Bildungssystems



Qualität professionellen Handelns des pädagogischen Personals sichern



Kontinuierliche Austausch- und Abstimmungsprozesse in der Governance innerhalb und zwischen Bildungsbereichen



Erfassung von individuellen Lernverläufen und Wirkungen von Reformmaßnahmen



Gemeinsames Verständnis von Zielen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten bei der Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen

Zentrale Herausforderungen

Die beschriebenen Trends und Problemlagen sind jede für sich genommen bereits große bildungspolitische, bildungsadministrative und bildungspraktische Herausforderungen. Verbesserungen lassen sich nur dann erreichen, wenn die Handlungsmöglichkeiten aller Akteur:innen berücksichtigt werden – von den bildungspolitisch Verantwortlichen über die Interessengruppen bis hin zu den leitend und pädagogisch Verantwortlichen ‚vor Ort‘. Die Herausforderungen, die sich für die Entwicklung des Systems daraus ergeben, sind vielschichtig und auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. So lassen sich z.B. ein substanzieller Anstieg schulischer Kompetenzen und eine deutliche Reduktion der Gruppe, die die Mindeststandards in den Basiskompetenzen verfehlen, nicht erreichen, wenn ausschließlich mit den Mitteln von großen Förderprogrammen versucht wird, pädagogisches Personal fachlich zu qualifizieren – vielmehr muss es auch darum gehen, bewährte Qualifizierungskonzepte breit und nachhaltig zu implementieren und zu verankern. Zudem sind nicht nur Akteur:innen innerhalb der Bildungsinstitutionen (unterrichtliche und außerunterrichtliche) zu beachten, sondern auch vor- und außerschulische Lernorte und die dort geltenden Wirkungslogiken. Eine solche systemisch ausgerichtete Schul- und Unterrichtsentwicklung muss auch den sozialen Raum berücksichtigen, in dem Bildung stattfindet. Das im Schuljahr 2024/25 beginnende Startchancen-Programm bietet erstmalig einen Rahmen, Schule und in Teilen berufliche Bildung auf diese skizzierte Weise zu entwickeln. Gleichzeitig werden auch weitere Anstrengungen nötig sein, die vor der Schule liegenden Bildungsprozesse zu adressieren. Denn die Herausforderung der Kompetenzarmut wird zwar erst in der Schule sichtbar, entsteht aber nicht ausschließlich dort. Die Frühe Bildung – ohne die keine langfristige und nachhaltige Veränderung beim Abbau von Kompetenzarmut möglich ist – sollte demnach verstärkt in den Blick genommen werden. Ein Zusammenwirken von Akteur:innen aus benachbarten Bildungsbereichen ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn es darum geht, Übergänge zu gestalten und Bildungsverläufe zu unterstützen. Nicht zuletzt geht es um die Anerkennung und proaktive Unterstützung des Bildungssystems in seiner Funktion als zentraler Ort für Integrationsprozesse, die eine erfolgreiche soziale Teilhabe

in der Gesellschaft ermöglichen. Daher werden im Folgenden Herausforderungen für die Weiterentwicklung des Systems hergeleitet. Wir konzentrieren uns dabei darauf, solche Herausforderungen zu skizzieren, die die *Reaktions- und Handlungsfähigkeit* des Bildungswesens auch unter den Bedingungen von Krisen steigern können, und beschränken uns zudem auf solche Herausforderungen, die bildungsbereichsübergreifend angegangen werden können und müssen.

Bedarfsorientierte Ausfinanzierung des Bildungssystems



Zur Sicherung eines qualitativ hochwertigen Bildungsangebots über alle Lebensphasen hinweg ist für ein ausfinanziertes Bildungssystem bei gleichzeitigen Flexibilisierungsoptionen in besonderer Weise Sorge zu tragen. Die Verständigung von Bund und Ländern, in den kommenden 10 Jahren 20 Milliarden Euro in die systemische Schul- und Unterrichtsentwicklung in herausfordernden Lagen zu investieren, setzt ein Zeichen, dass Ressourcen dort erhöht werden, wo der Bedarf am größten ist. In diesem Zusammenhang erscheint der konsequente Ansatz, knappe Ressourcen bedarfsorientiert zuzuweisen, ein richtiger und zukunftsentscheidender Weg, der aber auch auf andere Bildungsbereiche und die Übergänge zwischen ihnen angewandt werden sollte, z.B. im Übergangssektor oder in der Weiterbildung, insbesondere im Blick auf die geplante Bildungs(teil)zeit. Eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Weiterentwicklung des Bildungssystems ist eine stabile und an den Bedarfen orientierte Finanzierung, die nicht nur den Staat fordert, sondern vor allem in der Weiterbildung auch Unternehmen und Verbände.

Qualität professionellen Handelns des pädagogischen Personals sichern



Gut qualifizierte Fachkräfte sind eine wichtige Gelingensbedingung für die Zielerreichung in allen Bildungsbereichen. Vielerorts besteht jedoch bereits jetzt ein teils eklatanter Mangel an Fachkräften. Wenn z.B. Weiterbildung als ein adäquates Mittel zur Behebung des Fachkräftemangels in vielen Branchen gilt, muss zunächst die Weiterbildung selbst über

hinreichend viele und qualifizierte Beschäftigte verfügen. Die Verringerung des Mangels an Fachkräften in weiten Teilen des Bildungssystems bedarf einer Strategie, die nicht ausschließlich mit der langfristigen Perspektive über die Neuqualifizierung von Personal ansetzt. Vielmehr bedarf es alternativer, kreativer Lösungen zur Bereitstellung von Bildungsräumen und Unterstützungsmaßnahmen pädagogischer Handlungsfelder, z.B. durch die stärkere Einbeziehung von KI-gesteuerten Systemen. Um auf aktuelle Entwicklungen reagieren zu können, braucht es kurzfristige Ansätze und mittelfristige, um stärker präventiv zu arbeiten und die bestehenden Problemlagen wirksam zu entspannen. Offensichtlich wird: Je schärfer der Fachkräftemangel, desto größer ist die Gefahr, Qualifikationsaspekte und Qualitätsdimensionen nicht ausreichend in den Fokus zu nehmen, sowohl vorbereitend als auch berufsbegleitend.

Kontinuierliche Austausch- und Abstimmungsprozesse in der Governance innerhalb und zwischen Bildungsbereichen



Die Zuständigkeiten, Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Bildungseinrichtungen sind in den meisten Bildungsbereichen rechtlich geregelt und bieten damit einen soliden Rahmen, der auch die Grundlage für die Qualitätssicherung und -entwicklung bildet. Nimmt man spezifische Bereiche des Bildungssystems evaluierend in den Blick, so gestalten sich die Governancestrukturen und -prozesse teils äußerst komplex und erschweren eine konstruktive Kooperation unterschiedlicher Akteur:innen. Eine Gemeinsamkeit aber besteht darin, dass Top-down-Strategien zur Implementierung von Innovationen nur dann gelingen können, wenn sie von den handelnden Akteur:innen aufgegriffen und 'übersetzt' werden. Darüber hinaus sind innovative Konzepte genauer auf ihre Wirkungen zu prüfen. Dies erfordert ein schrittweises und kooperatives Vorgehen. Bei der Entwicklung geeigneter Maßnahmen für eine nachhaltige Verbesserung des Bildungsangebots ist daher die dafür notwendige Implementationsstrategie einer Innovation bereits im Entwicklungsprozess mitzubedenken. Große Förderprogramme wie SchuMaS, das Startchancen-Programm, das Berufsorientierungsprogramm des BMBF (BOP), die Dekade Alphabetisierung und Grundbildung in der Weiterbildung bieten eine Gelegenheit, die Bedingungen für das Gelingen von Veränderungsprozessen in den

Blick zu nehmen. Dabei geht es um die Unterstützung der handelnden Akteur:innen durch die Etablierung von Praxen prozessbegleitender Selbstreflexion ebenso wie durch einschlägige Forschung. Eine nachhaltige Wirkung im System wird sich nur entfalten können, wenn alle systemischen Akteure wie z.B. Kernverwaltung der Ministerien, Schulaufsicht, Landesinstitute, Qualitätsagenturen, Kommunen, Schulträger, Bildungseinrichtungen, aber auch Sozialpartner, Betriebe, Politik und Arbeitsagenturen abgestimmt daran arbeiten, gemeinsame Ziele zu erreichen. Diese können nicht vorgegeben werden, sondern sind 'auf Augenhöhe' gemeinsam zu entwickeln. Gelingen kann dies, wenn *Angebote* der Wissenschaft, *Gesetzesgrundlagen* der Politik, *Umsetzungslogiken* der Verwaltung und *Bedarfe* der Bildungspraxis, im Sinne einer kohärenten Systementwicklung, synthetisiert und synchronisiert werden. Dafür sind Brückeninstitutionen wie z.B. Landesinstitute für Lehrer:innenbildung unverzichtbar, um die benannten 4 Perspektiven zusammenzubringen.

Erfassung von individuellen Lernverläufen und Wirkungen von Reformmaßnahmen



Die Systementwicklung sowohl innerhalb eines Bildungsbereichs als auch zwischen Bildungsbereichen sollte in erster Linie daten- und evidenzbasiert erfolgen. Eine zentrale Herausforderung auf allen Systemebenen besteht darin, in den kommenden Jahren in allen Ländern ein wissenschaftsbasiertes Monitoringsystem aufzubauen. Ein solches müsste von den einzelnen Individuen über die Aggregation auf Lerngruppen, Institutionen, Institutionengruppen bis hin zu Regionen und Ländern steuerungsrelevante Informationen auf allen Ebenen und für alle Altersgruppen des bildungsbezogenen Handelns generieren. Das Fehlen dieser Daten führt zu Lücken in der Indikatorik für das Monitoring auf Systemebene. So können im Kontext der Bildungsberichterstattung viele relevante Fragen wenn überhaupt nur mit Befragungsdaten, mit deutlichen Einschränkungen (z.B. Nichtrepräsentanz, geringer regionaler und zeitlicher Auflösungsgrad, geringere Belastbarkeit) beantwortet werden. Dazu zählen etwa der Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in die verschiedenen Segmente der beruflichen Bildung, Informationen zu Ausbildungsverläufen (z.B. Abbrüche und Wiederholungen) im Schulberufssystem, die unzureichende Erfassung von Ganztagschüler:innen aufgrund zweier miteinander nicht kom-

patibler Erfassungssysteme (KMK & KJH-Statistiken) oder Integrations- und Sprachbildungsverläufe von Geflüchteten. Die Verfügbarkeit und die zielperspektivenorientierte Nutzung von Monitoringdaten (ggf. auch solcher des formativen Assessments) auf allen Ebenen im Sinne einer Verknüpfung von Diagnose- und darauf basierender Förderung stellt eine wichtige Gelingensbedingung für die Steigerung der Bildungsergebnisse und den Abbau von Kompetenzarmut dar, insbesondere in der frühen Bildung, der schulischen Bildung und der Berufsausbildung. Da entsprechende Strukturen für die Bildungsbereiche und in den Ländern bislang höchst unterschiedlich ausgeprägt sind (von im Prinzip nicht vorhanden bis sehr differenziert auf Individualebene im Längsschnitt verfügbar), sollten Bund und Länder in enger Abstimmung mit der Wissenschaft die Entwicklung eines solchen standardisierten Monitoringsystems angehen. Für die Umsetzung kann der Blick ins Ausland hilfreich sein, denn verschiedene Staaten (z. B. in Skandinavien) haben bereits entsprechende Datenvorhaben bei vergleichbaren Datenschutzbestimmungen realisiert. Die anstehenden Entwicklungen sollten als Weiterentwicklung bestehender Monitoringsysteme in eine Gesamtstrategie für ein Bildungsmonitoring eingebettet werden. Dabei ließen sich auch bestehende Diagnose- und Förderinstrumente der Länder sowie länderübergreifende Initiativen berücksichtigen. Zugleich sollten hier, wenn möglich, auch kommunale Bildungsdaten und -indikatoren aus regionalen Bildungsbüros integriert werden. Damit würde ein Grundstein für ein zu entwickelndes Qualitätssicherungssystem gelegt und gleichzeitig eine wichtige infrastrukturelle Grundlage entwickelt, die dann wiederum für eine systemische Weiterentwicklung des Bildungssystems dauerhaft nutzbar ist und geteilten Standards folgt.

Gemeinsames Verständnis von Zielen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten bei der Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen



Bildung ist Voraussetzung und Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse in modernen Gesellschaften. Bildung wird insgesamt ein hoher Wert zugeschrieben. An diesem Anspruch können Bildungseinrichtungen wachsen oder auch scheitern. Denn die Anforderungen, die an das Bildungssystem und seine Akteur:innen gestellt werden, sind vielfältig. In den letzten Jahren scheinen die wachsende Heterogenität sowie die gesellschaftlichen Herausforderungen zu immer

neuen Aufgaben zu führen. Dabei erscheint es wichtig, einen Prozess anzustoßen, der im Ergebnis zu einer Aufgabenklärung des Bildungswesens führt, zum anderen zu einer Klärung der Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für seine kontinuierliche Verbesserung. Das schließt die Notwendigkeit ein, sich zwischen verantwortlichen Akteur:innen darüber zu verständigen, was eine Bildungsinstitution leisten kann, womit sie überfordert ist und wer Verantwortung für das Gelingen wie auch das Misslingen übernimmt. Diese Diskussion und die damit verbundene Klärung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten ist aus 2 Gründen relevant: Zum einen macht sie deutlich, dass die in der Gesellschaft sichtbar werdenden Herausforderungen nur bedingt und teilweise gar nicht vom Bildungssystem adressiert werden können. Der Anspruch, Bildung könne hier der alleinige oder zentrale Hebel sein, führt zu Enttäuschungen, ohne dass die Herausforderungen faktisch angegangen werden. Zum anderen braucht es die Aufgabenklärung, um den Bildungsinstitutionen und den dort arbeitenden Akteur:innen auch die notwendige Struktur zur Verfügung zu stellen und die für die Aufgabenerfüllung relevante (Selbst-)Steuerung zu ermöglichen. Eine solche Klärung von Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten kann dazu beitragen, notwendige und wünschenswerte Veränderungsprozesse zu erkennen und zu gestalten.

Für die Weiterentwicklung des Bildungssystems erscheint eine gesamtgesellschaftliche Verständigung darüber notwendig, in welcher Gesellschaft wir leben wollen und was Bildung dazu beitragen kann – zu individueller Entwicklung, gesellschaftlichem Zusammenhalt und wirtschaftlicher Entwicklung in einer Gesellschaft im Umbruch. Nötig ist ein gesellschaftlicher Konsens darüber, was in einem notwendigen ‚Jahrzehnt der Bildung‘ (so ließe sich an die Programmatik des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales anschließen) erreicht werden kann und soll. Das wird nur möglich sein, wenn man die Augen nicht vor den Herausforderungen verschließt und sie gestalterisch annimmt und wenn es gelingt, sich auf Prioritäten im Handeln zu verständigen.

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen



Die gesamtgesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Bildung entwickelten sich in den letzten Jahren weiter dynamisch. Faktoren wie die Geburtenentwicklung und das Wandlungsgeschehen sind zentrale Einflussgrößen für die zukünftige Zahl an Bildungsteilnehmer:innen. Die finanzielle Ausstattung des Bildungssystems ist abhängig von der wirtschaftlichen Entwicklung, der Konkurrenzsituation zwischen den öffentlichen Haushalten und insbesondere von den entsprechenden politischen Entscheidungen. Die Situation in den Familien und insbesondere deren Ausstattung mit unterschiedlichen Ressourcen beeinflusst den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. In Kapitel A werden mit den Bereichen Demografie, Wirtschaft, Erwerbstätigkeit sowie Familien- und Lebensformen derartige Rahmenbedingungen von Bildung näher beleuchtet.

Im Bereich Demografie ist zunächst die Bevölkerungsstruktur und -entwicklung in einer langfristigen Perspektive in den Blick zu nehmen. In den letzten Jahren war eine besondere Dynamik bei der Außenwanderung zu beobachten; eine Analyse zeigt auf, welche Altersgruppen mit welcher Herkunft über die Staatsgrenzen hinweg besonders mobil sind und so die Zusammensetzung der Bevölkerung maßgeblich beeinflussen. Die Geburtenentwicklung der letzten Jahre wird vor allem mit Blick auf Alter, Einwanderungsgeschichte und Bildungsstand der Mütter betrachtet (A1).

Die finanzielle Situation der öffentlichen Haushalte bestimmt die Ausstattung des Bildungswesens mit Ressourcen. Dabei gewährleistet eine stabile konjunkturelle Entwicklung steigende Steuereinnahmen, die den öffentlichen Haushalten Handlungs-

spielräume eröffnen. Bund, Länder und Kommunen stehen aktuell vor enormen finanziellen Herausforderungen: Einerseits müssen sie mit der Belastung durch die Schuldenstände und der Einhaltung der Schuldenbremse umgehen, andererseits werden die öffentlichen Ausgaben in etlichen Bereichen voraussichtlich weiter steigen. Erstmals thematisiert der Bildungsbericht die Inflation mit ihren Auswirkungen auf die privaten Haushalte (A2).

Der Umfang der Erwerbstätigkeit ist eng an die demografische und wirtschaftliche Entwicklung sowie an die individuelle Qualifikation und familiäre Situation der Menschen gekoppelt. Im Hinblick auf die Fachkräftesicherung wird geprüft, welche Effekte die Zuwanderung auf dem Arbeitsmarkt zeitigt und welche Branchen davon besonders profitieren. Die Entwicklung der Erwerbstätigkeit kurz vor und nach dem Renteneintrittsalter wird beleuchtet; eine Analyse der Erwerbssituation von Familien in Abhängigkeit von der formalen Qualifikation und Einwanderungsgeschichte der Eltern sowie der Anzahl und dem Alter der Kinder im Haushalt rundet das Thema ab (A3).

Die sozioökonomische Situation der Familie hat großen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder und ist im Bereich Familien- und Lebensformen näher zu betrachten. Die sich aus dem direkten familialen Umfeld ergebenden Risikolagen für die Kinder werden differenziert nach Familienstand, Einwanderungsgeschichte und Anzahl der Kinder in der Familie analysiert. Als exemplarischer Zusammenhang der Bedeutung der Risikolagen für den Bildungserfolg wird die Korrelation des Besuchs einer zum Abitur führenden Schule mit dem Vorliegen von Risikolagen untersucht (A4).

Demografische Entwicklung

Um gegenwärtige und zukünftige Bedarfe an Bildungsangeboten in den verschiedenen Bildungsbereichen abzuschätzen, ist eine Betrachtung der demografischen Entwicklung in den Alters- und Bevölkerungsgruppen unabdingbar, die für die jeweilige Bildungsstufe relevant sind. Sie nimmt deswegen im Bildungsbericht einen besonderen Stellenwert ein. Aus der Perspektive des Bildungssystems kommt insbesondere dem Geburtengeschehen und der Außenmigration mit ihren regional heterogenen Auswirkungen große Bedeutung zu.

Bevölkerungsstruktur und Bevölkerungsentwicklung

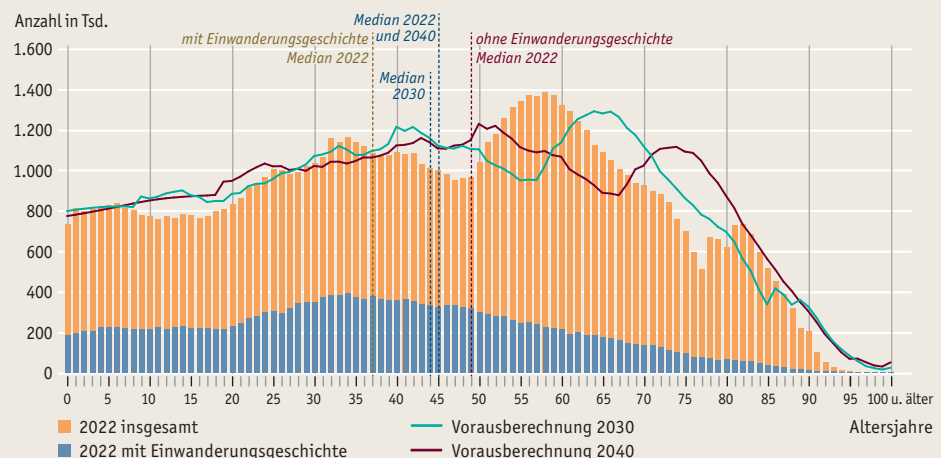
Die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland wird grundsätzlich durch die Anzahl der Geburten und der Sterbefälle als natürliche Bevölkerungsbewegung sowie die internationale Zu- und Abwanderung bestimmt. Der quantitativ bedeutsamste Faktor ist derzeit die – in der Regel fluchtbedingte – Zuwanderung. So ist die Bevölkerungszahl in Deutschland 2022 innerhalb eines Jahres um 1,12 Millionen Personen auf 84,4 Millionen Personen angestiegen. Der Saldo der natürlichen Bevölkerungsbewegung – die Differenz der Geburten und Sterbefälle – ist schon seit den 1970er-Jahren negativ und 2022 mit einem Defizit von 332.000 so niedrig wie noch nie; ohne Zuwanderung wäre also seit rund 50 Jahren ein kontinuierlicher Bevölkerungsrückgang zu verzeichnen. Insgesamt ist die Bevölkerung Deutschlands nach einem moderaten Rückgang in der 1. Dekade dieses Jahrhunderts von 2011 an – mit Ausnahme einer pandemiebedingten Unterbrechung im Jahr 2020 – zuwanderungsbedingt kontinuierlich gewachsen (Tab. A1-1web, Tab. A1-2web).

**Bevölkerungs-
wachstum von über
einer Million
Personen innerhalb
eines Jahres**

**Starkes Wachstum
in den jüngeren
Altersgruppen**

Die Entwicklung unterscheidet sich deutlich zwischen den Altersgruppen. Die Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen, einschlägig für die Frühe Bildung **G**, hat sich mit einer Zunahme um 20 % hauptsächlich aufgrund des Geburtenanstiegs

Abb. A1-1: Bevölkerungsstruktur Deutschlands 2022 sowie Ergebnisse der Vorausberechnung für 2030 und 2040 nach Altersjahren*



* Lesebeispiel: Im Jahr 2022 haben von den 780.000 Personen im Alter von 10 Jahren rund 213.000 eine Einwanderungsgeschichte. Diese 10-Jährigen werden im Jahr 2030 (grüne Linie) 18 Jahre alt sein und 10 Jahre später, im Jahr 2040 (rote Linie), das 28. Lebensjahr erreicht haben. Die geringe Sterblichkeit in dieser Zeitspanne und der angenommene hohe positive Wanderungssaldo werden die Größe dieser Personengruppe bis dahin auf knapp 1.000.000 ansteigen lassen. 2022 liegt das Medianalter der Bevölkerung bei 45 Jahren, was heißt, dass 50 % der Bevölkerung 45 Jahre und älter sind. Das Medianalter im Jahr 2030 dürfte bei 44 Jahren, 2040 wieder bei 45 Jahren liegen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsfortschreibung **D**, Mikrozensus **D**, 15. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung **D** **W**, eigene Berechnungen

→ Tab. A1-1web

innerhalb der letzten 10 Jahre massiv vergrößert. Auch die Altersgruppe der 6- bis unter 10-Jährigen, der Kinder im typischen Grundschulalter, ist um 16 % gewachsen. Bezüglich der Größe der Altersklassen 10 bis unter 15 Jahre und 15 bis unter 20 Jahre gab es hingegen in den letzten 10 Jahren auf Bundesebene kaum Veränderungen, wobei sich die Entwicklungen in den Ländern stark unterscheiden. Hohe prozentuale Zuwächse waren in den Ländern Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zu beobachten (vgl. **B4, Tab. A1-3web**). Dies stellt die Länder vor ganz unterschiedliche Herausforderungen, was die Ausgestaltung regionaler Bildungs- und Betreuungsangebote betrifft (vgl. **C3**). Nicht unerwähnt bleiben darf an dieser Stelle, dass die Anzahl der über 60-Jährigen innerhalb der letzten 10 Jahre um 3,2 Millionen gestiegen ist und eine große Anzahl sogenannter Babyboomer in den nächsten Jahren die Regelaltersgrenze für die Rente überschreiten wird (**A3, Abb. A1-1**). Dies dürfte mit einer verstärkten Nachfrage nach Bildungsangeboten für Personen im Nacherwerbsalter einhergehen, die sowohl auf die Gestaltung des Ruhestandes als auch auf die Aufrechterhaltung einer (begrenzten) Erwerbstätigkeit gerichtet sein können.

Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte

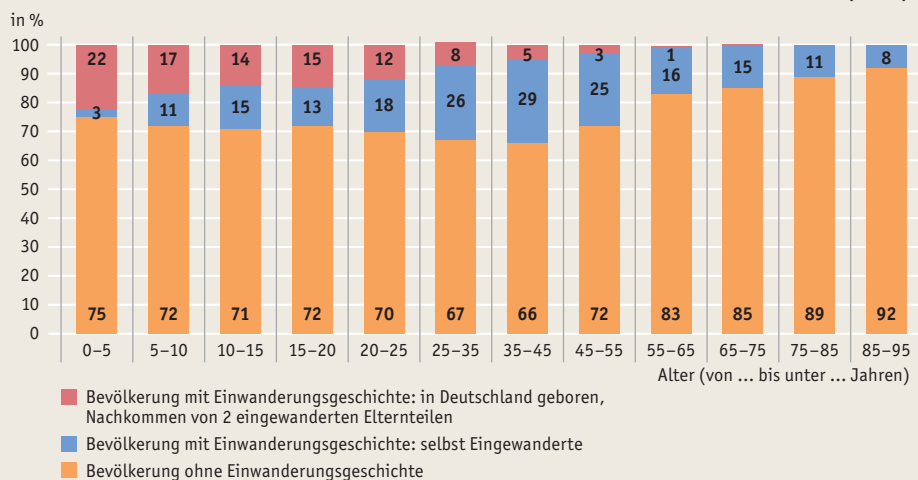
Laut dem Mikrozensus leben in Deutschland im Jahr 2022 rund 20,2 Millionen Menschen mit Einwanderungsgeschichte **G**, was einem Anteil von 24 % an der Gesamtbevölkerung entspricht (**Tab. A1-1web**). 3 von 4 dieser Personen mit Einwanderungsgeschichte sind selbst nach Deutschland eingewandert, die übrigen sind Nachkommen von 2 selbst eingewanderten Elternteilen. Der Anteil der Personen mit Einwanderungsgeschichte an der Gesamtbevölkerung wird kontinuierlich größer – noch 2013 betrug er lediglich 17 %. Das Medianalter dieser Bevölkerungsgruppe liegt 2022 bei 37 Jahren und damit 12 Jahre unter dem der Bevölkerung ohne Einwanderungsgeschichte (**Abb. A1-1**).

Von den 25,1 Millionen unter 30-Jährigen in Deutschland haben laut Mikrozensus 2022 rund 7 Millionen (29 %) eine Einwanderungsgeschichte, die Hälfte (50 %) von ihnen ist selbst eingewandert, also nicht in Deutschland geboren (**Abb. A1-2, Tab. A1-1web**). Unter 6-Jährige haben zu 26 % eine Einwanderungsgeschichte, wobei jedoch die meisten dieser Kinder (85 %) in Deutschland geboren wurden und 2 einge-

Knapp jede 4. in Deutschland lebende Person mit Einwanderungsgeschichte

Ein Viertel der unter 6-Jährigen mit Einwanderungsgeschichte

Abb. A1-2: Bevölkerung 2022 nach Altersgruppe* und Einwanderungsgeschichte (in %)



* Die Unterteilung in Eingewanderte und deren Nachkommen ist für die Altersgruppen ab 75 Jahren wegen mangelnder statistischer Zuverlässigkeit nicht möglich.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ **Tab. A1-1web**

wanderte Elternteile haben (zum neuen Konzept der Einwanderungsgeschichte siehe Canan und Petschel, 2023).

Wendet man das bisher gebräuchliche Konzept des Migrationshintergrunds ^G an, dann haben in der Altersgruppe der unter 6-Jährigen 13 % einen einseitigen, also nur von einem Elternteil abgeleiteten und 28 % einen beidseitigen, also von beiden Elternteilen herrührenden Migrationshintergrund oder sind selbst eingewandert (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 31–32). Nach dem neuen Konzept der Einwanderungsgeschichte werden Personen, bei denen nur ein Elternteil einen Migrationshintergrund oder eine Einwanderungsgeschichte hat, zu den Personen ohne Einwanderungsgeschichte gezählt. Bezogen auf die Gesamtbevölkerung haben folglich 29 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund, aber 24 Millionen eine Einwanderungsgeschichte.

Zu- und Fortzüge

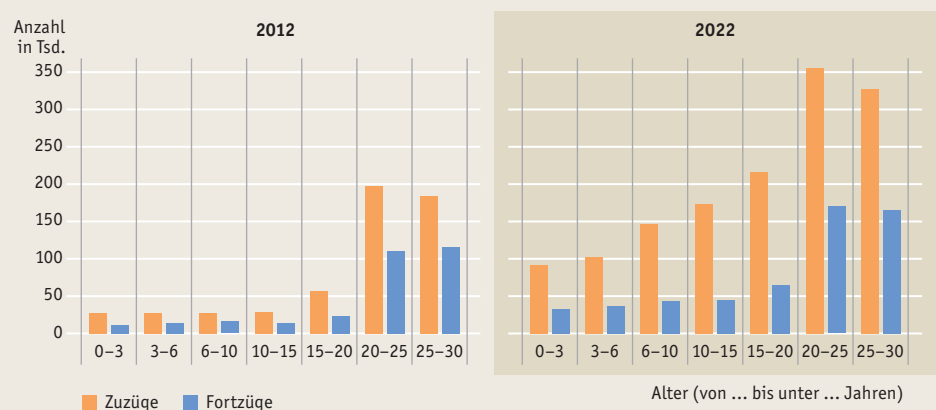
Die Bevölkerungszahl in Deutschland wird derzeit sehr viel stärker durch Zu- und Fortzüge ^M beeinflusst als durch den Saldo von Geburten und Sterbefällen. Die Zuwanderung nach Deutschland wird seit einigen Jahren dominiert durch die Flucht vor Krieg und Gewalt aus Syrien, Afghanistan, dem Irak und jüngst vor allem aus der Ukraine, wobei längst nicht alle dieser Geflüchteten in Deutschland bleiben oder bleiben wollen. Im Jahr 2022 sind außer den 2,67 Millionen Zuwanderungen aus dem Ausland nach Deutschland auch 1,20 Millionen Fortzüge aus Deutschland ins Ausland zu verzeichnen; die Nettozuwanderung beträgt demnach 1,46 Millionen Personen. Dieser Wanderungsüberschuss ist der höchste seit dem Beginn der Aufzeichnungen in den 1950er-Jahren, was sich vorrangig mit den 1,07 Millionen Zuzügen im Zusammenhang mit dem Krieg in der Ukraine erklären lässt. Negative Wanderungssalden traten während der letzten 2 Dekaden nur in den Jahren 2008 und 2009 auf. Während sich der Anteil weiblicher Zuziehender bis zum Jahr 2021 relativ stabil um 40 % bewegte, beträgt er in der Gruppe der ukrainischen Zuziehenden 63 % (Tab. A1-4web).

**Rekord an
Zuwanderungen im
Jahr 2022 wegen
Krieg in der Ukraine**

**Mehr Zugewanderte
im typischen
Ausbildungsalter**

In den für die formale Bildung besonders relevanten Altersgruppen der unter 30-Jährigen gab es in den letzten 10 Jahren einen starken Anstieg sowohl der Zuzüge als auch des positiven Wanderungssaldos; dabei hat sich insbesondere bei den unter 20-Jährigen die Anzahl der Zuzüge vervielfacht (Abb. A1-3, Tab. A1-5web). Die starke Zuwanderung auch im typischen (Berufs-)Ausbildungsalter führt dazu, dass viele Personen in das Berufsausbildungssystem einmünden, die das deutsche Bildungs-

Abb. A1-3: Wanderungen von unter 30-Jährigen zwischen Deutschland und dem Ausland nach Altersgruppen 2012 und 2022



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

→ Tab. A1-5web

system nicht oder nur partiell durchlaufen haben und oft über keine hinreichenden Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Dies erschwert den Einstieg massiv (Settelmeyer, 2022).

Das dynamische Wanderungsgeschehen insbesondere in den unteren Altersklassen stellt die kommunalen Bildungseinrichtungen vor große Herausforderungen. Dabei geht es nicht nur um die Bereitstellung von Kita- und Schulplätzen, sondern auch von Angeboten zum Erwerb der deutschen Sprache und für die erfolgreiche Integration der zugewanderten Kinder und Jugendlichen (vgl. auch **C5, D1**).

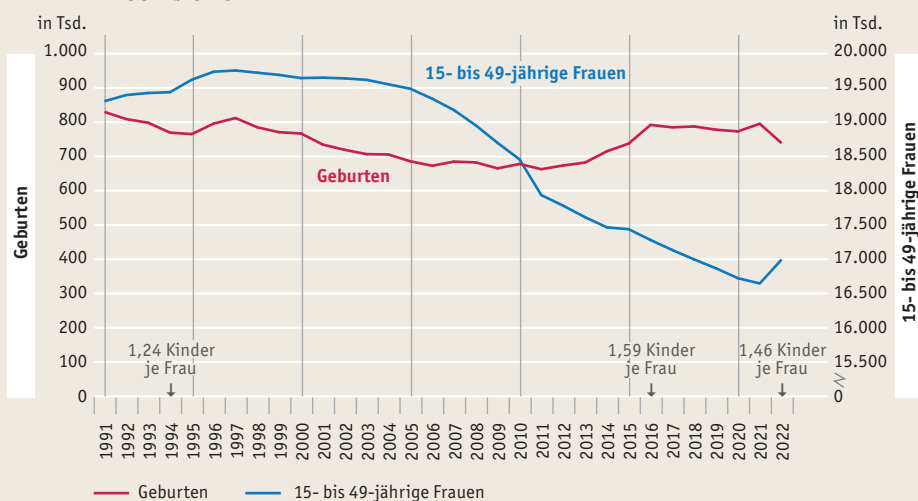
Geburtenentwicklung

Die Anzahl der Geburten ist ein wichtiger Indikator, um die mittel- und langfristige Entwicklung der Zahl der Bildungsteilnehmer:innen, gerade für den frühkindlichen Bereich und die Primarstufe, abzuschätzen. Aufgrund der Zuwanderung junger Frauen aus dem Ausland und der steigenden zusammengefassten Geburtenziffer ^M war ab 2012 ein deutlicher Anstieg der Geburtenzahlen zu verzeichnen, der bis 2016 anhielt; seither nehmen die Geburtenzahlen mit Ausnahme des Jahres 2021 zwar kontinuierlich leicht ab, liegen jedoch nach wie vor über dem Niveau von vor 10 Jahren. Im Jahr 2022 ist eine Geburtenziffer in Deutschland von 1,46 zu verzeichnen, im Jahr 2021 von 1,58 (EU-27-Staaten ^G: 1,53). Das Bestandserhaltungsniveau mit einer Geburtenziffer von 2,1 Kindern, das für eine stabile Bevölkerungsgröße ohne Migration nötig wäre, wurde in Deutschland letztmals zu Beginn der 1960er-Jahre erreicht.

2022 sind in Deutschland 738.819 Kinder zur Welt gekommen, rund 57.000 oder 7 % weniger als im Vorjahr. Eine Verunsicherung der Bevölkerung durch die aktuellen Krisen könnte die Familienplanung beeinflusst haben. Ein weiterer Grund ist die sinkende Anzahl von Frauen im Alter von Ende 20 bis Ende 30 – der Altersspanne, in der die meisten Frauen Kinder zur Welt bringen (Echoeffekt). Insgesamt erhöhte sich im letzten Jahr nach einer langen Periode der kontinuierlichen Abnahme die Zahl der potenziellen Mütter, also der Frauen im Alter von 15 bis 49 Jahren, was nicht zuletzt mit der Zuwanderung von Frauen dieser Altersgruppe zusammenhängt. Es bleibt deshalb abzuwarten, ob der Rückgang der Geburten in den nächsten Jahren anhalten wird oder es sich um einen Kurzeffekt handelt (**Abb. A1-4, Tab. A1-2web**).

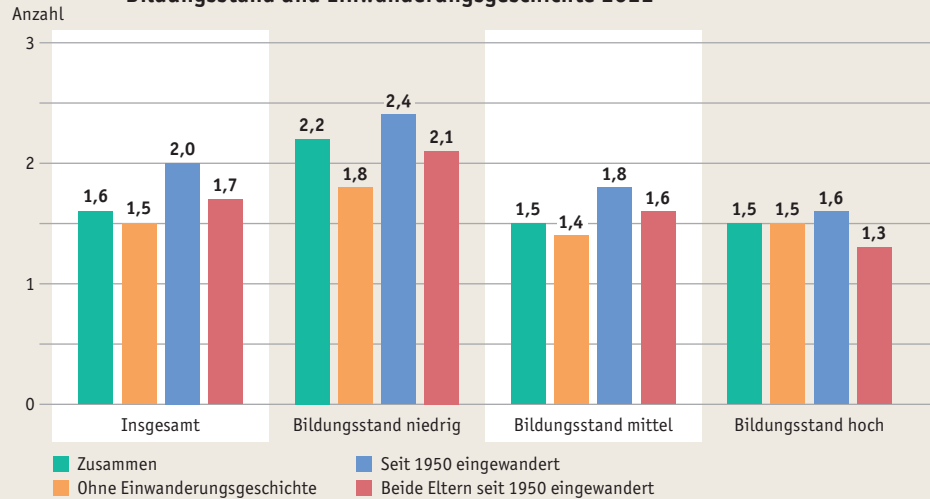
2022 Trendumkehr bei Geburten und Anzahl potenzieller Mütter

Abb. A1-4: Anzahl der Geburten und Frauen im Alter von 15 bis 49 Jahren in Deutschland 1991 bis 2022



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

→ Tab. A1-2web

Abb. A1-5: Durchschnittliche Kinderzahl je Frau der Geburtskohorte 1973 bis 1977 nach Bildungsstand und Einwanderungsgeschichte 2022

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

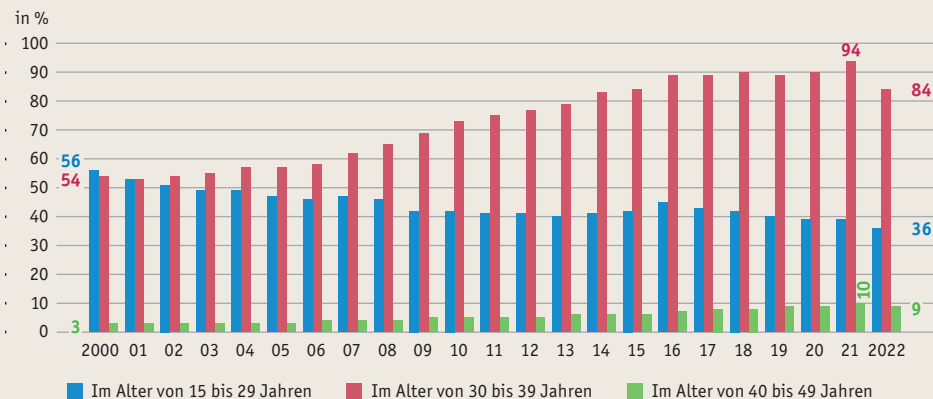
→ Tab. A1-6web

Fertilität von Frauen korreliert mit Bildungsniveau

Die durchschnittliche Kinderzahl pro Frau steht deutlich stärker mit ihrem Bildungsniveau als mit ihrem Geburtsland in Zusammenhang. Die Frauen der Geburtsjahrgänge 1973 bis 1977 brachten durchschnittlich 1,6 Kinder zur Welt; dabei hatten Frauen ohne Einwanderungsgeschichte mit 1,5 Kindern je Frau eine geringere durchschnittliche Kinderzahl als Zuwanderinnen dieser Kohorte mit 2,0 Kindern je Frau (**Abb. A1-5, Tab. A1-6web**). Die Unterschiede bei der Zahl der geborenen Kinder gehen dabei überwiegend auf Frauen mit niedrigem Bildungsstand (weder Abitur noch abgeschlossene Berufsausbildung) zurück: So hatten Zuwanderinnen mit hohem Bildungsstand (Hochschulabschluss, Techniker- oder Meisterausbildung) durchschnittlich 1,6 Kinder und damit eine ähnliche durchschnittliche Kinderzahl wie Frauen ohne Einwanderungsgeschichte mit hohem Bildungsstand (1,5 Kinder). Bei Frauen mit niedrigem Bildungsstand waren diese Unterschiede dagegen mit 2,4 gegenüber 1,8 Kindern je Frau deutlich stärker ausgeprägt.

Trend zur späteren Familiengründung hält an

Im Geburtenverhalten der letzten 4 Jahrzehnte zeigt sich deutlich ein Trend zur späteren Familiengründung, der auch eine Verkürzung der Zeitspanne, in der Frauen weitere Kinder zur Welt bringen können, nach sich zieht. In den letzten 20 Jahren stieg die Anzahl der Lebendgeburten je 1.000 Frauen im Alter von 40 bis unter 50 Jahren von 3 auf 9 (**Abb. A1-6, Tab. A1-7web**). Gründe für eine späte Mutterschaft werden etwa in der zunehmenden Ausbildungsdauer und, insbesondere im Westen Deutschlands, in der Erwerbsbeteiligung von Frauen gesehen, wodurch die Familiengründung in ein zunehmend höheres Alter verschoben wird (Hochgürtel, 2017).

Abb. A1-6: Lebendgeborene je 1.000 Frauen nach Altersgruppen der Frauen 2000 bis 2022


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

→ Tab. A1-7web

Methodische Erläuterungen

Bevölkerungsvorausberechnung

Die mit den Statistischen Landesämtern koordinierten Bevölkerungsvorausberechnungen des Statistischen Bundesamtes beschreiben die künftige Größe und Struktur der Bevölkerung. Es werden verschiedene Varianten mit je unterschiedlichen Annahmen hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung einzelner Einflussfaktoren berechnet. Die hier vorgelegten Zahlen stammen aus der 2022 vorgestellten 15. koordinierten Vorausberechnung, Variante 3: moderate Entwicklung bei hohem Wanderungssaldo; Geburtenhäufigkeit: Rückgang 2022, danach Anstieg bis 2032 auf das moderate Niveau von 1,55 Kindern je Frau; Lebenserwartung: moderater Anstieg bei Jungen auf 84,6 und bei Mädchen auf 88,2 Jahre; Wanderungssaldo: 400.000.

Wanderungen, Zu- und Fortzüge

Bei den Wanderungen wird zwischen Wohnsitzwechseln von Personen über die Grenzen Deutschlands (Außenwanderung) und über Gemeindegrenzen hinweg (Innenwanderung) unterschieden. Die Grundlage bilden die An- und Abmeldungen, die von den Meldeämtern der Länder nach den melderechtlichen Regelungen erfasst werden.

Zusammengefasste Geburtenziffer

Aufsummierte altersspezifische Geburtenziffern (Verhältnis aller Frauen eines Alters zu den von den Frauen dieses Alters im jeweiligen Kalenderjahr geborenen Kindern) für die 15- bis 49-jährigen Frauen. Die zusammengefasste Geburtenziffer bezeichnet die Kinderzahl, die eine Frau im Laufe ihres Lebens erreichen würde, wenn ihr Geburtenverhalten dem der übrigen 15- bis 49-jährigen Frauen desselben Kalenderjahres entspräche.

Wirtschaftliche Entwicklung

Die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland und die finanzielle Lage der öffentlichen Haushalte haben direkte Auswirkungen auf die Verfügbarkeit von Ressourcen für Bildungsangebote. Das Wissen um die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ist eine wichtige Grundlage für eine realistische Einschätzung des Handlungsspielraums der Bildungspolitik.

Wirtschaftliche Entwicklung

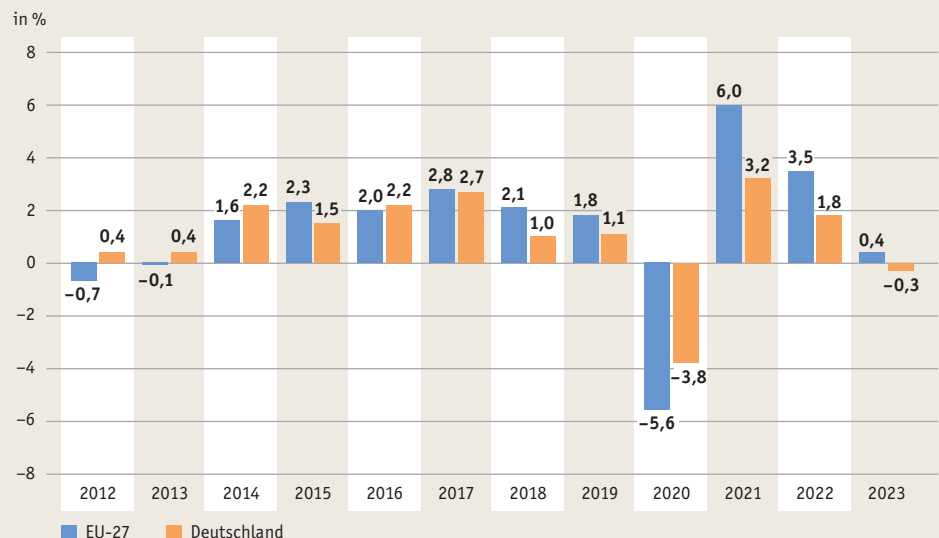
Ein wesentlicher Indikator zur Bewertung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und des Wohlstands einer Volkswirtschaft ist das Bruttoinlandsprodukt (BIP)^M oder das Wirtschaftswachstum, dargestellt durch die Veränderungsrate des preisbereinigten BIP. Mit einem preisbereinigten Rückgang des BIP um 3,8 % rutschte die deutsche Wirtschaft im Zuge der Corona-Pandemie im Jahr 2020 erstmals seit der Finanz- und Wirtschaftskrise 2008/09 in eine Rezession. Trotz des gesunkenen Wirtschaftswachstums schnitt Deutschland im Vergleich der EU-27-Staaten^G 2020 gesamtwirtschaftlich noch überdurchschnittlich ab (EU-27-Staaten: -5,6 %). Seitdem wuchs die deutsche Wirtschaft allerdings unterdurchschnittlich: So erwirtschaftete Deutschland 2021 im Mittel ein preisbereinigtes Wachstum von 3,2 % (EU-27-Staaten: 6,0 %) und 2022 von 1,8 % (EU-27-Staaten: 3,5 %). Die Erholung der deutschen Wirtschaft setzte sich allerdings nicht fort; erste Berechnungen zeigen sogar einen leichten Rückgang des Wirtschaftswachstums im Jahr 2023 (Abb. A2-1, Tab. A2-1web).

Für Deutschland insgesamt liegt das BIP 2023 bei 4.121 Milliarden Euro – dies entspricht etwas mehr als 49.000 Euro pro Einwohner:in. Mit 24,3 % verzeichnet Deutschland 2022 den größten Anteil eines einzelnen Landes am Bruttoinlandsprodukt der Europäischen Union. Um die Wirtschaftsleistung trotz vorhandener Preisniveau-Unterschiede zwischen den Mitgliedstaaten der EU vergleichen zu können, wird eine „künstliche Währung“ verwendet. Dabei entspricht ein Kaufkraftstandard (KKS)^M der durchschnittlichen Kaufkraft eines Euro in den EU-27-Staaten. 2023 liegt Deutschland mit etwa 43.000 KKS pro Kopf deutlich über dem EU-Durchschnitt von

**Zunächst Aufschwung
der deutschen
Wirtschaft nach der
Corona-Pandemie,
aber im EU-Vergleich
verhalten**

**Deutschland größte
Volkswirtschaft der
Europäischen Union**

**Abb. A2-1: Wachstumsrate des realen Bruttoinlandsprodukts (BIP) nach Ländern
2012 bis 2023 in %**



Quelle: Eurostat

→ Tab. A2-1web

rund 38.000 KKS. Das höchste BIP pro Kopf in der EU verzeichnet 2023 Luxemburg mit über 90.000 KKS (**Tab. A2-2web**).

Innerhalb Deutschlands ist die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit regional unterschiedlich stark ausgeprägt. Das BIP je Einwohner:in liegt 2023 im Gebiet von Ostdeutschland (mit Berlin) bei 82,7 % des Bundesdurchschnitts, in Westdeutschland beträgt es 104,2 % (**Tab. A2-3web**). Der Unterschied zwischen dem wirtschaftsstärksten Land Hamburg (167,2 %) und dem wirtschaftsschwächsten Land Thüringen (73,3 %) beträgt rund 43.000 Euro pro Kopf. Das Gefälle zwischen West und Ost sowie Süd und Nord ist Ausdruck von bestehenden regionalen Unterschieden in den Wirtschaftsstrukturen und der ungleichen Verteilung sehr großer Unternehmen. Damit wird auch langfristig von regionalen Differenzen auszugehen sein. Dies hat Auswirkungen vor allem auf die finanzielle Situation der Länderhaushalte und folglich auch auf die Höhe der Ressourcen, die von den Ländern für das Bildungswesen aufgewendet werden können.

Das BIP besteht fast zur Hälfte aus Konsumausgaben, die damit ein wichtiger Faktor für die gesamtwirtschaftliche Entwicklung sind. Das Konsumverhalten privater Haushalte ist in Deutschland stark von der Inflation beeinflusst. Nach einem sehr starken Anstieg um 11,0 % im Jahr 2022 steigen die Konsumausgaben in jeweiligen Preisen 2023 weiterhin deutlich (5,6 %); preisbereinigt beträgt der Anstieg hingegen -0,8 %. Im Vergleich zur Vor-Corona-Zeit liegt das Konsumverhalten preisbereinigt noch leicht unter dem Niveau von 2019 (**Tab. A2-4web**).^M

Die gesamtwirtschaftliche Lage ist 2023 geprägt durch die Folgen des Krieges in der Ukraine und die in vielen Bereichen historisch stark gestiegenen Preise. In der EU erreicht die jährliche Inflationsrate^M 2022 mit 9,2 % das höchste jemals gemessene Niveau; im Vergleich zu 2021 (2,9 %) hat sich der Wert mehr als verdreifacht, 2023 beträgt sie 6,4 %. In Deutschland liegt die durchschnittliche Inflationsrate im Jahr 2022 bei 8,7 % (2021: 3,2 %) und sinkt 2023 leicht auf weiterhin hohe 6,0 %. Der Einfluss der Inflation auf die Gesamtwirtschaft zeigt sich in der nominalen Wirtschaftsleistung Deutschlands: Das zum aktuellen Marktpreis bewertete BIP, das die Preisentwicklung nicht berücksichtigt, steigt 2023 mit 6,3 % deutlich stärker als das preisbereinigte BIP (-0,3 %).

Finanzsituation der öffentlichen Haushalte

Zur Wahrnehmung seiner Aufgaben ist der Staat auf die ihm zur Verfügung stehenden Einnahmen angewiesen; den größten Anteil (knapp 90 %) bilden dabei Einnahmen aus Sozialbeiträgen und Steuern (**Tab. A2-5web**). Das Einnahmenvolumen hat sich in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich erhöht. Im Jahr 2022 liegt es bei rund 1.821,2 Milliarden Euro, was gegenüber dem Vorjahr einem Plus von 6,3 % entspricht. Stetig gestiegen sind auch die Ausgaben des Öffentlichen Gesamthaushalts^M: Von 2021 zu 2022 erhöhten sie sich um 4,1 % auf 1.918,1 Milliarden Euro.

Den größten Anteil an den Nettoausgaben hat der Bereich *Soziale Sicherung, Familie und Jugend, Arbeitsmarktpolitik* mit 56,8 %, darin enthalten sind etwa bildungsrelevante Ausgaben für den Bereich *Kindertagesbetreuung* ^G nach SGB VIII. Die in diesem Bereich zu verzeichnenden Nettoausgaben stiegen 2018 – dem aktuellen Berichtsjahr – im Vergleich zum Vorjahr um 8,6 % auf 33,8 Milliarden Euro (**Abb. A2-2**).

Die Ausgaben für den Bereich *Bildung* stiegen zwischen 2013 und 2018 um 15,9 % auf 118,7 Milliarden Euro (**Tab. A2-6web**). Der Anteil der Bildungsausgaben an den Nettoausgaben des Öffentlichen Gesamthaushalts reduzierte sich im Vergleichszeitraum um 0,2 Prozentpunkte, im Jahr 2018 betrug er 8,3 % (vgl. **B3**).

Der Finanzierungssaldo des Öffentlichen Gesamthaushalts, berechnet aus der Differenz zwischen staatlichen Einnahmen und Ausgaben, liegt 2022 bei -96,9 Mil-

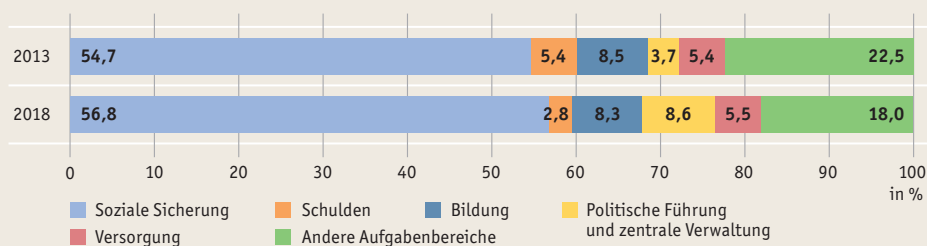
Markante regionale Unterschiede in der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit

Konsumausgaben leicht unter Niveau von 2019

Wirtschaft geprägt durch Inflation und Krieg in der Ukraine

Stetig steigende öffentliche Ausgaben

Bildungsausgaben liegen bei 8,3 % der öffentlichen Gesamtausgaben

Abb. A2-2: Bereinigte Ausgaben des Öffentlichen Gesamthaushalts 2013 und 2018 nach Aufgabenbereichen (in %) *

* Die zugrunde liegenden Mengen der Berichtseinheiten der Jahre 2013 und 2018 können sich aufgrund von Neuzeugängen/Abgängen oder Wechseln von Einheiten zwischen den einzelnen Teilbereichen des Öffentlichen Gesamthaushalts unterscheiden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Rechnungsergebnisse der Kern- und Extrahaushalte des Öffentlichen Gesamthaushalts 2013, 2018

→ Tab. A2-6web

Schuldenstand über EU-Grenzwert

liarden Euro und ist damit im 3. Jahr in Folge negativ (Tab. A2-5web). Um die staatlichen Ausgaben zu finanzieren, wurden die erforderlichen Mittel überwiegend durch Schuldenaufnahmen am Kreditmarkt gedeckt. Der Bruttogesamtschuldenstand von rund 2.368,0 Milliarden Euro im Jahr 2022 liegt mit 66,3 % des BIP über der gemäß den Bestimmungen des EU-Stabilitäts- und Wachstumspakts festgelegten Grenze von 60 % des BIP. Im europäischen Vergleich liegt Deutschland damit immer noch deutlich unter dem Schnitt der EU-27-Staaten (84,0 %), wobei deren Schuldenstand von 18,4 % in Estland bis 171,3 % in Griechenland stark variiert (Tab. A2-7web).

Der hohe Bruttogesamtschuldenstand Deutschlands und die daraus resultierenden Sparzwänge führen zu einer Konkurrenzsituation zwischen den Teilbereichen der öffentlichen Haushalte und können den Handlungsspielraum der öffentlichen Hand auch im Bildungsbereich verringern.

Methodische Erläuterungen

Bruttoinlandsprodukt (BIP)

Das jährliche BIP lässt sich in jeweiligen Preisen oder preisbereinigt darstellen. Das BIP in jeweiligen Preisen wird sowohl von der Veränderung des Volumens als auch von der Preisentwicklung beeinflusst. Bei einer preisbereinigten Berechnung wird der Einfluss der Preisentwicklung ausgeschaltet: Dabei werden alle Transaktionen in tiefer Gliederung mit spezifischen Preisindizes aus dem gesamten Datenangebot der Preisstatistiken deflationiert (bereinigt). Das preisbereinigte BIP wird auf der Grundlage einer jährlich wechselnden Preisbasis (Vorjahrespreisbasis) berechnet und anschließend verkettet. Die jährlichen Veränderungsdaten des preisbereinigten BIP lassen sich als Maßstab der (realen) Wirtschaftsentwicklung betrachten.

Kaufkraftstandards (KKS)

Bei den KKS handelt es sich um eine künstliche Währung, um Preisniveau-Unterschiede zwischen den Mit-

gliedstaaten der EU zu berücksichtigen und eine bessere Vergleichbarkeit zu schaffen. Ein KKS entspricht der durchschnittlichen Kaufkraft eines Euro in der EU.

Inflationsrate

Die Inflationsrate wird auf EU-Ebene durch den Harmonisierten Verbraucherpreisindex (HVPI) bestimmt. Der HVPI misst die durchschnittliche Preisveränderung aller Waren und Dienstleistungen innerhalb einer bestimmten Zeitperiode.

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 Nettoausgaben (Gesamtausgaben, bereinigt um den Zahlungsverkehr zwischen den Teilhaushalten).

Erwerbstätigkeit

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als A3

A
3

Die Erwerbstätigkeit hat einen wichtigen Anteil an der sozialen Einbindung in die Gesellschaft; eine Nichterwerbstätigkeit der Eltern wird daher auch als eine der 3 Risikolagen für die Bildungssituation der Kinder eingestuft (A4). Sie bildet zudem die wirtschaftliche Grundlage der Privathaushalte und schützt in der Regel vor einer Armutsgefährdung. Die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt – und damit der Umfang der Erwerbstätigkeit – sind eng an die individuelle Qualifikation und familiäre Situation der Menschen sowie an die demografische und wirtschaftliche Entwicklung auf Bundes-, Landes- und regionaler Ebene gekoppelt. Derzeit ist die Fachkräftesicherung eine wachsende Herausforderung für den deutschen Arbeitsmarkt.

Struktur der Erwerbsbevölkerung

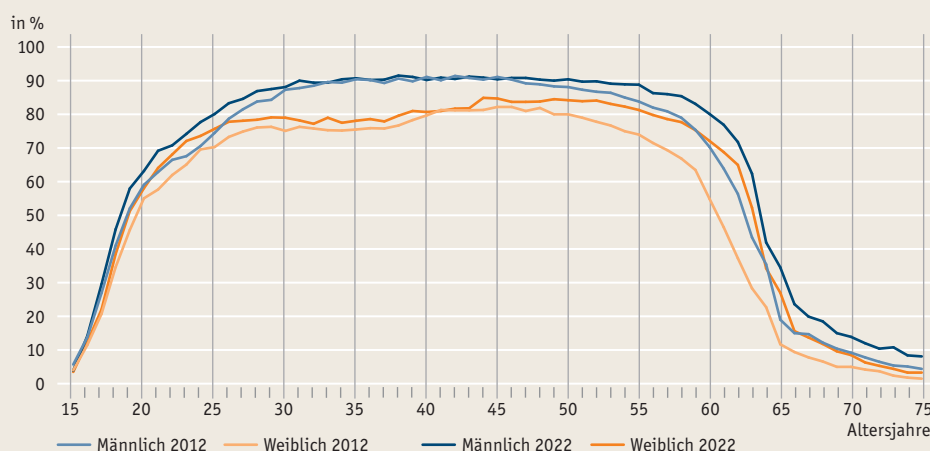
Die Struktur der Erwerbsbevölkerung hat sich im letzten Jahrzehnt erheblich verändert (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 30–33), wobei 2 Trends besonders herausstechen: Die Erwerbsbeteiligung der Frauen hat sich über alle Altersgruppen massiv erhöht und die Erwerbsbeteiligung im Alter hat deutlich zugenommen. Männer haben in allen Altersgruppen nach wie vor höhere Erwerbstätigenquoten, wobei die Differenz zu den Frauen innerhalb der letzten 10 Jahre weiter kontinuierlich abgenommen hat. In der Altersgruppe der 20- bis unter 25-Jährigen besteht beinahe ein Gleichstand. Ab diesem Alter beginnt die Familiengründungsphase, in der sich zwischen den Geschlechtern die größten Unterschiede (über 10 Prozentpunkte) zeigen, primär in der Altersgruppe der 30- bis unter 40-Jährigen. Dies weist darauf hin, dass Aufgaben der familialen Kinderbetreuung weiter vorrangig von den Frauen wahrgenommen werden und zulasten ihrer Erwerbstätigkeit gehen. Ab einem Alter von knapp 40 Jahren steigt die Erwerbsbeteiligung der Frauen zwar wieder an, bleibt jedoch deutlich unter der der Männer (A1, Abb. A3-1, Tab. A3-1web).

Erwerbsbeteiligung von Frauen in den letzten 10 Jahren weiter gestiegen

Die neben der Erwerbsbeteiligung von Frauen vielleicht wichtigste Stellschraube für die Sicherung der Arbeitskräfteversorgung ist, ältere Menschen länger im Erwerbsleben zu halten. Die schrittweise Anhebung der Regelaltersgrenze für die gesetzliche Rente auf 67 Jahre seit 2012 und günstige Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt durch die angespannte Fachkräftesituation führten dazu, dass die Erwerbstätigenquote der Personen ab 55 Jahren für beide Geschlechter 2022 einen Höchststand erreicht

Ältere Menschen deutlich länger erwerbstätig ...

Abb. A3-1: Erwerbstätigenquote 2012 und 2022 nach Altersjahren und Geschlecht (in %)



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

→ Tab. A3-1web

hat. Bei einer Betrachtung von Altersgruppen im 5-Jahres-Abstand war der stärkste prozentuale Anstieg der Erwerbstätigenquote in der älteren Bevölkerung durch die Anhebung der Regelaltersgrenze in der Altersklasse 65 bis unter 70 Jahre zu verzeichnen: Hier haben sich die Quoten innerhalb der letzten 10 Jahre mit einem Plus von 8 Prozentpunkten nahezu verdoppelt (2012: 11 %, 2022: 19 %). Aber auch in den Jahrgängen kurz vor der Regelaltersgrenze gab es bedeutende Zuwächse: So stieg die Erwerbstätigenquote der 55- bis unter 60-Jährigen von 75 % auf 82 %, die der 60- bis unter 65-Jährigen von 46 % auf 63 % (**Tab. A3-4web**).

... besonders bei
höherem
Bildungsstand

Die Erwerbstätigenquoten der älteren Bevölkerung korrelieren deutlich mit dem Bildungsstand: Im Jahr 2022 sind 57 % der 60- bis unter 65-jährigen Männer mit niedrigem Bildungsstand erwerbstätig, bei den Frauen 45 %; mit hohem Bildungsstand arbeiten demgegenüber noch 77 % der Männer dieser Altersgruppe, bei den Frauen 71 %. Erklärungsansätze für diese relativ markanten Unterschiede liegen in der höheren körperlichen Belastung in Berufen mit niedrigem Qualifikationsniveau und der Möglichkeit des abschlagsfreien Renteneintritts nach 45 Jahren Erwerbstätigkeit, wobei die Berufsausbildung bereits als Erwerbstätigkeit zählt. Auch jenseits der Regelaltersgrenze für den Renteneintritt ist fast jeder 10. über 70-jährige Mann mit hohem Bildungsabschluss ^G im Jahr 2022 noch erwerbstätig. Ob in dieser Altersgruppe Motive des Zuverdienstes oder eher der sozialen Einbindung im Vordergrund stehen, bleibt offen (**Abb. A3-1, Tab. A3-1web, Tab. A3-2web, vgl. auch I3**).

Potenzial der „stillen
Reserve“ umfasst
3 Millionen Personen

Die angespannte Fachkräftesituation ließe sich durch Aktivierung der „stillen Reserve“ abgemildern. Zur stillen Reserve gehören Personen ohne Arbeit, die zwar kurzfristig nicht für den Arbeitsmarkt verfügbar sind oder aktuell nicht aktiv nach Arbeit suchen, sich aber trotzdem Arbeit wünschen. Das Statistische Bundesamt gibt die stille Reserve für das Jahr 2022 mit 3,0 Millionen Nichterwerbspersonen im Alter von 15 bis 74 Jahren an. Wichtigster Grund der Nichterwerbstätigkeit für die 25- bis 59-Jährigen unter den 56 % Frauen in der stillen Reserve sind dabei familiäre Betreuungspflichten.

Zuwanderung als
wichtiger Faktor zur
Sicherung des
Erwerbspersonen-
potenzials

Die Erwerbspersonenvorausberechnung ^M des Statistischen Bundesamtes geht wegen des sukzessiven Renteneintritts der Babyboomer-Generation mittel- und langfristig auch in der optimistischsten Variante von einem Rückgang der Erwerbspersonen, also der Erwerbstätigen und Arbeit suchenden Nichterwerbspersonen, für die 20- bis unter 67-Jährigen um 4 % bis zum Jahr 2040 aus. Auch bei einer zunehmenden Erwerbsorientierung, insbesondere von Frauen, und der Erhöhung der Regelaltersgrenze für den Renteneintritt kann der Rückgang der Erwerbspersonenzahl effektiv nur über Zuwanderung abgeschwächt werden (**A1**).

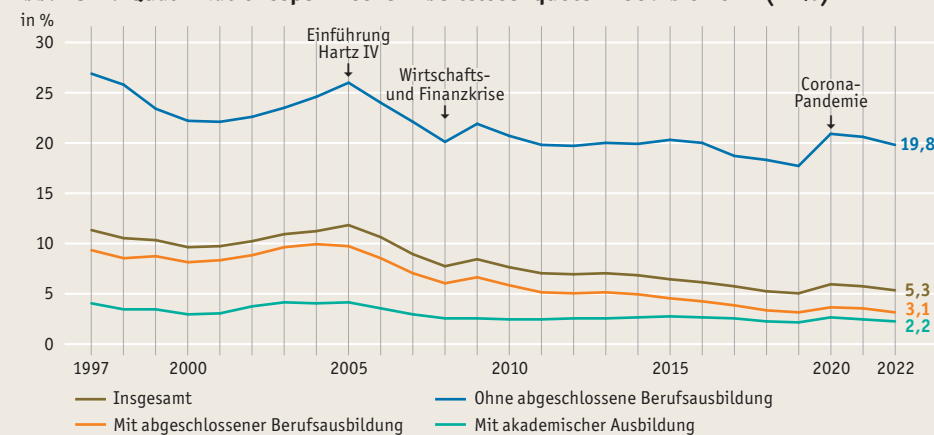
Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt

Beschäftigung steigt
nach der Pandemie
wieder an

Der seit 2005 zu beobachtende kontinuierliche Beschäftigungszuwachs wurde 2020 durch die Corona-Pandemie unterbrochen und hat auch im Berichtsjahr 2022 den 2019 verzeichneten Höchststand von 45,1 Millionen Erwerbstätigen ^M noch nicht wieder erreicht: 2022 liegt die Zahl der Erwerbstätigen mit 42,5 Millionen immer noch um 2,6 Millionen Personen oder 8 % niedriger als im Jahr 2019. Gegenüber dem Vorjahr 2021 stieg die Zahl der Erwerbstätigen allerdings um 2,3 % oder knapp 1 Million (**Tab. A3-3web**).

Personen ohne
Berufsausbildung
deutlich häufiger
arbeitslos ...

Die Bundesagentur für Arbeit registrierte für das Jahr 2022 durchschnittlich 2,4 Millionen Arbeitslose ^M: Die Arbeitslosenquote, der Anteil der Arbeitslosen an der Gesamtzahl der Erwerbspersonen, ging gegenüber dem Vorjahr um 0,4 Prozentpunkte auf 5,3 % zurück (**Tab. A3-4web**). Das individuelle Risiko, arbeitslos zu werden, ist nicht zuletzt von der formalen Qualifikation abhängig: Bei den Personen ohne Berufsabschluss liegt die Arbeitslosenquote ein Mehrfaches über der von Personen

Abb. A3-2: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1997 bis 2022 (in %)

Quelle: Bundesagentur für Arbeit

→ Tab. A3-4web

mit beruflicher Qualifikation und ist zudem konjunkturellen Schwankungen stärker ausgesetzt. Im Jahr 2022 ist jede 5. Person ohne Berufsabschluss arbeitslos (19,8 %); die niedrigste Arbeitslosenquote weist regelmäßig die Gruppe der Personen mit akademischer Ausbildung aus: Sie liegt im Jahr 2022 bei 2,2 %, was Vollbeschäftigung entspricht. Die Arbeitslosenquote von beruflich Qualifizierten ist in den letzten Jahren lediglich geringfügig höher (Tab. A3-4web, Abb. A3-2, vgl. H4, I3).

Der demografische Wandel und die fortschreitende Digitalisierung spiegeln sich auch in Deutschland in einer Umstrukturierung der Wirtschaft wider (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 30–33), wobei die hier erkennbaren Trends – wie bei der Entwicklung der Erwerbstätigkeit insgesamt – durch die wirtschaftlichen Effekte der Corona-Pandemie teilweise unterbrochen wurden. Sichtbar werden diese Entwicklungen auch an der veränderten Zahl der Beschäftigten in den verschiedenen Wirtschaftszweigen (Abb. A3-3, Tab. A3-5web).

Die Entwicklung in den wichtigsten Wirtschaftszweigen zeigt für die letzten 10 Jahre einen stetigen Anstieg der Beschäftigtenzahl im *Gesundheits- und Sozialwesen*, der aber den aktuell und perspektivisch durch den demografischen Wandel steigenden Bedarf (A1) nicht annähernd abdeckt. Laut Mikrozensus nahm die Anzahl der Beschäftigten im Wirtschaftszweig *Erziehung und Unterricht* bis 2018 auf 3,0 Millionen zu, um während der Corona-Pandemie einzubrechen: Die Beschäftigtenzahl lag hier im Jahr 2020 mit 2,8 Millionen um 8,5 % niedriger als im Jahr 2018, im Jahr 2022 ist sie immer noch um 6 % niedriger. Stetig angewachsen sind die Beschäftigtenzahlen seit 2018 hingegen in den Wirtschaftszweigen *Information und Kommunikation*, *Energieversorgung* und *öffentliche Verwaltung*, die sich damit in dieser Hinsicht als ‚Krisengewinner‘ erwiesen haben (Abb. A3-3, Tab. A3-5web).

Auch als Folge des demografischen Wandels (A1) nahm innerhalb der letzten 5 Jahre der Anteil der Beschäftigten im Alter von 55 bis unter 70 Jahren unter allen Beschäftigten über alle Wirtschaftszweige hinweg zu, wobei der Bereich *Erziehung und Unterricht* die einzige Ausnahme bildet: Hier liegt der Anteil unverändert bei 22 % und damit leicht unter dem Anteil über alle Wirtschaftszweige hinweg (25 %) (vgl. B2, Tab. A3-6web).

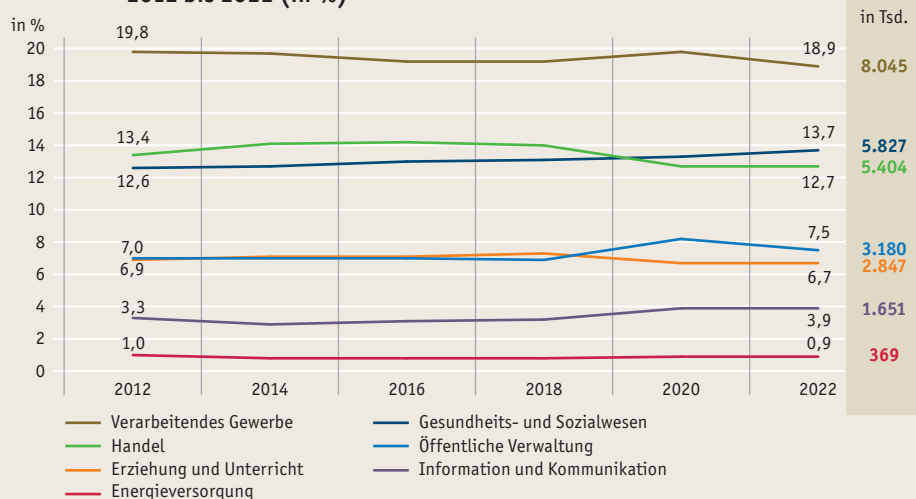
Die verstärkte Zuwanderung nach Deutschland seit 2015, noch einmal deutlich weiter angestiegen nach Beginn des Krieges in der Ukraine, kommt 2022 vor allem dem Gastgewerbe zugute (vgl. dazu auch E2): Gut 8 % der Erwerbstätigen im Gastgewerbe sind neu Zugewanderte. Auch in den Wirtschaftszweigen *Verkehr und Logistik* sowie den *sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen* liegen die Anteile der neu Zugewanderten an

... und stärker von konjunkturellen Schwankungen betroffen

Während der Pandemie weniger Erwerbstätige im Bildungsbereich, langsame Erholung

Anteil älterer Beschäftigter im Bildungsbereich geringer als im Durchschnitt

Gastgewerbe profitiert am stärksten von seit 2015 neu zugewanderten Arbeitnehmer:innen

Abb. A3-3: Anteil und Zahl der Beschäftigten in ausgewählten Wirtschaftszweigen 2012 bis 2022 (in %)

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

→ Tab. A3-5web

allen Beschäftigten inzwischen bei über 5 %. In vielen Wirtschaftszweigen sind die Zugangsmöglichkeiten jedoch aus formalen oder anderen Gründen erschwert, da etwa hohe Anforderungen an sprachliche Kompetenzen gestellt werden oder formale Bildungsabschlüsse zwingend erforderlich sind (vgl. H4). Im Wirtschaftszweig *Erziehung und Unterricht* etwa liegt der Anteil neu Zugewanderter an allen Beschäftigten bei 1,4 % und damit deutlich unter dem Durchschnitt aller Wirtschaftszweige (3,1 %). Gerade in diesem Sektor könnten auch die restriktiveren Anerkennungsverfahren bei den Berufsabschlüssen, etwa bei den Lehrkräften (vgl. D4), eine Rolle spielen, sodass er (noch) nicht von der verstärkten Einwanderung ab 2015 profitieren konnte (vgl. Tab. A3-6web).

Familienbezogene Erwerbsstruktur

Die Betrachtung der innerfamiliären Erwerbskonstellationen gibt nicht nur Erklärungsansätze für die – siehe oben – deutlich heterogenere Erwerbsbeteiligung der Frauen über die ganze Erwerbsphase hinweg, sondern auch für das insgesamt komplexe Zusammenspiel von Erwerbstätigkeit und Familie. Zunächst wird individuell auf die Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern eingegangen; im Anschluss wird das entsprechende Zusammenspiel in Paarfamilien beleuchtet, um auch diesbezügliche Abhängigkeiten innerhalb der Familien darzustellen.

Zwei Drittel der Frauen mit minderjährigen Kindern aktiv erwerbstätig

Von den Frauen mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren im Haushalt – im Folgenden kurz als „Mütter“ bezeichnet – sind 2022 in Deutschland 65 % realisiert erwerbstätig^M. Weitere 10 % gelten zwar als erwerbstätig, sind aber unter anderem wegen Mutterschutz oder Elternzeit beurlaubt. Die Quote der Mütter mit realisierter Erwerbstätigkeit ist damit in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen: 2012 lag sie noch bei 60 %. Dennoch stehen die Mütter minderjähriger Kinder weiterhin deutlich seltener im Erwerbsleben als die Väter: Der Anteil der Väter mit realisierter Erwerbstätigkeit liegt 2022 bei 87 % (2012: 84 %). Erwerbstätig, aber beurlaubt, etwa im Rahmen der Inanspruchnahme von Elternzeit, sind 2022 5 % der Väter (2012: 9 %) (Tab. A3-7web, A4, vgl. auch C1).

Mit 65 % arbeiten zwei Drittel aller erwerbstätigen Mütter 2022 in Teilzeit^M, bei den Vätern sind es lediglich 8 %. In den vergangenen 10 Jahren ist bei Vätern eine leichte Erhöhung, bei Müttern eine leichte Verminderung des Anteils der Teilzeitbeschäftigten um jeweils ca. 2 Prozentpunkte zu verzeichnen (Tab. A3-7web).

Die Erwerbsbeteiligung von Müttern mit minderjährigen Kindern unterscheidet sich auch mehr als 30 Jahre nach der Wiedervereinigung deutlich zwischen Ost und West: 81 % aller Mütter in Ostdeutschland zählen 2022 zu den aktiv („realisiert“) oder beurlaubt Erwerbstätigen – knapp die Hälfte (48 %) arbeitet in Teilzeit. In den westdeutschen Bundesländern liegt die Erwerbstätigenquote bei Müttern mit 74 % deutlich darunter; zudem sind im Westen zwei Drittel (70 %) der erwerbstätigen Mütter (nur) in Teilzeit tätig (**Tab. A3-7web**). Dabei könnte das unterschiedlich ausgebaute Betreuungsangebot in Ost und West eine Rolle spielen (vgl. **C2**).

Familie und Beruf lassen sich für Alleinerziehende **6** noch einmal schwieriger vereinbaren: Knapp 3 von 4 alleinerziehenden Müttern (72 %) und 83 % der alleinerziehenden Väter gehen einer Erwerbstätigkeit nach – bei alleinerziehenden Müttern liegt die Quote damit auf ähnlich hohem Niveau wie die Erwerbstätigenquote von Müttern insgesamt. Die Teilzeitquote in dieser Personengruppe beträgt bei alleinerziehenden Müttern 58 %, bei alleinerziehenden Vätern 15 %.

In Paarfamilien sind Väter überwiegend vollzeiterwerbstätig (86 %), Mütter teilzeiterwerbstätig (51 %). 2022 leben die Elternteile in Paarfamilien mit 46 % am häufigsten die Konstellation, in der der Vater in Vollzeit und die Mutter in Teilzeit arbeitet. Bei Kindern unter 6 Jahren in der Familie wird das Modell von 40 % der Paarfamilien gelebt. In gut einem Fünftel der Familien (22 %) arbeiten beide Eltern in Vollzeit, in weiteren 25 % ist die Partnerin gar nicht erwerbstätig. Bei 3 und mehr Kindern in der Familie steigen die Anteile nichterwerbstätiger Mütter, aber auch Väter: Hier gehen in 10 % der Fälle weder Vater noch Mutter einer bezahlten Arbeit nach (**Abb. A3-4, Tab. A3-8web**).

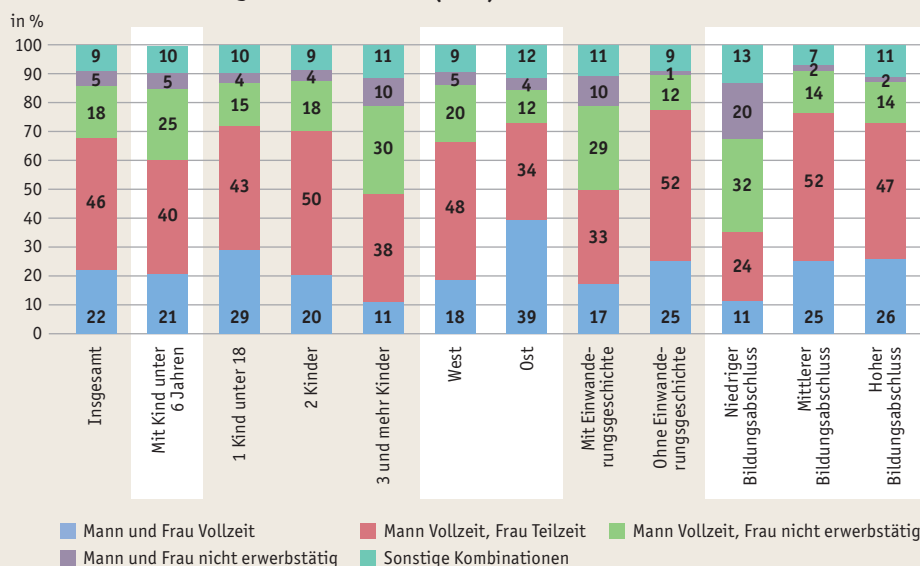
Neben Anzahl und Alter der Kinder hat auch der Bildungsstand der Partner:innen einen erheblichen Einfluss auf die innerfamiliären Erwerbskonstellationen. Ein niedriger Bildungsstand geht oft mit Erwerbslosigkeit einher: Für Eltern von mindestens einem Kind unter 18 Jahren gilt: Haben beide Elternteile einen niedrigen Bildungsstand, sind in jedem 5. Fall (20 %) beide, in 39 % der Fälle nur die Frau erwerbslos.

Erwerbsneigung von Müttern mit minderjährigen Kindern im Osten deutlich höher

In Paarfamilien meist Vater in Vollzeit und Mutter in Teilzeit beschäftigt

Erwerbskonstellationen in Familien stark vom Bildungsstand abhängig

Abb. A3-4: Erwerbskonstellationen in Paarfamilien* mit Kindern unter 18 Jahren 2022 nach Alter des jüngsten Kindes, Region, Einwanderungsgeschichte des Vaters und Bildungsstand der Eltern (in %)



* Betrachtet werden Familienformen (ohne gleichgeschlechtliche Partnerschaften), in denen beide Partner zwischen 15 und 64 Jahren alt sind und mindestens ein lediges Kind in der Familie lebt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, eigene Berechnungen → **Tab. A3-8web, Tab. A3-9web**

Bereits ein mittlerer Bildungsstand verbessert die Situation erheblich: In Familien, in denen beide Partner:innen eine Berufsausbildung oder die Hochschulreife haben, sind in lediglich 2 % der Fälle beide erwerbslos; in einem Viertel (25 %) der Fälle sind beide Partner:innen in Vollzeit tätig, in der Hälfte (52 %) der Fälle ist der Mann in Vollzeit und die Frau in Teilzeit tätig. In Familien mit hohem Bildungsstand beider Elternteile ist die Situation ähnlich (**Abb. A3-4, Tab. A3-9web**).

Homeoffice

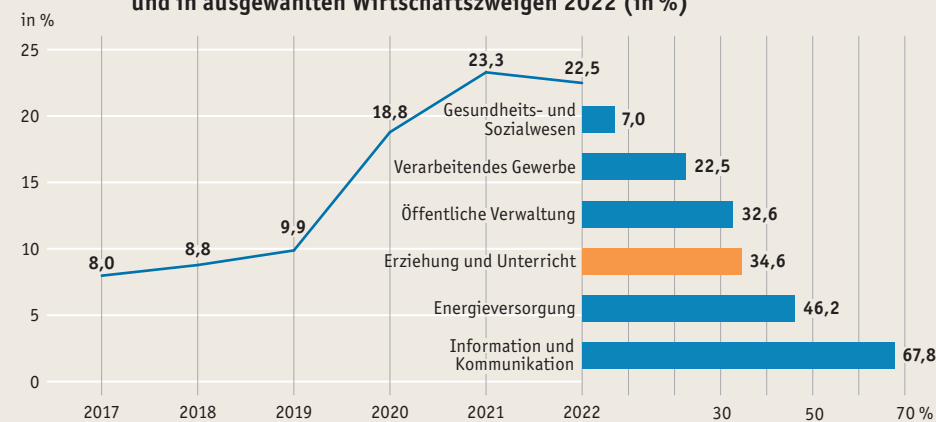
Homeoffice wird zur Normalität

Die Möglichkeit, zumindest einen Teil der Arbeitszeit im Homeoffice zu arbeiten, wird als zunehmend wichtiger Faktor für eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie als Attraktivitätsfaktor gerade für Personen mit langen Arbeitswegen wahrgenommen. Während in den Jahren vor der Corona-Pandemie nur ein sehr moderater Anteil an Erwerbstätigen Homeoffice nutzen konnte, kam es ab dem Jahr 2020 zu einem sprunghaften Ausbau und der verstärkten Nutzung des Homeoffice: Im Jahr 2021 arbeitete ein Viertel der Erwerbstätigen zumindest zeitweise von zu Hause aus. Die Nutzung des Homeoffice ging auch nach der Pandemie im Jahr 2022 nur unwesentlich zurück.

Erhebliche Unterschiede in der Homeoffice-Nutzung zwischen den Wirtschaftszweigen

In den einzelnen Wirtschaftszweigen ist die Arbeit aus dem Homeoffice sehr unterschiedlich verbreitet. 2022 beträgt der Anteil von Homeoffice – hier: Anteil der Erwerbstätigen, die in den letzten 4 Wochen mindestens einmal von zu Hause aus gearbeitet haben – im Wirtschaftszweig *Erziehung und Unterricht* 35 %, wobei dazu auch die Unterrichtsvorbereitung von Lehrer:innen zählt. Den höchsten Anteil von Homeoffice bei abhängig Beschäftigten gibt es mit 68 % im Wirtschaftszweig *Information und Kommunikation*. Sicherlich nicht zuletzt aufgabenbedingt bildet das andere Extrem der Wirtschaftszweig *Gesundheitswesen* mit lediglich 7 % der Beschäftigten, die das Homeoffice nutzen (**Abb. A3-5, Tab. A3-10web**).

Abb. A3-5: Anteil der abhängig Beschäftigten mit Homeoffice 2017 bis 2022 und in ausgewählten Wirtschaftszweigen 2022 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ Tab. A3-10web

Methodische Erläuterungen

(Realisierte) Erwerbstätigkeit, Erwerbsbeteiligung, Voll- und Teilzeittätigkeit

Vgl. auch Glossar: *Erwerbsstatus nach ILO-Konzept*. *Realisiert* erwerbstätig sind alle Personen, die nach den Vorgaben der Internationalen Arbeitsorganisation als erwerbstätig gezählt werden und ihre Tätigkeit nicht wegen Mutterschutz oder Elternzeit unterbrochen haben. Die Grenze zwischen Voll- und Teilzeittätigkeit wird für die hier vorgenommenen Analysen bei einer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von 32 Stunden definiert. Personen in Elternzeit oder Mutterschutz gelten im Sinne der ILO-Definition als erwerbstätig, aber beurlaubt.

Erwerbspersonenvorausberechnung 2020

Der Gegenstand der Vorausberechnung sind Erwerbspersonen nach dem *ILO-Konzept*. Die Ergebnisse liegen bis zum Jahr 2060 vor. Die 6 Varianten zeigen die Entwicklung der Erwerbspersonenzahl bei verschiedenen Annahmen zum Wanderungssaldo und zum Erwerbsverhalten. Alle Varianten gehen von der gleichen mo-

deraten Entwicklung der Geburtenhäufigkeit und der Lebenserwartung aus (siehe Statistisches Bundesamt, 2020).

Arbeitslose, Arbeitslosenquote

Arbeitslose sind Personen, die vorübergehend nicht in einem Beschäftigungsverhältnis stehen oder nur eine weniger als 15 Stunden wöchentlich umfassende Beschäftigung ausüben, eine mindestens 15 Stunden wöchentlich umfassende versicherungspflichtige Beschäftigung suchen und dabei den Vermittlungsbemühungen der Agentur für Arbeit oder des Jobcenters zur Verfügung stehen, also arbeitsfähig und -bereit sind. Zudem müssen sie in der Bundesrepublik Deutschland wohnen, dürfen nicht jünger als 15 Jahre sein, müssen die Altersgrenze für den Renteneintritt noch nicht erreicht haben und sich persönlich bei einer Agentur für Arbeit oder einem Jobcenter arbeitslos gemeldet haben. Schüler, Studenten oder Teilnehmende an Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik gelten nicht als arbeitslos.

Familien- und Lebensformen

Der erste und oft wesentliche Ort für die Sozialisation und Persönlichkeitsbildung von Kindern ist die Familie (vgl. **C1**). Auch sind in Deutschland die bildungsrelevanten Ressourcen der Familie für die Bildungserfolge der Kinder nach wie vor ein entscheidender Faktor. Dargestellt wird zunächst, in welchen Familienformen Kinder aufwachsen. Daran schließt sich eine Analyse der Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, der sozialen und der finanziellen Risikolage an, deren Vorliegen einen negativen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder zeitigen kann.

Familienformen

Unterschiedliche Familienstrukturen in Ost- und Westdeutschland

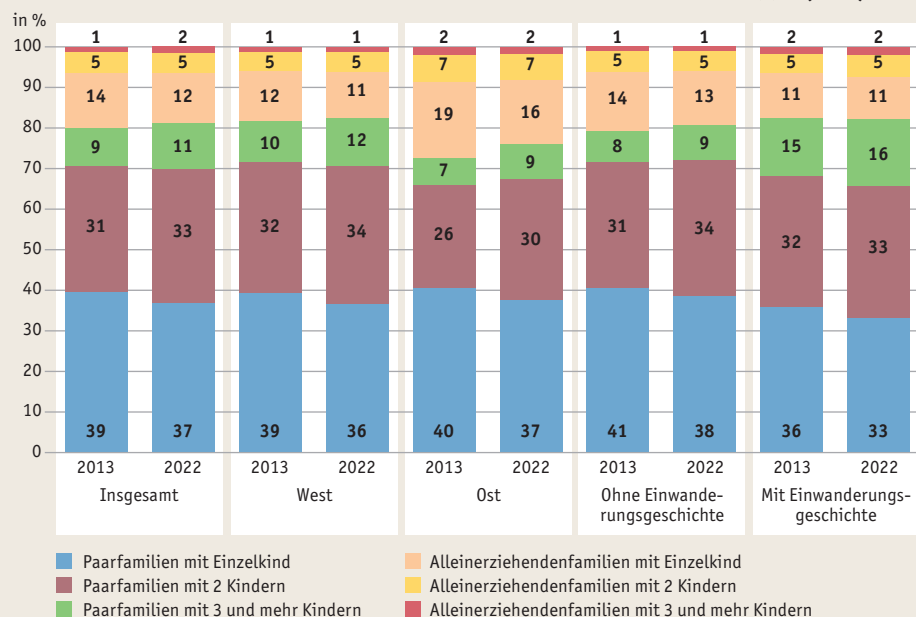
Aktuell lebt die Hälfte (49 %) der Bevölkerung in Deutschland in Familien mit Kindern. Hinsichtlich der Lebens- und Familienformen **M** zeigt sich immer noch ein markanter Unterschied zwischen den beiden Landesteilen: Während in Westdeutschland rund 50 % der Bevölkerung in einem Familienzusammenhang mit Kindern leben, sind es in Ostdeutschland 44 %. Gründe für diesen Unterschied liegen in Faktoren wie dem Geburteneinbruch in Ostdeutschland in den frühen 1990er-Jahren mit der Folge einer verkleinerten Elterngeneration (Echoeffekt) sowie dem innerdeutschen Wanderungsverhalten in den Nachwendejahren (**A1, Tab. A4-1web**).

Ehepaare mit Kindern weiterhin häufigste Familienform

Auch im Heiratsmuster unterscheiden sich West- und Ostdeutschland: In zwei Dritteln (69 %) der Familien mit minderjährigen Kindern leben die Eltern als Ehepaar zusammen. In Westdeutschland ist diese Form des Zusammenlebens mit rund 73 % stärker verbreitet als in Ostdeutschland mit 54 %: Dort leben Familien häufiger in nichtehelichen Lebensgemeinschaften (22 % gegenüber 10 % in Westdeutschland) oder in Alleinerziehendenfamilien **G** (24 % gegenüber 18 %), wobei vor allem in Ostdeutschland ein gegenüber 2013 deutlicher Rückgang dieser Familienform zu verzeichnen ist. Im Vergleich der Länder fallen außerdem die Stadtstaaten mit höheren Anteilen von Alleinerziehendenfamilien auf. In Westdeutschland hat sich der Anteil der verheirate-

Jede 5. Familie ist Alleinerziehendenfamilie

Abb. A4-1: Familien mit Kindern unter 18 Jahren in Deutschland 2013 und 2022 nach Familienform, Einwanderungsgeschichte und Ländergruppe (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus **M**, eigene Berechnungen

→ Tab. A4-2web

ten Elternpaare in den letzten 9 Jahren praktisch nicht verändert, in Ostdeutschland stieg er leicht. Hat die Bezugsperson der Familie (erhebungstechnisch bedingt der Vater, bei gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften der oder die ältere Partner:in) eine Einwanderungsgeschichte **G**, beträgt der Anteil verheirateter Eltern aktuell 75 % und liegt damit 8 Prozentpunkte über dem bei Familien ohne Einwanderungsgeschichte der Bezugsperson. Innerhalb der letzten 9 Jahre ist der Anteil der Ehepaare mit 2 und mehr Kindern deutschlandweit von 37 % auf 40 % angestiegen, der Anteil der Ehepaare mit lediglich einem Kind ist im selben Zeitraum um 3 Prozentpunkte auf 29 % im Jahr 2022 gefallen. Die höchsten Anteile an Familien mit 3 und mehr Kindern gibt es nach wie vor in der Bevölkerungsgruppe mit Einwanderungsgeschichte (**Abb. A4-1, Tab. A4-2web, Tab. A4-3web**).

Knapp die Hälfte (48 %) der jungen Erwachsenen im Ausbildungs- und Studienalter von 18 bis 27 Jahren wohnt weiter im elterlichen Haushalt, junge Männer mit 53 % häufiger als junge Frauen (43 %). In Westdeutschland liegen die Anteile um jeweils über 10 Prozentpunkte höher als in Ostdeutschland. 68 % der 18- bis unter 28-Jährigen mit jeweils 2 zugewanderten Elternteilen wohnen noch bei den Eltern (**Tab. A4-1web**). Tiefergehende Analysen legen nahe, dass diese ‚Nesthocker‘ öfter noch die Schule besuchen oder sich in Ausbildung befinden als gleichaltrige Personen mit eigenem Haushalt, wobei bei Letzteren Hochschulausbildung und Promotionsstudium häufiger zu finden sind. Wichtige Faktoren für diese Entwicklung könnten die in den letzten Jahren gestiegenen Kosten sowie der in vielen Regionen deutlich angespanntere Wohnungsmarkt sein.

Junge Männer leben häufiger noch im elterlichen Haushalt als junge Frauen

Kinder aus Familien mit Risikolagen

Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern lassen sich anhand einiger Strukturmerkmale ihres direkten Umfeldes in der Familie beschreiben, etwa des formalen Bildungsstands der Eltern, des sozioökonomischen Status der Familie sowie der elterlichen Erwerbsbeteiligung (vgl. auch **H2**). Dabei ist zu konstatieren, dass in Deutschland ein nach wie vor gerade im internationalen Vergleich enger Zusammenhang zwischen familialen Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung sowie Zertifikats- und Kompetenzerwerb nachweisbar ist (vgl. **B4, C1, D2, D7, F2, H6, I1, OECD, 2023c**).

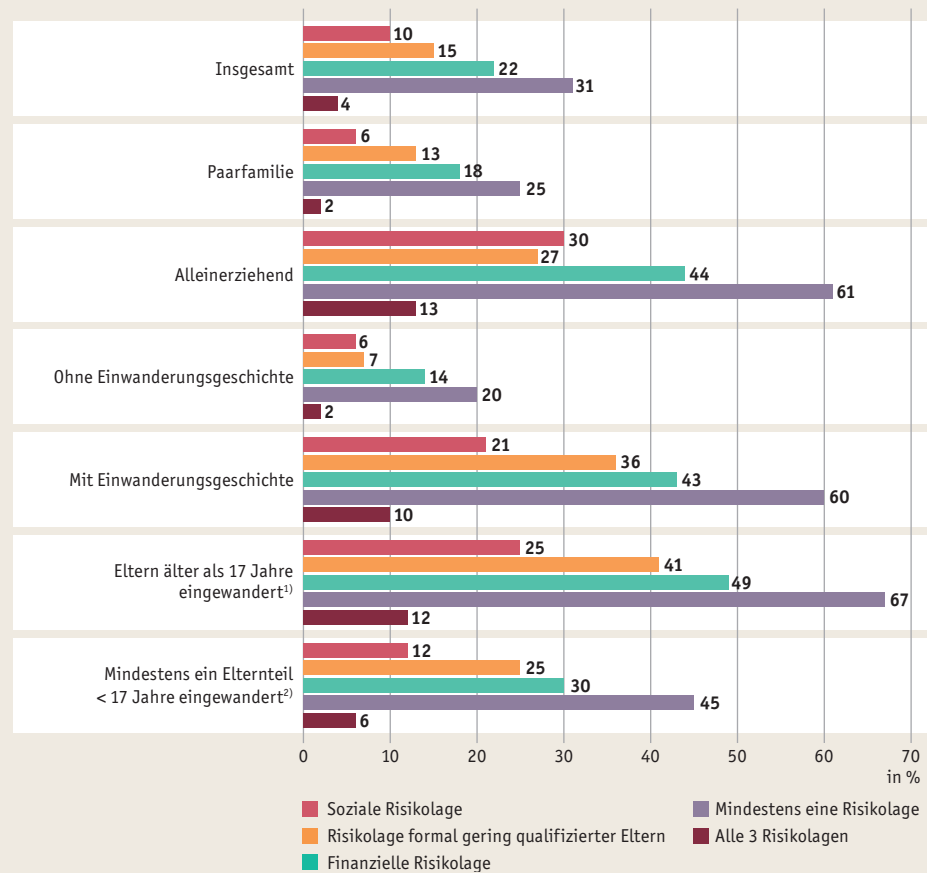
Zur Operationalisierung dieser Rahmenbedingungen werden 3 Risikolagen betrachtet: die *Risikolage formal gering qualifizierter Eltern*, die *soziale* sowie die *finanzielle Risikolage*. In Deutschland sind 2022 31 % und damit fast jedes 3. Kind unter 18 Jahren von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen, 4 % von allen 3 Risikolagen gleichzeitig (**Abb. A4-2, Tab. A4-4web, Tab. A4-5web**).

Die *Risikolage formal gering qualifizierter Eltern* (auch: ‚Risiko des bildungsfernen Elternhauses‘) liegt dann vor, wenn alle Elternteile im Haushalt einen Bildungsstand unter ISCED 3 haben, also weder über eine Hochschulreife noch über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. Typische Folge dieser Risikolage kann die fehlende Unterstützungsmöglichkeit für die Kinder in schulischen Belangen sein. 2022 wachen 15 % aller Kinder in Deutschland in dieser Risikolage auf (2013: 11 %), (**Abb. A4-2, Tab. A4-4web, Tab. A4-5web**). Das Risiko verdoppelt sich von 9 % bei 1 oder 2 Kindern in der Paarfamilie auf 23 %, wenn 3 und mehr Kinder in der Paarfamilie leben (**Tab. A4-6web**). Kinder in Alleinerziehendenfamilien sind mit 27 % überproportional häufig von dieser Risikolage betroffen (**Tab. A4-4web, Tab. A4-5web**).

Anteil der Kinder aus formal gering qualifizierten Elternhäusern angestiegen

Nach wie vor wächst mit 10 % jedes 10. Kind trotz der insgesamt guten Arbeitsmarktsituation (**A3**) in einer Familie auf, in der kein Elternteil erwerbstätig ist (2013: 9 %). In diesen Fällen liegt eine *soziale Risikolage* vor, von der ein Drittel dieser Kinder auch längerfristig betroffen ist (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung,

Jedes 10. Kind hat Eltern, die nicht erwerbstätig sind

Abb. A4-2: Risikolagen der unter 18-Jährigen 2022 nach Familienform und Einwanderungsgeschichte (in %)

1) Alle Elternteile in der Familie eingewandert, kein Elternteil war bei der Einwanderung nach Deutschland jünger als 17 Jahre.

2) Alle Elternteile in der Familie eingewandert, mindestens ein Elternteil war bei der Einwanderung nach Deutschland jünger als 17 Jahre.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, eigene Berechnungen → Tab. A4-4web, Tab. A4-5web

2022, S. 47–48). Eine typische Folge für die unter der Belastung dieser Risikolage aufwachsenden Kinder ist der fehlende Zugang zu Netzwerken, die auf der Erwerbstätigkeit der Eltern basieren und den Kindern einen erleichterten Zugang zu Hilfen, Anerkennung und Kontakten bis hin zum Finden von Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen bieten können. Zudem ist davon auszugehen, dass die Erwerbstätigkeit der Eltern eine Vorbildfunktion für die Kinder hat. Kinder in Alleinerziehendenfamilien sind mit 30 % öfter als Kinder in Paarfamilien (6 %) von dieser Risikolage betroffen. Das Risiko wächst auch hier mit der Anzahl der Kinder in der Familie: Bei Paarfamilien mit einem Kind unter 18 Jahren beträgt es 4 % und steigt auf 11 % bei 3 und mehr Kindern; bei Alleinerziehendenfamilien mit einem Kind liegt es bei 23 % und steigt auf 50 % bei 3 und mehr Kindern. Gerade bei Alleinerziehendenfamilien liegt eine mögliche Erklärung in der prekären Betreuungssituation (**Abb. A4-2, Tab. A4-4web, Tab. A4-5web, Tab. A4-6web**).

Anteil armutsgefährdeter Kinder weiter sehr hoch, insbesondere in Alleinerziehendenfamilien

Mehr als jedes 5. Kind in Deutschland ist aktuell von einer *finanziellen Risikolage* betroffen und lebt damit unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze ^M. Gegenüber 2013 ist der Anteil der von dieser Risikolage betroffenen Kinder in Deutschland von 19 % auf 22 % gestiegen; damit handelt es sich um die am häufigsten anzutreffende Risikolage. Wieder ist hier ein deutlicher Zusammenhang mit der Anzahl der Kinder in der Fami-

lie festzustellen: Kinder in Paarfamilien mit 3 und mehr Kindern sind etwa 3-mal so oft (2022: 35 %) von der finanziellen Risikolage betroffen wie solche in Paarfamilien mit 1 oder 2 Kindern (2022: 9 % resp. 12 %). Einzelkinder in Alleinerziehendenfamilien sind zu 36 % armutsgefährdet, bei 3 und mehr Geschwisterkindern steigt das Risiko hier auf 61 % (**Abb. A4-2, Tab. A4-4web, Tab. A4-5web, Tab. A4-6web**).

Je nach Familienkonstellation und Einwanderungsgeschichte sind bildungsbezogene Risiken in unterschiedlichem Ausmaß zu finden. In Paarfamilien und Familien ohne Einwanderungsgeschichte der Bezugsperson leben mehr als drei Viertel aller Kinder ohne jedes bildungsbezogene Risiko (75 % resp. 80 %). Kinder in Alleinerziehendenfamilien und Familien mit Einwanderungsgeschichte der Bezugsperson sind nur zu 39 % resp. 40 % frei von bildungsbezogenen Risiken. Immerhin ist die Zahl der Kinder, die von mindestens einer bildungsbezogenen Risikolage betroffen sind, aus Alleinerziehendenfamilien, aber auch aus Familien ohne Einwanderungsgeschichte im Zeitverlauf von 2005 bis 2022 um 5 resp. 6 Prozentpunkte zurückgegangen (**Tab. A4-5web**).

Insbesondere Kinder aus Familien mit Einwanderungsgeschichte erleben überproportional häufig eine oder mehrere bildungsbezogene Risikolagen, so sind knapp zwei Drittel aller Kinder mit türkischer (60 %), afrikanischer (64 %) oder asiatischer Herkunft (61 %) mindestens einer bildungsbezogenen Risikolage ausgesetzt. Kinder mit einer Herkunft aus einem der 27 Staaten der Europäischen Union sind im Vergleich deutlich seltener, aber immer noch überdurchschnittlich häufig betroffen (39 %). Die Unterschiede zwischen Kindern aus Familien mit und ohne Einwanderungsgeschichte sind beim Risiko formal gering qualifizierter Eltern und bei der finanziellen Risikolage mit jeweils 29 Prozentpunkten (36 % vs. 7 % bzw. 43 % vs. 14 %) am höchsten (**Tab. A4-5web**).

Kinder in Paarfamilien und Familien ohne Einwanderungsgeschichte seltener von Risikolagen betroffen

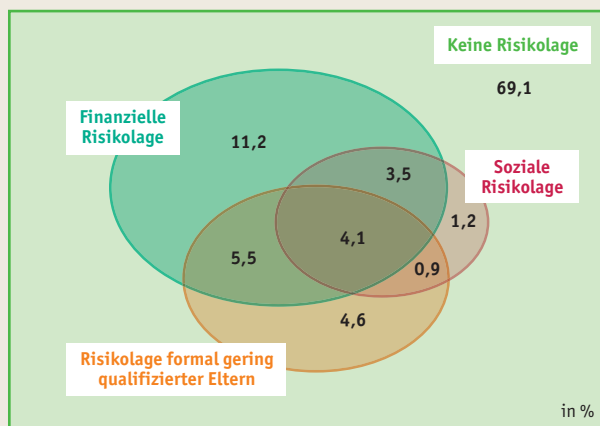
Kinder mit Einwanderungsgeschichte sind besonders häufig bildungsbezogenen Risikolagen ausgesetzt

Kinder in kumulierten Risikolagen

Es ist davon auszugehen, dass die mit Risikolagen verbundenen Herausforderungen und Hindernisse für Kinder in Bezug auf erfolgreiche Bildungsteilnahme umso schwerwiegender werden, je mehr Risikofaktoren sich anhäufen. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, welche Risikolagen oft zusammen auftreten (**Abb. A4-3, Tab. A4-7web**).

Zwei Drittel aller Kinder sind von keiner der 3 bildungsbezogenen Risikolagen betroffen. 17 % der Kinder leben mit genau 1 Risikolage und 10 % mit genau 2 Risikola-

Abb. A4-3: Von bildungsbezogenen Risikolagen mehrfach betroffene Kinder unter 18 Jahren 2022 (in %)



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

→ Tab. A4-7web

Ein Drittel aller Kinder von mindestens einer bildungsbezogenen Risikolage betroffen

gen; 4 % der Kinder wachsen unter der Belastung aller 3 Risikolagen auf. Jedes 10. Kind erlebt ausschließlich ein Armutsrisiko, wovon in diesen Fällen auch eine Erwerbstätigkeit der Eltern nicht zu schützen vermag. Bei Kombinationen von genau 2 Risiken tritt die Verbindung aus Armutsrisiko und dem Risiko formal gering qualifizierter Eltern mit 6 % am häufigsten auf. Dass Kinder von mehreren Risikolagen gleichzeitig betroffen sind, ist insgesamt nicht ungewöhnlich.

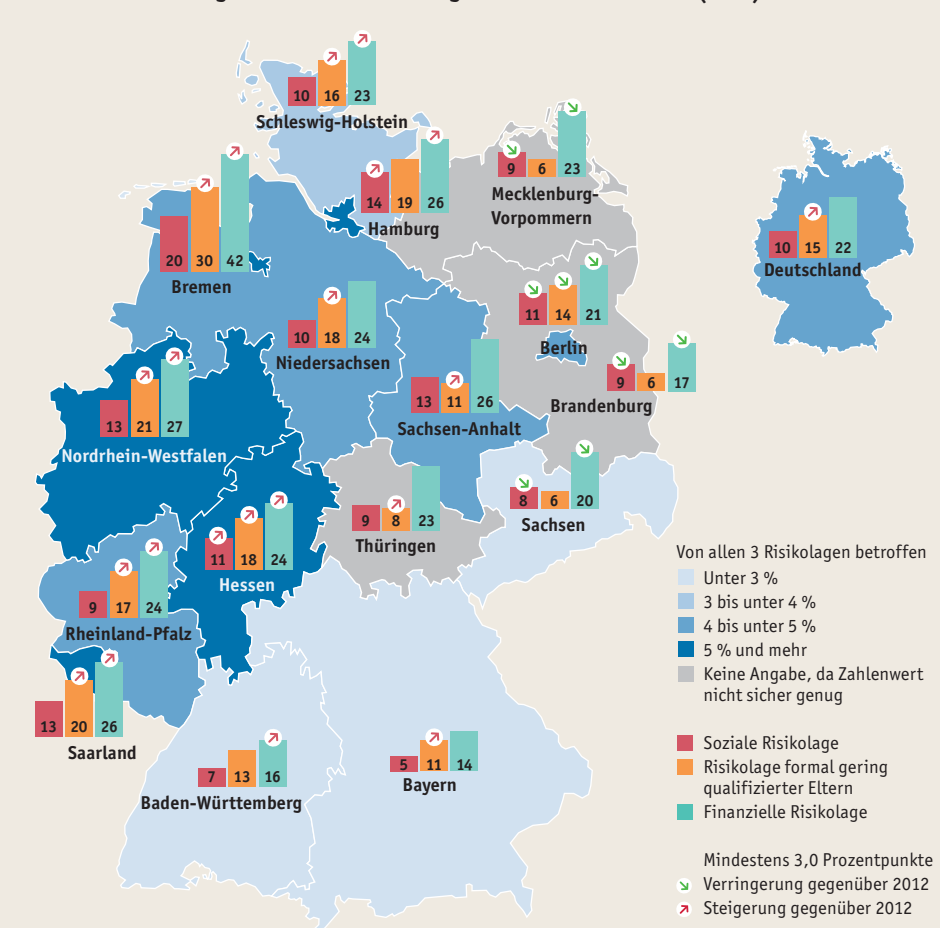
Risikolagen regional

Risikolagen regional stark unterschiedlich ausgeprägt

Sehr heterogen stellen sich die Risikolagen im regionalen Vergleich dar. Der markante Ost-West-Unterschied bei der Risikolage formal gering qualifizierter Eltern – mit auffällig niedrigen Anteilswerten gerade in den ostdeutschen Flächenländern – ist zum Teil dem Nachhall des DDR-Bildungssystems zu verdanken, das nur wenige ohne einen Ausbildungsabschluss verlassen haben; auch spielt der im Osten niedrigere Bevölkerungsanteil von Menschen mit Einwanderungsgeschichte, die häufig einen geringeren formalen Bildungsstand haben, eine Rolle.

Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, das Saarland und Schleswig-Holstein sowie die Stadtstaaten Hamburg und Bremen liegen bei allen Risikolagen über dem Bundesdurchschnitt, wenn auch teilweise nur knapp. Im Stadtstaat Bremen ist die Hälfte (52 %) der Kinder von mindestens einer Risikolage betroffen – deutlich häufiger als in Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-

Abb. A4-4: Risikolagen der unter 18-Jährigen 2022 nach Ländern (in %)



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

→ Tab. A4-8web

Pfalz, dem Saarland und Schleswig-Holstein, wo immer noch jeweils mehr als ein Drittel der Kinder unter der Belastung mindestens einer Risikolage lebt. In Bremen, dem Saarland, Hamburg, Nordrhein-Westfalen ist mehr als jedes 20. Kind von allen 3 Risikolagen betroffen (**Abb. A4-4, Tab. A4-8web**).

In der Gesamtbetrachtung herrscht nach wie vor die *finanzielle Risikolage* vor, wobei Kinder von Alleinerziehenden und Kinder von Eltern, die erst im Erwachsenenalter nach Deutschland zugewandert sind, die höchsten Anteile bei Bildungsrisiken aufweisen. Diese Familienkonstellationen sind in den Stadtstaaten häufiger anzutreffen. Darüber hinaus leben Familien mit Einwanderungsgeschichte der Bezugsperson vergleichsweise oft in den westdeutschen Flächenländern, sodass diese ebenfalls im regionalen Vergleich hervorstechen.

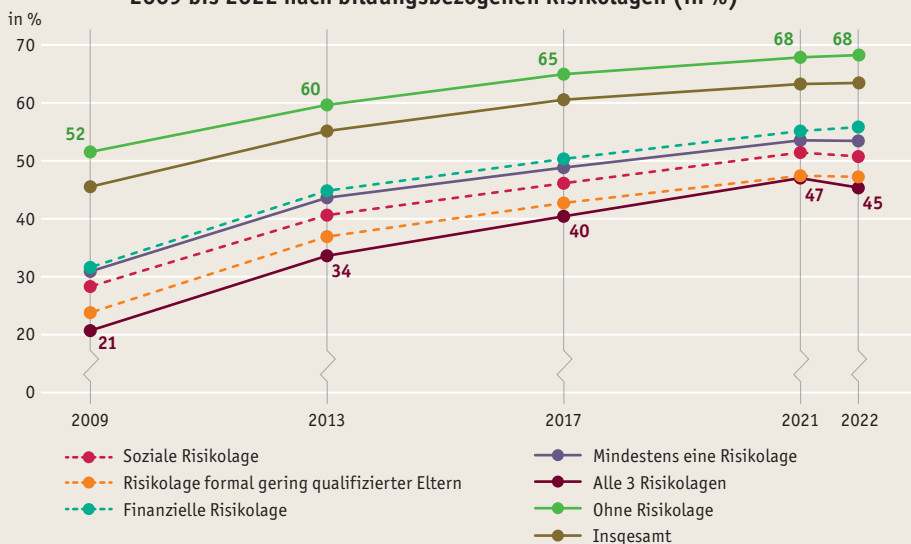
Auswirkungen von Risikolagen auf die Art der besuchten Schule

Was die Risikolagen für den Bildungserfolg bedeuten, zeigt sich etwa im Anteil der 12- bis 19-Jährigen, die eine Schule besuchen, die potenziell zum Abitur oder Fachabitur führt. Dafür wurden Angaben zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, eines Gymnasiums, einer Ober-, Gesamt- oder Waldorfschule oder beruflicher Schulen, die zur (Fach-)Hochschulreife führen, sowie eine bereits vorliegende (Fach-)Hochschulreife ausgewertet. Von Bildungsrisiken betroffene Jugendliche sind mit einem stark unterdurchschnittlichen Anteil an diesen Schulen zu finden. Liegen alle 3 Risikolagen vor, ist die Wahrscheinlichkeit, eine entsprechende Schule zu besuchen, am geringsten. Dennoch ist der Anteil des Besuchs einer solchen Schule bei Jugendlichen mit Risikolagen in den letzten gut 20 Jahren moderat gewachsen. Die Struktur der ungleichen Teilnahme hat sich jedoch nicht verändert, sodass an dieser Stelle nach wie vor ungleiche Bildungschancen vorliegen, die auf die familiäre Situation zurückgeführt werden müssen (**Abb. A4-5, Tab. A4-5web**, vgl. auch **D2** und **I1**).¹ Daten zum Verlauf von Bildungskarrieren würden an dieser Stelle einen tieferen Einblick ermöglichen, liegen jedoch auf Bundesebene nicht vor.

Besuch von Schulen, die zum Abitur führen, abhängig von bildungsbezogenen Risikolagen

¹ Da in einigen Ländern ausschließlich Schulformen vorliegen, die potenziell zur Hochschulreife führen (vgl. **D2**), wird der Effekt der ungleichen Bildungsteilhabe hier eher noch unterschätzt.

Abb. A4-5: Besuch von Schulen, die zur Hochschulreife führen,* bei 12- bis 19-Jährigen 2009 bis 2022 nach bildungsbezogenen Risikolagen (in %)



* Besuch von Gymnasium, Oberschule, Gesamtschule, Waldorfschule bzw. gymnasialer Oberstufe in den letzten 12 Monaten der Hochschulreife bereits erreicht.

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

→ Tab. A4-5web

Methodische Erläuterungen

Lebens- und Familienform

Gemäß der im Mikrozensus verwendeten Definition ist ‚Lebensform‘ der Oberbegriff über alle Formen des Zusammenlebens in Haushalten. Als ‚Familien‘ werden alle Formen des Zusammenlebens mit Kindern bezeichnet: Ehepaare mit Kindern, Lebensgemeinschaften mit Kindern und Alleinerziehende mit Kindern. Weitere nichtfamiliale Lebensformen sind Ehepartner (ohne Kinder), Lebenspartner (ohne Kinder) und Alleinstehende. Zu beachten ist, dass Eltern-Kind-Beziehungen, die über Haushaltsgrenzen hinweg bestehen, sowie Partnerschaften mit getrennter Haushaltsführung dabei unberücksichtigt bleiben.

Ergebnisse des Mikrozensus

Der Mikrozensus wurde 2020 methodisch neu gestaltet. Daher ist die zeitliche Vergleichbarkeit eingeschränkt. Weitere Hinweise finden sich im Abschnitt *Datenquellen*.

Armutsgefährdung

Zur Bestimmung der Armutsgefährdung werden die Haushaltsäquivalenzeinkommen herangezogen. Das Einkommen eines Haushalts ist die Summe der persönlichen Nettoeinkommen aller Haushaltsmitglieder. Beim Äquivalenzeinkommen handelt es sich um eine Rechengröße, die das Einkommen von Haushalten 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. Bei weniger als 60% des mittleren Äquivalenzeinkommens (Median) nach Bundesmaßstab wird von einer Armutsgefährdung ausgegangen.

Perspektiven

Der Trend zu einer wachsenden Bevölkerungsgröße in Deutschland hat sich nach einem markanten, aber punktuellen Zuwanderungseinbruch 2022 infolge der Corona-Pandemie weiter fortgesetzt. Es ist zu erwarten, dass die Bevölkerungszahl durch weitere Zuwanderung aus dem Ausland auch künftig zunehmen wird. Dies wird mittelfristig in sämtlichen Bildungsbereichen, aber vorrangig in der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung und daran anschließend im Primar- und Sekundarbereich der Schulen zu einer erhöhten Nachfrage führen. Die Auswirkungen des anhaltenden Krieges in der Ukraine auf mittelfristige Zuwanderungstrends und Bleibetendenzen der Geflüchteten bleiben indes ungewiss.

Die wachsende Nachfrage nach Bildungsangeboten gestaltet sich regional unterschiedlich. Im Vergleich zu ländlichen Regionen sind insbesondere in den Städten neben steigenden Geburtenzahlen auch die größten Zuwanderungsgewinne zu verzeichnen; entsprechend ist die Bevölkerungskomposition im städtischen Raum von höheren Anteilen an Menschen mit Einwanderungsgeschichte geprägt. Dies bedingt unterschiedliche Bedarfe, etwa in der Ausgestaltung der Bildungsinfrastruktur und bei der Qualifikation des pädagogischen Personals, die frühzeitig adressiert werden müssen (A1).

Der Bildungserfolg der Kinder ist gerade in Deutschland eng mit der sozialen Situation der Familie verbunden, sodass die Verbesserung von und der Umgang mit schwierigen sozialen Lebenslagen zentrale Herausforderungen für die Gesellschaft und für das Bildungssystem bleiben. Im Sinne der Chancengleichheit verweist der stark erhöhte Anteil bildungsbezogener Risikolagen bei Kindern mit Einwanderungsgeschichte auf einen besonderen Handlungsbedarf. Hervorzuheben ist, dass nicht die Einwanderungsgeschichte per se Ursache dieser Schwierigkeiten ist, sondern die in dieser Bevölkerungsgruppe kumulierenden sozioökonomischen Herausforderungen (A4).

Entsprechende Härten treten insbesondere bei Kindern in Alleinerziehenden-, kinderreichen und Familien mit Einwanderungsgeschichte auf: In solchen Familien sind die 3 bildungsbezogenen Risikolagen weit überdurchschnittlich verbreitet. Diese Kinder wachsen überproportional oft unter Bedingungen der

Armutsgefährdung auf, was teilweise auf die reduzierte Erwerbsbeteiligung in Familien mit mehr als 2 Kindern zurückzuführen ist (A4).

Die Frauenerwerbstätigkeit hat in den letzten 20 Jahren deutlich zugenommen und trägt wesentlich zum Beschäftigungswachstum bei. Der gestiegene Erwerbsumfang von Frauen mit jungen Kindern ist eng mit der Verfügbarkeit geeigneter Betreuungsangebote verknüpft. Ein fortgesetzter Ausbau dieser Kapazitäten und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen im vorschulischen und schulischen Bereich, beispielsweise längere Öffnungszeiten in der Kindertagesbetreuung (vgl. C2) und Ganztagsangebote in Schulen (vgl. D3), sind daher essenziell. Flexible Arbeitszeitmodelle sind für Eltern von großer Bedeutung. Die Corona-Pandemie hat den Bedarf an einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf nachhaltig verstärkt, wobei das Homeoffice – bei auch nach der Pandemie kaum zurückgehender Angebotsnutzung – neue Möglichkeiten eröffnet, die jedoch nicht allen Beschäftigtengruppen gleichermaßen zugute kommen: Je nach Wirtschaftszweig der Beschäftigten variieren die Nutzungsanteile deutlich (A3).

Die Corona-Pandemie und auch der Krieg in der Ukraine mit seinen weitreichenden Folgen etwa für die Energieversorgung haben dazu geführt, dass sich die bis 2019 durchweg positive wirtschaftliche Entwicklung zumindest kurzfristig nicht fortgesetzt hat. Auf einen deutlichen Einbruch in der Phase der Corona-Pandemie folgte zwar ein verhaltenes Wachstum, doch im europäischen Vergleich bleibt Deutschland herausgefordert. Dies beeinflusst nicht nur den Arbeitsmarkt und die Erwerbssituation der Familien (A3), sondern auch die Einnahmen der öffentlichen Haushalte, die Hauptfinanzierer des Bildungssystems sind (vgl. B3, A2). So könnten sich auf der einen Seite etwa soziale und finanzielle Risikolagen in den Familien noch verstärken (A4), andererseits bildungspolitische Spielräume, die in aller Regel mit größeren finanziellen Investitionen einhergehen, verengen. Eine sozialverträgliche Balance zwischen Sparzwang und angemessener Erfüllung bildungspolitischer Bedarfe zu finden – auch in der Konkurrenzsituation zwischen den Teilbereichen der öffentlichen Haushalte – wird eine politische Herausforderung der kommenden Jahre sein.

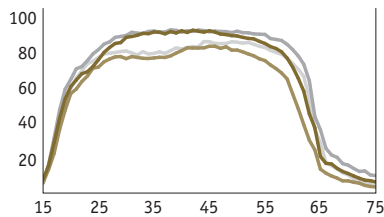
Im Überblick



Erwerbsbeteiligung in der zweiten Lebenshälfte stark gestiegen; Erwerbsbeteiligung von Frauen erhöht

Erwerbstätigenquote 2012 und 2022 nach Altersjahren und Geschlecht (in %)

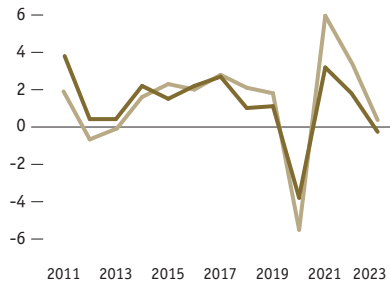
■ Männlich 2012 ■ Weiblich 2012
■ Männlich 2022 ■ Weiblich 2022



Deutsche Wirtschaft wächst unterdurchschnittlich

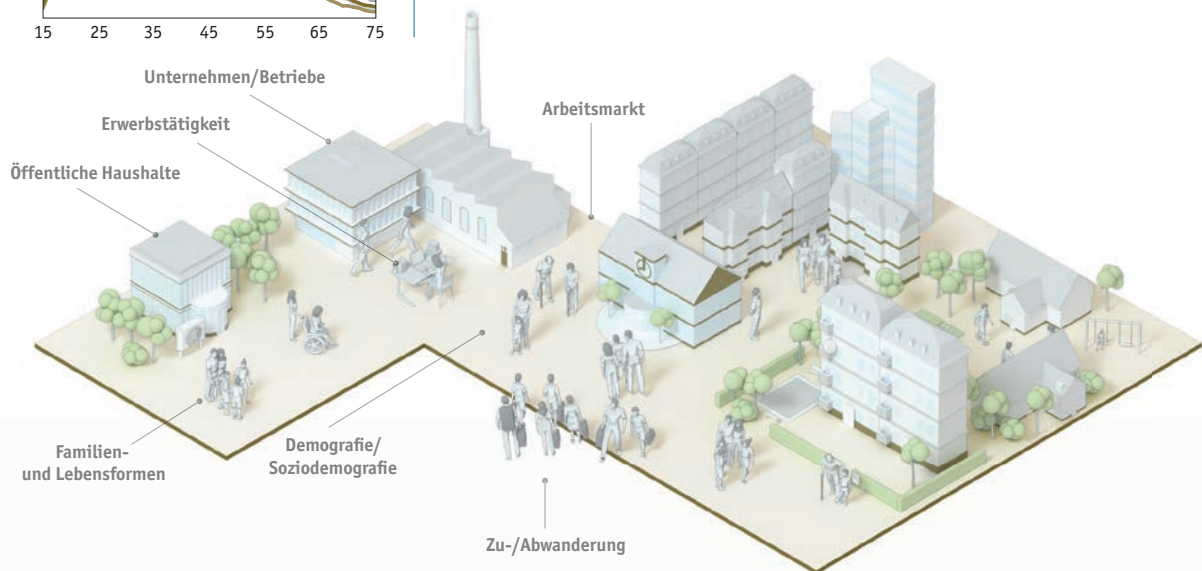
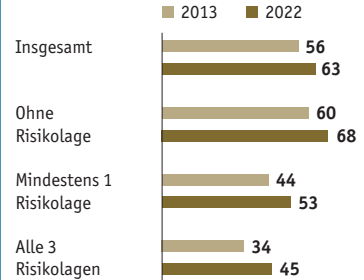
Wachstumsrate des realen Bruttoinlandsprodukts 2011–2023 (in %)

■ EU-27-Staaten
■ Deutschland



Bildungsbezogene Risikolagen haben nach wie vor negativen Einfluss auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen

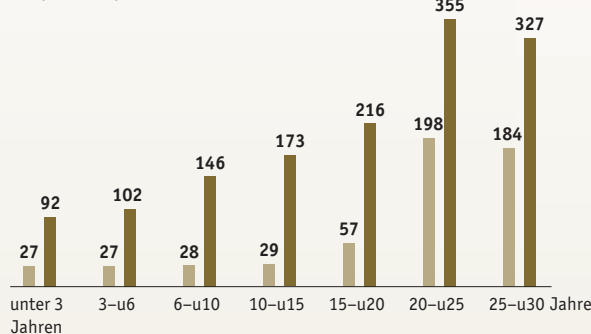
Besuch von Schulen, die zur Hochschulreife führen, bei 12- bis unter 20-Jährigen 2022 nach bildungsbezogenen Risikolagen (in %)



Zuzüge nach Deutschland bei den unter 30-Jährigen fluchtbedingt stark gestiegen

Zuwanderung von unter 30-Jährigen nach Deutschland 2012 und 2022 (in Tsd.)

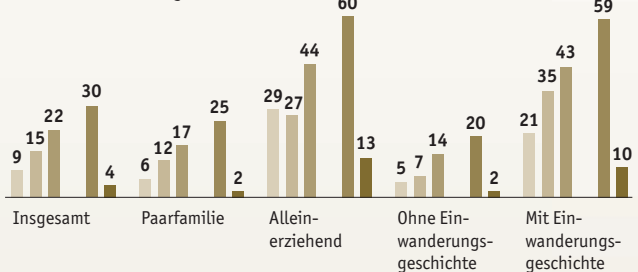
■ 2012 ■ 2022



Kinder von Alleinerziehenden und mit Einwanderungsgeschichte stark von bildungsbezogenen Risikolagen betroffen

Bildungsbezogene Risikolagen von Kindern 2022 (in %)

■ Soziale Risikolage ■ Mindestens 1 Risikolage
■ Risikolage formal gering qualifizierter Eltern ■ Alle 3 Risikolagen
■ Finanzielle Risikolage



Grundinformationen zu Bildung in Deutschland



Menschen lernen und bilden sich in allen Lebensphasen: von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter. Das folgende Kapitel trägt dieser Tatsache Rechnung und bereitet 5 bildungsbereichsübergreifende Indikatoren auf, die einen Überblick über das Bildungssystem als Ganzes geben, Strukturunterschiede zwischen den Bildungsbereichen aufzeigen und den Bildungsstand der Bevölkerung analysieren. Durch die Einordnung in den internationalen Kontext geben die Indikatoren zudem Hinweise auf die Stellung des Bildungsstandorts Deutschland im internationalen Vergleich.

Die indikatorengestützten Analysen zu den Themenbereichen Bildungseinrichtungen, Bildungspersonal, Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung und Bildungsstand werden mit aktuellen Daten sowie neuen Akzentuierungen und Ergänzungen fortgeführt.

Soziodemografische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und dem Bildungsstand, insbesondere nach der Einwanderungsgeschichte, dem Zuzugsalter und erstmals dem Bildungshintergrund der Eltern, werden erläutert. Vor allem das Thema Migration steht zum einen wegen der Auswirkungen der fluchtbedingten Wanderung in den Jahren 2015, 2016 und 2022 und zum anderen wegen der EU-Binnenwanderung von Arbeitskräften und der Attraktivität von Hochschulen für Studierende aus dem Ausland unverändert im Zentrum des öffentlichen Interesses.

Die Bildungsentscheidungen junger Erwachsener im Anschluss an die Pflichtschulzeit, insbesondere das Zusammenspiel von Bildung und Erwerbstätigkeit, nehmen in Deutschland eine besondere Rolle ein. So absolvieren junge Erwachsene in Deutschland

im internationalen Vergleich häufiger noch einen Bildungsgang, oftmals in dualer Ausbildung, verbunden mit einer Erwerbstätigkeit, und vergleichsweise wenige junge Menschen sind weder in einem Bildungsgang noch erwerbstätig. Gleichzeitig gehört Deutschland zu den europäischen Ländern mit dem höchsten Anteil junger Erwachsener, die über keinen qualifizierenden beruflichen Abschluss verfügen und sich auch nicht weiterqualifizieren.

Um der regionalen Heterogenität innerhalb der Länder gerecht zu werden, wird mit der Kreistypisierung wieder eine alternative Darstellungsform gewählt. So lassen sich Kreise und kreisfreie Städte zusammenführen, deren Rahmenbedingungen für Bildung in Bezug auf Demografie, soziale Lage, Wirtschaftsstruktur sowie Siedlungsstruktur und räumliche Lage ähnlich sind. Eine Betrachtung des Bildungsangebots und des Bildungsstands der Bevölkerung nach Kreistypen zeigt klare regionale Unterschiede auf.

Die Fortschreibung der 5 bewährten Indikatoren seit dem Bildungsbericht 2012 ermöglicht über die Zeit eine bereichsübergreifende Bilanzierung zentraler Themenbereiche institutionalisierter Bildung: Ort der Anregung und Durchführung von Bildungsprozessen sind die vorhandenen Bildungseinrichtungen (**B1**). Ihre Kapazitäten sowie die Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Bildungsprozesse werden stark von ihrer Ausstattung mit Personal (**B2**) und Finanzressourcen (**B3**) bestimmt. Im Folgenden ist im Indikator Bildungsbeteiligung (**B4**) die derzeitige Inanspruchnahme der Bildungsangebote zu analysieren. Im abschließenden Indikator Bildungsstand (**B5**) gilt es, die Ergebnisse der in der Vergangenheit realisierten Bildungsprozesse sowie die intergenerationale Entwicklung des Bildungsstands darzustellen.

Bildungseinrichtungen

Bildungseinrichtungen^M sind oftmals eine grundlegende Voraussetzung für die Bereitstellung von formalen und non-formalen Bildungsangeboten. Dieser Indikator stellt die Bildungsinfrastruktur, in der sich institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse abspielen, für die Bereiche Frühe Bildung^G, allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie Hochschulen dar,¹ wobei vor allem bei Kindertageseinrichtungen und Schulen die örtliche Erreichbarkeit weiterhin eine große Rolle spielt. Dabei wird das Augenmerk besonders auf Veränderungen der Struktur des Bildungsangebots sowie die (flächendeckende) Bereitstellung von Bildungsangeboten durch Bildungsanbieter in öffentlicher und freier Trägerschaft^G gelegt.

Institutionalisierte Bildungsangebote in Deutschland

**Weiter steigende
Anzahl der Kinder-
tageseinrichtungen
und Hochschulen**

Im Jahr 2022 besuchten in Deutschland – ohne Berücksichtigung der Weiterbildung – rund 17,9 Millionen Bildungsteilnehmende etwa 104.000 Bildungseinrichtungen (**B4**). Damit erhöhte sich die Zahl der Bildungseinrichtungen um rund 6.100 oder 6 % im Vergleich zu 2012. Auch die Zahl der Bildungsteilnehmenden stieg in diesem Zeitraum an, insbesondere in Kindertageseinrichtungen (+22 %) und an Hochschulen² (+17 %). Die Schüler:innenzahlen der allgemeinbildenden Schulen blieben nahezu unverändert (+2 %), während sie an beruflichen Schulen (ohne Schulen des Gesundheitswesens) seit 2012 deutlich zurückgingen (–12 %, **Abb. B1-1, Tab. B1-1web, Tab. B1-2web**).

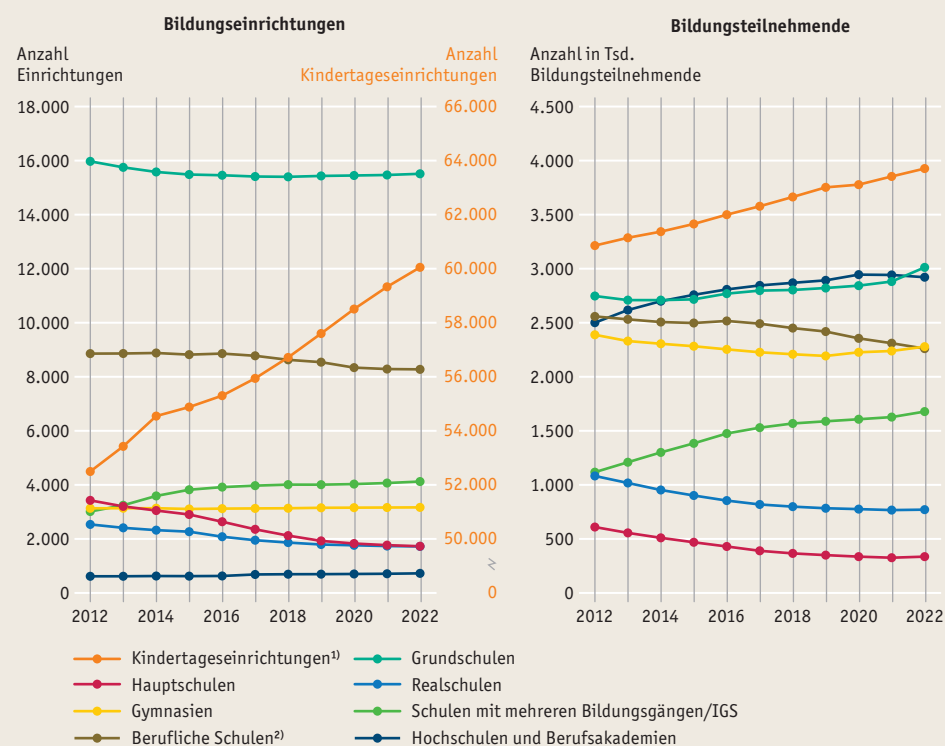
Der kontinuierliche Ausbau des Angebots an Tagesbetreuung für Kinder setzt sich weiter fort: Die Anzahl der Kindertageseinrichtungen (einschließlich der Einrichtungen für Schulkinder) stieg in den letzten 10 Jahren um 14 % auf 60.000 (**Abb. B1-1, Tab. B1-2web, vgl. C2**). Diese Entwicklung hängt mit einem gesteigerten institutionellen Betreuungsbedarf (vgl. **A3, C4**) sowie mit der zunehmenden Bedeutung früher Bildung zusammen. Zudem forciert auch der seit 2013 bestehende Rechtsanspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung^G ab dem vollendeten 1. Lebensjahr den verstärkten Ausbau von Kindertageseinrichtungen mit Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige. Insbesondere die westdeutschen Bundesländer, die vor 20 Jahren mit einem sehr geringen Platzangebot starteten, trieben diesen Ausbau voran (**Tab. B1-2web, vgl. C2**). In den ostdeutschen Bundesländern ist die Nutzung von Kindertageseinrichtungen traditionell hoch, trotzdem wurde auch hier das Angebot weiter ausgebaut.

**Rückgang der Anzahl
der allgemein-
bildenden Schulen
im Vergleich zu 2012
um 5 %**

Die Anzahl der allgemeinbildenden Schulen hingegen ist seit 2012 um rund 1.600 zurückgegangen (–5 %). Die Auswirkungen des Geburtenrückgangs, der bis 2011 anhielt (vgl. **A1**), spiegeln sich hier wider. Im Primarbereich sank die Anzahl der Grundschulen bis 2014 aufgrund von Schließungen und Zusammenlegungen von Schulstandorten deutlich. Die Zunahme der Geburten zwischen 2011 und 2016 und das anhaltend hohe Niveau bis 2018 führten wieder zu einem kontinuierlichen Anstieg der Schüler:innenzahl an Grundschulen zwischen 2016 und 2022. Trotzdem ging die Anzahl der Grundschulen bis 2018 weiter zurück. In der Folge ist ein Anwachsen der durchschnittlichen Grundschulgröße – besonders in Ostdeutschland – zu beobachten (**Tab. B1-3web, vgl. D1**). Erst seit 2019 steigt die Zahl der Grundschulen wieder leicht. Mit gut 15.500 Grundschulen im Jahr 2022 waren es jedoch immer noch gut 3 % weniger als 10 Jahre zuvor (16.000, **Tab. B1-2web**).

¹ Aufgrund der besonderen Datenlage und der Heterogenität der Anbieter wird auf die Situation in der Weiterbildung an anderer Stelle (vgl. **G1**) eingegangen.

² Wenn von Hochschulen sowie deren Standorten gesprochen wird, so sind in diesem Kapitel stets ebenfalls Berufsakademien sowie deren Standorte gemeint. Im Wintersemester 2022/23 entfielen auf die Berufsakademien 6 % der Standorte und 0,4 % der Studierenden im Bereich Hochschulen und Berufsakademien.

Abb. B1-1: Entwicklung der Anzahl der Bildungseinrichtungen* und der Bildungsteilnehmenden nach Bildungsbereichen zwischen 2012/13 und 2022/23

* Für die Hochschulen wird die Anzahl der Standorte und nicht die Anzahl der Einrichtungen berichtet.

1) Kindertageseinrichtungen inklusive Einrichtungen für Schulkinder.

2) Berufliche Schulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr, ohne Schulen des Gesundheitswesens.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik ¹⁾, Schulstatistik ²⁾,

Hochschulstatistik ³⁾, Berufsakademiestatistik ⁴⁾

→ Tab. B1-15web, Tab. B1-16web

Im Sekundarbereich ist im Zuge der Umstrukturierung des Schulsystems (vgl. D1) in vielen Ländern vor allem ein Rückgang bei Haupt- und Realschulen zu verzeichnen, mit einer Abnahme von 50 bzw. 32 % aller Schulen im vergangenen Jahrzehnt (Tab. B1-2web). Zugleich stieg die Anzahl der Schulen mit mehreren Bildungsgängen von einem niedrigen Ausgangsniveau bundesweit um 37 %. Die Zahl der Gymnasien blieb mit rund 3.200 Schulen weitgehend konstant. Bis 2016 war auch die Zahl der beruflichen Schulen mit rund 8.900 konstant, sank jedoch aufgrund der rückläufigen Schüler:innenzahlen seitdem um rund 580 Schulen (–7 %). Allerdings hat sich der negative Trend in der Anzahl der beruflichen Schulen seit 2021 nahezu abgeflacht, während die Schüler:innenzahl weiterhin stark rückläufig ist.

Im Bereich der Hochschulen ist zwischen 2012 und 2022 die Zahl der Einrichtungen um 4 % auf 446 und die Zahl der Standorte ^M um 18 % auf 713 gestiegen (Tab. B1-2web). Diese Zahl unterscheidet sich von der in Kapitel F berichteten, da hier auch Standorte der Berufsakademien mitgezählt werden. Die über die letzten 10 Jahre stark gewachsenen Studierendenzahlen, die erst seit 2021 leicht rückläufig sind, wurden nicht nur durch die Errichtung neuer Hochschulstandorte, sondern auch durch eine höhere Anzahl an Studierenden an einzelnen Standorten aufgefangen (Tab. B1-3web).

**7 % weniger
berufliche Schulen im
Vergleich zu 2016**

**Hochschulbereich
wird weiter ausgebaut**

Bildungseinrichtungen nach Trägerschaft

**Im Kita-Bereich
überwiegt die
freie Trägerschaft**

Das Bildungsangebot in Deutschland wird nach wie vor überwiegend von Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft bereitgestellt (54 %, **Tab. B1-4web, Tab. B1-5web**). Der Anteil der Einrichtungen in freier Trägerschaft nahm allerdings seit 2012 um 3 Prozentpunkte zu. Zwischen den einzelnen Bildungsbereichen bestehen jedoch große Unterschiede hinsichtlich des Verhältnisses von Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft. Am größten ist der Anteil von Einrichtungen in freier Trägerschaft mit 67 % im Bereich der Kindertagesbetreuung, gefolgt vom Hochschulbereich mit 43 % und den beruflichen Schulen mit 25 %. Im Bereich der allgemeinbildenden Schulen ist er am geringsten. Hier sind weiterführende Schulen mit 15 % noch deutlich häufiger in freier Trägerschaft als Grundschulen mit 6 % (**Tab. B1-2web, Tab. B1-4web**).

**Gesamtangebot der
öffentlichen Schulen
sinkt ...**

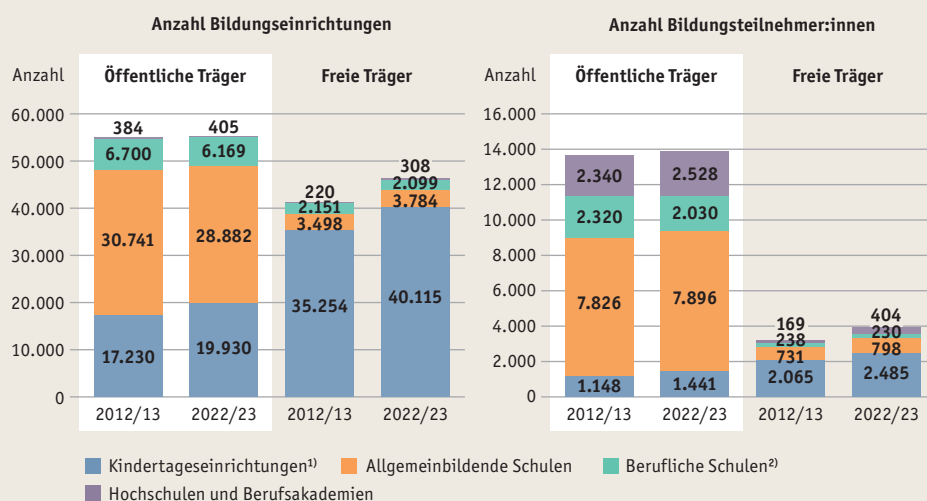
Der oben aufgezeigte Rückgang der Zahl der Schulen ist in erster Linie durch den Abbau oder die Zusammenlegung öffentlicher Einrichtungen bedingt (**Abb. B1-2**). Zwischen 2012 und 2022 sank die Anzahl der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen um 1.900 (6 %, **Tab. B1-5web**). Etwa 600 dieser Schließungen entfielen auf öffentliche Grundschulen. Die Anzahl der öffentlichen beruflichen Schulen sank mit 8 % noch etwas stärker.

**... während es an
allgemeinbildenden
Schulen in freier
Trägerschaft steigt**

Im Gegensatz dazu stieg die Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft um 8 % auf 3.800, während die Zahl der beruflichen Schulen in freier Trägerschaft um 2 % auf 2.100 zurückging (**Tab. B1-4web**). Hier sind Berufsfachschulen (44 %) und Fachschulen (25 %) die am häufigsten vertretenen Schularten.

Trotz eines wachsenden Angebots an Einrichtungen in freier Trägerschaft und eines gleichzeitigen Rückgangs der öffentlichen Einrichtungen beträgt der Anteil der Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft seit 2012 unverändert 9 % (**Tab. B1-6web, Tab. B1-7web**). Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Schulen in freier Trägerschaft über alle Schularten hinweg durchschnittlich kleiner als die öffentlichen Einrichtungen sind und die Schließungen und Zusammenlegungen von öffentlichen Schulen bei relativ konstanten Schüler:innenzahlen durch

Abb. B1-2: Entwicklung der Anzahl der Bildungseinrichtungen und der Anzahl der Bildungsteilnehmenden nach Bildungsbereichen und der Art der Trägerschaft 2012/13 und 2022/23



1) Kindertageseinrichtungen inklusive Einrichtungen für Schulkinder.

2) Berufliche Schulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr, ohne Schulen des Gesundheitswesens.

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

→ **Tab. B1-4web, Tab. B1-5web, Tab. B1-6web, Tab. B1-7web**

Vergrößerungen der verbliebenen öffentlichen Einrichtungen ausgeglichen wurden (**Tab. B1-8web, Tab. B1-9web, Tab. B1-10web**).

Im Bereich der Hochschulen zeigt sich ein stärkeres Wachstum bei den Einrichtungen in freier Trägerschaft, d.h. in kirchlicher oder privater Trägerschaft. Während zwischen 2012 und 2022 21 Hochschulstandorte in öffentlicher Trägerschaft entstanden (+5 %), wurden 88 Standorte in freier Trägerschaft errichtet (+40 %). Insgesamt machen Hochschulstandorte in freier Trägerschaft inzwischen einen Anteil von 43 % an allen Standorten aus (**Tab. B1-4web, Tab. B1-5web**). Dabei hat sich in den letzten Jahren insbesondere die Zahl der Fachhochschulen in freier Trägerschaft mit einem recht umfangreichen Angebot an Fernstudiengängen erhöht (+47 %). Wie bei den Schulen sind Fachhochschulstandorte in freier Trägerschaft mit 1.600 Studierenden im Mittel deutlich kleiner als öffentliche Fachhochschulen mit 3.900 Studierenden (**Tab. B1-8web, Tab. B1-9web, vgl. F1**).

Starkes Wachstum der Standorte von Hochschulen in privater Trägerschaft

**B
1**

Regionale Unterschiede im Bildungsangebot

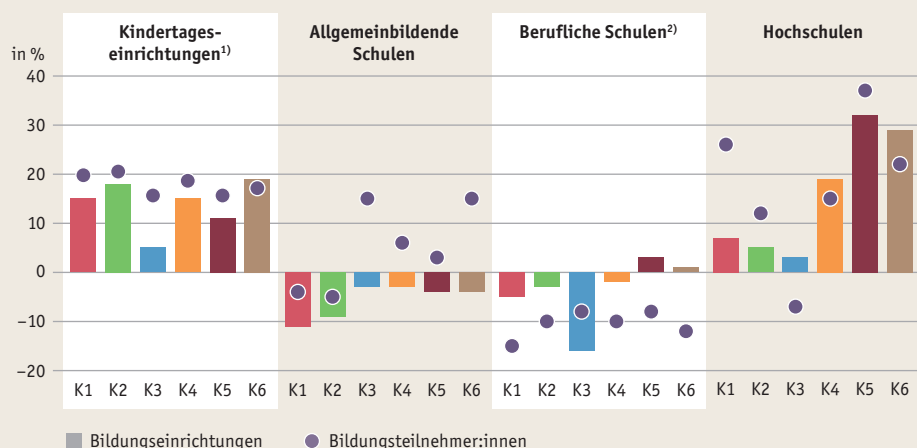
Um einerseits der regionalen Heterogenität innerhalb der Länder gerecht zu werden und andererseits eine überschaubare Anzahl von Kategorien zu beschreiben, werden in einer Kreistypisierung^M Kreise und kreisfreie Städte zusammengeführt, deren Rahmenbedingungen für Bildung in Bezug auf Demografie, soziale Lage, Wirtschaftsstruktur sowie Siedlungsstruktur und räumliche Lage ähnlich sind (Konrath & Bach, 2024). Auf diese Weise lassen sich 6 Kreistypen^M unterscheiden (**Abb. B1-4web**).

Die Betrachtung der verschiedenen Kreistypen verdeutlicht, dass der bereits gezeigte Rückgang der Zahl der öffentlichen Schulen und der Ausbau von Kindertageseinrichtungen und Hochschulen deutliche regionale Variationen aufweisen. Unterschiede werden dabei insbesondere entlang der Achsen städtisch-ländlich und strukturstärker-strukturschwächer deutlich (**Abb. B1-3**).

Das Angebot an Kindertageseinrichtungen wurde in allen Kreistypen zwischen 2012 und 2022 ausgebaut. Lediglich in den überwiegend ostdeutschen Kreisen und

Bundesweiter Ausbau von Kindertageseinrichtungen

Abb. B1-3: Veränderung der Bildungseinrichtungen und der Bildungsteilnehmenden zwischen 2012/13 und 2022/23 nach ausgewählten Bildungsbereichen und Kreistypen* (in %)



* Bei der Typisierung der Kreise werden Kreise und kreisfreie Städte zusammengeführt, deren Rahmenbedingungen ähnlich sind. Beschreibung der Kreistypen siehe methodische Erläuterungen.

1) Kindertageseinrichtungen inklusive Einrichtungen für Schulkinder.

2) Berufliche Schulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr, ohne Schulen des Gesundheitswesens.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik, Berufsakademiestatistik, Bevölkerungsfortschreibung ^D → **Tab. B1-11web, Tab. B1-12web**

kreisfreien Städten (Kreistyp 3) war die Zunahme vergleichsweise niedrig, was mit dem bereits hohen Ausbaustand und den sinkenden Bevölkerungszahlen bei den unter 6-Jährigen in den ostdeutschen Ländern zusammenhängt (**Tab. B1-11web**, **Tab. B1-14web**). Im Bereich der allgemeinbildenden Schulen kam es im gleichen Zeitraum in allen Kreistypen zu Schließungen oder Zusammenlegungen von Einrichtungen. Besonders in den überwiegend dünn besiedelten westlichen Landkreisen, die eher strukturschwächer (Kreistyp 1) und strukturstärker (Kreistyp 2) sind, hat sich das Angebot an allgemeinbildenden Schulen mit –11 % bzw. –9 % deutlich stärker verringert als der Bundesdurchschnitt (–7 %). Jedoch sind auch nur in diesen Kreistypen die Schüler:innenzahlen mit –4 % bzw. –5 % zurückgegangen, während sie in allen anderen Kreistypen gestiegen sind.

In strukturschwächeren Kreisen – überwiegend in Ostdeutschland – weniger berufliche Schulen

Die Anzahl der beruflichen Schulen ist in den überwiegend westdeutschen kreisfreien Städten und großstadtnahen Landkreisen (Kreistyp 5) sowie in den westdeutschen Großstädten und Berlin (Kreistyp 6) zwischen 2012 und 2022 mit +3 bzw. +1 % leicht angestiegen, während sie in den übrigen Kreistypen um 2 bis 12 % sank. Insbesondere in den strukturschwächeren überwiegend ostdeutschen Kreisen (Kreistyp 3), wo der Rückgang 16 % betrug, stellt dies die Betriebe möglicherweise vor das Problem, dass ihre Auszubildenden immer schwerer ein Berufsschulangebot in der Region finden. Weite Entfernungen zwischen Betrieben und Berufsschulen machen zudem die Kooperation der Lernorte zu einer herausfordernden Aufgabe. Dies birgt die Gefahr des Rückzugs der Betriebe aus der Ausbildung in sich. In der Mehrzahl der Kreistypen wurden seit 2012 neue Hochschulstandorte eröffnet. Dabei hat die Konzentration auf dichter besiedelte Kreise (Kreistypen 4–6) weiter zugenommen, da sich dort die Zahl der Hochschulstandorte mit einer Zunahme von 19 bis 32 % wesentlich stärker als in den weniger dicht besiedelten Kreisen (Kreistypen 1–3) erhöhte (3 bis 7 %).

Distanz zur besuchten Bildungseinrichtung

Trotz Rückgangs der Anzahl der Bildungseinrichtungen sind die Wege zur besuchten Bildungseinrichtung nicht länger geworden

Trotz des Rückgangs der Zahl der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zwischen 2012 und 2022 ist der Schulweg für Schüler:innen nicht messbar länger geworden. Der Mikrozensus liefert für die Jahre 2008 und 2020 Informationen darüber, ob die Entfernung für den Weg zur besuchten Bildungseinrichtung³ weniger als 10 km beträgt. In diesem Zeitraum ist der Anteil der Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen mit einem Schulweg unter 10 km von 83 % im Jahr 2008 sogar um 2 Prozentpunkte leicht angestiegen (**Tab. B1-17web**). Diese Entwicklung ist hauptsächlich auf Schüler:innen des Gymnasiums zurückzuführen, für die der Anteil in diesem Zeitraum um 7 Prozentpunkte zunahm. Für Schüler:innen der Grundschulen und anderer weiterführender allgemeinbildender Schulen hat sich der Anteil kaum verändert, wobei Grundschüler:innen sowohl 2008 als auch 2020 nahezu alle eine Grundschule besuchten, die weniger als 10 km entfernt liegt. Schüler:innen der beruflichen Schulen haben deutlich längere Wege: Nur 34 % hatten im Jahr 2008 einen Weg von weniger als 10 km zu ihrer beruflichen Schule. Dieser Anteil ist zum Jahr 2020 jedoch um 5 Prozentpunkte angestiegen. Eigentlich hätte der Rückgang der Zahl der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in diesem Zeitraum eine verschlechterte Erreichbarkeit von Schulen erwarten lassen, die sich auch in längeren Schulwegen widerspiegelt. Dass die Schulwege dennoch tendenziell nicht länger geworden sind, lässt sich möglicherweise durch das veränderte Schulwahlverhalten erklären, beispielsweise durch die Zunahme von Übergängen auf das Gymnasium (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, D2) auf Kosten von weiter entfernten anderen Schularten.

³ Für Kindertageseinrichtungen wird diese Information nicht erhoben.

Methodische Erläuterungen

Bildungseinrichtungen

Betrachtet werden Bildungseinrichtungen des formalen Bildungssystems: Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie Hochschulen. Sofern es sich nicht um berufliche Schulen handelt, werden Einrichtungen der Aufstiegsfortbildungen für höhere berufliche Abschlüsse (z. B. Meister:in, Fach- oder Betriebswirt:in) aufgrund fehlender Daten nicht betrachtet. Schulen des Gesundheitswesens werden zur Gesamtzahl der Bildungseinrichtungen gezählt, aber nicht zu den beruflichen Schulen. Zu den Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft zählen Einrichtungen kirchlicher, freier gemeinnütziger und gewerblicher Träger. Die Einrichtungen werden nach bereichsspezifischen Kriterien abgegrenzt. Dabei gelten insbesondere im Schulbereich teilweise länderspezifische Regelungen zur Schulorganisation (z. B. Organisationseinheit, Niederlassungen, Grad der Zusammenfassung von mehreren Schularten in einer Schule bis hin zur Verwaltungseinheit). Hochschulen mit mehreren Hochschulstandorten werden mehrfach gezählt. Nicht betrachtet werden Weiterbildungseinrichtungen und informelle Lernorte **G**. Ausbildungen im betrieblichen Bereich werden nicht berücksichtigt.

Zahl der Hochschulen und Hochschulstandorte

Anders als im Indikator **F1** geht es an dieser Stelle um Hochschulstandorte. Bei Hochschulen mit mehreren Standorten werden diese gezählt, um die regionale Verfügbarkeit von Bildungsangeboten abzubilden. Da der Bezug zu den Studierenden dargestellt wird, sind auch Hochschulstandorte darunter, in denen im jeweiligen Wintersemester keine Studienanfänger:innen ein Studium aufgenommen haben, aber Studierende eingeschrieben sind. Dadurch sowie aufgrund der unterschiedlichen Berücksichtigung der Verwaltungsfachhochschulen und der Berufsakademien ergeben sich Abweichungen zwischen **B1** und **F1**.

Kreistypisierung

In einer Kreistypisierung wurden Kreise und kreisfreie Städte zusammengeführt, deren Rahmenbedingungen für Bildung in Bezug auf Demografie, soziale Lage, Wirtschaftsstruktur sowie Siedlungsstruktur und räumliche Lage ähnlich sind (Konrath & Bach, 2024). Ausgewählt wurden Rahmenbedingungen, für die sich nach theoriebegründeten Erwartungen gezeigt hat, dass sie mit Bildungsvariablen zusammenhängen. Als Bildungsvariablen wurden die Betreuungsquote für unter 3-Jährige, der Anteil der Schulabgänger:innen ohne Ersten Schulabschluss, der Anteil der Absolvent:innen mit allgemeiner Hochschulreife an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, die Vertragsauflösungsquote, der Anteil der Beschäftigten mit akademischem Abschluss sowie Unterrichtsstunden an VHS je Einwohner:in herangezogen. Ziel ist es, an dieser Stelle mit der Kreistypisierung eine verdichtete Beschreibung der Kreise in Bezug auf Bildungsvariablen wie die Bildungsbeteiligung (**B4**) und den Bildungsstand (**B5**) zu ermöglichen, sodass möglichst große Differenzen zwischen den Kreistypen und möglichst geringe Unterschiede innerhalb der Kreistypen auftreten. Die Anzahl der Kreistypen wurde entsprechend dem Elbow-Kriterium festgelegt.

Als strukturstärker werden Kreistypen beschrieben, deren Rahmenbedingungen von größeren finanziellen Handlungsmöglichkeiten der Kommunen und der Bevölkerung geprägt sind (z. B. eine höhere Gewerbesteuer, ein höheres BIP, höhere Einkommen je Einwohner:in oder niedrigere Arbeitslosenquoten) oder in denen die Übergänge von beruflicher Ausbildung oder Hochschul-

bildung bei niedrigerer Arbeitslosigkeit und Stagnation bis Zuwachs des Dienstleistungssektors stattfinden. Als strukturschwächer werden Kreistypen bezeichnet, die umgekehrt engere finanzielle Handlungsmöglichkeiten aufweisen (z. B. eine niedrigere Gewerbesteuer, niedrigeres BIP, niedrigeres Einkommen je Einwohner:in oder höhere Arbeitslosenquoten) oder in denen die Übergänge von Absolvent:innen von beruflicher oder Hochschulbildung ins Berufsleben vor dem Hintergrund eines stärkeren Rückgangs des industriellen Sektors oder des Dienstleistungssektors und höherer Arbeitslosigkeit erfolgen (Konrath & Bach, 2024; Saks & Giar, 2022; Gawronski et al., 2017). Innerhalb der Kreise und kreisfreien Städte können zwar noch Unterschiede zwischen Gemeinden bestehen, allerdings ist mit der regionalen Ebene der Kreise auch eine politische Handlungsebene angesprochen.

6 Kreistypen

Kreistyp 1 besteht aus überwiegend dünn besiedelten Landkreisen, die eher strukturschwächer sind. Er ist durch einen sehr geringen Anteil an Beschäftigten geprägt, die Tätigkeiten mit hohem Anforderungsniveau nach der Klassifikation der Berufe ausüben (115 Kreise, also 29 %, sowie 25 % der Bevölkerung).

Kreistyp 2 enthält ausschließlich westdeutsche Landkreise und kreisfreie Städte, die eher ländlich und strukturstärker sind. Die Bevölkerung ist eher jung (hoher Anteil der unter 18-Jährigen) in weit überwiegend westlichen Flächenländern. Diese Landkreise sind eher dünn besiedelt. Der Anteil an Beschäftigten, die Tätigkeiten mit hohem Anforderungsniveau nach der Klassifikation der Berufe ausüben, ist eher gering (116 Kreise, also 29 %, sowie 28 % der Bevölkerung).

In Kreistyp 3 sind, mit Ausnahme von 2 Kreisen, ausschließlich ostdeutsche kreisfreie Städte und Landkreise enthalten, die strukturschwächer und dünn besiedelt sind sowie einen sehr niedrigen Anteil jüngerer Bevölkerung (unter 18 Jahren) aufweisen. Der Anteil an Beschäftigten, die Tätigkeiten mit hohem Anforderungsniveau nach der Klassifikation der Berufe ausüben, ist hier niedrig (55 Kreise, also 14 %, sowie 10 % der Bevölkerung).

Kreistyp 4 umfasst strukturschwächere und dicht besiedelte kreisfreie Städte. Der Anteil der unter 18-Jährigen an der Bevölkerung ist eher niedrig. Der Anteil an Beschäftigten, die Tätigkeiten mit hohem Anforderungsniveau nach der Klassifikation der Berufe ausüben, ist hoch (92 Kreise, also 23 %, sowie 22 % der Bevölkerung).

Kreistyp 5 setzt sich aus strukturstarken kreisfreien Städten und großstadtnahen Landkreisen mit jüngerer Bevölkerung in Westdeutschland zusammen. Die Kreise weisen einen hohen Anteil an Beschäftigten auf, die Tätigkeiten mit hohem Anforderungsniveau nach der Klassifikation der Berufe ausüben (15 Kreise, also 4 %, sowie 3 % der Bevölkerung).

Kreistyp 6 besteht aus 6 westdeutschen Großstädten und Berlin, die sehr dicht besiedelt und strukturstark sind sowie einen hohen Anteil an Beschäftigten aufweisen, die Tätigkeiten mit hohem Anforderungsniveau nach der Klassifikation der Berufe ausüben. Diese Kreise verzeichnen die höchste Geburtenziffer und Bildungszuwanderung (7 Kreise, also 2 %, sowie 12 % der Bevölkerung). Innerhalb eines Kreistyps können Unterschiede zwischen Kreisen und innerhalb eines Kreises Unterschiede zwischen Gemeinden bestehen. Ziel der Kreistypisierung ist eine verdichtete Beschreibung.

Bildungspersonal

Das Bildungspersonal^M nimmt eine Schlüsselrolle bei der erfolgreichen Gestaltung von Bildungsprozessen ein. Anhand der Bildungspersonalrechnung^M werden Auswertungen von Daten zum Bildungspersonal in öffentlichen und privaten Einrichtungen der Frühen Bildung^G, an Schulen und Hochschulen vorgenommen und die Personalstruktur wird mit der aller Erwerbstätigen verglichen. Zur Weiterbildung liegen leider keine vergleichbaren Daten vor. Anschließend wird die Personalstruktur im europäischen Vergleich eingeordnet. Bildung findet jedoch nicht nur innerhalb der genannten Bildungsbereiche statt, sondern auch neben der Erwerbstätigkeit in Betrieben und in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Daher enthält dieser Indikator auch Auswertungen zur Beschäftigtenstruktur in pädagogischen Berufen innerhalb und außerhalb des Bildungswesens^M.

Personal in der Frühen Bildung, an Schulen und Hochschulen im Überblick

6 % der Erwerbstätigen arbeiten in Bildungseinrichtungen

Im Jahr 2022 sind nach den international vergleichbaren Abgrenzungen der Bildungspersonalrechnung 2,7 Millionen Menschen in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (848.100), an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (1.138.100) sowie an Hochschulen (749.500) beschäftigt (**Tab. B2-1web**). Damit sind 6 % aller Erwerbstätigen in den genannten Bildungseinrichtungen tätig, die damit auch für den Arbeitsmarkt eine relevante Größe darstellen.⁴ Dieses Personal ist zu 77 % mit pädagogischen und wissenschaftlichen Aufgaben betraut und zu 23 % in sonstigen Bereichen tätig, wobei die Anteile je nach Bildungsbereich stark differieren.

Weiterhin stark steigende Beschäftigtenzahlen im Bildungsbereich

Die Zahl der im Bildungswesen Beschäftigten hat zwischen 2012 und 2022 kontinuierlich zugenommen (**Tab. B2-2web**). Dieser Zuwachs ist in erster Linie auf die Frühe Bildung (+48 %) und die Hochschulen (+25 %) zurückzuführen, wobei im Hochschulbereich auch das Personal aus der Forschung und teilweise der Krankenbehandlung an Hochschulkliniken dazugezählt wird. In absoluten Zahlen nahm das Bildungspersonal in der Frühen Bildung um 274.900, in den Hochschulen um 150.600 und in den allgemeinbildenden Schulen um 65.000 Beschäftigte zu, während es an den beruflichen Schulen um 7.400 Beschäftigte zurückging. Diese Entwicklung spiegelt die Expansion der Hochschulen (vgl. **F3**), den Ausbau der Frühen Bildung sowie deren höhere Inanspruchnahme (vgl. **C2/C4**) und den Rückgang des Angebots an beruflichen Schulen wider (**B1**). Trotz des Ausbaus der Ganztagschulen (vgl. **D3**) war der Zuwachs des Bildungspersonals an allgemeinbildenden Schulen mit 8 % vergleichsweise moderat, da zeitweise die Schüler:innenzahlen rückläufig waren.

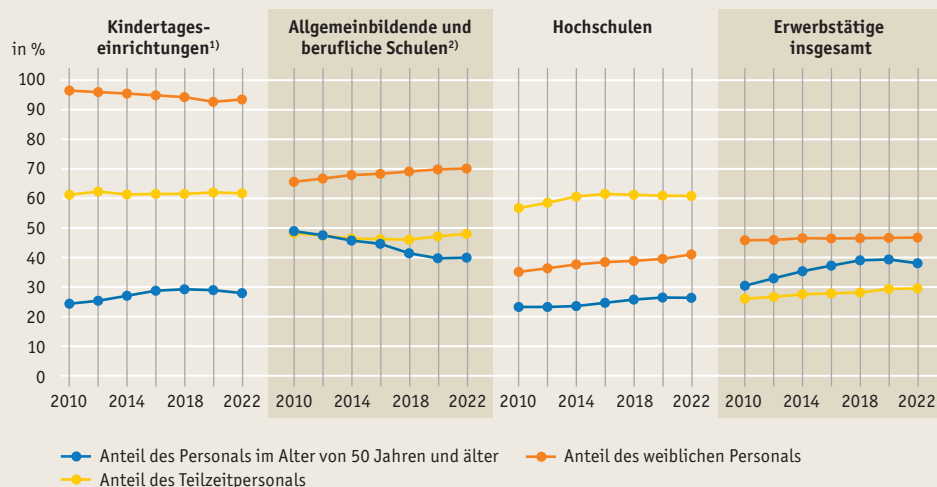
Struktur des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals

Hoher Anteil an Teilzeitbeschäftigung beim Bildungspersonal unabhängig vom Geschlecht

Im Jahr 2022 sind Frauen mit einem Anteil von 72 % an dem pädagogischen und wissenschaftlichen Personal deutlich überrepräsentiert, verglichen mit einem Anteil von 47 % unter den Erwerbstätigen insgesamt (**Tab. B2-4web**). Damit setzt sich der stetige Anstieg der Frauenquote im Bildungsbereich der letzten 10 Jahre (+3 Prozentpunkte) weiterhin fort. Mit 55 % ist mehr als die Hälfte des Bildungspersonals in Teilzeit beschäftigt^G, verglichen mit 30 % bei den Erwerbstätigen insgesamt. Der hohe Anteil an Teilzeitbeschäftigten beim Bildungspersonal ergibt sich jedoch nicht nur aus dem bedeutenden Frauenanteil im Bildungsbereich – Frauen, insbesondere Mütter, sind häufiger teilzeitbeschäftigt als Männer und Väter (vgl. **A3**). Vielmehr sind die Teilzeit-

⁴ Nicht enthalten ist hier das Bildungspersonal außerhalb der genannten Einrichtungen, wie z. B. in der Weiterbildung, sodass der Anteil von 6 % das Bildungspersonal insgesamt anteilig an allen Erwerbstätigen unterschätzt.

Abb. B2-1: Struktur des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen 2010 bis 2022 nach Alter, Geschlecht und Arbeitszeit im Vergleich zu allen Erwerbstätigen



1) Kindertageseinrichtungen inklusive Einrichtungen für Schulkinder.

2) Berufliche Schulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr und Schulen des Gesundheitswesens.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnungen und Mikrozensus → Tab. B2-2web

quoten beim Bildungspersonal, unabhängig vom Geschlechterverhältnis, generell hoch. Sowohl das männliche pädagogische und wissenschaftliche Personal ist mit 43 % deutlich häufiger teilzeitbeschäftigt im Vergleich zu allen männlichen Erwerbstätigen (13 %) als auch das weibliche pädagogische und wissenschaftliche Personal mit 61 % verglichen mit 48 % der weiblichen Erwerbstätigen insgesamt. Dies verweist mittelfristig auf Beschäftigungspotenziale in der Frühen Bildung und an den Schulen, sofern der Umfang der Teilzeitbeschäftigung erhöht würde.⁵ Voraussetzung hierfür sind die Bereitschaft der Arbeitnehmer:innen und entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen, z.B. in Kindertageseinrichtungen oder in der Pflegeunterstützung. Der Anteil der ab 50-Jährigen am pädagogischen und wissenschaftlichen Personal ist mit 33 % niedriger als bei den Erwerbstätigen insgesamt (38 %). Ein differenzierteres Bild von Alters-, Geschlechts- und Beschäftigungsstrukturen zeigt sich bei der Betrachtung der verschiedenen Bildungsbereiche (Abb. B2-1).

In der Frühen Bildung sind mit 93 % überwiegend Frauen beschäftigt, wobei in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg mit 11 bis 12 % etwas mehr Männer in diesem Bereich arbeiten als in den Flächenländern. Der Anteil des in Teilzeit beschäftigten pädagogischen Personals in der Frühen Bildung hat sich in den letzten Jahren kaum verändert und weist mit 62 % einen deutlich größeren Wert auf als bei den Erwerbstätigen insgesamt mit 30 %. Angesichts des weiterhin wachsenden Bedarfs an Personal wird die Personaldeckung in der Frühen Bildung auch in Zukunft eine große Herausforderung darstellen (vgl. C3).

An den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ist der Anteil der ab 50-Jährigen zwischen 2012 und 2022 um 8 Prozentpunkte zurückgegangen. Mit 40 % liegt er 2022 inzwischen ähnlich hoch wie bei den Erwerbstätigen insgesamt. Ein wesentlicher Anteil des derzeitigen pädagogischen Personals im schulischen Bereich wird daher in den nächsten Jahren ausscheiden. Dies betrifft in besonderem Maße Ostdeutschland, wo der Anteil der ab 50-Jährigen mit 58 % um 21 Prozentpunkte über dem Anteil der

Frauen- und Teilzeitanteil im Kita-Bereich am höchsten

Rückläufiger Anteil der ab 50-jährigen Lehrkräfte in Schulen

⁵ Daten zum exakten Stundenvolumen liegen nicht vor, sodass eine genauere Bestimmung des Beschäftigungspotenzials bei Teilzeitbeschäftigten nicht möglich ist.

westdeutschen Länder liegt. Entsprechend wird der Personalbedarf in Ostdeutschland in den kommenden Jahren besonders hoch sein. Auch vor dem Hintergrund der mittelfristig weiter steigenden Schüler:innenzahlen (vgl. **D1**) und der voraussichtlichen neuen Absolvent:innen **G** der Lehramtsstudiengänge zeigen sich länderspezifische heterogene Lehrkräftebedarfe (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, H). Angesichts der Tatsache, dass derzeit nur etwas mehr als die Hälfte (52 %) des pädagogischen Personals an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Vollzeit beschäftigt ist, könnte eine Erhöhung der Vollzeitquote zur Deckung eines Teils des ungedeckten Lehrkräftebedarfs beitragen.

Im Hochschulbereich Frauen auch 2022 unterrepräsentiert

An den Hochschulen hat sich der Anteil der Frauen am pädagogischen und wissenschaftlichen Personal zwischen 2012 und 2022 zwar von 36 % auf 41 % erhöht, gleichwohl sind Frauen anders als in den anderen Bildungsbereichen an den Hochschulen auch 2022 unterrepräsentiert. Der Anteil der ab 50-Jährigen ist mit 26 % niedriger als in der Erwerbsbevölkerung insgesamt (38 %) und der Anteil des in Teilzeit beschäftigten pädagogischen und wissenschaftlichen Personals liegt mit 61 % an den Hochschulen deutlich über der Quote in der Erwerbsbevölkerung (30 %). Der relativ niedrige Anteil von älteren Beschäftigten und der hohe Anteil von Teilzeitbeschäftigten sind darauf zurückzuführen, dass in Deutschland generell an Hochschulen – wenn auch nach Fachrichtungen unterschiedlich stark ausgeprägt – viele junge Menschen in Teilzeit beschäftigt sind, etwa im Rahmen befristeter Drittmittelprojekte und/oder Qualifikationsstellen, um zu promovieren.

Personalstruktur im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich hoher Anteil des Bildungs- personals in Teilzeit

Auch im internationalen Vergleich hat Deutschland eine hohe Quote an pädagogischem und wissenschaftlichem Personal in Teilzeit. Im Primarbereich lag sie in Deutschland 2021 mit 53 % z.B. mehr als doppelt so hoch wie in der EU insgesamt mit 22 % (**Tab. B2-6web**). In Bezug auf die Geschlechterverhältnisse zeigt sich in allen betrachteten Staaten ein vergleichbares Muster. Der Frauenanteil des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals liegt im frühkindlichen Bereich in fast allen Ländern über 90 % und nimmt zu den höheren Bildungsstufen hin auf meist unter 50 % im Tertiärbereich ab (**Tab. B2-7web**). Bei der Altersstruktur liegt Deutschland mit dem Anteil der über 50-Jährigen in allen Bildungsbereichen im Mittelfeld (**Tab. B2-8web**).

Bildungspersonal innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen

Anteil des Bildungspersonals außerhalb von Bildungseinrich- tungen steigt

Pädagogische Berufe werden nicht nur in Einrichtungen der Frühen Bildung, der Schulen und Hochschulen ausgeübt, sondern auch in beträchtlichem Umfang im Bereich der Weiterbildung, wie etwa an den Volkshochschulen. Darüber hinaus werden pädagogische Berufe häufig auch in Wirtschaftszweigen außerhalb der Bildung ausgeübt. Laut Mikrozensus gingen im Jahr 2021 insgesamt 2,3 Millionen Beschäftigte in einem der Wirtschaftszweige mit Bildungsschwerpunkt und 532.000 Beschäftigte außerhalb dieser Wirtschaftszweige einem pädagogischen Beruf nach (**Tab. B2-9web**). Als pädagogisch werden solche Berufe definiert, die nach Klassifikation der Berufe einen erzieherischen, lehrenden oder forschenden Schwerpunkt aufweisen. In Wirtschaftszweigen wie z.B. *öffentliche Verwaltung, Verteidigung und Sozialversicherung, Gesundheits- und Sozialwesen* (ohne Frühe Bildung) und *Erbringung von Dienstleistungen des Sports, der Unterhaltung und der Erholung* ist eine Vielzahl von Beschäftigten in pädagogischen Berufen außerhalb von Bildungseinrichtungen tätig. Hier stieg die Anzahl der Beschäftigten im Vergleich zu 2012 um 25 % und damit stärker als die Anzahl der Beschäftigten in pädagogischen Berufen insgesamt (20 %). Während der Anteil der ab 50-Jährigen und die Teilzeitquote in pädagogischen Berufen innerhalb und

außerhalb des Bildungssektors ähnlich sind, sind Männer in pädagogischen Berufen außerhalb von Bildungseinrichtungen deutlich häufiger beschäftigt (40 %) als im Bildungssektor (27 %).

Zum pädagogischen Personal im Bildungssektor zählen mit 15 % deutlich seltener Beschäftigte mit Einwanderungsgeschichte ^G als unter allen Erwerbstätigen (23 %), wie Daten des Mikrozensus zeigen (Tab. B2-9web). Zudem unterscheidet sich der Anteil zwischen den Bereichen stark (Tab. B2-10web). In der Frühen Bildung haben 17 % des pädagogischen Personals eine Einwanderungsgeschichte, während es an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit 10 % deutlich weniger sind. Im Hochschul- und Weiterbildungsbereich sowie in pädagogischen Berufen in Wirtschaftszweigen außerhalb des Bildungsbereichs liegt der Anteil mit 19 bis 23 % wiederum vergleichsweise hoch.

Anteil des Bildungspersonals mit Einwanderungsgeschichte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen gering

B
2

Methodische Erläuterungen

Bildungspersonal

Unter Bildungspersonal werden im vorliegenden Kontext das in öffentlichen und privaten Einrichtungen des Bildungswesens beschäftigte Personal sowie Tagespflegepersonen verstanden. Dies umfasst sowohl das pädagogische und wissenschaftliche als auch das sonstige Personal. Zum pädagogischen und wissenschaftlichen Personal zählen Tagespflegepersonen, das im Gruppendienst tätige Personal in Kindertageseinrichtungen (ohne Personen in Berufsausbildung), Lehrkräfte und unterstützendes Personal an Schulen (u. a. Sozialpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen) sowie das wissenschaftliche und künstlerische Personal an Hochschulen. Zum sonstigen Personal zählen das Leitungs-, Verwaltungs- und hauswirtschaftliche/technische Personal an Kindertageseinrichtungen, Personal an Schulen unterhalb der Vergütungs- bzw. Besoldungsgruppe E9 bzw. A9, das Verwaltungs- und technische Personal an Hochschulen (ohne Personen in Berufsausbildung) sowie das Personal in der Krankenbehandlung an Hochschulkliniken. Abweichungen gegenüber anderen Kapiteln des Bildungsberichts können aufgrund von unterschiedlichen Abgrenzungen des Personals entstehen.

Bildungspersonalrechnung

Die Bildungspersonalrechnung weist Angaben zum haupt- und nebenberuflichen Bildungspersonal über alle Bildungsbereiche einheitlich und überschneidungsfrei nach. Derzeit umfassen die Daten das Personal in Kindertageseinrichtungen, an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, an Schulen des

Gesundheitswesens, an Hochschulen (einschließlich Hochschulkliniken) sowie Tagespflegepersonen. Das Personal der Berufsakademien und Einrichtungen der Aufstiegsfortbildung ist damit nicht erfasst. Es werden Angaben aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik ^D, der Hochschulstatistik ^D, der Personalstandstatistik des öffentlichen Dienstes ^D sowie Angaben der KMK zusammengeführt.

Pädagogisches Personal innerhalb und außerhalb von Bildung

Die Ermittlung des Bildungspersonals mit pädagogischen Berufen innerhalb und außerhalb von Bildungswirtschaftszweigen erfolgt auf Basis des Berufsmerkmals (Klassifikation der Berufe, KldB) und des Wirtschaftszweigs (WZ) der hauptsächlichen Tätigkeit im Mikrozensus. Pädagogische Berufe umfassen Berufe in Früher Bildung, Schulen und Hochschulen, Lehrtätigkeiten an Volkshochschulen oder an Musikschulen. Berufe wie Sozialpädagogik und soziale Arbeit werden nicht berücksichtigt. Die Wirtschaftszweige innerhalb von Bildung umfassen *Kindergärten und Vorschulen, Grundschulen, weiterführende Schulen, den tertiären und postsekundären nichttertiären Unterricht* und den *sonstigen Unterricht*. Außerhalb des Bildungssektors wurden im Tabellenanhang die Wirtschaftszweige abgebildet, in denen die meisten Personen mit pädagogischen Berufen tätig sind. Aufgrund methodischer Unterschiede sind die Ergebnisse nur eingeschränkt mit der Bildungspersonalrechnung vergleichbar.

Bildungsausgaben

Aufgrund ihres großen Einflusses auf die Gestaltung der Bildungsprozesse sind die Ausstattung des Bildungswesens mit Finanzmitteln, deren Verteilung auf die einzelnen Bildungsbereiche und die Finanzierungsbeiträge von Bund, Ländern, Gemeinden sowie dem privaten Bereich wichtige Aspekte in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion. Dazu zählen Themen wie die Verbesserung der Infrastruktur von Schulen, der Ausbau der Ganztagsbetreuung sowie die Entkoppelung von sozialer Herkunft ^G und Bildungserfolg (Startchancen-Programm). Die Bildungsausgaben ^M stellen die dem Bildungssystem zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen dar. Sie umfassen dabei sämtliche Bildungsbereiche inklusive der betrieblichen Ausbildung und der Weiterbildung.

Im internationalen Vergleich werden üblicherweise die Bildungsausgaben für formale Bildungseinrichtungen ^G vom Primar- bis zum Tertiärbereich, die eine Teilsumme des Bildungsbudgets ^M bilden, gegenübergestellt. In Deutschland sind diese Bildungsausgaben gemessen am Bruttoinlandsprodukt (BIP) niedriger als im internationalen Vergleich: 2020 belief sich der Anteil auf 4,6 % des BIP, im OECD-Durchschnitt waren es 5,1 % und im EU-25-Durchschnitt ^G 4,5 %⁶ (Tab. B3-1web).

**Ausgaben je
Bildungsteilnehmer:in
über internationalem
Durchschnitt**

Bezogen auf die Anzahl der Bildungsteilnehmenden⁷ vom Primar- bis zum Tertiärbereich lagen im Jahr 2020 in Deutschland die durchschnittlichen Ausgaben mit 15.800 US-Dollar jedoch deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 12.600 US-Dollar wie auch dem EU-25-Durchschnitt von 12.300 US-Dollar (Tab. B3-2web). Ein wesentlicher Faktor für die im internationalen Vergleich geringen Bildungsausgaben gemessen am BIP in Deutschland, trotz hoher Ausgaben pro Bildungsteilnehmendem, ist die vergleichsweise alte Bevölkerung. Durch diese fällt die Anzahl an Bildungsteilnehmenden im Verhältnis zur erwerbstätigen Bevölkerung in Deutschland relativ niedrig aus. Auch in den meisten Bildungsbereichen übertrafen die Ausgaben je Bildungsteilnehmenden in Deutschland die internationalen Werte. Besonders groß war der Unterschied bei beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II aufgrund der darin enthaltenen Ausgaben für die duale Ausbildung. Den Großteil der Ausgaben je Bildungsteilnehmenden machen die Personalkosten aus, die in Deutschland 72 % betragen und vor allem vom Lohn- und Gehaltsniveau des Bildungspersonals, dem Umfang an Ganztagsunterricht und der Klassengröße oder dem Betreuungsschlüssel beeinflusst werden.

Bildungsausgaben im Überblick

**2022 wurden in
Deutschland 264
Milliarden Euro für
Bildung ausgegeben**

Die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung werden im Bildungsbudget zusammengefasst. Die Gesamtausgaben für das Bildungsbudget beliefen sich 2022 auf insgesamt 264,3 Milliarden Euro (Tab. B3-3web). In den letzten 10 Jahren sind die Bildungsausgaben in Deutschland damit um 46 % gestiegen. In den Aufwendungen enthalten sind Mittel der öffentlichen Haushalte von Bund, Ländern und Gemeinden, Ausgaben des privaten Bereichs (Organisationen ohne Erwerbszweck, private Haushalte und Unternehmen) sowie Zahlungen des Auslands (z.B. Drittmittel der EU im Hochschulbereich). Das Bildungsbudget ist ein Gesamtrechensystem, das aus verschiedenen Einzelstatistiken ermittelt wird. Hauptdatenquelle sind dabei die Finanzstatistiken der öffentlichen Haushalte.

⁶ Der EU-25-Durchschnitt berücksichtigt alle EU-Länder, die gleichzeitig auch Mitglied der OECD sind. Nicht dazu gehören Malta und Zypern.

⁷ Um die unterschiedlichen Umfänge der Bildungsteilnahme zu berücksichtigen, z. B. beim Teilzeitstudium, werden Bildungsteilnehmende auf Vollzeitäquivalente ^G umgerechnet.

Das Bildungsbudget gliedert sich in 2 Hauptteile. Budgetteil A (241,9 Milliarden Euro) stellt die Bildungsausgaben gemäß internationaler Abgrenzung dar. Diese umfassen die Ausgaben für das formale Bildungssystem, berechnet nach internationalen Vorgaben und Berichtspflichten. Den wesentlichen Anteil machen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft **G** vom Elementar- bis zum Tertiärbereich (ISCED 0–8) aus. Im Jahr 2022 beliefen sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf insgesamt 219,3 Milliarden Euro, was 83 % des gesamten Bildungsbudgets und 91 % des Budgetteils A für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und privater Trägerschaft entspricht. Darüber hinaus werden nach internationaler Abgrenzung die Ausgaben für Bildungsförderung (z.B. BAföG, Kindergeld für volljährige Bildungsteilnehmende) mit 15,0 Milliarden Euro sowie die Aufwendungen privater Haushalte für Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen mit 7,6 Milliarden Euro berücksichtigt. Zu Letzteren zählen u.a. geschätzte Ausgaben privater Haushalte für Nachhilfe und Lernmaterialien sowie Ausgaben von Studierenden für Lern- und Verkehrsmittel.

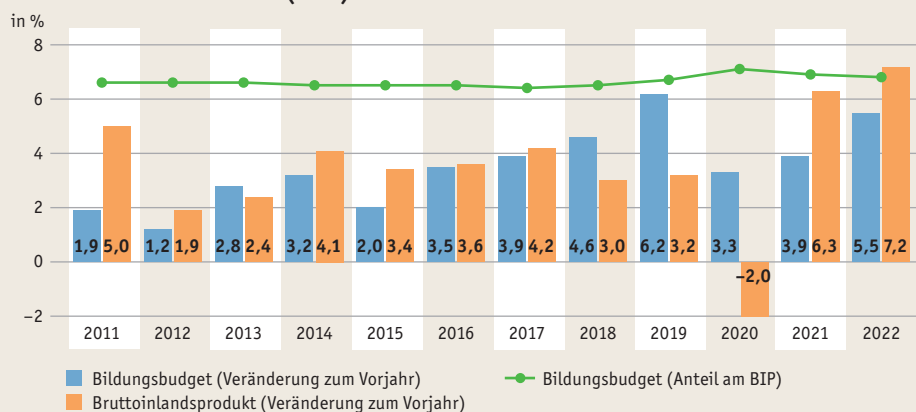
Ergänzt wird der internationale Teil des Bildungsbudgets durch den nationalen Budgetteil B. Dieser Teil umfasst Ausgaben, die allgemein als bildungsrelevant angesehen werden, jedoch in den internationalen Datenlieferungen nicht erfasst sind. 2022 beliefen sich die Gesamtausgaben in nationaler Abgrenzung auf 22,4 Milliarden Euro. Darin enthalten sind beispielsweise Mittel für Horte in öffentlicher und privater Trägerschaft (2,9 Milliarden Euro), Volkshochschulen und Einrichtungen der Jugendarbeit (zusammen 3,4 Milliarden) sowie Ausgaben des privaten und öffentlichen Bereichs für die betriebliche Weiterbildung (11,9 Milliarden Euro).

Betrachtet man die gesamten Bildungsausgaben, inklusive des nationalen Budgetteils B, in Relation zur Wirtschaftskraft, lag der Anteil des Bildungsbudgets am BIP im Jahr 2022 bei 6,8 % (**Tab. B3-3web**, vgl. **A2**). Im Vorjahr waren es noch 6,9 %. Die Bildungsausgaben und das Bruttoinlandsprodukt in jeweiligen Preisen stiegen im Zeitraum von 2012 bis 2019 kontinuierlich. Im Jahr 2020 sank jedoch das Bruttoinlandsprodukt aufgrund der Corona-Pandemie, während weiterhin steigende Bildungsausgaben verzeichnet wurden (**Abb. B3-1**). Dadurch gab es 2020 zunächst einen starken Anstieg des Anteils der Bildungsausgaben am BIP von 6,7 % auf 7,1 %. Seitdem ging der Anteil bis 2022 wieder auf 6,8 % zurück.

**Anteil der Bildungsausgaben am BIP
6,8 % im Jahr 2022**

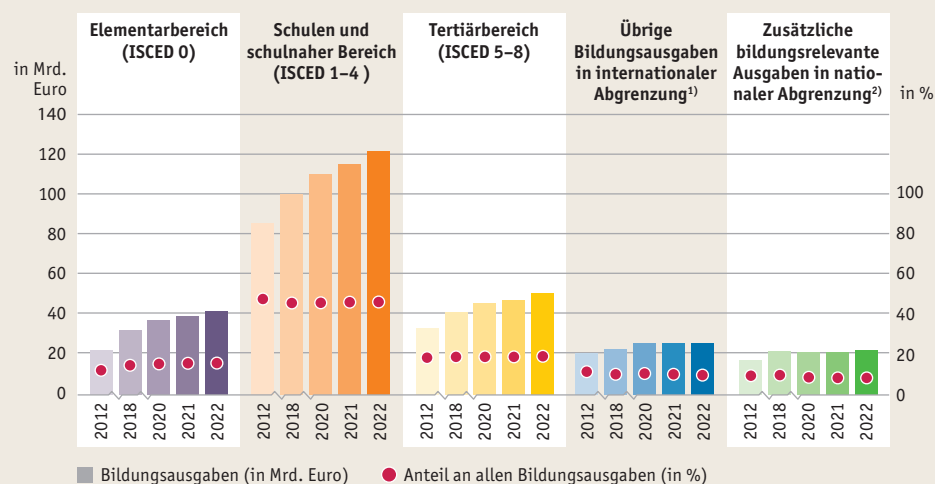
Das Bildungsbudget spiegelt auch die Strukturverschiebungen zwischen den Bildungsbereichen wider. So ist beispielsweise die Anzahl der betreuten Kinder im

Abb. B3-1: Entwicklung des Bildungsbudgets und des Bruttoinlandsprodukts 2011 und 2022 (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2021/22; Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen **D**

→ **Tab. B3-3web**

Abb. B3-2: Bildungsausgaben und ihr Anteil nach Bildungsbereichen 2012, 2018 und 2020 bis 2022*

* Vgl. Anmerkungen zu **Tab. B3-3web**.

1) Beamt:innenausbildung im mittleren Dienst, Serviceleistungen der öffentlichen Verwaltung, Studienseminare, Ausgaben privater Haushalte für Lernmittel, Nachhilfe und dergleichen, Förderung von Bildungsteilnehmenden in ISCED-Bildungsgängen.

2) Betriebliche Weiterbildung, Lehrerfortbildung, Volkshochschulen, Förderung der beruflichen Weiterbildung, Horte und Jugendarbeit.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2021/22 → **Tab. B3-3web**, **Tab. B3-4web**

Anteil der Ausgaben für Schulen und den schulnahen Bereich am Bildungsbudget bei 46 %

Elementarbereich zwischen 2012/13 und 2022/23 um 22 % gestiegen, was zu einem Anstieg des Ausgabenanteils des Elementarbereichs am gesamten Bildungsbudget von 12 auf 16 % geführt hat (**Abb. B3-2**, **Tab. B3-4web**). Den größten Anteil am Bildungsbudget 2022 machen mit rund der Hälfte (46 %) die Ausgaben für Schulen und den schulnahen Bereich aus. Nachdem zwischenzeitlich der Ausgabenanteil der Schulen und des schulnahen Bereichs – trotz stetig steigender Ausgaben – aufgrund der sinkenden Anzahl an Schüler:innen bis 2019 zurückgegangen ist, steigt er seit 2020 mit zunehmender Schüler:innenzahl wieder an und entspricht 2022 ungefähr dem Wert von vor 10 Jahren (48 %). Der Anteil der Ausgaben für den Tertiärbereich ist mit 19 % seit 10 Jahren unverändert. Die übrigen Bildungsausgaben gemäß internationaler Abgrenzung lagen 2022 leicht über dem Stand von 2012. Ihr Anteil am Bildungsbudget sank jedoch um 2 Prozentpunkte auf insgesamt 10 %. Der Anteil am Bildungsbudget der zusätzlichen bildungsrelevanten Ausgaben in nationaler Abgrenzung ging um 1 Prozentpunkt auf insgesamt 8 % zurück.

Weiterführende Analysen zum Bildungsbudget sowie ausführliche methodische Hinweise finden sich in Kapitel 2 und im Methodenanhang des Bildungsfinanzberichts (Statistisches Bundesamt, 2023b) sowie im jährlichen Statistischen Bericht zum Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft (Statistisches Bundesamt, 2024).

Bildungsausgaben nach Finanzierung und Durchführung

Die Bildungsausgaben in Deutschland werden überwiegend von der öffentlichen Hand finanziert. Im Jahr 2021 wurden gut vier Fünftel der Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden aufgebracht, das restliche Fünftel von Privathaushalten, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen sowie vom Ausland (**Tab. B3-5web**). Der Bund finanzierte dabei insgesamt 10 % der Bildungsausgaben. Seine Finanzierungsschwerpunkte liegen im Bereich der Förderung von Bildungs- sowie Weiterbildungsteilnahme, die er zu 48 bzw. 100 % finanzierte. Die Länder trugen

insgesamt 55 % des Bildungsbudgets und finanzierten damit mehr als die Hälfte der Bildungsausgaben in Deutschland. Mit 81 % war ihr Finanzierungsanteil an den allgemeinbildenden Schulen und mit 66 % im Tertiärbereich besonders hoch. Die Gemeinden, deren Anteil an den Bildungsausgaben insgesamt 18 % betrug, finanzierten schwerpunktmäßig die Kindertagesbetreuung **G** im Elementarbereich (53 % Finanzierungsanteil). Die Darstellungen berücksichtigen dabei den Zahlungsverkehr zwischen den öffentlichen Gebietskörperschaften. Beispielsweise werden Mittel, die der Bund den Ländern oder Gemeinden zur Verfügung stellt, in dieser Betrachtung dem Bund zugerechnet.

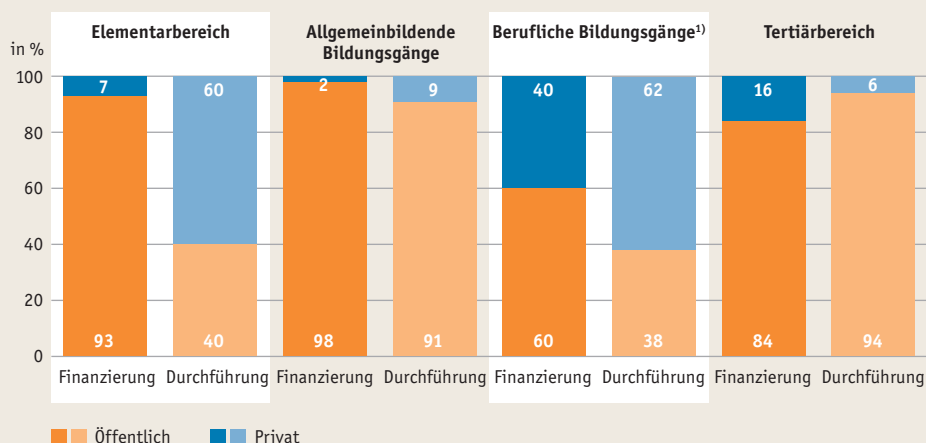
Die Schwerpunkte des privaten Bereichs liegen neben den Investitionen privater Haushalte in Bildungsgüter, die per Definition zu 100 % dem privaten Bereich zugerechnet werden, in der betrieblichen Weiterbildung (89 % Finanzierungsanteil) sowie in der betrieblichen Ausbildung im dualen System (75 % Finanzierungsanteil).

Zusätzlich zu ihrer Herkunft (Finanzierung) lassen sich Bildungsausgaben auch danach darstellen, wo sie getätigt werden (Durchführung). Der Durchführungsanteil gibt dabei Aufschlüsse über Bildungsaktivitäten in ausgewählten Bildungsbereichen unabhängig von der Herkunft der Mittel. Im Elementarbereich liegt der Ausgabenanteil freier Träger mit 60 % beispielsweise deutlich über deren privaten Finanzierungsanteilen von 7 % (**Abb. B3-3**). Dies lässt sich damit erklären, dass in Deutschland ein Großteil der Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft betrieben wird, allerdings überwiegend finanziert aus öffentlichen Mitteln (**B1**). Dadurch ergibt sich in der Durchführungsbetrachtung ein deutlich höherer privater Anteil als in der Finanzierungsbetrachtung. Auch bei den beruflichen Bildungsgängen übertrifft der Ausgabenanteil der privaten Einrichtungen ihren Finanzierungsanteil. Bei den allgemeinbildenden Schulen sowie im Hochschulbereich tätigten hingegen öffentliche Bildungseinrichtungen einen Großteil der Gesamtausgaben. Insgesamt wurden 2021 Ausgaben in Höhe von 163,5 Milliarden Euro von öffentlichen und 63,0 Milliarden Euro von privaten Einrichtungen (z.B. Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft **G**) getätigt (**Tab. B3-6web**). Damit entfielen in der Durchführungsbetrachtung 65 % der Bildungsausgaben auf den öffentlichen Bereich.

Länder tragen zum Großteil die Finanzierung der allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen

Auf Einrichtungen in freier Trägerschaft entfallen 2021 insgesamt 60 % der Ausgaben im Elementarbereich

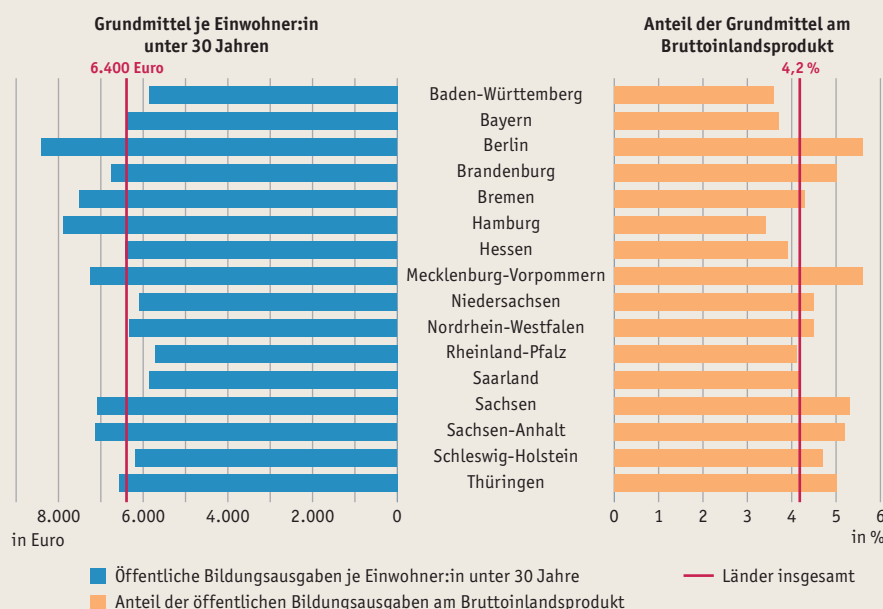
Abb. B3-3: Finanzierungs- und Durchführungsanteile öffentlicher und privater Einrichtungen für ausgewählte Bildungsbereiche 2021 (in %)*



* Vgl. Anmerkungen zu **Tab. B3-3web**.

1) Berufliche Bildungsgänge einschließlich betrieblicher Ausbildung im dualen System und Schulen des Gesundheitswesens.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2021/22, eigene Berechnung

→ **Tab. B3-5web, Tab. B3-6web**

Abb. B3-4: Öffentliche Bildungsausgaben (Grundmittel) je Einwohner:in unter 30 Jahren und als Anteil am Bruttoinlandsprodukt 2022

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen

Öffentliche Bildungsausgaben nach Bundesländern

Um die öffentlichen Bildungsausgaben auf Länderebene zu vergleichen, wird auf das Konzept der Grundmittel^M aus der Bildungsfinanzstatistik zurückgegriffen, da ein Vergleich auf Länderebene auf Basis des Bildungsbudgets nicht möglich ist. Die Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben wird maßgeblich von der Bevölkerungsgröße und -struktur des jeweiligen Bundeslandes bestimmt. Zur besseren Vergleichbarkeit lassen sich die Bildungsausgaben auf Länderebene in Relation zur Bevölkerung unter 30 Jahren betrachten, da der größte Anteil der Bildungsausgaben auf Bildungseinrichtungen entfällt, die überwiegend von jungen Menschen in den ersten 3 Lebensjahrzehnten besucht werden.

Stadtstaaten mit den höchsten öffentlichen Bildungsausgaben je Einwohner:in unter 30 Jahren, gefolgt von den Flächenländern Ost

Die öffentlichen Bildungsausgaben (Grundmittel) je Einwohner:in unter 30 Jahren beliefen sich 2022 im Bundesschnitt auf 6.900 Euro, ohne Bundesmittel waren es rund 6.400 Euro. Der Vergleich zwischen den Bundesländern zeigt, dass die öffentlichen Bildungsausgaben je Einwohner:in unter 30 Jahren in den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen am höchsten waren (7.500 bis 8.400 Euro, **Abb. B3-4**). Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass insbesondere in den Stadtstaaten viele Personen eine Bildungseinrichtung besuchen, die ihren Wohnsitz in den umliegenden Flächenländern haben. Dadurch erhöhen sich dort die Bildungsausgaben in Relation zur Bevölkerung. In den ostdeutschen Flächenländern lagen die Ausgaben mit 7.000 Euro um 13 % höher als in Westdeutschland (6.200 Euro) – eine Differenz, die sich auch durch die höheren Kindertagesbetreuungsquoten von Kindern unter 3 Jahren in Ostdeutschland erklären lässt (vgl. **C4**).

Die öffentlichen Bildungsausgaben können auch im Verhältnis zur Wirtschaftskraft der einzelnen Bundesländer betrachtet werden. Im Jahr 2022 lag der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben (Grundmittel) am BIP bei 5,2 % in den Flächenländern Ost, bei 4,1 % in den Flächenländern West und bei 4,6 % in den Stadtstaaten. Auf Länderebene variieren die Anteile von 3,4 % in Hamburg, 3,6 % in Baden-Württemberg bis hin zu 5,6 % in Mecklenburg-Vorpommern (**Abb. B3-4**). Bei der Interpretation ist

zu berücksichtigen, dass die Unterschiede in der Finanzkraft der Länder durch den Länderfinanzausgleich oder durch Zuweisungen an Länder zur ergänzenden Deckung des allgemeinen Finanzbedarfs abgemildert werden. Diese Ausgleichszahlungen ermöglichen es Ländern mit geringerer Wirtschaftsleistung, gemessen an ihrer Wirtschaftskraft überproportional Mittel unter anderem dem Bildungsbereich zur Verfügung zu stellen. Weitere Kennzahlen zu den öffentlichen Bildungsausgaben auf Länderebene sowie ausführliche Analysen und methodische Hinweise finden sich im Bildungsfinanzbericht 2023 (Statistisches Bundesamt, 2023b).

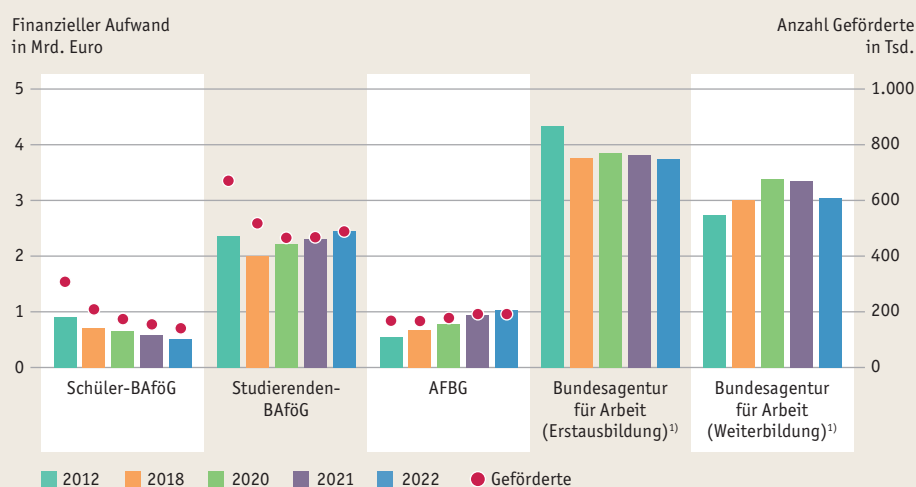
Bildungsförderung

Mit dem Ziel, jungen Menschen unabhängig von ihrer sozialen und wirtschaftlichen Herkunft eine Ausbildung zu ermöglichen, die ihren Fähigkeiten und Neigungen entspricht, fördert der deutsche Staat Studierende und Schüler:innen finanziell im Rahmen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG). Die Zahl der durch BAföG geförderten Studierenden sank im Zeitraum von 2012 bis 2022 um 27 % auf 489.000, während im gleichen Zeitraum die Anzahl der Studierenden um 9 % auf 2,9 Millionen angestiegen ist. Nach einem Tiefpunkt im Jahr 2020 ist allerdings in den Jahren 2021 und 2022 ein leichter Anstieg bei der Zahl der Bezieher:innen von BAföG zu verzeichnen. So war die Zahl der geförderten Studierenden 2022 rund 5 % höher als 2020. Die Ausgaben für das Studierenden-BAföG stiegen im Zeitraum von 2012 bis 2022 um 4 % auf 2,5 Milliarden Euro, da u. a. der Förderhöchstbetrag angehoben wurde. Die durchschnittliche Förderung pro Kopf erhöhte sich zwischen 2012 und 2022 um 36 % auf monatlich 611 Euro. Im Vergleich zum Vorjahr zeigt sich 2022 ein Anstieg der durchschnittlichen Förderung um 6 % (2021: 579 Euro), was u. a. auf die angehobenen Bedarfs- und Förderhöchstsätze zurückzuführen ist, die ab dem Wintersemester 2022/23 in Kraft traten.

Die Gesamtzahl der Schüler:innen mit BAföG-Bezug hat sich zwischen 2012 und 2022 um mehr als die Hälfte (54 %) auf 141.000 Geförderte reduziert. Im Gegensatz zu den Studierenden ist bei der Zahl der Schüler:innen in den letzten Jahren kein Anstieg

BAföG: 2022 insgesamt 27 % weniger geförderte Studierende als 2012

Abb. B3-5: Finanzieller Aufwand und Geförderte für BAföG, AFBG und Bundesagentur für Arbeit 2012, 2018 und 2020 bis 2022



1) Die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit für die Erstaus- und Weiterbildung liegen für 2012 nicht vor. Es werden stattdessen Werte für 2010 dargestellt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistik zum Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) ¹⁾ und Statistik zum Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) ²⁾, Bundesagentur für Arbeit; Daten zu den von der Bundesagentur für Arbeit Geförderten liegen nicht in der Abgrenzung der Finanzdaten vor
→ Tab. B3-7web, Tab. B3-8web

erkennbar, gegenüber 2020 ist sogar ein weiterer Rückgang um 19 % festzustellen. Die BAföG-Ausgaben für Schüler:innen sanken zwischen 2012 und 2022 um 43 % auf 0,5 Milliarden Euro, während der durchschnittliche Förderbetrag um 29 % auf 517 Euro im Monat stieg. Insgesamt wurden so Schüler:innen und Studierende mit rund 3,0 Milliarden Euro gefördert, gegenüber 2012 ein Rückgang um 9 %.

**AFBG: 2022 insgesamt
14 % mehr geförderte
Personen als 2012**

Personen, die eine Fachschule, einen Meister- oder Technikerlehrgang besuchen, können nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)⁸ gefördert werden; im Jahr 2022 nutzten 192.000 Personen diese Möglichkeit, was einen Anstieg von 14 % im Vergleich zu 2012 darstellt. Im gleichen Zeitraum wurden die Ausgaben für das AFBG um 88 % auf insgesamt 1,0 Milliarden Euro erhöht. Mit 55.400 geförderten Personen sind staatlich anerkannte Erzieher:innen der am häufigsten geförderte Fortbildungsberuf im Jahr 2022 (**Abb. B3-5, Tab. B3-7web**).

Die Bundesagentur für Arbeit fördert im Rahmen ihrer Arbeitsmarktpolitik Maßnahmen der Erstausbildung sowie der Weiterbildung und unterstützt zudem Teilnehmer:innen an Bildungsmaßnahmen mit Zuschüssen zu den Lebenshaltungskosten. 2022 beliefen sich die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales auf 3,7 Milliarden Euro für die Erstausbildung und 3,1 Milliarden Euro für die Förderung beruflicher Bildung (Weiterbildung) (**Tab. B3-8web**).

DigitalPakt

**Rund 95 % der
Fördermittel des
Basis-DigitalPakts
Schule beantragt**

Zur Förderung der Digitalisierung des Schulbereichs gewährt der Bund im Rahmen des DigitalPakts Schule den Ländern Finanzhilfen für Investitionen in die Digitalisierung der kommunalen Bildungsinfrastruktur. Der DigitalPakt trat am 17. Mai 2019 in Kraft und sah ursprünglich im Basis-DigitalPakt eine finanzielle Förderung aus dem Sondervermögen in Höhe von 5 Milliarden Euro zwischen 2019 und 2024 vor. Während der Corona-Pandemie wurde der Basis-DigitalPakt um 3 Sondervereinbarungen in Höhe von insgesamt 1,5 Milliarden Euro ergänzt. Im Rahmen des Basis-DigitalPakts wurden bislang Förderanträge in Höhe von 4,8 Milliarden Euro bewilligt (Stand 31.12.2023). Abgeflossen an die Länder sind davon 1,9 Milliarden Euro. Im Rahmen der Zusatzvereinbarungen zum DigitalPakt sind darüber hinaus weitere 1,1 Milliarden Euro an die Länder geflossen. Diese verteilen sich auf die Sonderprogramme Mobile Endgeräte für Schülerinnen und Schüler (496 Millionen Euro), Leihgeräte für Lehrkräfte (479 Millionen Euro) sowie das Programm zum Aufbau oder Unterhalt von IT-Infrastruktur in Schulgebäuden (159 Millionen Euro).

⁸ Seit 1996 haben berufliche Aufsteiger:innen einen gesetzlichen Anspruch auf Förderung. Das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) fördert/finanziert altersunabhängig berufliche Fortbildungen in Voll- und Teilzeit (z. B. Meisterausbildung).

Methodische Erläuterungen

Bildungsausgaben

Bildungsausgaben umfassen Ausgaben für Personal (einschließlich Beihilfen und Sozialversicherungsbeiträgen), Sachaufwand, Investitionsausgaben und unterstellte Sozialbeiträge für die Altersversorgung der im Bildungsbereich aktiven Beamt:innen nach dem Konzept der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen. Nicht enthalten sind Abschreibungen, Finanzierungskosten, Ausbildungsvergütungen, Personalausfallkosten der Weiterbildungsteilnehmenden im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung und die Versorgungszahlungen für im Ruhestand befindliche ehemalige Beschäftigte des Bildungsbereichs. In der Bildungsförderung werden öffentliche Ausgaben für BAFöG, AFBG, Umschulungen, Schülerbeförderung u. a. nachgewiesen. Falls nicht unmittelbar erwähnt, werden die Ausgaben in den jeweiligen Preisen angegeben.

Datenquellen Bildungsbudget

Das Bildungsbudget ist ein Gesamtrechnenwerk und wird aus verschiedenen Datenquellen errechnet. Hauptquelle sind dabei die Finanzstatistiken (insbesondere Haushaltsansatzstatistik, Kassenstatistik, Gemeindefinanzstatistik, Hochschulfinanzstatistik, Rechnungsergebnisse der öffentlichen Haushalte). Darüber hinaus fließt in die Berechnung eine Vielzahl anderer Datenquellen ein:

- Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung zu den Kosten und dem Nutzen der betrieblichen Ausbildung (BIBB-CBS 2018/19)

- Europäische Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (CVTS) zu den Kosten betrieblicher Weiterbildung (CVTS 6 – Berichtsjahr 2020)
- Statistik zu Einnahmen und Ausgaben für Tageseinrichtungen für Kinder
- Volkshochschul-Daten 
- Laufende Wirtschaftsrechnungen privater Haushalte (LWR), Einkommens- und Verbrauchsstichprobe (EVS)
- Geschäftsstatistik der Deutschen Studierendenwerke
- Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerkes
- Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen
- Datensammlung Steuerpolitik des BMF
- Statistik nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)
- § 7 Erhebung bei Anbietern von Aufstiegsfortbildungen

Öffentliche Bildungsausgaben (Grundmittel)

Die Grundmittel geben den Zuschussbedarf der öffentlichen Haushalte für einen Aufgabenbereich an. Sie beschreiben die Ausgaben eines Aufgabenbereichs abzüglich der vom Aufgabenbereich erzielten Einnahmen aus dem öffentlichen und nichtöffentlichen Bereich. Ihre Höhe ist weitgehend unabhängig vom Grad der Ausgliederung öffentlicher Einrichtungen aus dem Haushalt. Die Grundmittelbetrachtung basiert auf den Ausgaben und Einnahmen von Gebietskörperschaften (Bund, Länder, Gemeinden), wie sie in den Jahresrechnungsstatistiken und der Haushaltsansatzstatistik auf Grundlage der Haushaltssystematik abgebildet werden.

Bildungsbeteiligung

Die Bildungsbeteiligung ist eine zentrale Voraussetzung für den Erwerb von Bildungsabschlüssen **G (B5)**. Darüber hinaus wirkt sie sich mittelfristig auf die politische, kulturelle und soziale Teilhabe sowie die Beteiligung am Erwerbsleben aus und erweitert die persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. **I**).

Im Folgenden geht es zunächst um die Struktur der Bildungsbeteiligung, im Anschluss daran um den Bildungszugang junger Erwachsener im internationalen Vergleich und das Zusammenspiel von Bildung und Erwerbstätigkeit. Untersucht wird, inwieweit junge Erwachsene, die sich in Bildung befinden, gleichzeitig erwerbstätig sind und wie hoch der Anteil junger Erwachsener ist, die keinen qualifizierenden Abschluss erwerben und stattdessen einer ungelernten Erwerbstätigkeit nachgehen. Darüber hinaus werden soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung betrachtet. Ein besonderer Fokus liegt hier auf der Gruppe derjenigen, die weder in Bildung noch erwerbstätig sind. Da die Daten zur Weiterbildungsbeteiligung nicht in vergleichbarer Weise vorliegen, wird hierüber gesondert in **G2** berichtet.

Struktur der Bildungsbeteiligung

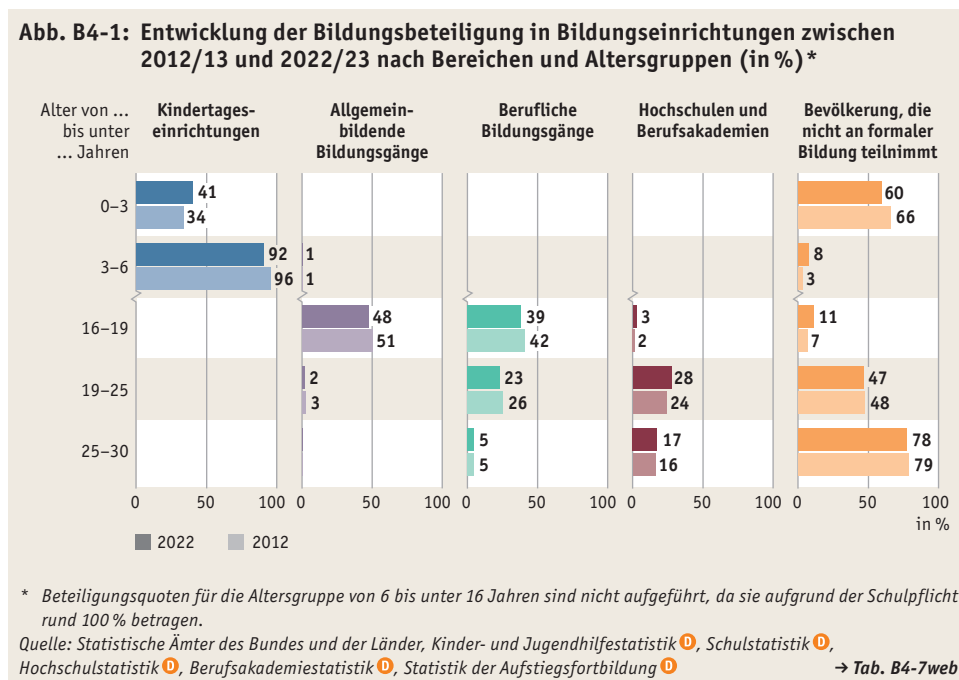
**Mehr Bildungs-
teilnehmende
insbesondere in der
Frühen Bildung und
an den Hochschulen**

Im Jahr 2022 besuchten 17,9 Millionen Menschen formale Bildungseinrichtungen, d. h. Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildende und berufliche Schulen, Hochschulen sowie Einrichtungen der Aufstiegsfortbildungen (**Tab. B4-1web**). Die Anzahl der Menschen in formaler Bildung **G** stieg damit gegenüber 2012 um 7 % an (**Tab. B4-2web**). Diese Entwicklung verlief jedoch nicht gleichmäßig über alle Bildungsbereiche hinweg. In der Frühen Bildung **G** ist ein Zuwachs von 24 % zu verzeichnen, bei den unter 3-Jährigen sogar von 41 %⁹ (**Tab. B4-3web**). Darin spiegelt sich der Ausbau der Angebote in der Frühen Bildung wider (vgl. **C2**). Ebenfalls gestiegen ist die Anzahl der Bildungsteilnehmenden an den Hochschulen mit einem Zuwachs von 16 %. Grenzt man die Betrachtung auf die Zahl der Studierenden im Bachelorstudium und in gleichwertigen Bildungsprogrammen ein, so liegt die Steigerung bei 22 %. Mit 2 % leicht angestiegen ist seit 2012 die Zahl der Schüler:innen in allgemeinbildenden Bildungsgängen, um 4 % ging dagegen die Zahl der Bildungsteilnehmenden in beruflichen Bildungsgängen zurück (**Tab. B4-2web**).

**Demografische
Entwicklung beein-
flusst Zahl der
Bildungs-
teilnehmenden**

Die Zahl der Bildungsteilnehmenden wird nicht nur von Angebot und Nachfrage bestimmt, sondern maßgeblich auch von der demografischen Entwicklung (vgl. **A1**, **Tab. B4-5web**). So war die demografische Entwicklung der unter 30-Jährigen in den vergangenen 10 Jahren davon geprägt, dass die Größe der jüngeren Kohorten zu- und die der älteren abnahm. Durch die Zuwanderung ukrainischer Geflüchteter im Jahr 2022 ist jedoch in nahezu allen Altersgruppen der unter 30-Jährigen, teils entgegen langfristigen Trends, die Bevölkerungszahl im Vergleich zum Vorjahr deutlich angestiegen (**Tab. B4-5web**). Bei den 6- bis unter 10-Jährigen betrug der Anstieg sogar 5 %. In der Folge dieser demografischen Entwicklungen setzt sich im Primar- und Elementarbereich der positive Trend bei der Anzahl der Bildungsteilnehmenden der letzten 10 Jahre auch 2022 fort (**Tab. B4-3web**). Im Sekundarbereich I steigt die Anzahl der Schüler:innen 2022 erstmals seit 2016, zeitversetzt zum Elementarbereich und aufgrund der Zuwanderung ukrainischer Schüler:innen, wieder an. Hier liegen die Zahlen zwar noch unter dem Ausgangsniveau von vor 10 Jahren, aber bereits über dem von 2016. Dagegen hat sich im Sekundarbereich II der langfristige Rückgang der Zahl

⁹ Die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung wird auf den Stichtag 31.12. zurückgerechnet, sodass sie von der in **C4** berichteten Anzahl abweicht (Stichtag 31.03.). Schulkinder in Betreuungseinrichtungen werden, anders als in **B1**, nicht mitgezählt.



der Bildungsteilnehmenden im Jahr 2022 fortgesetzt, trotz des durch Zuwanderung bedingten Bevölkerungswachstums in der Altersgruppe der 16- bis unter 19-Jährigen im Vergleich zum Vorjahr. Ein Grund hierfür ist möglicherweise, dass diese Altersgruppe nur teilweise der Voll- oder Teilzeitschulpflicht¹⁰ unterliegt und volljährige ukrainische Geflüchtete daher seltener formale Bildungseinrichtungen besuchen. In den nächsten Jahren ist jedoch zu erwarten, dass sich das Bevölkerungswachstum in den jüngeren Altersgruppen auch in höheren Bildungsteilnehmendenzahlen im Sekundarbereich II widerspiegelt.

Die Bildungsbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen ist seit 2012, abgesehen vom 1. Jahr der Corona-Pandemie 2020, kontinuierlich angestiegen und lag im Jahr 2022 mit 41 % um 7 Prozentpunkte über dem Ausgangsniveau und 2 Prozentpunkte über dem Niveau vor der Corona-Pandemie (Abb. B4-1, Tab. B4-6web). Der Rückgang der entsprechenden Bildungsbeteiligungsquote der 3- bis unter 6-Jährigen hat sich 2022 hingegen fortgesetzt und liegt mit 92 % um 4 Prozentpunkte unter dem Niveau von 2012. Bei den 16- bis unter 19-Jährigen sinkt die Bildungsbeteiligungsquote von 93 % im Jahr 2012 auf 89 %. Eine genauere Betrachtung der Altersjahre von 16 bis 18 im Jahr 2022 zeigt: Da die meisten 16- und 17-Jährigen noch der Schulpflicht unterliegen, liegt die Beteiligung bei 98 bzw. 92 % und fällt erst bei den 18-Jährigen auf 82 % ab.

Bei den 19- bis unter 25-Jährigen sinkt 2022 erstmals seit 2015 die Bildungsbeteiligung im Vergleich zum Vorjahr (-2 Prozentpunkte) und liegt mit 53 % nur noch 1 Prozentpunkt über dem Niveau von 2012. Der deutliche Rückgang im Jahr 2022 dürfte vor allem auf die geringere Bildungsbeteiligung der ukrainischen Geflüchteten in dieser Altersgruppe zurückzuführen sein. Gleichzeitig steigt gegenüber 2012 die Beteiligung an Hochschulbildung in dieser Altersgruppe um 4 Prozentpunkte auf 28 %, während sie in den allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen um 1 bzw. 2 Prozentpunkte sinkt (Tab. B7-web). Die Bildungsbeteiligung der 19- bis unter 25-Jährigen verschiebt sich also von allgemeiner und beruflicher Bildung zu den Hochschulen.

¹⁰ Die Vollzeitschulpflicht endet je nach Bundesland nach dem 9. oder 10. Schuljahr. Nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht unterliegen diejenigen Jugendlichen, die im Sekundarbereich II keine allgemeinbildende oder berufliche Schule in Vollzeitform besuchen, der Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht). Diese umfasst in der Regel 3 Teilzeitschuljahre, wobei sie sich nach der Dauer des Ausbildungsverhältnisses in einem anerkannten Ausbildungsberuf richtet.

Erhöhung der Bildungsbeteiligung bei unter 3-Jährigen

Rückgang der Bildungsbeteiligung bei über 19-Jährigen gegenüber 2021

Diese Entwicklung spiegelt die teilweise Umstellung von G9 auf G8 wider, die zu einem früheren Übergang in die Hochschulbildung geführt hat (vgl. **D**). Dies wird deutlicher, wenn man die 19-Jährigen isoliert betrachtet: Hier reduziert sich der Anteil von Menschen in allgemeiner Bildung um 11 Prozentpunkte auf 8 % und der von Menschen in Hochschulbildung steigt um 16 Prozentpunkte auf 20 %. Mit der Rückumstellung von G8 auf G9 in den westdeutschen Flächenländern könnte sich diese Verschiebung in den nächsten Jahren wieder umkehren.

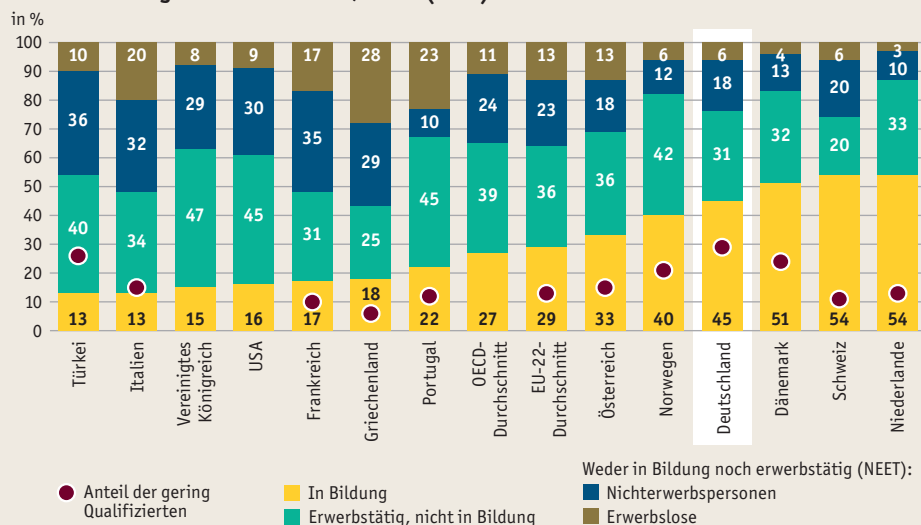
Bei den 25- bis unter 30-Jährigen zeigt sich 2022 im Vergleich zum Vorjahr ebenfalls ein Rückgang in der Bildungsbeteiligung um 0,5 Prozentpunkte auf 22 %. Die Bildungsbeteiligung liegt damit aber weiterhin 1 Prozentpunkt über dem Niveau von 2012, was ausschließlich durch den Anstieg der Hochschulbeteiligung in diesem Zeitraum zu erklären ist. Inwiefern währenddessen ein größerer Anteil der Bevölkerung Zugang zu Bildung gefunden hat oder längere Verweildauern eine Rolle spielen, wird an anderer Stelle näher untersucht (vgl. **F3**). Insgesamt zeigt sich gegenüber 2012 bei den unter 3-Jährigen eine erhebliche und bei den über 19-Jährigen eine geringfügige Erhöhung der Bildungsbeteiligung.

Bildungsbeteiligung junger Erwachsener im internationalen Vergleich

Im Folgenden wird die Altersgruppe der 20- bis unter 25-Jährigen betrachtet. Diese Gruppe ist von besonderer Relevanz, da in diesem Alter die Schulpflicht in der Regel erfüllt ist und damit die Wahlmöglichkeit zwischen Bildung und Erwerbstätigkeit besteht. Im Jahr 2022 besuchten in Deutschland 55 % der 20- bis unter 25-Jährigen formale Bildungseinrichtungen, d.h. allgemeinbildende oder berufliche Schulen oder Hochschulen. Dies sind mehr als im OECD-Durchschnitt von 47 % und auch mehr als im EU-22-Durchschnitt **G** von 52 % (**Tab. B4-9web**). Dabei befindet sich in Deutschland mit 33 % ein vergleichsweise hoher Anteil von Personen gleichzeitig in einem Bildungsgang und ist erwerbstätig; im OECD-Durchschnitt sind es 18 % und im EU-22-Durchschnitt 16 %. Dieser relativ hohe Anteil ist darauf zurückzuführen, dass

Vergleichsweise hoher
Anteil junger
Menschen gleichzeitig
in einem
Bildungsgang und
erwerbstätig

Abb. B4-2: 20- bis unter 25-Jährige ohne beruflichen Abschluss und ohne Hochschulreife nach Bildungsbeteiligung und Erwerbsstatus **G und Anteil an der Bevölkerung, ausgewählte Staaten*, 2022 (in %)**



* Für das Vereinigte Königreich, die USA und den OECD-Durchschnitt sind keine Anteilswerte formal gering Qualifizierter verfügbar.

Quelle: Bildungsbeteiligung und Erwerbsstatus: OECD, Sonderauswertung; Anteil der gering Qualifizierten: Eurostat, LFS **G**, eigene Darstellung

→ **Tab. B4-10web**

ca. 13 % der jungen Erwachsenen während der dualen Ausbildung oder eines dualen Studiums sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind. Deutschland gehört zu den Staaten, in denen Bildung von jungen Erwachsenen häufig in dualer Ausbildung stattfindet (work-study programmes), die den Übergang von Bildung in qualifizierte Berufstätigkeit erleichtert. Die weiteren 20 % umfassen vor allem Studierende, die neben ihrem Studium erwerbstätig sind. Dieser Anteil ist leicht höher als im OECD- und EU-22-Durchschnitt (17 % respektive 15 %).

Ein Großteil der 45 %, die keine Bildungseinrichtung mehr besuchen, ist stattdessen erwerbstätig (37 %). Entsprechend ist der Anteil der jungen Erwachsenen, die weder in Beschäftigung noch in einen formalen Bildungsgang eingebunden sind (NEET – Not in Education, Employment or Training), mit 9 % in Deutschland geringer als im OECD- und EU-22-Durchschnitt (15 % respektive 14 %, **Tab. B4-9web**).

Mit 29 % ist der Anteil der formal gering Qualifizierten, die noch keinen beruflichen Abschluss oder die Hochschulreife haben (ISCED 0–2), unter den 20- bis unter 25-Jährigen im Vergleich zum EU-22-Durchschnitt von 14 % vergleichsweise hoch (**Abb. B4-2, Tab. B4-10web**). Auch wenn die 45 % dieser Gruppe, die sich noch in formaler Bildung befinden, herausgenommen werden, liegt der Anteil ohne beruflichen Abschluss und ohne Hochschulreife mit 16 % deutlich über dem EU-22-Durchschnitt (10 %). Zu 31 % sind diese jungen Erwachsenen ausschließlich erwerbstätig und zu 24 % weder in Beschäftigung noch in einen formalen Bildungsgang eingebunden.

Anteil der NEETs bei jungen Erwachsenen im internationalen Vergleich gering

Soziodemografische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung

In der Bildungsbeteiligung sind soziodemografische Unterschiede zu beobachten, die im Folgenden für die Altersgruppe der 20- bis unter 25-Jährigen, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen, in Deutschland dargestellt werden. Diese Altersgruppe umfasste 2022 rund 4,6 Millionen Menschen (**Tab. B4-11web**) und damit rund 6 % der Gesamtbevölkerung.

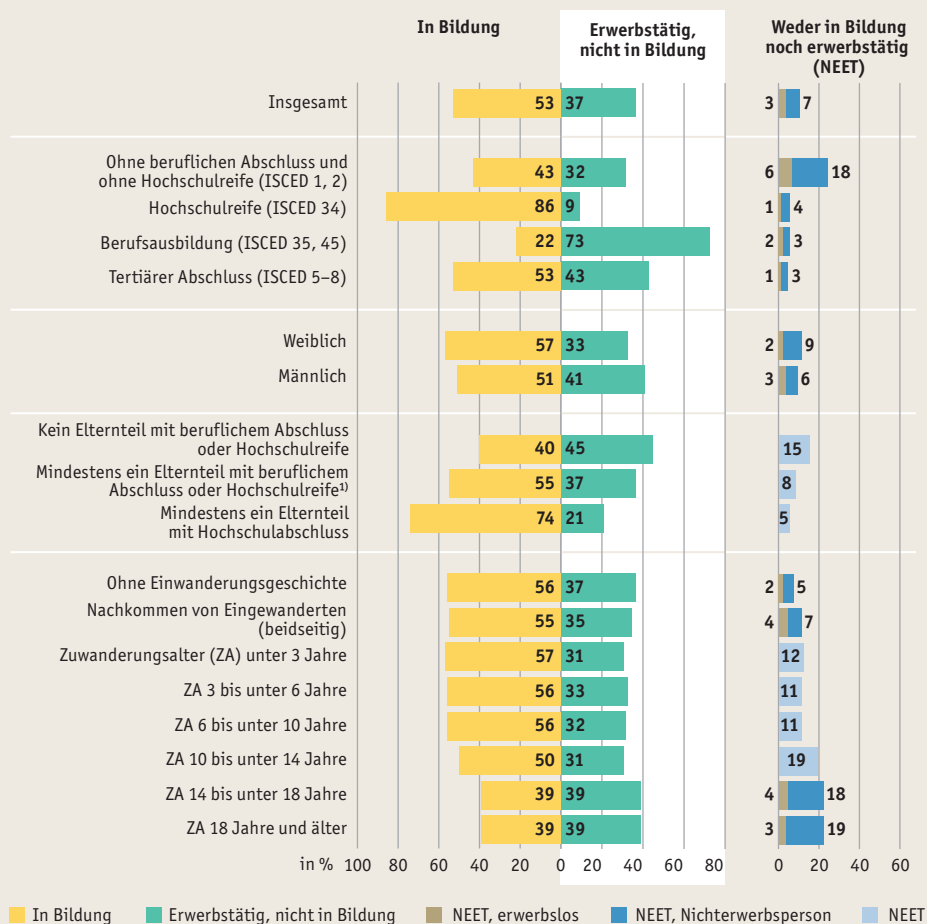
Am stärksten unterscheidet sich die Bildungsbeteiligung junger Erwachsener in Abhängigkeit von bereits erreichten Bildungsabschlüssen. Die Mehrheit der jungen Erwachsenen ohne beruflichen Abschluss und ohne Hochschulreife besucht noch formale Bildungseinrichtungen, um einen beruflichen oder höher qualifizierenden Abschluss zu erlangen (43 %);¹¹ 32 % sind ausschließlich erwerbstätig und 24 % weder in Bildungseinrichtungen eingebunden noch erwerbstätig (**Abb. B4-3**). Demgegenüber weisen junge Erwachsene mit Hochschulreife mit 86 % die höchste Bildungsbeteiligung und mit 9 % die geringste Erwerbsbeteiligung auf. Liegt bereits ein (1.) tertiärer Abschluss vor, besuchen 53 % Bildungseinrichtungen und 43 % sind erwerbstätig. Junge Erwachsene, die eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, beteiligen sich hingegen am seltensten an weiterer formaler Bildung (22 %) und sind am häufigsten erwerbstätig (73 %).

32 % der jungen Erwachsenen ohne beruflichen Abschluss sind ausschließlich erwerbstätig

In Deutschland hängt die Bildungsbeteiligung eng mit dem Bildungsstand der Eltern zusammen (vgl. **A4/I1**). Die Zugangschancen zu Früher Bildung **G** (**C4**), die Wahl der weiterführenden Schule (**D2**) und die Aufnahme eines Studiums (**F2**) unterscheiden sich stark nach dem Bildungsstand der Eltern. Eine Sondererhebung des Mikrozensus **D** 2021, in der eine Teilstichprobe unabhängig von der Haushaltszugehörigkeit zum Bildungsstand der Eltern befragt wurde, ermöglicht erstmals eine Betrachtung von Herkunftsdisparitäten in der Bildungsbeteiligung direkt im Anschluss an das Ende der Schulpflicht auf der Basis von aktuellen und repräsentativen Daten. Generell gilt für die Altersgruppe der 20- bis unter 25-Jährigen: je höher der Bildungsstand der

Je höher der Bildungsstand der Eltern, desto höher die Bildungsbeteiligung junger Erwachsener

¹¹ Die hier angegebenen Werte können von den oben genannten Werten der OECD und Eurostat abweichen, da die OECD und Eurostat die Bildungsbeteiligung ausschließlich für das 1. Quartal eines Jahres ausweisen. Für die differenzierten Darstellungen nach soziodemografischen Merkmalen werden im Folgenden Daten für das gesamte Berichtsjahr genutzt.

Abb. B4-3: 20- bis unter 25-Jährige nach Bildungsbeteiligung, Erwerbsstatus* und soziodemografischen Merkmalen 2022 (in %)**

* Die Unterteilung in Erwerbslose und Nichterwerbspersonen nach dem Bildungshintergrund der Eltern und für im Alter von 0 bis unter 14 Jahren Zugewanderte ist wegen mangelnder statistischer Zuverlässigkeit nicht möglich.

** Der Bildungsstand der Eltern wurde nur für das Jahr 2021 anhand freiwilliger Angaben erhoben. Alle anderen Angaben beziehen sich auf das Berichtsjahr 2022.

1) Kein Elternteil mit Hochschulabschluss

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2021 und 2022

→ Tab. B4-11web

Eltern, desto höher ist die Bildungsbeteiligung und desto niedriger sind die Anteile der ausschließlich Erwerbstätigen und der NEETs. So liegt die Bildungsbeteiligung junger Erwachsener mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss mit 74 % deutlich über der von jungen Erwachsenen, deren Eltern zwar über einen beruflichen Abschluss oder die Hochschulreife verfügen, jedoch keinen Hochschulabschluss haben (55 %, **Abb. B4-3**). Weniger als die Hälfte (40 %) aller jungen Erwachsenen, deren Eltern weder einen beruflichen Abschluss noch die Hochschulreife erworben haben, besuchen eine formale Bildungseinrichtung, 45 % sind ausschließlich erwerbstätig und 15 % gehören zur problematischen NEET-Gruppe. Damit ist der Anteil der NEETs in dieser Gruppe fast doppelt so hoch im Vergleich zu jungen Erwachsenen, deren Eltern mindestens über einen beruflichen Abschluss oder die Hochschulreife verfügen (8 %).

Einwanderungsbezogene Unterschiede in der Bildungsbeteiligung junger Erwachsener zeigen sich weniger zwischen Personen mit und ohne Einwanderungsgeschichte **G**, sondern vielmehr nach dem Alter zum Zeitpunkt der Zuwanderung. So besuchen junge Erwachsene, die im Alter von 9 Jahren oder jünger nach Deutschland

eingewandert sind, und jene mit Einwanderungsgeschichte, die in Deutschland geboren wurden, mit 55 bis 57 % im gleichen Umfang Bildungseinrichtungen wie junge Erwachsene ohne Einwanderungsgeschichte (56 %; **Abb. B4-3**). Ab einem Zuwanderungsalter von 10 Jahren sinkt jedoch die Bildungsbeteiligung junger Erwachsener. Die Bildungsbeteiligung beträgt 50 % bei im Alter von 10 bis unter 14 Jahren Zugewanderten und fällt auf 39 % bei jungen Erwachsenen, die im Alter von 14 Jahren oder älter zugewandert sind. Die niedrigere Bildungsbeteiligung von im höheren Alter Zugewanderten lässt sich nicht durch Unterschiede in der Zusammensetzung der Zuwanderungsaltersgruppen wie beispielsweise das Herkunftsland und das Zuwanderungsmotiv erklären (**Tab. B4-12**). Dies weist auf kritische Phasen der Integration hin, wonach die Eingliederung in das deutsche Bildungssystem umso herausfordernder wird, je später die Zuwanderung nach der Grundschulzeit erfolgt.

Welcher Beschäftigung gehen im höheren Alter zugezogene junge Erwachsene nach, die nicht in einen Bildungsgang eingebunden sind? Generell sind junge Erwachsene, die ab einem Alter von 14 Jahren nach Deutschland kamen, etwas häufiger ausschließlich erwerbstätig (39 %) als hierzulande Geborene und im jüngeren Alter Zugezogene (zwischen 31 und 37 %). Doch der Anstieg der Erwerbstätigenquote mit zunehmendem Zuwanderungsalter ist weniger stark ausgeprägt als der entsprechende Rückgang in der Bildungsbeteiligungsquote. Folglich sind junge erwachsene Menschen ab einem Zuwanderungsalter von 10 Jahren immer häufiger weder in Bildung eingebunden noch erwerbstätig. Im Vergleich zu im Alter von 6 bis unter 10 Jahren Zugezogenen verdoppelt sich beispielsweise der NEET-Anteil von 11 % auf 22 % bei im Alter von 14 bis unter 18 Jahren Zugezogenen. Dabei ist der hohe NEET-Anteil hauptsächlich auf junge Frauen zurückzuführen, die mit 30 % die höchste Nichterwerbsquote ^G aufweisen. Weiterführende Dekompositionsanalysen zeigen, dass der auffällig hohe NEET-Anteil unter Frauen, die im jugendlichen Alter eingewandert sind, im Vergleich zu jenen, die im Kindesalter kamen, größtenteils durch Zuzugsmotive wie Familienzusammenführung und Flucht erklärt werden. Das Zuzugsalter spielt also eine bedeutende Rolle bei der Bildungsbeteiligung, aber eignet sich nicht zur Erklärung des hohen NEET-Anteils im Vergleich zum Anteil der Erwerbstätigen.

Bildungsbeteiligung junger Erwachsener mit und ohne Einwanderungsgeschichte unterscheidet sich erst ab einem Zuwanderungsalter von 10 Jahren

Methodische Erläuterungen

Zum Verzicht auf Zeitvergleiche der Bildungsbeteiligung

Aufgrund der methodischen Neugestaltung des Mikrozensus im Jahr 2020 sind die Ergebnisse ab dem Berichtsjahr 2020 nur eingeschränkt mit den Vorjahren vergleichbar. Inwiefern sich die Corona-Pandemie auf die Bildungsbeteiligung junger Erwachsener und ins-

besondere die Gruppe der NEETs ausgewirkt hat, lässt sich mit den verfügbaren Daten daher nicht abschließend beurteilen. So zeigt sich bereits für die ersten Berichtswochen im Jahr 2020, also noch vor der Corona-Pandemie, ein methodisch bedingter Anstieg im Anteil der jungen Erwachsenen, die weder in Bildung noch erwerbstätig sind, der bis ins Jahr 2022 bestehen bleibt.

Bildungsstand der Bevölkerung

Der Bildungsstand einer Person ist sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene ein Schlüsselfaktor. Er beeinflusst die Erwerbschancen eines Individuums, die gesellschaftliche Teilhabe, die Zugangsmöglichkeiten zu weiterführender Bildung und die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung der eigenen Biografie (individuelle Regulationsfähigkeit). Aus volkswirtschaftlicher Sicht stellt ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung einen entscheidenden wirtschaftlichen Wettbewerbsfaktor dar: Er ist zentral für die Deckung des Fachkräftebedarfs und bildet eine Grundvoraussetzung für die Innovationsfähigkeit. Im Folgenden wird der Bildungsstand anhand der erreichten formalen Bildungsabschlüsse  dargestellt.

Bildungsstand im internationalen Vergleich

Den beruflichen Bildungsabschlüssen, die in Deutschland auf unterschiedlichen Ebenen und in sehr verschiedenen Teilsystemen erworben werden können und für mehr als die Hälfte der Bevölkerung ab 25 Jahren den höchsten Bildungsabschluss darstellen (**Tab. B5-1web**), kommt mit Blick auf die Integration in den Arbeitsmarkt und die soziale Teilhabe eine besondere Rolle zu. Mit der Vermittlung beruflicher Bildungsabschlüsse auf einer mittleren Qualifikationsebene gehen dabei einige Besonderheiten einher: So können in den beiden vollqualifizierenden Sektoren beruflicher Ausbildung (vgl. **E1**) berufliche Abschlüsse auf mittlerer Fachkräfteebene in einem sehr breiten Berufsspektrum erworben werden. Daher erfolgt – im Unterschied zu vielen europäischen Staaten – der Zugang zu qualifizierter Berufsarbeit nicht nur über einen Tertiärabschluss, sondern auch über einen beruflichen Abschluss des Sekundarbereichs II. Dies ist vor allem in Berufen des dualen Ausbildungssystems, aber zum Beispiel auch bei Gesundheits- und Pflegeberufen der Fall. Darüber hinaus können höhere qualifizierende Berufsabschlüsse im Rahmen beruflicher Fortbildung erlangt werden (vgl. **H4**).

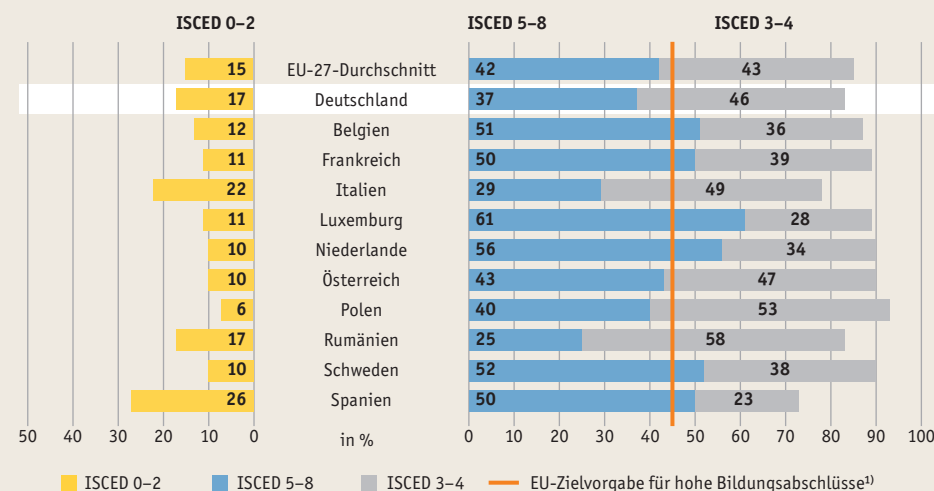
Überdurchschnittlich hoher Anteil mit mittleren Qualifikationen im internationalen Vergleich

Dementsprechend hatte 2022 in Deutschland mit 46 % ein höherer Anteil der 25- bis unter 35-Jährigen als im EU-Durchschnitt mittlere Qualifikationen (ISCED 3–4), d.h. die Hochschulreife oder einen berufsbildenden Abschluss (**Abb. B5-1**). Hinter dem hohen Anteil mittlerer Qualifikationen stehen – anders als in den meisten anderen Staaten – zum großen Teil berufsbildende Abschlüsse und zu einem geringeren Anteil die Hochschulreife. Hervorzuheben ist dabei für Deutschland auch der postsekundäre nichttertiäre Bereich (ISCED 4). Dieser Bereich umfasst die Kombination von beruflichem Ausbildungsabschluss und Hochschulzugangsberechtigung, Abschlüsse von 2- bis 3-jährigen Bildungsgängen an Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe (z.B. Pflegefachfrau/-fachmann, Hebamme,¹² Physiotherapeut:in) und Abschlüsse an Abendgymnasien. In Deutschland verfügen 17 % der 25- bis unter 35-Jährigen über einen solchen ISCED-4-Abschluss.

Weniger 25- bis unter 35-Jährige mit hohem Abschluss als im EU-Durchschnitt

Ansichts der besonderen Bedeutung des beruflichen Ausbildungssystems in Deutschland liegt der Anteil der 25- bis unter 35-Jährigen mit tertiärem Bildungsabschluss (ISCED 5–8) mit 37 % unter dem EU-27-Durchschnitt  von 42 % (**Abb. B5-1**). Zu den tertiären Abschlüssen zählen sowohl höher qualifizierende berufliche Abschlüsse (z.B. Meister) als auch akademische Abschlüsse (z.B. Bachelor). Der Anteil mit tertiärem Abschluss liegt auch unter dem Zielwert von 45 % (rote Linie), den die EU für den europäischen Bildungsraum für das Jahr 2030 definiert hat. Allerdings wächst der tertiäre Bereich kontinuierlich. Seit 2012 ist der Anteil der tertiären Abschlüsse in

12 Seit 2020 werden Hebammen im akademischen Rahmen in Regelstudiengängen ausgebildet. Das Studium ist als duales Studium ausgestaltet.

Abb. B5-1: Bildungsabschlüsse der 25- bis unter 35-Jährigen 2022 in ausgewählten Staaten (in %)

1) EU-Zielvorgabe ist ein Anteil mit Tertiärabschluss von 45 % bis zum Jahr 2030.

Quelle: Eurostat, LFS , eigene Berechnung

→ Tab. B5-2web

Deutschland um etwa 8 Prozentpunkte von 29 % auf 37 % gestiegen, was dem Anstieg des EU-Durchschnitts entspricht. Diese Entwicklung ging mit einem Rückgang des Anteils der Personen mit mittleren Qualifikationen von 12 Prozentpunkten einher.

Zusammengenommen wird ein Abschluss mindestens des Sekundarbereichs II (ISCED 3–8), der international als grundlegende Voraussetzung für gelingende Arbeitsmarktintegration und soziale Teilhabe gilt, in Deutschland mit 83 % etwas seltener als im EU-Durchschnitt von 85 % erreicht. 17 % der 25- bis unter 35-Jährigen in Deutschland verfügen damit weder über einen beruflichen Abschluss noch über die Hochschulreife und gelten daher als formal gering qualifiziert.

17 % der 25- bis unter 35-Jährigen sind formal gering qualifiziert

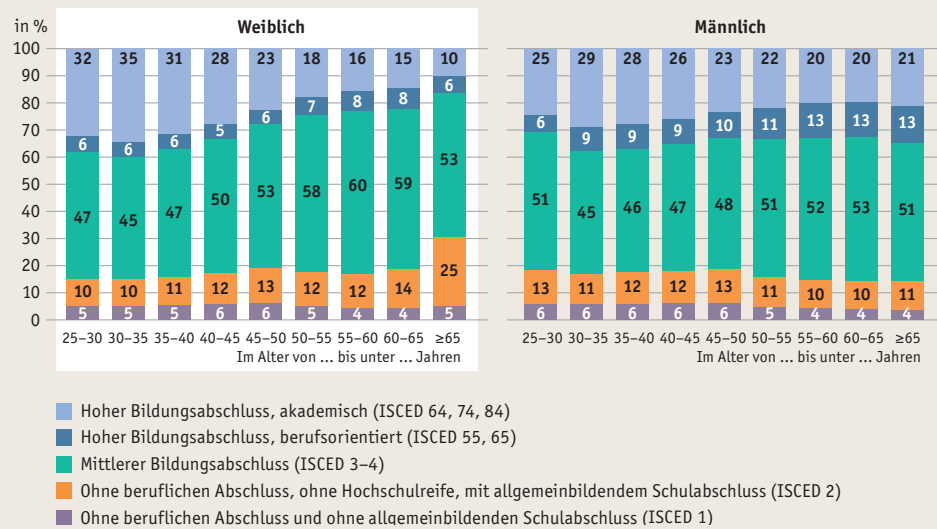
Bildungsstand nach Alter und Geschlecht

Ein Vergleich nach Alter zeigt, dass der lang anhaltende positive Trend im Bildungsstand weiterhin ungebrochen ist. Im Jahr 2022 verfügten 30 % der erwachsenen Bevölkerung ab 25 Jahren über einen hohen (tertiären) Bildungsabschluss (ISCED 5–8, **Tab. B5-1web**). In allen Altersgruppen ab 30 Jahren wiesen jüngere Geburtskohorten einen höheren Bildungsstand auf als ältere (**Abb. B5-2**). So lag beispielsweise der Anteil mit hohem Bildungsabschluss bei den 30- bis unter 35-Jährigen mit 39 % deutlich über dem der 60- bis unter 65-Jährigen (29 %). Dieser Anstieg um 11 Prozentpunkte entspricht dem Rückgang der mittleren Bildungsabschlüsse (ISCED 3–4) zwischen beiden Geburtskohorten, während der Anteil der formal gering Qualifizierten (ISCED 1–2) nahezu unverändert blieb.

Kontinuierlicher Anstieg des Anteils der Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen

Die Entwicklung des Bildungsstands unterscheidet sich nach den Geschlechtern. In der erwachsenen Bevölkerung ab 25 Jahren verfügten Männer mit 34 % deutlich häufiger über einen hohen Bildungsabschluss als Frauen (26 %) und waren mit 16 % seltener formal gering qualifiziert (Frauen: 21 %, **Tab. B5-1web**). Dieses Verhältnis kehrt sich jedoch bei den jüngeren Geburtskohorten um: Bei den 30- bis unter 35-Jährigen lag der Anteil der Frauen mit hohem Bildungsabschluss mit 40 % erstmals über dem der Männer (38 %, **Abb. B5-2**). In der Altersgruppe der 25- bis unter 30-Jährigen betrug der Geschlechterunterschied sogar 7 Prozentpunkte zugunsten der Frauen, wenngleich in dieser Altersgruppe häufig noch hohe Abschlüsse erworben werden. Der Anteil der formal gering Qualifizierten fiel unter den 40- bis 45-jährigen Frauen mit 17 %

Frauen der jüngeren Generationen verfügen über einen höheren Bildungsstand als Männer

Abb. B5-2: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung ab 25 Jahren nach Alter und Geschlecht 2022 (in %)

→ Tab. B5-1web

erstmal niedriger aus als bei den Männern (18 %). Für 25-bis unter 30-jährige Frauen ist der Anteil nochmals auf 15 % gesunken, während Männer dieser Altersgruppe mit 18 % unverändert häufig formal gering qualifiziert waren.

Bildungsstand nach Bildungshintergrund, Einwanderungsgeschichte und Zuzugsalter

Hochschulabschluss

Der Anteil der Erwachsenen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit Hochschulabschluss (ISCED 64, 74, 84, **Tab. 1**) lag im Jahr 2022 bei 24 % (**Tab. B5-5web**). Jedoch variiert dieser Anteil in Deutschland sehr stark nach dem Bildungshintergrund der Eltern. Diese Betrachtung ist erstmals durch eine Sondererhebung des Mikrozensus 2021 möglich, bei der eine Teilstichprobe freiwillig zu den Bildungsabschlüssen ihrer Eltern befragt wurde. So verfügen Erwachsene mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss mit 56 % 3-mal so häufig über einen Hochschulabschluss wie Erwachsene, deren Eltern zwar über einen beruflichen Abschluss oder die Hochschulreife verfügen, jedoch nicht über einen Hochschulabschluss (19 %, **Abb. B5-3**). Diese Differenz von 37 Prozentpunkten ist über alle Altersgruppen relativ stabil. Nochmal niedriger ist der Anteil der Hochschulabsolvent:innen mit 12 % bei Erwachsenen, deren Eltern weder einen beruflichen Abschluss noch die Hochschulreife erworben haben.

Zwar verfügen in Deutschland geborene Personen mit 2 zugewanderten Eltern – die folglich das komplette Bildungssystem in Deutschland durchlaufen haben – mit 19 % seltener über einen Hochschulabschluss als Personen ohne Einwanderungsgeschichte (25 %, **Abb. B5-3**). Dieser Unterschied lässt sich jedoch vollständig durch den im Durchschnitt niedrigeren Bildungsstand der zugewanderten Eltern erklären. Deutlichere einwanderungsbezogene Unterschiede zeigen sich nach dem Alter zum Zeitpunkt der Zuwanderung. Für Zugewanderte, die als Minderjährige und größtenteils mit ihren Eltern nach Deutschland eingewandert sind, nimmt die Wahrscheinlichkeit eines Hochschulabschlusses mit zunehmendem Alter zum Zeitpunkt der Einwanderung ab. Während Personen, die bei der Zuwanderung jünger als 3 Jahre waren, mit 24 % eine ähnlich hohe Hochschulabschlussquote aufweisen wie Personen

Hochschulabschlussquote bei Kindern von Akademiker:innen 3-mal so hoch wie bei Kindern von Nicht-akademiker:innen

Hochschulabschlussquoten bei im jungen Alter Zugewanderten ähnlich hoch wie bei Personen ohne Einwanderungsgeschichte ...

... sinkt jedoch mit zunehmendem Zuwanderungsalter

ohne Einwanderungsgeschichte, sinkt diese auf 9 % für Personen, die im Alter von 14 bis unter 18 Jahren eingewandert sind. Auch bei Berücksichtigung des Herkunftslands oder der Einwanderungsmotive bleibt der Trend bestehen, dass die Hochschulabschussquote mit zunehmendem Zuwanderungsalter sinkt (**Tab. B5-6web**). Ähnlich wie bei der Bildungsbeteiligung (**B4**) deutet dies auf kritische Phasen der Integration hin, wonach das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse umso herausfordernder wird, je später die Zuwanderung erfolgt.

Anders sieht es bei Personen aus, die als Erwachsene (18 Jahre und älter) zugewandert sind, für die eigene Migrationsmotive wie Arbeit, Studium oder Familienzusammenführung eine besondere Rolle spielen. Diese Personen verfügen mit 25 % genauso häufig über einen Hochschulabschluss wie Personen ohne Einwanderungsgeschichte, der jedoch zu 79 % im Ausland erworben wurde. Das letzte Fünftel machten eingewanderte Personen aus, die mit einer im Ausland erworbenen Studienberechtigung einen Hochschulabschluss in Deutschland erreichten. Unabhängig davon, ob der Hochschulabschluss im In- oder Ausland erworben wurde, profitiert Deutschland von der Zuwanderung von Personen mit hohen allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen. Auffällig ist zudem, dass der Anteil mit Hochschulabschluss bei den Menschen, die im Alter von 18 Jahren und älter zugewandert sind, steigt, je jünger die betrachtete Alterskohorte ist: Während er bei den 60-bis unter 65-Jährigen lediglich bei 17 % und bei den 45- bis unter 50-Jährigen 21 % betrug, erhöht er sich bei den 30- bis unter 35-Jährigen auf 35 % (**Tab. B5-7web**).

Teilweise sind höher qualifizierende berufliche Abschlüsse (z.B. einige Meisterabschlüsse) einem akademischen Hochschulabschluss gleichwertig (z.B. Bachelor). Betrachtet man alle höheren Bildungsabschlüsse, inklusive der höher qualifizierenden beruflichen Abschlüsse (ISCED 5–8), zeigen sich ähnliche Unterschiede nach dem Bildungshintergrund und dem Zuzugsalter wie beim Hochschulabschluss. Beispielsweise ist der Anteil mit einem höheren Bildungsabschluss bei Erwachsenen mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss 35 Prozentpunkte höher als bei Erwachsenen, deren Eltern zwar über einen beruflichen Abschluss oder die Hochschulreife verfügen, jedoch keinen Hochschulabschluss haben (**Tab. B5-7web**). Auch sinkt der Anteil mit höherem Bildungsabschluss bei den Personen, die als Minderjährige zugewandert sind, mit dem Alter zum Zeitpunkt der Zuwanderung.

Ohne beruflichen Abschluss und ohne Hochschulreife

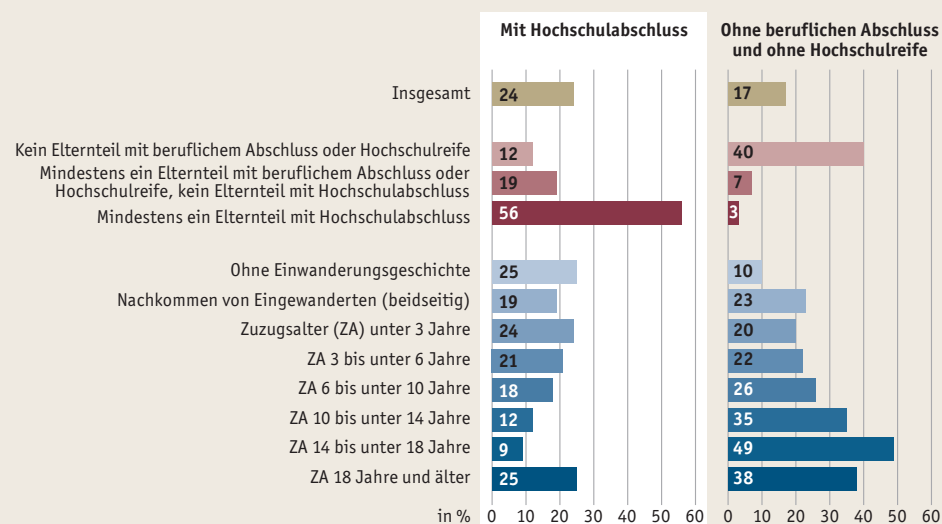
17 % der Erwachsenen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren hatten im Jahr 2022 weder einen beruflichen Bildungsabschluss noch die Hochschulreife (ISCED 0–2, **Abb. B5-3**). Damit gelten 2,8 Millionen Erwachsene in Deutschland als formal gering qualifiziert. Dabei befanden sich 16,4 % nicht in Bildung und 0,3 % noch in Bildung.

Ähnlich wie beim Hochschulabschluss gibt es auch im Falle eines niedrigen Bildungsstandes einen engen Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Eltern (vgl. **I1**). Erwachsene, deren Eltern weder über einen beruflichen Bildungsabschluss noch über die Hochschulreife verfügen, erlangten zu 40 % ebenfalls keinen dieser beiden Abschlüsse. Dieser Anteil war 5-mal höher im Vergleich zu Personen, deren Eltern mindestens einen dieser Abschlüsse, jedoch keinen Hochschulabschluss erworben haben (7 %).

Deutliche Unterschiede im Anteil der formal gering Qualifizierten bestanden auch zwischen Personen mit und ohne Einwanderungsgeschichte. So verfügten in Deutschland geborene Nachkommen von 2 zugewanderten Elternteilen mit 23 % doppelt so häufig über keinen der beiden Abschlüsse im Vergleich zu Personen ohne Einwanderungsgeschichte (10 %), was jedoch größtenteils durch den niedrigeren Bildungsstand der zugewanderten Eltern erklärt werden kann.

40 % der Kinder von formal gering qualifizierten Eltern im Erwachsenenalter ohne beruflichen Abschluss oder Hochschulreife

Abb. B5-3: Bildungsstand nach Einwanderungsgeschichte und Zuzugsalter 2022 und Bildungsstand der Eltern* 2021 (in %)



* Der Bildungsstand der Eltern wurde nur für das Jahr 2021 anhand freiwilliger Angaben erhoben. Alle anderen Angaben beziehen sich auf das Berichtsjahr 2022.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2021 und 2022

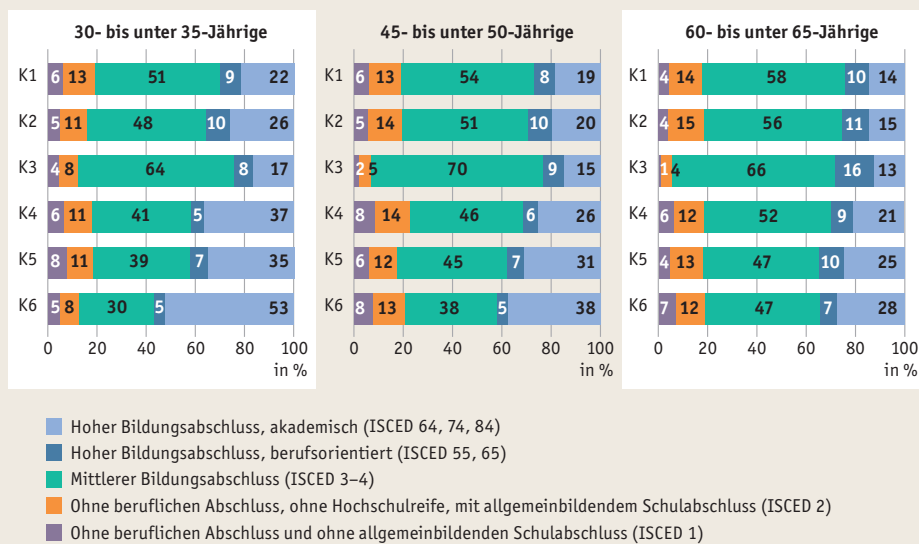
→ Tab. B5-5web

Anteil der formal gering Qualifizierten steigt mit dem Zuwanderungsalter

Ebenfalls zeigt sich die Bedeutung des Zuwanderungsalters für den Bildungsstand, da auch der Anteil ohne Mindestqualifikation mit höherem Zuwanderungsalter deutlich ansteigt: Etwa die Hälfte der Personen, die im Alter von 14 bis unter 18 Jahren zugezogen sind, verfügt als Erwachsene über keinen beruflichen Abschluss oder die Hochschulreife. Bei im Alter von unter 3 Jahren Zugewanderten sind es mit 20 % weniger als halb so viele. Dass diese Unterschiede die Auswirkungen des Zuwanderungsalters und kritische Phasen der Integration widerspiegeln, wird dadurch unterstrichen, dass sie sich nicht durch sozioökonomische Faktoren wie den Bildungshintergrund der Eltern, das Herkunftsland oder die Einwanderungsmotive erklären lassen. Als besonders polarisiert erweist sich der Bildungsstand bei Menschen mit Einwanderungsgeschichte, die erst im Alter von 18 Jahren und älter zugezogen sind. Unter ihnen ist sowohl der Anteil ohne beruflichen Abschluss und ohne Hochschulreife mit 38 % als auch der Anteil mit Hochschulabschluss von 25 % hoch. Auch gibt es große Unterschiede zwischen den Herkunftsstaaten in dieser Gruppe. Unter den 5 häufigsten Herkunftsstaaten der im Alter von 18 Jahren und älter Zugezogenen betrug der Anteil ohne beruflichen Abschluss und ohne Hochschulreife aus Polen und Russland rund ein Viertel, aus Rumänien 38 %, während mehr als die Hälfte der Zugewanderten aus der Türkei (65 %) und Syrien (53 %) formal gering qualifiziert waren (Tab. B5-7web).

Bildungsstand im Vergleich der Regionen

Eine Betrachtung des Bildungsstands der Bevölkerung nach Alterskohorten und Kreistypen, die bereits unter der Angebotsperspektive (B1) eingeführt wurden, zeigt klare regionale Unterschiede auf. Deutlich wird, dass in Großstädten, die oft auch Hochschulstandort sind (Kreistyp 6), der Bildungsstand mit einem Anteil von Hochschulabsolvent:innen von 53 % an den 30- bis unter 35-Jährigen besonders hoch ist (Abb. B5-4, Tab. B5-9web). In den überwiegend ostdeutschen Landkreisen und kreisfreien Städten (Kreistyp 3) ist eine niedrige Anzahl von Bildungseinrichtungen (B1) festzustellen. So verwundert es nicht, dass in den überwiegend ostdeutschen Landkreisen und kreisfreien Städten auch der Anteil an Hochschulabsolvent:innen bei den

Abb. B5-4: Bildungsstand der Bevölkerung nach Alter und Kreistypen* 2022 (in %)

* Bei der Typisierung werden Kreise und kreisfreie Städte zusammengeführt, deren Rahmenbedingungen ähnlich sind. Zur Beschreibung der Kreistypen siehe methodische Erläuterungen zu Indikator B1.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ Tab. B5-9web

30- bis unter 35-Jährigen mit 17 % deutlich niedriger ist als in den anderen Kreistypen. Auffallend ist jedoch, dass dort nicht nur die höchsten Anteile der Erwachsenen mit mittlerem Bildungsabschluss (67 %), sondern auch die geringste Quote der Erwachsenen ohne beruflichen Abschluss oder Hochschulreife (8 %) zu finden sind. Dieser Befund gilt nicht nur für die älteren Kohorten, die ihren beruflichen Abschluss in der DDR erwarben, sondern auch für die 30- bis unter 35-Jährigen (Tab. B5-9web).

Perspektiven

Demografische und wirtschaftliche Veränderungen wie eine alternde Bevölkerung, der Wandel der Geburtenrate, die Digitalisierung der Arbeitswelt und der Strukturwandel hin zu einer wissensbasierten Ökonomie sowie die Zuwanderung, besonders infolge des Kriegs in der Ukraine, fordern eine kontinuierliche Anpassung des Bildungssystems. Die gestiegene Bildungsbeteiligung in der Frühen Bildung und im Tertiärbereich spiegelt ebenfalls die sich wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen und Wertvorstellungen in Bezug auf Bildung wider.

Aufgrund des Geburtenanstiegs ist die Schüler:innenzahl im Primar- und Sekundarbereich I wieder angewachsen. Im Sekundarbereich II wird zeitversetzt ein Anstieg der Schüler:innenzahl in den nächsten Jahren erwartet. Von einem weiteren Abbau allgemeinbildender und beruflicher Schulen sollte daher abgesehen werden. Besonders in strukturschwächeren Regionen trägt nicht nur ein wohnort-, sondern auch betriebsnahes Bildungsangebot zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung bei. Um den Bedarf an Bildungspersonal im Schulwesen und in der Frühen Bildung zu decken, könnte das Bildungspersonal, das in diesen Bildungsbereichen vergleichsweise häufig in Teilzeit tätig ist, durch eine Aufstockung der Arbeitsstunden auch kurzfristig zur Linderung des Personalmangels beitragen, sofern eine Bereitschaft hierfür besteht und die strukturellen Rahmenbedingungen es zulassen.

Der Bildungsstand in Deutschland ist durch eine wachsende Hochschulabschlussquote gekennzeichnet, die die verstärkte Akademisierung und die gestiegene Bedeutung höherer Bildungsabschlüsse in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt reflektiert. Gleichzeitig nimmt der im internationalen Vergleich hohe Anteil junger Erwachsener, die weder einen beruflichen Abschluss noch die Hochschulreife erworben haben, nicht ab – ein Hinweis auf spezifische strukturelle Probleme und Bildungsbarrieren innerhalb des deutschen Bildungssystems. Besonders auffällig sind die anhaltend großen Unterschiede im Bildungsniveau nach der sozialen Herkunft. Die aktuelle Entwicklung der Bildungsbeteiligung junger Erwachsener im Anschluss an die Pflichtschulzeit

lässt befürchten, dass ein erhebliches Ausmaß der geringen Qualifizierung und ihrer ungleichen Verteilung bestehen bleibt. Um Chancengleichheit zu fördern und das Potenzial zur Bewältigung des zunehmenden Fachkräftemangels zu nutzen, sind gezielte Maßnahmen erforderlich. Diese sollten darauf abzielen, den Erwerb von allgemeinbildenden Kompetenzen anzuregen, einen qualifizierten Schulabschluss zu ermöglichen sowie berufliche Bildungswege für junge Menschen aus benachteiligten Verhältnissen zugänglicher zu machen.

Unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zeigt sich bei Personen, die noch im schulpflichtigen Alter nach Deutschland eingewandert sind, mit zunehmendem Einwanderungsalter eine deutlich schwierigere Integration in das Bildungssystem. Nahezu die Hälfte der Erwachsenen, die im jugendlichen Alter zugewandert sind und damit mindestens teilweise das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben, verfügt über keinen qualifizierten Abschluss, der als grundlegende Voraussetzung für gelingende Arbeitsmarktintegration und soziale Teilhabe gilt. Ähnliches trifft auf Personen zu, die erst nach der Schulpflicht zugewandert sind, während Deutschland gleichzeitig von der Zuwanderung vieler hoch Qualifizierter profitiert, die ihren Abschluss im Ausland erworben haben. Sowohl das Anwerben dieser Fachkräfte als auch die Qualifizierung Zugewanderter ohne beruflichen Abschluss sollte weiter forciert werden, um dem fortschreitenden Fachkräftemangel zu begegnen.

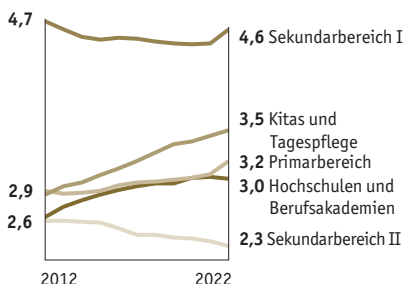
Die Gestaltungsmöglichkeiten im Bildungssystem hängen im starken Maße von der Höhe der Bildungsausgaben ab. Aufgrund der positiven gesamtwirtschaftlichen Entwicklung der vergangenen 10 Jahre bis 2023 – abgesehen vom 1. Jahr der Coronapandemie 2020 – gelang es, die Bildungsausgaben zu erhöhen, ohne dass sie im Verhältnis zur gesamtwirtschaftlichen Leistung stark angestiegen sind. Trotz der aktuellen haushaltspolitischen Lage und der seit 2023 zu beobachtenden wirtschaftlichen Stagnation wäre es nicht sinnvoll, Bildungsausgaben zu kürzen. Denn sie sind wichtige Investitionen zur Bewältigung der wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen und damit in die Zukunft Deutschlands.

Im Überblick



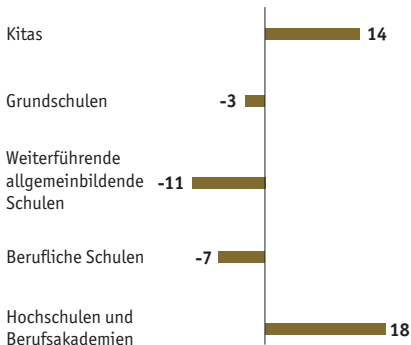
Anstieg der Bildungsteilnehmenden in nahezu allen Bildungsbereichen

Anzahl der Bildungsteilnehmenden in Millionen



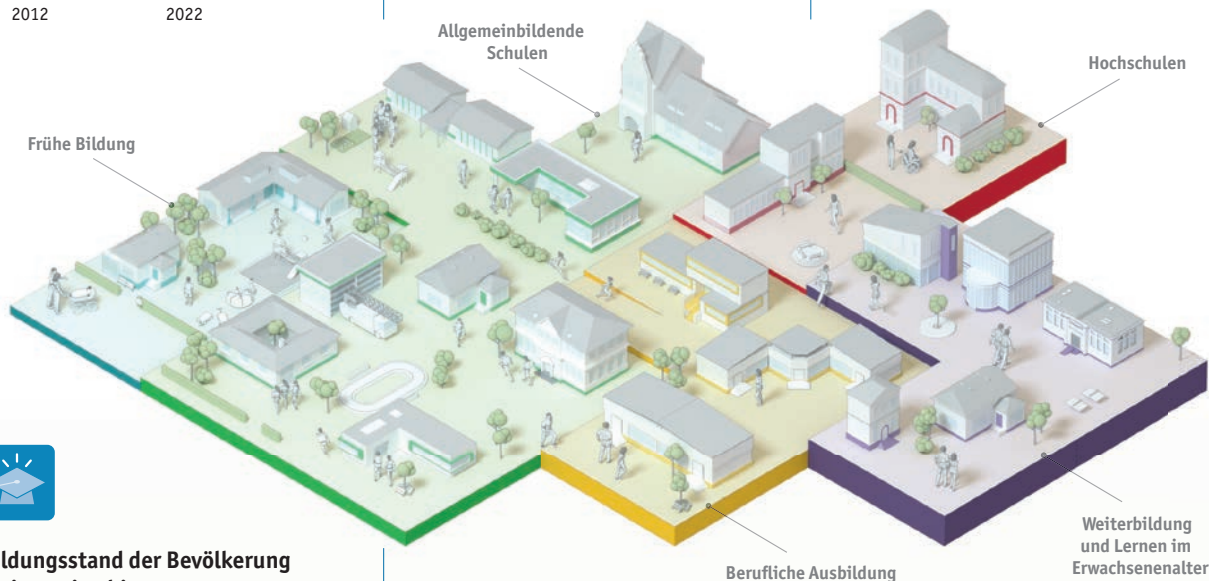
Deutlicher Ausbau des Angebots in der Frühen Bildung und im Hochschulbereich

Veränderung der Anzahl der Bildungseinrichtungen von 2012 bis 2022 (in %)



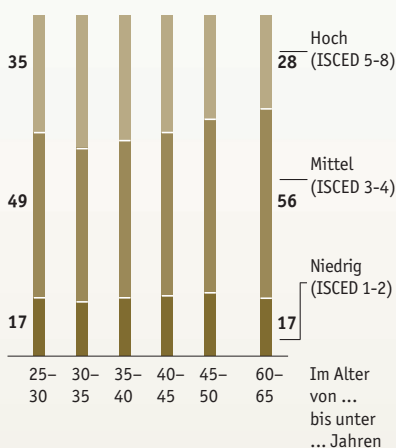
Bildungspersonal häufiger weiblich und teilzeitbeschäftigt und seltener mit Einwanderungsgeschichte

Anteil des Personals 2021 (in %)



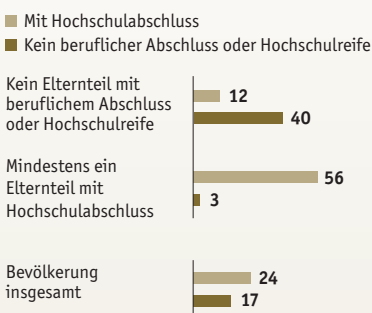
Bildungsstand der Bevölkerung steigt weiterhin

Bevölkerungsanteil nach Bildungsabschluss 2022 (in %)



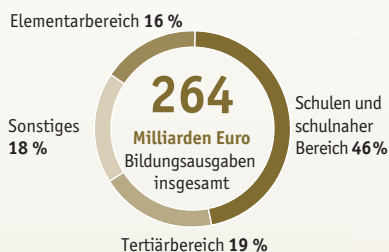
Großer Unterschied im Bildungsstand nach der sozialen Herkunft

Bevölkerungsanteil Erwachsener nach dem Bildungsabschluss der Eltern 2021 (in %)



Schulen und schulnaher Bereich sind Ausgabenschwerpunkt im Bildungssektor

Bildungsausgaben 2022



Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung



Kapitel C widmet sich der frühen Bildung^G und berücksichtigt dabei Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern vor dem Schuleintritt an den zentralen Bildungsorten im privaten wie im öffentlichen Raum. Neben den familialen (Bildungs-)Aktivitäten werden vor allem das Angebot sowie die Beteiligung der Kinder an Früher Bildung betrachtet.

Die Corona-Pandemie und der gesellschaftliche Umgang damit hinterließen bei allen Beteiligten, also Kindern, Eltern und pädagogisch Tätigen in der Frühen Bildung, Spuren. Diese wirken insbesondere im Verhältnis von familialer und institutionalisierter früher Bildung fort. Aber nicht nur die pandemiebedingten Veränderungen zeigen Auswirkungen auf die frühe Bildung. Vielmehr findet die Berichtslegung vor dem Hintergrund umfassender Wandlungsprozesse und Herausforderungen der Gesellschaft im Allgemeinen sowie des Systems der Frühen Bildung im Speziellen statt.

Dies umfasst die zunehmende Heterogenität der Kinder, die sich in Kennzahlen zum Migrations- und Fluchthintergrund^G oder der Familiensprache widerspiegelt, sowie die damit zusammenhängenden Ungleichheiten, z.B. in der differenziellen Teilhabe an Früher Bildung. Auch der vollzogene und weitere quantitative und qualitative Ausbau des Systems bringt Veränderungen mit sich. Dabei werden Entwicklungen der Angebotslandschaft und deren Nutzung vor dem Hintergrund der angestrebten Qualitätsentwicklungen analysiert. Schließlich bewegt die Fachkräftesituation das Feld der Frühen Bildung, darunter vor allem die Entwicklungen des Personalbestandes, der Professionalisierung sowie die gesonderte Betrachtung der Kindertagespflege.

Diese Entwicklungen stehen auf der einen Seite im engen Zusammenhang mit gesetzlichen oder administrativen Maßnahmen. Konkret werden im Kapitel u.a. Bezüge zu den gesetzlichen Initiativen zur Qualitätsverbesserung im System der Frühen Bildung sowie zu etwaigen Corona-Folgen analysiert. Auf der anderen Seite spiegeln sie auch veränderte gesellschaftliche Bedingungen sowie allgemeine Wandlungsprozesse wider, von denen einige den Bericht als Querschnittsthemen prägen. So werden der Fachkräftemangel in der Frühen Bildung sowie die Digitalisierung von organisatorischen Aufgaben im Kita-Alltag thematisiert. Ausgewählte Studienergebnisse zur Situation von aus der Ukraine geflüchteten Kindern beleuchten den Sonderfall fluchtbedingter Zuwanderung. Diese den aktuellen Fachdiskurs der Frühen Bildung prägenden Themen werden im Rahmen der Indikatorik des Kapitels aufgegriffen.

Zu Beginn des Kapitels liegt der Fokus auf innerfamiliären Bildungsprozessen (**C1**). Daran anschließend stellt **C2** die bundesweite Angebotsentwicklung der Kindertagesbetreuung^G dar. Das pädagogische Personal (**C3**) ist ein entscheidender Faktor für die Prozessqualität und angesichts der bestehenden Mangelsituation und des zukünftigen Mehrbedarfs ein Hemmnisrisiko für den weiteren Ausbau. Diese eher strukturelle Sicht auf die Angebotsseite ergänzend werden in **C4** die Beteiligungsquoten der Kinder hinsichtlich verschiedener Differenzkategorien ausgewertet, um Rückschlüsse für die Angebotsplanung und zielgruppenspezifische Ausrichtung zu ziehen. Indikator **C5** schließt das Kapitel mit einer Betrachtung der Phase des Übergangs in den Primarbereich ab.

Bildung in der Familie

Die Familie ist der erste und bis weit in die mittlere Kindheit hinein der zeitlich umfassendste und damit zumindest anfänglich wichtigste Bildungsort für Kinder. Welche Bildungsimpulse Kinder in der Familie erfahren und inwiefern Eltern den Zugang zu außerfamilialen Bildungs- oder Förderangeboten unterstützen, ist eng mit der familialen Lebenslage sowie sozialstrukturellen Merkmalen verknüpft. Dazu zählen beispielsweise das elterliche Bildungsniveau, Erwerbsumfänge oder die Familienform. Zusätzlich haben soziale und politische Veränderungen wie die Corona-Pandemie oder globale Flucht- und Migrationsbewegungen Einfluss auf den Zugang von Kindern zu Bildung sowohl inner- als auch außerhalb der Familie. Da die frühe Lern- und Lebenswelt Familie wichtige Grundlagen für den weiteren Bildungsweg vermittelt, liegt der Fokus des Indikators auf frühen innerfamilialen Bildungs- und Betreuungsprozessen sowie dem Zugang zu außerfamilialen, von den Eltern initiierten Förder- und Bildungsangeboten von Kindern bis zum Schuleintritt. Berücksichtigt werden dabei Merkmale der familialen Lebenslage insbesondere bei Kindern aus Familien in psychosozialen Belastungslagen sowie bei aus der Ukraine geflüchteten Kindern.

Bildungsaktivitäten in der Familie

Eltern können bewusste und damit intentionale Bildungsimpulse setzen, indem sie sich mit dem Kind beispielsweise explizit mit Buchstaben- oder Zahlenspielen beschäftigen. Zugleich finden familiäre Bildungsgelegenheiten in vielen Alltagshandlungen als nichtintentionale Bildungsprozesse bei gemeinsamen Eltern-Kind-Aktivitäten wie dem Basteln oder Musizieren ‚nebenher‘ statt.

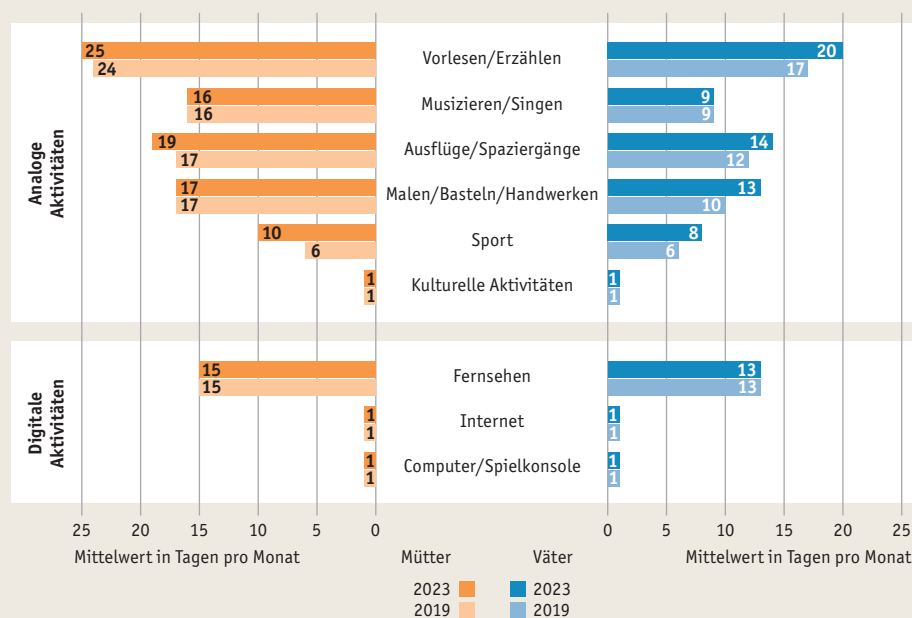
Eltern gaben in der 2019 und 2023¹ durchgeführten AID:A^D-Erhebung als häufigste der abgefragten Aktivitäten mit ihren 2- bis unter 6-jährigen Kindern das Vorlesen (2023 an durchschnittlich 25 Tagen pro Monat) an, gefolgt von gemeinsamen Spaziergängen (an 19 Tagen/Monat), Malen/Basteln (an 19 Tagen/Monat) und Musizieren oder Singen (an 17 Tagen/Monat) (**Tab. C1-1web**). Eltern berichten, mit ihrem Kind seltener gemeinsam Sport zu machen (an 11 Tagen/Monat) als gemeinsam fernzusehen (hierunter werden auch das Ansehen von Onlinevideos und -filmen, DVDs/Blu-ray oder Ähnlichem gefasst; an 17 Tagen/Monat). Insgesamt lässt sich für alle Eltern-Kind-Aktivitäten, insbesondere jedoch für die analogen, eine Häufigkeitszunahme seit 2019 erkennen. Der Neunte Familienbericht konstatierte bereits eine generelle ‚Intensivierung von Elternschaft‘, die sich in zeitlichen und finanziellen Investitionen in ihre Kinder niederschlägt, jedoch einen sozialen Gradienten aufweist (BMFSFJ, 2021).

Darüber hinaus zeigen sich Differenzen in der Häufigkeit von Eltern-Kind-Aktivitäten zwischen Müttern und Vätern (**Abb. C1-1**). Im Einklang mit internationaler Literatur (Foster et al., 2016) berichten Mütter für alle analogen Freizeit- und Bildungsaktivitäten mit ihren 2- bis unter 6-jährigen Kindern höhere Häufigkeiten als Väter. Dies lässt sich auf die häufig unterschiedlichen Erwerbsrealitäten von Müttern und Vätern mit vor allem kleinen Kindern zurückführen. Väter arbeiten häufiger in einem größeren Erwerbsumfang, während Mütter den überwiegenden Teil der Betreuungs-, Erziehungs- und Pflégetätigkeiten übernehmen, was sich während der Corona-Pandemie in manchen Familien noch verfestigt hat (Boll et al., 2023b). Trotz dieser generellen geschlechtsspezifischen Häufigkeitsunterschiede ist das Vorlesen in beiden Vergleichsgruppen die häufigste gemeinsame Aktivität.

**Die wichtigste
Eltern-Kind-Aktivität
bleibt das Vorlesen**

**Sowohl bei Vätern als
auch bei Müttern ist
Vorlesen die zentrale
Bildungsaktivität**

¹ Die Auswertungen der Erhebungen 2019 und 2023 wurden streng parallelisiert und im Zuge dessen wurden die Daten von 2019 reanalysiert.

Abb. C1-1: Aktivitäten von Müttern und Vätern mit ihren 2- bis unter 6-jährigen Kindern nach Art der Aktivität 2019 und 2023 (in Tagen pro Monat)

Fallzahlen: n (2019) = Angaben von 1.931–1.935 Müttern und 1.409–1.410 Vätern zu 2.126 Kindern. n (2023) = Angaben von 1.428–1.429 Müttern und 1.109–1.113 Vätern zu 1.569 Kindern

Quelle: DJI, AID:A 2019 und 2023, gewichtete Daten (2023 vorläufige Gewichtung)

→ Tab. C1-1web

Mit Blick auf die medial-digitalen Aktivitäten fallen die Häufigkeitsunterschiede zwischen Müttern und Vätern insgesamt geringer aus. Dabei ist das Fernsehen die mit Abstand häufigste gemeinsame Medien- oder digitale Aktivität, gefolgt von der Internet-, Computer- oder Spielkonsolennutzung, die grundsätzlich in dieser Altersgruppe auf einem sehr niedrigen Niveau verbleibt (siehe auch mpfs, 2021). Im Zeitvergleich betrachtet fällt zudem auf, dass vor allem die gemeinsamen analogen Vater-Kind-Aktivitäten zugenommen haben, mit dem größten Häufigkeitszuwachs im gemeinsamen Malen und Basteln, gefolgt vom Vorlesen. Für Mütter zeigt sich die deutlichste Zunahme für das gemeinsame Sporttreiben mit dem Kind.

Aufgrund der hohen Bedeutung wird das *Vorlesen* im Jahr 2023 hinsichtlich ausgewählter elterlicher und familialer Merkmale genauer betrachtet; eine besondere Berücksichtigung finden dabei sowohl Alleinerziehende ^G als auch Eltern aus unterschiedlichen Familienformen.² Unabhängig von der Unterscheidung in Mütter- oder Väterangaben wird Kindern von formal höher Gebildeten (an 27 Tagen/Monat im Vergleich zu formal geringer Gebildeten an 22 Tagen/Monat) sowie Kindern ohne Einwanderungsgeschichte ^G (an 26 Tagen/Monat im Vergleich zu Kindern mit Einwanderungsgeschichte an 22 Tagen/Monat), bei Letzteren auch unter Kontrolle des elterlichen Bildungsabschlusses ^G, häufiger vorgelesen (Tab. C1-1web). Differenziert nach der Familienform und unter Kontrolle des elterlichen Bildungsabschlusses wird deutlich, dass Kindern aus Stieffamilien ^M (an 23 Tagen/Monat) oder von Alleinerziehenden (an 22 Tagen/Monat) insgesamt weniger häufig vorgelesen wird als Kindern aus Kernfamilien ^M (an 26 Tagen/Monat). Dies kann an der komplexeren Alltagsorganisation in diesen Familienformen und den sich daraus ergebenden geringeren Zeitressourcen für gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten liegen. Das Vorleseverhalten variiert auch

Gemeinsame digitale Aktivitäten verbleiben in der jungen Altersgruppe auf niedrigem Niveau

Kindern von Eltern mit formal höherem Bildungsabschluss wird häufiger vorgelesen

² Die Mittelwertunterschiede wurden unter Kontrolle des Bildungsabschlusses, des Erwerbsstatus und des Wohlbefindens der Eltern sowie der Familienform, des Geschlechts, des Alters und der Einwanderungsgeschichte des Kindes geprüft.

mit dem Wohlbefinden^M der Eltern: Die Vorlesehäufigkeit ist deutlich reduziert bei Alleinerziehenden mit geringem Wohlbefinden (an 20 Tagen/Monat) oder wenn beide Elternteile (an 22 Tagen/Monat) reduziertes Wohlbefinden berichten.

Die Analysen zeigen zusammenfassend, dass die Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten, insbesondere des gemeinsamen Vorlesens, mit den beschriebenen elterlichen, familialen und kindlichen Merkmalen variiert. Dabei lassen sich entlang der bekannten Ungleichheitsdimensionen wie dem elterlichen Bildungsniveau oder der Einwanderungsgeschichte soziale Disparitäten erkennen. Studien konnten auch belegen, dass informelle familiäre Lese- und Schreibaktivitäten wie Vorlesen insbesondere in zugewanderten Familien seltener ausgeführt werden und dies im Zusammenhang mit einem geringeren Wortschatzumfang bei 5-Jährigen steht (Novita & Kluczniok, 2022). Allerdings weisen die Befunde auch darauf hin, dass Familien unter bestimmten widrigen Bedingungen (z. B. trotz Einschränkungen des subjektiven Wohlbefindens) weiterhin gemeinsame Bildungsaktivitäten durchführen.

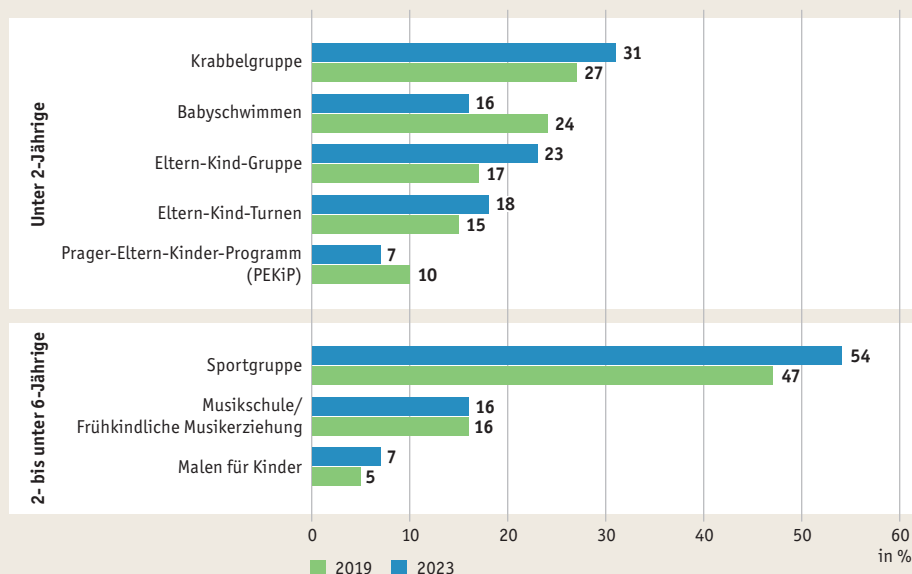
**Familiale Bildungs-
impulse variieren mit
sozialen Ungleich-
heitsdimensionen**

Organisierte Förder- und Bildungsangebote für Kinder

Eltern nutzen auch organisierte Eltern-Kind-Angebote, um ihre Kinder über die häusliche Lernumwelt hinaus in ihrer motorischen, sozialen und kognitiven Entwicklung zu unterstützen. Bei unter 2-jährigen stellt die Krabbelgruppe von den in der AID:A-Studie abgefragten Förderangeboten das am häufigsten besuchte Eltern-Kind-Angebot dar (**Abb. C1-2**). Während Angebote wie Eltern-Kind-Turnen oder Eltern-Kind-Gruppen zwischen 2019 und 2023 leichte Teilnahmezuwächse zu verzeichnen haben, kam es in diesem Zeitraum besonders beim Babyschwimmen zu einem deutlichen Rückgang. Die pandemiebedingten Einschränkungen führten dazu, dass Schwimmkurse für mehrere Jahrgänge nachgeholt werden mussten und es so zu langen Wartelisten kam. Auch die Energiekrise hatte durch die teils gesenkten Wassertemperaturen in den Schwimmbädern direkte Auswirkungen auf das Angebot an Babyschwimmkursen.

**Unter 2-Jährige
besuchen häufig
Krabbelgruppen,
Ältere vor allem
Sportangebote**

Abb. C1-2: Nutzung organisierter Förderangebote von unter 6-Jährigen 2019 und 2023 nach Altersgruppe und Art des Angebots (in %)



Fallzahlen: 2019: n = 814–1.945, 2023: n = 507–1.407

Quelle: DJI, AID:A 2019 und 2023, gewichtete Daten (2023 vorläufige Gewichtung)

→ Tab. C1-2web, Tab. C1-3web

Bei den etwas älteren 2- bis unter 6-jährigen Kindern ist, im Vergleich zu den weiteren erfassten Angeboten, die Sportgruppe das meistgenutzte Angebot, mit einem deutlichen Nutzungszuwachs von rund 7 Prozentpunkten. Es ist möglich, dass diese Steigerung in Teilen auch auf Post-Corona-Programme wie den ‚Sportvereinscheck‘ des Deutschen Olympischen Sportbunds (DOSB) und des Bundesministeriums des Innern und für Heimat (BMI) zurückgeführt werden können, die zeitlich limitiert für das Jahr 2023 Rabatte auf die Mitgliedschaft im Sportverein gewährten. Auch bei älteren Kindern und Jugendlichen lässt sich eine Zunahme der Mitgliedschaft in Sportvereinen nach der Pandemie feststellen (vgl. **D6**). Mit Blick auf die Teilnahme an mindestens einem der genannten Angebote lassen sich sowohl für 2019 als auch 2023 in beiden Altersgruppen deutliche Nutzungsunterschiede nach sozialen Dimensionen nachweisen. Kinder von Eltern mit niedrigerem formalem Bildungsniveau, von zugewanderten Eltern oder aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil ein geringeres Wohlbefinden aufweist, nehmen seltener an den genannten Angeboten teil (**Tab. C1-2web, Tab. C1-3web**).

Auch die Teilnahme an Förderangeboten variiert nach familialen Merkmalen

Betreuungskonstellationen in Familien

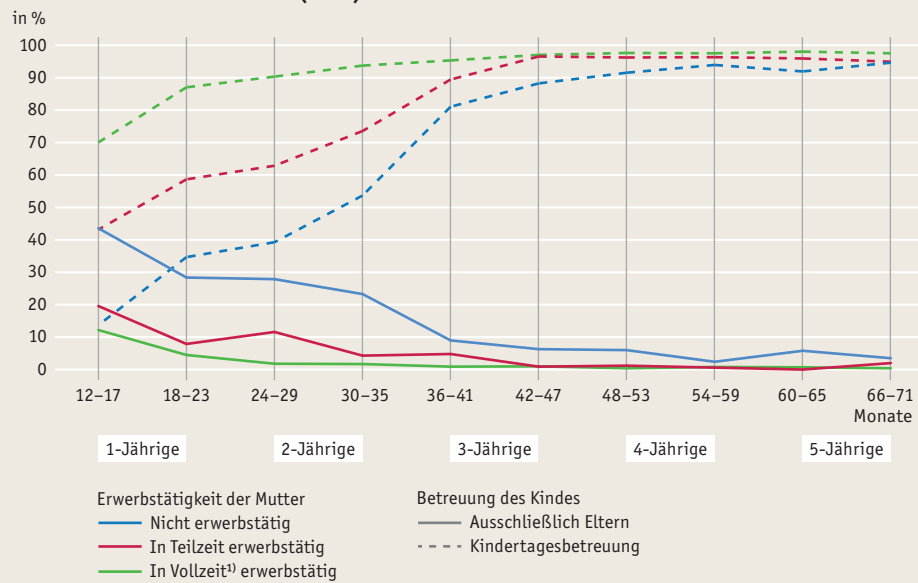
Die zeitlichen Ressourcen für gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten sind insbesondere von Elternzeit respektive Erwerbstätigkeit, der Aufteilung von Care-Arbeit, Absprachen der jeweiligen Erwerbsumfänge und der Nutzung institutioneller Bildungsangebote geprägt. Eine ausschließlich familiäre Betreuung ist neben der Verfügbarkeit von Kita-Plätzen auch maßgeblich von der Erwerbstätigkeit der Mütter abhängig. Die familiäre Betreuungssituation scheint bislang nicht zu nennenswerten Auswirkungen auf die Erwerbstätigkeit von Vätern zu führen, da Väter von minderjährigen Kindern weiterhin zum Großteil einer Vollzeiterwerbstätigkeit nachgehen (vgl. **A3**). Seit Einführung des Elterngelds im Jahr 2007 (für Daten zur Elterngeldstatistik **D** siehe: **Tab. C1-4web, Tab. C1-5web, Tab. C1-6web**) nahm die realisierte Erwerbstätigenquote bei Müttern im 1. Lebensjahr des jüngsten Kindes zunächst von 12 % (2008) auf 9 % (2018) ab; seit 2020 steigt dieser Anteil auf zuletzt 13 % im Jahr 2022 wieder an (**Tab. C1-7web**). Auch bei Müttern mit einem jüngsten Kind im Alter zwischen 3 und unter 6 Jahren nahm die Erwerbstätigenquote – großenteils in Teilzeit **G** – auf 73 % weiter zu.

Anstieg der Müttererwerbstätigkeit auch bei Müttern mit jüngstem Kind unter 1 Jahr

Wie eng die familiäre Betreuung mit der Müttererwerbstätigkeit vor allem bei Kindern im Alter von unter 3 Jahren zusammenhängt, zeigen querschnittliche Analysen der Daten der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS **D**) für das Jahr 2022. Kinder nichterwerbstätiger Mütter werden deutlich länger ausschließlich von den Eltern betreut (**Abb. C1-3**). Hingegen zeigen sich bei Müttern, die entweder in Voll- oder Teilzeit tätig sind, kaum Unterschiede in den Quoten der ausschließlich familial betreuten Kinder. Ab einem Kindesalter von 3 Jahren sinkt auch in der Gruppe mit nichterwerbstätigen Müttern die alleinige familiäre Betreuung deutlich zugunsten des Besuchs eines Betreuungsangebots ab (**C4**). So besuchen 82 % der 36 bis 41 Monate alten Kinder von nichterwerbstätigen Müttern eine Kita oder Tagespflege (bei Kindern im Alter zwischen 42 und 47 Monaten liegt der Anteil bei 89 %). Kinder von in Vollzeit tätigen Müttern nehmen hingegen zu deutlich höheren Anteilen in jüngerem Alter Angebote der Kindertagesbetreuung **G** wahr als Kinder von in Teilzeit erwerbstätigen Müttern oder nichterwerbstätigen Müttern (**Abb. C1-3**). Kinder von in Vollzeit erwerbstätigen Müttern besuchen im Alter von 12 bis 17 Monaten zu 71 % eine Kindertagesbetreuung (**Tab. C1-8web**). In Teilzeit tätige Mütter binden häufiger die Großeltern in Betreuungsarrangements ein als in Vollzeit tätige oder nichterwerbstätige Mütter.

71 % der 12 bis 17 Monate alten Kinder von Vollzeit erwerbstätigen Müttern besuchten die Kindertagesbetreuung

Großeltern unterstützen insbesondere in Teilzeit tätige Mütter

Abb. C1-3: Betreuungskonstellationen nach Erwerbstätigkeit der Mutter und Alter des Kindes 2022 (in %)*

* Alleinerziehende sind in den Daten enthalten, können jedoch nicht separat ausgewiesen werden.

1) Vollzeit: Erwerbstätigkeit mit 25 und mehr Stunden.

Anmerkung: Neben der Betreuung des Kindes ausschließlich durch die Eltern oder durch Kindertagesbetreuung wurde die Betreuung durch Großeltern, Geschwister und sonstige Helfende erfasst (Tab. C1-8web).

Lesebeispiel: Im Alter von 12 bis 17 Monaten werden 44 % der Kinder nichterwerbstätiger Mütter ausschließlich von den Eltern betreut, während 14 % der Kinder nichterwerbstätiger Mütter in diesem Alter ein Angebot der Kindertagesbetreuung besuchen.

Fallzahlen: n = 1.535-1.870 (pro Altersgruppe)

Quelle: DJI, KiBS 2022, gewichtete Daten

→ Tab. C1-8web

Zugang zu familialen Unterstützungsangeboten

Um allen Kindern, jedoch im Speziellen Kindern aus psychosozial belasteten Familien^M, möglichst früh gleiche Start- und Entwicklungsbedingungen zu ermöglichen, gibt es ein Spektrum präventiver Angebote, zu denen auch die Frühen Hilfen^M gehören. Diese Angebote umfassen sowohl universell- als auch selektiv-präventive Leistungen. Universell-präventive Angebote – wie Familienbildung, Eltern-Kind-Gruppen oder kostenfreie Leistungen der gesetzlichen oder privaten Krankenversicherung wie eine Wochenbettbetreuung durch eine Nachsorgehebamme – richten sich an alle Familien. Bei Inanspruchnahme dieser niedrigschwelligen Angebote können Kinder und Eltern in besonders belastenden Lebenslagen auf weitere gezielte Hilfs- und Unterstützungsangebote aufmerksam gemacht werden. Selektiv-präventive Angebote – wie Erziehungsberatung, Schreiambulanz oder die längerfristig aufsuchende Betreuung und Begleitung (LaB) als Angebot der Frühen Hilfen – sowie indizierte Angebote (z. B. Frühförderung) richten sich an Eltern und Kinder mit besonderem Unterstützungs- und Hilfebedarf.

Welche Eltern diese Angebote kennen und für sich und ihre Kinder nutzen, wurde mit der bundesweiten Repräsentativbefragung *Kinder in Deutschland – KiD 0-3*^U in den Jahren 2015 und 2022 erfasst. Armutsgefährdete Eltern und Eltern mit einem niedrigen Bildungsniveau nutzten universell-präventive Leistungen wie Eltern-Kind-Gruppen generell seltener als Eltern ohne diese genannten Belastungen (Tab. C1-9web). Für die Nutzungsraten der selektiv-präventiven Angebote wie bspw. die Erziehungsberatung galt das Gegenteil: Armutsgefährdete Eltern und Eltern mit niedrigem Bildungsniveau nutzten diese Angebote genauso häufig oder häufiger als Familien

Früher Zugang zu familialen Unterstützungsangeboten soll gesundheitliche und soziale Nachteile verringern

ohne solche Belastungen. Die genannten sozialen Nutzungsdisparitäten setzten sich auch im Jahr 2022 fort (Neumann et al., 2023).³

Psychosozial belastete Familien konnten im Jahr 2022 über die Angebote der Netzwerke Frühe Hilfen grundsätzlich weiterhin erreicht werden (Neumann et al., 2023). Bei der Betrachtung des gesamten präventiven Angebotsspektrums gilt jedoch weiterhin: Aufgrund der häufig auftretenden mehrfachen Problemlagen bestehen Herausforderungen nicht nur bei der Erreichung, sondern auch bei der Versorgung dieser Familien mit passgenauen Angeboten. Durch weiterhin strukturell bestehende Ungleichheiten entstehen für Kinder aus armutsgefährdeten Familien oder von Eltern mit einem niedrigen Bildungsniveau früh Entwicklungsnachteile. Eine armutssensible und gezielte Ansprache dieser Familien ist daher weiterhin notwendig, um Bildungs- und Teilhabechancen aller Kinder zu fördern und einen Zugang zu den Versorgungsstrukturen zu ermöglichen.

Ukrainische Kinder vor dem Schuleintritt in Deutschland

Geflüchtete Kinder stellen eine besonders vulnerable Gruppe dar; seit Anfang 2022 stammt ein besonders hoher Anteil dieser Kinder aus der Ukraine. Erste Befunde zur Situation von geflüchteten Kindern aus der Ukraine bieten die repräsentative IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP (DJI-Ukraine-Studien )-Befragung sowie 2 querschnittliche Erhebungen des DJI speziell zur Situation von Müttern mit ihren unter 6-jährigen Kindern und einer Erhebung von Kita-Leitungen. Die Daten zeigen, dass gerade neu in Deutschland angekommene Mütter einen besonderen Bedarf an Unterstützungsangeboten haben. Aus der DJI-Mütterbefragung geht allerdings hervor, dass Mütter (erst dann) häufiger Angebote der medizinischen Versorgung, Hilfe bei der Arbeitssuche und Hilfe beim Deutschlernen in Anspruch nehmen, wenn die Kinder in der Kita betreut werden. Eine häufigere Nutzung entsprechender Angebote steht zudem im positiven Zusammenhang mit der Länge der geplanten Aufenthaltsdauer (Boll et al., 2023a).

Aufgrund der Kriegssituation in der Ukraine ist der Großteil – genauer drei Viertel der in der IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Studie befragten Ukrainerinnen – ohne Partner nach Deutschland gekommen. Zudem befinden sich bei manchen Familien auch noch weitere Kinder in der Ukraine (Brücker et al., 2022b). Zwischen der familiären Situation und der Bleibeabsicht zeigt sich, wie zu erwarten, ein Zusammenhang: Geflüchtete, deren Partner:innen nicht in Deutschland leben, haben eine um 11 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, in Deutschland bleiben zu wollen, als gemeinsam nach Deutschland geflüchtete Paare (Brücker et al., 2023b). Diese komplexen Familienkonstellationen und Trennungen von Familienmitgliedern stellen sowohl für die mitgeflüchteten als auch die in der Heimat verbliebenen Kinder einen besonderen Belastungsfaktor dar. So ist das psychische Wohlbefinden von ukrainischen Kindern in Deutschland signifikant besser, wenn sich beide Elternteile in Deutschland befinden. Insgesamt lag der Wert des psychischen Wohlbefindens der geflüchteten ukrainischen Kinder im Oktober 2022 signifikant unter den repräsentativen Normwerten für Kinder in Deutschland (Brücker et al., 2022b).

Wie wichtig die Rolle einer schnellen Integration in Bildungsinstitutionen ist, zeigt sich daran, dass sich der Kita-Besuch positiv auf das psychische Wohlbefinden der Kinder auswirkt (Brücker et al., 2022b). Nach etwa einem Jahr Aufenthalt in Deutschland zu Beginn des Jahres 2023 besuchten 51 % der unter 6-jährigen aus der Ukraine

Eine gezielte Ansprache psychosozial belasteter Familien gelingt tendenziell besser über selektiv-präventive als über universell-präventive Angebote

Aus der Ukraine geflüchtete Mütter suchen häufiger Unterstützungsangebote auf, wenn Kinder in Kita betreut werden

Viele ukrainische Familien aufgrund kriegsbedingter Flucht getrennt

Geringeres psychisches Wohlbefinden von geflüchteten Kindern aus der Ukraine

³ Generell war für einige Angebote im Jahr 2022 ein Nutzungsrückgang gegenüber dem Jahr 2015 zu verzeichnen, was mit Veränderungen im System der Frühen Hilfen zusammenhängt. Angesichts verschiedener Infektionsschutzmaßnahmen während der Corona-Pandemie konnten bestimmte Angebote (z. B. Eltern-Kind-Gruppen) zeitweise gar nicht oder nur eingeschränkt stattfinden (Mairhofer et al., 2020). Gleichzeitig wurden in Kommunen neue niedrigschwellige Angebote eingerichtet, die in den erhobenen Angeboten nicht aufgeführt sind. Die Bereitstellung erfolgte als Antwort auf neu entstandene Unterstützungsbedarfe oder um Kinder und Eltern während geltender Kontaktbeschränkungen besser zu erreichen (Witte & Kindler, 2022).

**Geflüchtete Kinder
aus der Ukraine
ähnlich wie Kinder
mit Einwanderungs-
geschichte in Kitas
unterrepräsentiert**

geflüchteten Kinder eine Kindertagesbetreuung (12 % der unter 3-Jährigen, 63 % der 3- bis 6-Jährigen; **Tab. C1-10web**). Damit lag der Anteil an ukrainischen Kindern, die eine Kindertagesbetreuung besuchen, Anfang 2023 deutlich unter dem der altersentsprechenden Bevölkerung. In der 3. Erhebung Mitte 2023 stieg die Nutzungsquote von Kindern bis 6 Jahre auf 62 %; nur 26 % der unter 3-Jährigen und 76 % der 3- bis 6-Jährigen besuchten zu diesem Zeitpunkt eine Kindertagesbetreuung. Sowohl die Nutzungsquote der unter 3-jährigen als auch der 3- bis 6-jährigen ukrainischen Kinder liegt deutlich unter den Beteiligungsquoten der altersentsprechenden Bevölkerung insgesamt (**C4**) (unter 3-Jährige: 36 %; 3- bis unter 6-Jährige: 91 % [2023]; **Tab. C4-3web**). Verglichen mit den Beteiligungsquoten von Kindern mit 2 zugewanderten Elternteilen oder Selbstzugewanderten zeigen sich jedoch Übereinstimmungen (unter 3-Jährige: 22 %; 3- bis unter 6-Jährige: 78 % [2022]; **Tab. C4-10web**).

Während die Kinder von formal hoch qualifizierten oder erwerbstätigen geflüchteten Eltern Anfang 2023 noch häufiger Kindertagesbetreuung in Anspruch nahmen, gleichen sich die Quoten nach Bildungsabschluss sowie Erwerbstätigkeit der Eltern zum 2. Befragungszeitpunkt an. Nicht so jedoch für verschiedene Familienkonstellationen; wenn beide Elternteile oder mindestens ein minderjähriges Geschwister auch in Deutschland sind, besuchen die Kinder zu geringeren Teilen eine Kindertagesbetreuung. Angesichts der Tatsache, dass lediglich etwas mehr als ein Drittel der Eltern – meist Mütter – auf Unterstützung bei der Betreuung ihrer Kinder durch im Haushalt lebende Partner:innen, Großeltern, Freund:innen oder Bekannte zurückgreifen kann (**Tab. C1-11web**), stellen die verhältnismäßig geringen Beteiligungsquoten nicht nur für die Kinder echte Teilhabebarrrieren dar. Für Mütter ohne zuverlässiges Bildungsangebot für ihre Kinder ist die Teilnahme an einem Sprachkurs oder die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit nur schwer möglich (vgl. **G4**).

**Geringere
Unterstützung bei
Kinderbetreuung
durch Partner:innen,
Großeltern,
Freund:innen oder
Nachbar:innen**

Methodische Erläuterungen

Stieffamilien

Eine Stieffamilie ist eine plurale Familienform, die in den Auswertungen Stiefmutter- oder -vaterfamilien sowie zusammengesetzte und komplexe Stieffamilien (Patchwork-Familien) umfasst (BMFSFJ, 2013).

Kernfamilien

Kinder aus Kernfamilien leben mit der leiblichen Mutter und dem leiblichen Vater gemeinsam in einem Haushalt.

Wohlbefinden (WHO-5 Well-Being Index)

Das elterliche Wohlbefinden wird in AID:A über den WHO-5 Well-Being Index erfasst, der sich aus 5 Fragen zusammensetzt: „Ich habe mich während der letzten zwei Wochen fröhlich und gut gelaunt gefühlt“, „Ich habe mich während der letzten zwei Wochen ruhig und entspannt gefühlt“, „Ich habe während der letzten zwei Wochen genug Energie für den Alltag gehabt“, „Ich habe während der letzten zwei Wochen ein gutes Selbstwertgefühl gehabt“, „In den letzten zwei Wochen war mein Alltag voller Dinge, die mich interessieren“. Obwohl der Index in klinischen Studien auch als Kurzscreening-Instrument zur Ermittlung einer Depression eingesetzt wird, stellt er grundsätzlich ein Maß für generelles subjektives oder psychisches Wohlbefinden dar (Topp et al., 2015). Die Werte der gebildeten Skala reichen von 0 bis 100. Werte unter 50 zeigen an, dass bei den Eltern ein reduziertes Wohlbefinden vorliegt, bis hin zu Anzeichen einer depressiven Symptomatik. Werte einschließlich oder über 50 bedeuten das Vorliegen von Wohlbefinden.

Psychosozial belastete Familien

In der Studie KiD 0–3 wird eine Reihe an psychosozialen Risiko- oder Belastungsfaktoren identifiziert, die kindliche Entwicklungsbeeinträchtigungen in der Familie wahrscheinlicher werden lassen. Dazu zählen z. B. Merkmale der familialen Situation oder Lebenslage (niedriges Bildungsniveau oder Armutsgefährdung), Belastungen, die sich primär auf die (psychische) elterliche Gesundheit (z. B. Depression) oder auf Einschränkungen elterlicher Erziehungskompetenzen beziehen. Insbesondere Familien, die mehrere dieser Belastungsfaktoren auf sich vereinen, gelten in der Studie KiD 0–3 als psychosozial belastet.

Frühe Hilfen

Frühe Hilfen bilden lokale und regionale Unterstützungssysteme mit koordinierten Hilfsangeboten für Eltern und Kinder ab Beginn der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren mit einem Schwerpunkt auf der Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen. Sie zielen darauf ab, Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Eltern in Familie und Gesellschaft frühzeitig und nachhaltig zu verbessern. Neben alltagspraktischer Unterstützung wollen Frühe Hilfen insbesondere einen Beitrag zur Förderung der Beziehungs- und Erziehungskompetenz von (werdenden) Müttern und Vätern leisten. Damit tragen sie maßgeblich zum gesunden Aufwachsen von Kindern bei und sichern deren Rechte auf Schutz, Förderung und Teilhabe.

Angebote früher Bildung, Betreuung und Erziehung

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als C2

C
2

Angebote der Kindertagesbetreuung **G** sind vor dem Schuleintritt fester Bestandteil der Biografie von Kindern und werden vor allem in Kindertageseinrichtungen realisiert. Für unter 3-Jährige stellt auch die Kindertagespflege ein relevantes Angebot dar. Der Ausbau der Angebotslandschaft betrifft sowohl die Bereitstellung einer in quantitativer Hinsicht ausreichenden Anzahl an Angeboten als auch zunehmend deren qualitative Ausgestaltung. Beides war betroffen von den Auswirkungen der Corona-Pandemie (z.B. Öffnung und Schließung der Angebote). Landes- und bundespolitische Maßnahmen sollen entsprechende Impulse setzen – sowohl bezogen auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie als auch die Strukturen und die Qualität der Kindertagesbetreuung insgesamt.

Entwicklung der Kita-Angebotslandschaft

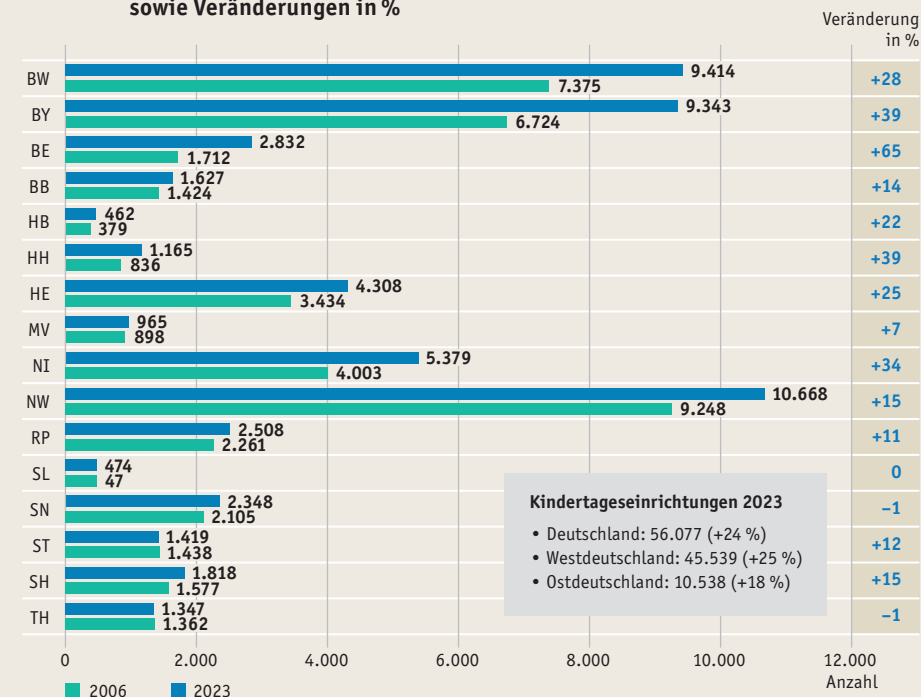
Der Ausbau in der Frühen Bildung **G** kommt neben der Anzahl der betreuten Kinder (**C4**) und des tätigen Personals (**C3**) auch in der Anzahl der Kindertageseinrichtungen zum Ausdruck. Im Jahr 2023 gab es in Deutschland – ohne die Angebote ausschließlich für Schulkinder (vgl. **D3**) – mehr als 56.000 Kitas. Damit erreichte die Anzahl der Kindertageseinrichtungen einen neuen Höchststand (+655 Kitas oder +1 % seit 2022) und hat seit 2006 bei etwa gleichbleibender Ausbaugeschwindigkeit kontinuierlich zugenommen. In diesen 17 Jahren wurden insgesamt rund 10.800 neue Kindertageseinrichtungen geschaffen (+24 %) (**Tab. C2-1web**). Diese entstanden vor allem in Westdeutschland und Berlin (**Abb. C2-1**), in den ostdeutschen Flächenländern gab es, ausgehend von einem höheren Niveau an Betreuungsangeboten, insgesamt nur einen geringen Ausbau; im Saarland, in Sachsen-Anhalt und Thüringen ging die Anzahl der Kindertageseinrichtungen zwischen 2006 und 2023 sogar leicht zurück. Diese Veränderungen sind vor allem im Kontext unterschiedlicher Entwicklungen in der Bevölkerung, der Inanspruchnahmequoten und Elternbedarfe zu betrachten (**C4**).

Mehr als 10.000 neue Kitas seit 2006

Es wurden bundesweit vor allem altersübergreifende Angebote für Kinder vor der Einschulung neu geschaffen (+17.300). Fast zwei Drittel der Kitas waren 2023 Angebote für mehrere Altersgruppen **M**. Die Anzahl der Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren – für die seit 2013 ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz besteht – hat sich seit 2006 mehr als verdreifacht, war zwischenzeitlich aber rückläufig (**Tab. C2-2web**). Die Einrichtungslandschaft zeigte sich in Bezug auf die Einrichtungsgroße relativ beständig und lag 2023 bei durchschnittlich rund 63 Kindern (**Tab. C2-3web**). Allerdings wurden 2023 – trotz einer Zunahme der Einrichtungen in allen Trägergruppen **G** – anteilig weniger Kitas von öffentlichen und konfessionellen Trägern betrieben als im Jahr 2007. Während öffentliche und konfessionelle Träger bei mittleren und großen Einrichtungen die größte Rolle spielen, stellt sich die Trägerlandschaft bei kleinen Einrichtungen deutlich diverser dar (**Tab. C2-4web**). Es gibt eine ‚neue Generation‘ an Trägern, die sich ausschließlich auf die Kindertagesbetreuung ausrichtet und die z.B. andere Organisationsstrukturen zeigt. Unter anderem sind Leitungs- und Trägerfunktion häufig gebündelt, sodass die Geschäftsführung ohne zusätzliches Trägerpersonal auskommt (Riedel et al., 2022, S. 227). Bezüglich der Binnendifferenzierung der Einrichtungen arbeitete im Jahr 2023 deutschlandweit rund jede 9. Einrichtung ohne festes Gruppenkonzept. Die Anteile in den Ländern stellen sich heterogen dar (**Tab. C2-5web**).

Neuschaffung vor allem von altersübergreifenden Angeboten

Abb. C2-1: Anzahl der Kindertageseinrichtungen* 2006 und 2023 nach Ländern sowie Veränderungen in %



* Die Anzahl der Kindertageseinrichtungen enthält keine Einrichtungen mit ausschließlich Schulkindern (Horte).

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen, doi:10.21242/22541.2006.00.00.1.1.0, doi:10.21242/22541.2023.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsvverbundes DJI/TU Dortmund → **Tab. C2-1web**

Öffnungszeiten von Kitas unterscheiden sich in Ost- und Westdeutschland

Die Öffnungszeiten als ein Merkmal der Strukturqualität von Kindertageseinrichtungen beeinflussen u. a. die buchbaren Betreuungsumfänge (C4) und damit die Möglichkeiten der Eltern, eine Erwerbstätigkeit auszuüben (C1). In Deutschland hatten 2023 um 7.15 Uhr fast zwei Drittel der Kitas geöffnet (Tab. C2-6web). Um 17.00 Uhr war noch weniger als jede 10. Einrichtung offen (Tab. C2-7web). Mehr als ein Fünftel der Eltern äußerte 2022 in KiBS D einen Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten außerhalb der Zeit von 7.15 bis 17.00 Uhr (BMFSFJ, 2023b). In Ostdeutschland öffnen die Einrichtungen deutlich früher und sind länger geöffnet. Allerdings unterscheidet sich Berlin als Stadtstaat von den ostdeutschen Flächenländern. Die Länder greifen in ihren gesetzlichen Regelungen eine Ausrichtung der Öffnungszeiten am Kindeswohl und an elterlichen Bedarfen auf, machen aber nur in Ausnahmefällen konkrete Vorgaben zu den Öffnungszeiten (Tab. C2-8web). Die Öffnungs- und Schließzeiten bestimmen die Öffnungsdauer der Kitas, die 2023 deutschlandweit durchschnittlich bei rund 9 Stunden lag. Einrichtungen in Ostdeutschland und Hamburg haben länger geöffnet als in den übrigen Ländern, wo Öffnungsdauern von mehr als 11 Stunden teilweise gar nicht vorkommen. Die Betreuung wird überwiegend ohne Unterbrechung angeboten: Kitas, die über Mittag schließen, spielen nur regional eine Rolle (Tab. C2-9web).

Kitas schließen durchschnittlich rund 4 Wochen im Jahr an regulären Öffnungstagen

Seit dem Jahr 2022 werden die geplanten und ungeplanten Schließtage M von Kindertageseinrichtungen als neues Merkmal in der KJH-Statistik D erhoben. 2023 gaben Kitas an, durchschnittlich an 20,9 regulären Öffnungstagen in den zurückliegenden 12 Monaten geschlossen gewesen zu sein. Da nahezu alle Einrichtungen eine Betreuung an 5 Wochentagen anbieten, entspricht dies einer Schließzeit von ca. 4 Wochen pro Jahr. Diese Schließzeiten können bei den Eltern zu möglichen Betreuungsproblemen führen. Hinsichtlich des Umfangs der Schließtage bestehen deutliche Unterschiede

zwischen den Ländern von 7,5 Tagen in Sachsen bis 26,8 Tagen in Bayern (**Tab. C2-10web**). Gesetzliche Regelungen zur zulässigen Anzahl der Schließtage bestehen in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein (**Tab. C2-8web**).

Angebote der Kindertagespflege

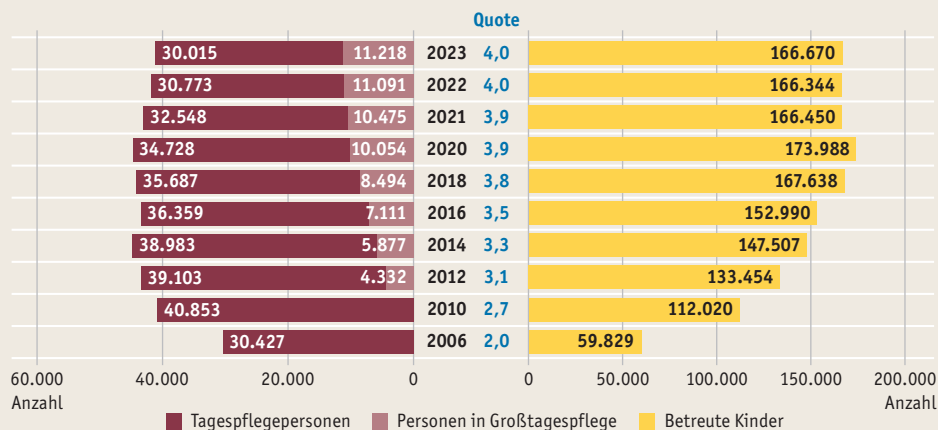
Vor allem für unter 3-Jährige stellt die Kindertagespflege neben Kindertageseinrichtungen einen wichtigen Bestandteil der Angebotslandschaft dar, dessen Bedeutung jedoch regional unterschiedlich ausfällt. Gerade in Ostdeutschland spielt diese Betreuungsform u.a. aufgrund des hohen Ausbauniveaus der institutionellen Kinderbetreuung traditionell nur eine untergeordnete Rolle (**Tab. C2-11web**). Im Zeitverlauf zeigten sich unterschiedliche Entwicklungen im Bereich der Tagespflege. Auf eine deutliche Wachstumsphase zwischen 2007 und 2011 folgte eine Abschwächung des Ausbaus in den Jahren 2012 bis 2020 (auf knapp 45.000 Tagespflegepersonen). Seit 2021 konnten mehrfach leichte Rückgänge – vor allem hinsichtlich der Anzahl der Tagespflegepersonen, aber auch der dort betreuten Kinder – beobachtet werden. Mit rund 41.000 Tagespflegepersonen wurde 2023 nur noch etwa das Niveau von 2010 erreicht (**Abb. C2-2**). Als Gründe für den Rückgang lassen sich unattraktive Tätigkeitsbedingungen, die insbesondere während der Corona-Pandemie deutlich wurden (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie, 2021), sowie attraktivere Alternativen am Arbeitsmarkt diskutieren (Hartwich & Rauschenbach, 2023). Ausgenommen von dem aktuellen negativen Trend sind bislang lediglich Schleswig-Holstein und das Saarland.

Der vorübergehende Rückgang der Anzahl der Kinder in Tagespflege vom Allzeithoch von etwa 174.000 im Jahr 2020 auf rund 166.000 Kinder im Jahr 2021 dürfte mit der Corona-Pandemie in Zusammenhang stehen, da sich die Anzahl der betreuten Kinder seit 2021 bei über 166.000 stabilisiert hat und zuletzt im Vergleich zum Vorjahr wieder auf niedrigem Niveau angestiegen ist. Noch immer liegt die Anzahl der

Anzahl der Tagespflegepersonen seit 2021 rückläufig

Anzahl der in Kindertagespflege betreuten Kinder hat sich seit 2021 stabilisiert

Abb. C2-2: Anzahl der Kindertagespflegepersonen allgemein und in Großtagespflege, betreute Kinder sowie die durchschnittliche Anzahl betreuter Kinder pro Tagespflegeperson 2006 bis 2023*



* Zur Großtagespflege werden erst seit 2012 in einer eigenständigen Erhebung Kennzahlen zur Verfügung gestellt. Zu den Kindern in Tagespflege wird nicht erfasst, ob sie eine Großtagespflege besuchen, weshalb eine differenzierte Darstellung hier nicht möglich ist. In der Quote sind altersunabhängig sämtliche in der Tagespflege betreuten Kinder enthalten. Dies gilt auch dann, wenn zusätzlich eine Kindertageseinrichtung oder ein Ganztagsangebot im Grundschulalter genutzt wird. Die Gesamtzahl der Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung wird in C4 dargestellt.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege und über Personen in Großtagespflegestellen und die dort betreuten Kinder, doi:10.21242/22543.2006 bis 2023.00.00.1.1.0, doi:10.21242/22545.2012 bis 2023.00.00.1.1.0, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund
→ **Tab. C2-12web, Tab. C2-13web**

in Tagespflege betreuten Kinder weit über den Ausgangswerten in den Jahren 2006 bzw. 2010. Solange eine Lücke zwischen den Elternbedarfen (C4) und der tatsächlichen Inanspruchnahme einer Kindertagesbetreuung besteht, kann weiterhin von einem Mehrbedarf an Kindertagespflege ausgegangen werden. Allerdings konkurriert die Entwicklung dieser Angebotsform mit dem Ausbau der institutionellen Angebote für unter 3-Jährige (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023).

Das Verhältnis von Tagespflegepersonen und Kindern ist im Vergleich zu 2022 unverändert geblieben: Im Jahr 2023 kamen durchschnittlich 4,0 Kinder auf eine Tagespflegeperson (Tab. C2-12web).⁴ Die Relation von Tagespflegeperson zu betreuten Kindern liegt damit trotz aus methodischen Gründen eingeschränkter Vergleichbarkeit auf dem Niveau des Personal-Kind-Schlüssels in Kita-Gruppen für unter 3-Jährige. Im Zeitverlauf hat sich die Tendenz hin zu größeren Tagespflegestellen bestätigt: Wie auch in den Jahren zuvor ist die Anzahl der Tagespflegeverhältnisse mit 1 oder 2 Kindern erneut zurückgegangen und betraf 2023 erstmals seit 2006 weniger als ein Fünftel der Tagespflegestellen. Im Gegenzug betreuten 2023 über 45 % der Tagespflegepersonen 5 oder mehr Kinder (Tab. C2-14web). Diese Veränderungen sind als Tendenz zunehmender Verberuflichung der Kindertagespflege hin zu einem existenzsichernden Einkommen (Fuchs-Rechlin & Schilling, 2012) und einer Arbeitsmarktorientierung der (beruflichen) Tätigkeit (Hartwich & Rauschenbach, 2023) zu verstehen.

**Kontinuierliche
Zunahme in der
Großtagespflege**

Zudem gab es im Jahr 2023 erstmals mehr als 5.000 Großtagespflegestellen^M in Deutschland. Anders als bei der Kindertagespflege insgesamt sind bei dieser Art der Betreuung seit 2012 konstante Zuwächse zu verzeichnen, die sowohl die Anzahl der Großtagespflegestellen als auch der dort tätigen Personen und der betreuten Kinder betreffen (Tab. C2-13web).

Angebotsqualität und Ausgestaltung

Außer der Bereitstellung einer in quantitativer Hinsicht hinreichenden Anzahl an Angeboten der Kindertagesbetreuung ist auch deren qualitative Ausgestaltung von Bedeutung.⁵ Wissenschaftliche Rahmenmodelle von pädagogischer Qualität weisen mehrere Dimensionen (Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität sowie Öffnung nach außen) aus (u. a. Anders & Oppermann, 2024; Riedel et al., 2021). In Deutschland werden bislang nur Strukturmerkmale einem flächendeckenden Monitoring unterzogen und nicht die pädagogischen Interaktionen auf Ebene der Prozessqualität (vgl. hierzu Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 297 ff.).

**Personal-Kind-
Schlüssel in U3-
Gruppen seit 2021
stabil, aber regional
unterschiedlich**

Eines dieser Strukturmerkmale ist das Verhältnis zwischen der Anzahl der pädagogisch tätigen Personen und der zu betreuenden Kinder (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 25). Mithilfe des Personal-Kind-Schlüssels^M lässt sich dieses Verhältnis statistisch erfassen. Im Jahr 2023 kamen rechnerisch in Gruppen für Kinder unter 3 Jahren auf eine pädagogisch tätige Person 4,0 Kinder. In Kita-Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt lag dieses Verhältnis mit 1 : 7,7 darüber. Die Kennzahl zeigt sich damit seit 2021 in Gruppen für Kinder unter 3 Jahren nahezu konstant und hat sich in Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt leicht verbessert. Da sich die Entwicklungen regional sehr ähnlich darstellten, bleiben die bekannten Unterschiede mit besseren Verhältnissen in Westdeutschland und weniger günstigen Schlüsseln in Ostdeutschland weiter bestehen. Es zeigen sich deutliche Länderunterschiede z. B. in Gruppen für Kinder unter 3 Jahren von 3,0 bis zu 5,7 betreuten Kindern pro pädagogisch tätiger Person (Tab. C2-15web). Der Personal-

⁴ In dieser Relation enthalten sind alle Kinder, die in Tagespflege betreut werden, unabhängig von ihrem Alter. Dies gilt auch dann, wenn zusätzlich eine Kindertageseinrichtung oder ein Ganztagsangebot im Grundschulalter genutzt wird.

⁵ Die Kindertagespflege stellt ein rechtlich gleichberechtigtes Angebot der frühen Kindertagesbetreuung dar, nimmt zahlenmäßig aber eine untergeordnete Rolle ein, da sie nur von 4 % aller Kinder in Kindertagesbetreuung bis zum Schuleintritt genutzt wird (C4). Für Details zur Qualität in der Kindertagespflege wird daher auf Müller et al. (im Erscheinen) verwiesen.

Kind-Schlüssel wird bei Bund und Ländern als wichtige Steuerungsgröße wahrgenommen und spielte sowohl im KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) als auch in der Folge für das 2. Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiTa-Qualitätsgesetz) eine wichtige Rolle. Für eine weitere Annäherung der Personal-Kind-Schlüssel in den Ländern würde es regional zusätzlichen Personals oder Anpassungen der Betreuungszeiten bedürfen (C3). Der Personal-Kind-Schlüssel fiel in den meisten Ländern sowohl in Gruppen für unter 3-Jährige als auch in Gruppen für 3-Jährige bis zum Schuleintritt besser aus, wenn der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache an allen Kindern in der Gruppe bei über 25 % lag (Tab. C2-16web). Dies rührt u. a. daher, dass damit dem häufig erhöhten (Sprach-)Förderbedarf dieser Kinder begegnet wird (Tiedemann et al., 2023). Weiterhin gilt es zu beachten, dass diese Einrichtungen mehrheitlich in Westdeutschland liegen, wo insgesamt günstigere Personal-Kind-Schlüssel zu verzeichnen sind.

Ein weiteres Merkmal der Qualität der Rahmenbedingungen liegt in der Arbeitszeitaufteilung der Einrichtungsleitungen. Außer Einrichtungen, in denen keine Person für Leitungsaufgaben angestellt ist, gibt es solche, in denen eine Person entweder neben anderen Aufgaben auch für Leitungsaufgaben oder ausschließlich für Leitungsaufgaben zuständig ist. Bei Leitungsteams teilen sich mehrere Personen die Leitungsverantwortung. Im Jahr 2023 waren in nahezu allen Einrichtungen Personen vertraglich für Leitungsaufgaben angestellt. Der Anteil der Kitas, in denen keine Person für Leitungsaufgaben angestellt ist, hat im Zeitverlauf immer weiter abgenommen, wohingegen bei den Leitungsteams Zuwächse zu verzeichnen waren. Während es Leitungsteams vor allem in großen Einrichtungen gibt, ist in kleinen Kitas relativ gesehen häufiger keine Person vertraglich für Leitungsaufgaben angestellt (Tab. C2-17web). Auch regional zeigen sich Unterschiede: In den 3 Stadtstaaten hatten die Einrichtungen häufig keine Leitungsressourcen zur Verfügung. In Westdeutschland zeigt sich tendenziell ein etwas geringerer Umfang an Leitungsstunden pro Mitarbeiter:in in der Einrichtung als in Ostdeutschland (Tab. C2-18web). In der Praxis erscheint die Leitungszeit dabei nicht immer auskömmlich, sodass mehr Zeit für Leitungsaufgaben aufgewendet wird, als vertraglich festgelegt ist. Das Ausmaß dieser Überschreitung unterscheidet sich nach Einrichtungs- und Trägermerkmalen sowie Arbeitszeitaufteilung der Einrichtungsleitungen (Buchmann & Balaban-Feldens, 2023).

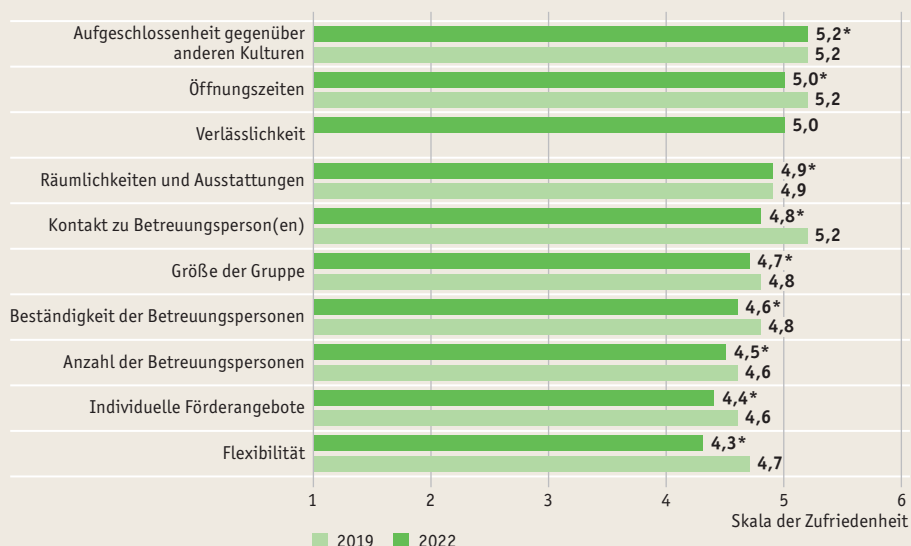
In Bezug auf die verschiedenen Aspekte der Qualität der Angebote ist auch deren Wahrnehmung durch die Eltern und Familien relevant. Subjektiv äußern Eltern von Kindern bis zum Schuleintritt bei KiBS durchschnittlich eine hohe Zufriedenheit mit der Kindertagesbetreuung in verschiedenen Themenbereichen, bei geringen Unterschieden in einzelnen Aspekten. Allerdings zeigt sich eine gewisse Ambivalenz der Befunde. Trotz durchschnittlich hoher Zufriedenheit mit der Verlässlichkeit des Angebots sind die Eltern vergleichsweise weniger zufrieden mit dem flexiblen Umgang mit unvorhergesehenen Situationen sowie mit individuellen Förderangeboten für die Kinder. Im Zeitvergleich zeigt sich eine signifikant rückläufige Zufriedenheit der Eltern mit der Größe der Gruppe, der Anzahl an Betreuungspersonen, den Öffnungszeiten, der Flexibilität, mit individuellen Förderangeboten, der Beständigkeit der Betreuungspersonen und dem Kontakt zu den Betreuungspersonen. Geringfügige, aber dennoch statistisch signifikante Veränderungen über die Zeit sind bei der Zufriedenheit der Eltern mit der Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen sowie den Räumlichkeiten und Ausstattungen zu verzeichnen (Abb. C2-3).

**Kaum Einrichtungen
ohne Leitungs-
personal**

**Eltern sind
durchschnittlich
eher zufrieden
mit Angeboten
der Kindertages-
betreuung**

Impulse durch politische Maßnahmen

Um den durch die Corona-Pandemie entstandenen Belastungen von jungen Menschen zu begegnen, stellte die Bundesregierung in den Jahren 2021 und 2022 für das Aktions-

Abb. C2-3: Zufriedenheit der Eltern von Kindern bis zum Schuleintritt in Kindertageseinrichtungen mit Aspekten des genutzten Angebots 2019 und 2022*

Fragestext: Im Folgenden würden wir gerne wissen, wie zufrieden Sie mit der Kindertagesbetreuung Ihres Kindes sind. Die Befragten konnten zu unterschiedlichen Aspekten der Kindertagesbetreuung ihrer Zufriedenheit auf einer Skala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = überhaupt nicht zufrieden Ausdruck verleihen. Darüber hinaus gab es die Antwortoption „Trifft nicht zu/ Gibt es nicht“. Bei der Auswertung der Daten wurde die Skala rekodiert, sodass ein niedriger Wert einen Ausdruck niedriger Zufriedenheit und ein hoher Wert Ausdruck hoher Zufriedenheit darstellt.

* Differenz zum Jahr 2019 statistisch signifikant ($p < 0,05$). Dargestellt werden nur Items mit signifikanten Veränderungen (ggf. im gerundeten Nachkommabereich) sowie neue Items. Die Vergleichbarkeit zwischen den Jahren ist eingeschränkt aufgrund von Änderungen der Fragetexte und des neuen Items „Zufriedenheit mit Verlässlichkeit“. Der Fragetext wurde von „Im Folgenden würden wir gerne wissen, wie zufrieden Sie mit der Kindertagesbetreuung Ihres Kindes sind. [Hinweise] Wie zufrieden sind Sie mit“ zu „Im Folgenden würden wir gerne wissen, wie zufrieden Sie mit der Betreuung Ihres Kindes in der Einrichtung bzw. durch die Tagesmutter/den Tagesvater sind. [Hinweise] Wie zufrieden sind Sie mit ...“ geändert. Das Wording beim Item „Individuelle Förderangebote“ wurde von „den individuellen Förderangeboten für Kinder mit besonderem Förderbedarf“ zu „den individuellen Förderangeboten“ geändert. Das Wording beim Item „Kontakt zu Betreuungspersonen“ wurde von „dem Kontakt zu der/den ErzieherInnen bzw. der Tagesmutter/ dem Tagesvater“ zu „dem Kontakt zu der Betreuungsperson oder den Betreuungspersonen“ geändert.

Fallzahlen: $n = 11.124-15.247$

Quelle: DJI, KiBS 2019, 2022, gewichtete Daten

→ Tab. C2-19web

Förderung der Digitalisierung als Folge der Corona-Pandemie

programm ‚Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche‘ 2 Milliarden Euro zur Verfügung. Diese Summe wurde zur Hälfte vom BMFSFJ für Maßnahmen im Bereich der frühkindlichen Bildung, zusätzliche Sport-, Freizeit- und Ferienaktivitäten sowie Unterstützung für Kinder und Jugendliche im Alltag bereitgestellt.⁶ Mittel in Höhe von 100 Millionen Euro wurden in die Sprachbildung im Kontext des Bundesprogramms ‚Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist‘ investiert.⁷ Dieses Programm richtete sich vor allem an Einrichtungen, die von einem überdurchschnittlichen Anteil von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf besucht werden (C5). Die Mittel wurden für rund 1.000 zusätzliche Fachkräfte für sprachliche Bildung, für Lernmaterialien, pädagogische Angebote, personelle Unterstützung durch ‚Kita-Helfer‘ sowie einen ‚Digitalisierungszuschuss‘ für medienpädagogische Angebote und technische Ausstattung eingesetzt (BMFSFJ, 2023a). Die Corona-Pandemie hat für eine wachsende Dynamik beim Ausbau digitaler Bildungsangebote gesorgt, von der die Frühe Bildung jedoch weniger stark betroffen war als der schulische Bereich (Autor:innengruppe Bil-

⁶ Die andere Hälfte wurde vom BMBF in den Maßnahmenswerpunkt ‚Abbau von Lernrückständen‘ investiert, d. h. in die Unterstützung von Förderangeboten zum Aufholen derartiger Defizite.

⁷ Im Bereich der Frühen Bildung erhielt auch die Bundesstiftung Frühe Hilfen aus dem Aktionsprogramm Mittel, mit denen zusätzliche Angebote zur Unterstützung, Beratung und Begleitung von werdenden Eltern und Familien mit Kindern bis zum Alter von 3 Jahren in belasteten Lebenslagen geschaffen wurden.

dungsberichterstattung, 2022). Eine Evaluation der Implementation und der Wirkung der angestoßenen Maßnahmen ist nur sehr begrenzt über Sekundärdatenauswertungen und zu Themenbereichen möglich, zu denen anderweitig Daten erhoben werden.

Bei der Ausstattung mit digitalen Hilfsmitteln ist zwischen deren Einsatz als Organisationsmittel und bei pädagogischen Interaktionen zu unterscheiden. Beide Aspekte sind mit anderen Anforderungen verknüpft und unterliegen unterschiedlichen Steuerungsgeschwindigkeiten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 254 f.). Auch bei den Einrichtungen und Trägern kann – abhängig etwa von deren Größe – von einem unterschiedlichen Grad der Professionalisierung und technischen Ausstattung ausgegangen werden. Rund ein Drittel der deutschen Kitas partizipiert bislang nicht ausreichend an der Digitalisierung (Scheidt et al., 2022, S. 7 f.). Neben den Vorteilen und Chancen, die die Digitalisierung etwa in Form von Effizienzsteigerung in der Administration bietet, dürfen ungewollte Begleiterscheinungen nicht übersehen werden. Obwohl es unproblematische Angebote gibt, weisen z. B. sogenannte Kita-Apps teilweise Mängel in Bezug auf Datenschutz und -sicherheit auf, greifen ohne Einverständnis Daten ab, teilen diese mit Drittanbietern oder ermöglichen den unerlaubten Zugriff. Diese Probleme sind den Nutzer:innen häufig unbekannt. Derartige Apps dienen vor allem der Dokumentation der Entwicklung der betreuten Kinder, Kommunikation mit den Eltern und Unterstützung bei der Administration der Kitas durch Verwaltung und Leitung. Die verarbeiteten Daten umfassen oftmals persönliche Daten der Kinder (z. B. Name, Geburtstag, Fotos, Aktivitäten oder Gesundheitsdaten). Das Angebot an Kita-Apps wächst ständig und ist in Bezug auf Zielgruppen oder Funktionsansätze heterogen. Bislang fehlt es an gesetzlichen Vorgaben – sowohl auf administrativer als auch institutioneller Ebene muss ein Bewusstsein für Sicherheitsaspekte der Digitalisierung geschaffen werden (Gruber et al., 2022).

Kita-Apps sind noch nicht flächendeckend verbreitet. Immerhin ein Drittel der Eltern von Kindern bis zum Schuleintritt gab im Jahr 2022 in KiBS an, dass die Kita ihres Kindes Informationen und Austausch über eine Kita-App teilt. Besonders selten gab es derartige Angebote in den ostdeutschen Flächenländern und den Stadtstaaten Berlin und Hamburg. Bis zu 12 % der Eltern wussten nicht, ob es ein solches Angebot gibt, was auf fehlende Bedarfe nach digitalen Angeboten aufseiten der Eltern hindeuten könnte (Tab. C2-20web).

Unabhängig von der Corona-Pandemie stellt das 2. Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiTa-Qualitätsgesetz), mit dem 2023 das KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) geändert wurde, den nächsten Schritt der (verlängerten) finanziellen Unterstützung des Bundes für die Länder zur Qualitätsentwicklung im System der Frühen Bildung dar. Für das KiQuTG wurde ein ‚Instrumentenkasten‘ mit 10 Handlungsfeldern zur Weiterentwicklung der Qualität sowie Maßnahmen zur Entlastung der Eltern bei den Kostenbeiträgen geschaffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Im Zeitraum von 2019 bis 2022 flossen rund 69 % der 5,5 Milliarden Euro Bundesmittel in Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, knapp 58 % davon in Handlungsfelder von *vorrangiger Bedeutung* (Bedarfsgerechtes Angebot, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte sowie Stärkung der Leitung). Das KiTa-Qualitätsgesetz setzt für die Jahre 2023 und 2024 zusätzlich zu den 4 schon genannten Handlungsfeldern einen Schwerpunkt auf Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung, Förderung der sprachlichen Bildung sowie die Stärkung der Kindertagespflege. Rund die Hälfte der veranschlagten Mittel soll in Maßnahmen zur Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels sowie zur Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte fließen (BMFSFJ, 2023c).

Sicherheitslücken bei digitalen Angeboten

Noch keine flächendeckende Verbreitung von Kita-Apps

KiTa-Qualitätsgesetz fokussiert Handlungsfelder vorrangiger Bedeutung

Methodische Erläuterungen

Angebote für mehrere Altersgruppen

Dazu gehören Kindertageseinrichtungen, die klar getrennte Gruppen für unter 3-Jährige und 2- bzw. 3-Jährige bis zum Schuleintritt anbieten, sowie Kitas, in denen die Altersgruppen der unter 3-Jährigen und der Kindergartenkinder gemischt werden. Letztere werden oft als Einrichtungen mit altersgemischten oder altersübergreifenden Gruppen bezeichnet.

Schließtage von Kindertageseinrichtungen

Das Merkmal bezieht sich auf die Anzahl der Schließtage an regulären Öffnungstagen in den zurückliegenden 12 Monaten zum Stichtag 1. März. Bei den Angaben sind sämtliche Tage zu berücksichtigen, an denen die Einrichtung im Zeitraum 2. März des Vorjahres bis einschließlich zum Stichtag 1. März des Erhebungsjahres geschlossen war, an denen die Einrichtung ansonsten geöffnet hätte (z. B. aufgrund von Teamfortbildungen, Krankheiten, Ferien, Pandemie) und die die gesamte reguläre Öffnungszeit betreffen. Stundenweise Schließungen an einzelnen Tagen sind nicht zu berücksichtigen. Gesetzliche Feiertage sind nicht mitzuzählen, es sei denn, die Einrichtung öffnet regulär an diesen Tagen. Brückentage nach Feiertagen, an denen die Einrichtung geschlossen wird, sind zu zählen. Für Einrichtungen, die auch Wochenendbetreuung anbieten, sind darüber hinaus die zusätzlichen Schließtage an Samstagen und/oder Sonntagen anzugeben. Es sind sowohl geplante als auch ungeplante Schließtage zu berücksichtigen, wobei im Rahmen der Statistik nicht zwischen diesen Kategorien differenziert werden kann.

Großtagespflege

Einzelne Kindertagespflegepersonen, die aufgrund einer Erlaubnis nach § 43 Absatz 3 Satz 3 SGB VIII mehr als 5 gleichzeitig anwesende fremde Kinder betreuen

dürfen, und Zusammenschlüsse von mindestens 2 Kindertagespflegepersonen zur gemeinsamen Betreuung von Kindern werden als Großtagespflege bezeichnet. Zu dieser Betreuungsform werden seit 2012 in einer eigenständigen Erhebung Kennzahlen zur Verfügung gestellt. Diese Möglichkeit der Kindertagesbetreuung besteht derzeit in 11 Ländern (**Tab. C2-21web**).

Personal-Kind-Schlüssel

Bei der Berechnung der Personal-Kind-Schlüssel werden für unterschiedliche Gruppenformen in Kindertageseinrichtungen die aufsummierten vertraglich vereinbarten Beschäftigungsumfänge pro Gruppe zu den aufsummierten vertraglich vereinbarten Betreuungsumfängen ins Verhältnis gesetzt. Das berechnete Verhältnis gibt an, wie viele Kinder in einer konkreten Gruppe rein rechnerisch auf eine pädagogisch tätige Person kommen. Je geringer der Wert ist, desto günstiger stellt sich demnach das Verhältnis dar. Ab dem Jahr 2021 wurde die Berechnung verändert, sodass die Ergebnisse nicht mit früheren Veröffentlichungen vergleichbar sind. Es werden bei der Berechnung keine Äquivalente mehr für die vereinbarten Betreuungsstunden und die vertraglich geregelten Beschäftigungsumfänge gebildet. Die konkreten Stunden für Betreuungs- und Arbeitsumfang aus der KJH-Statistik werden gegenübergestellt. Es können nun Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur und Gruppen mit mindestens einem Kind mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe sowie das zur Förderung dieser Kinder tätige Personal berücksichtigt werden. In die Berechnung fließt das gesamte pädagogische Personal ein, das in einer Kindertageseinrichtung tätig ist. Lediglich die Beschäftigungsumfänge, die vertraglich für Leitungsaufgaben vereinbart sind, bleiben unberücksichtigt (Böwing-Schmalenbrock et al., 2022).

Pädagogisches Personal in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung

Zuletzt im Bildungsbericht 2020 als C4

C
3

Vor dem Hintergrund weiterhin steigender Inanspruchnahme von vorschulischen Kinderbetreuungsangeboten (C4), steigender Elternbedarfe (C4) und der gesetzlich gestützten Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität in der frühkindlichen Bildung ist der Blick auf das pädagogische Personal in zweierlei Hinsicht von Interesse. Zum einen stellt sich unter quantitativer Perspektive die Frage, ob aktuell und zukünftig ausreichend Personal im Elementarbereich zur Verfügung steht. Daher wird die Entwicklung und Zusammensetzung des Personals in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege dargestellt. Zum anderen interessiert unter qualitativer Perspektive, unter welchen Rahmenbedingungen (wie Beschäftigungsumfang, Befristung und Ausgestaltung der Arbeitszeit) die Beschäftigten arbeiten. Zuletzt wird ein Blick auf die Absolvent:innenzahlen⁸ der frühpädagogischen Ausbildungsgänge geworfen und eine Vorausberechnung des zukünftigen Personalbedarfs vorgestellt.

Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen

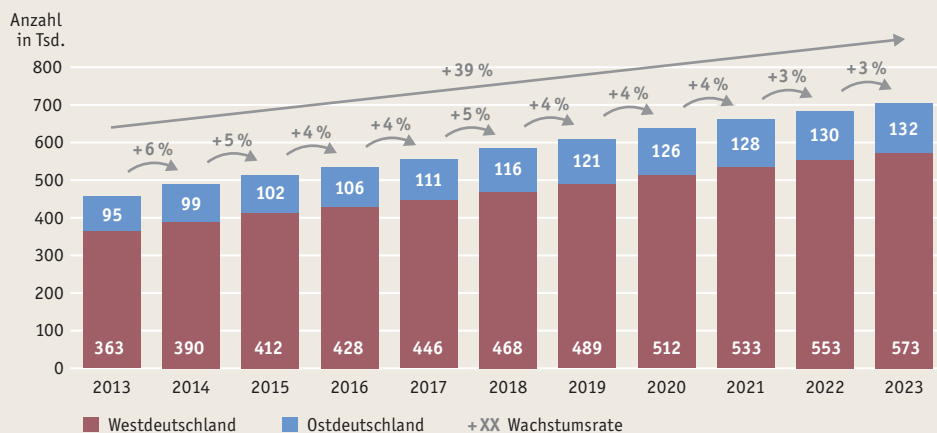
Im Jahr 2023 waren 704.591 Personen als pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen beschäftigt,⁸ 572.958 in Westdeutschland und 131.633 in Ostdeutschland. Die Zahlen steigen kontinuierlich an, in Westdeutschland gleichbleibend jährlich um rund weitere 6 bis 8 Prozentpunkte, in Ostdeutschland seit 2020 mit leicht nachlassenden Wachstumsraten (Abb. C3-1, Tab. C3-1web).

Im Altersgefüge der Kindertageseinrichtungen macht die Gruppe der jüngeren Beschäftigten den größten Anteil aus: 2023 waren 27 % jünger als 30 Jahre und weitere 12 % 30 bis unter 35 Jahre alt. Die mittlere Altersgruppe der 35- bis unter 50-Jährigen umfasst ein Drittel der Beschäftigten. 26 % sind älter als 50 Jahre (Tab. C3-2web). Damit liegt der Altersdurchschnitt in Deutschland unter dem des Personals in der Frühen Bildung⁹ anderer OECD-Staaten (OECD, 2023b). Auch im Vergleich zum gesamten deutschen Arbeitsmarkt ist das Personal in Kindertageseinrichtungen jünger als in anderen Branchen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 140). In den letzten

Zahl der pädagogisch tätigen Personen steigt kontinuierlich an

Kindertageseinrichtungen zeichnen sich durch einen hohen Anteil an jüngeren Beschäftigten aus

Abb. C3-1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2013 bis 2023



Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen, doi:10.21242/22541.2013 bis 2023.00.00.1.1.0], Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

→ Tab. C3-1web

⁸ In B2 ergeben sich aufgrund unterschiedlicher Abgrenzungen andere Werte.

10 Jahren ist der Anteil der Gruppe der 45- bis unter 55-Jährigen von 27 auf 20 % gesunken, während der Anteil aller anderen Altersgruppen um je 2 bis 3 Prozentpunkte gestiegen ist (**Tab. C3-2web**).

**60 % arbeiten
mindestens
vollzeitnah
(32 Std./Woche)**

Das Verhältnis von Vollzeit- zu Teilzeitbeschäftigten **G** liegt in Kindertageseinrichtungen bei 40 zu 61 % (**Tab. C3-3web**) und hat sich seit dem Jahr 2007 kaum verändert (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 37). Der Anteil der Personen, die Vollzeit arbeiten, ist in diesem Arbeitsfeld ähnlich hoch wie in anderen sozialen Berufen (40 %), bei Lehrkräften in der Primarstufe (47 %) oder bei Frauen insgesamt (42 %). Er ist jedoch deutlich niedriger als auf dem gesamten Arbeitsmarkt, wo die Vollzeitquote 62 % beträgt (ebd.). Bei den Teilzeitbeschäftigten ist der Anteil derer, die 32 bis unter 38,5 Stunden pro Woche arbeiten, von 16 % im Jahr 2007 (ebd.) auf 20 % im Jahr 2023 gestiegen (**Tab. C3-3web**). Der Beschäftigungsumfang unterscheidet sich zwischen Ost- und Westdeutschland. In Ostdeutschland arbeitet ein größerer Teil mindestens 32 Wochenstunden als in Westdeutschland, aber ein kleinerer Teil Vollzeit (**Tab. C3-3web**).

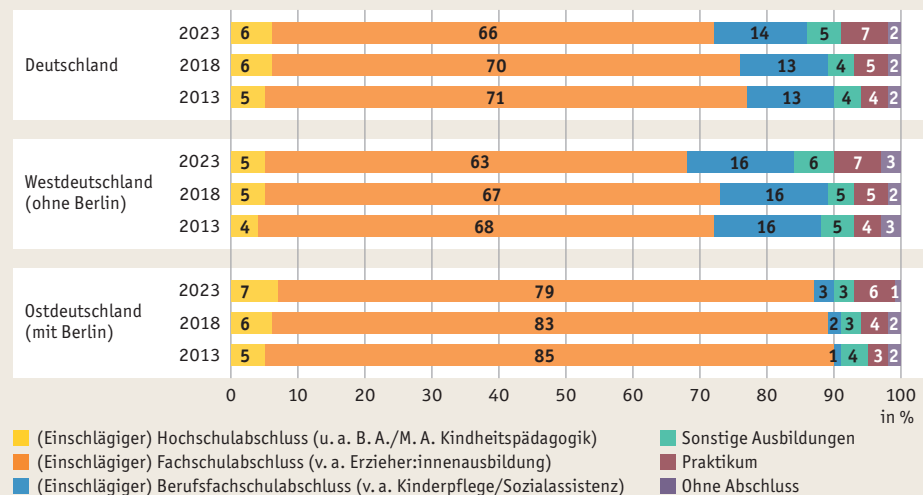
**Mehr unbefristete
Stellen als in anderen
sozialen Berufen**

Das Arbeitsfeld der frühen Bildung ist im Vergleich zu anderen sozialen Berufen durch einen hohen Anteil an unbefristeten Stellen gekennzeichnet. Er lag im Jahr 2023 bei 88 % und steigt seit Jahren langsam, aber kontinuierlich an (**Tab. C3-4web**). Diese Entwicklung dürfte auf das Bemühen der Arbeitgeber zurückzuführen sein, Personal über attraktive Arbeitsbedingungen an die Einrichtungen zu binden. Der Anteil der befristet Beschäftigten liegt im Jahr 2022 bei 13 %, in den ostdeutschen Ländern ist er geringfügig niedriger (**Tab. C3-4web**). Die Befristungsquote liegt jedoch höher als auf dem Gesamtarbeitsmarkt. Grund hierfür dürfte der hohe Anteil an Frauen im Berufsfeld sein, da es sich beim größeren Teil der befristeten Verträge um schwangerschafts- und elternzeitbedingte Vertretungen handelt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 40).

**Hauptberufsgruppe
sind nach wie vor
Erzieher:innen**

Blickt man bei den pädagogisch Tätigen auf die qualifikationsbezogene Zusammensetzung, so wird deutlich, dass die an Fachschulen ausgebildete Berufsgruppe der Erzieher:innen mit bundesweit 66 % das Feld der Kindertageseinrichtungen auch im Jahr 2023 nach wie vor entscheidend prägt (in Ostdeutschland liegt dieser Wert bis

Abb. C3-2: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen nach Ausbildungsabschluss 2013, 2018 und 2023 (in %)



Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen, doi:10.21242/22541.2013.00.00.1.1.0, doi:10.21242/22541.2018.00.00.1.1.0 und doi:10.21242/22541.2023.00.00.1.1.0], Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

→ **Tab. C3-5web**

heute stets bei rund 80 %) (**Abb. C3-2, Tab. C3-5web**). Ergänzt wird diese Gruppe – vor allem in Westdeutschland – durch einschlägig an Berufsfachschulen ausgebildetes Personal (Kinderpflege oder Sozialassistenten) mit einem Anteil von zuletzt 14 %. Demgegenüber verharrt die Gruppe der akademisch ausgebildeten Fachkräfte auch 2023 mit knapp 6 % auf einem niedrigen Niveau.

Einrichtungsleitungen

Das Aufgabengebiet der Steuerung von Kindertageseinrichtungen durch Leitungskräfte gewinnt im wissenschaftlichen und fachpolitischen Diskurs an Bedeutung, da diesem eine Schlüsselfunktion bei der Qualitätsentwicklung zugeschrieben wird. Dies spiegelt sich auch in den von Bund und Ländern auf den Weg gebrachten Gesetzen zur Qualität in Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 62). Im Jahr 2023 waren 62.774 Personen in Kindertageseinrichtungen als Leitungspersonen angestellt. Davon sind 93 % weiblich (**Tab. C3-6web**). Damit unterscheidet sich die Geschlechterzusammensetzung nicht vom übrigen pädagogischen Personal (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). In der Regel sind Leitungskräfte unbefristet beschäftigt (**Tab. C3-7web**). Mit einer Quote von 98 % sind es 10 Prozentpunkte mehr als beim pädagogischen Personal insgesamt (**Tab. C3-4web**). 57 % der Leitungskräfte sind in Vollzeit beschäftigt und damit ein höherer Anteil als beim übrigen pädagogischen Personal – hier waren es 40 %. Nur ein geringer Teil arbeitet weniger als 19 Wochenstunden (**Tab. C3-8web**).

Von den Personen, die im Jahr 2023 als Leitungskraft angestellt waren, weist die große Mehrheit eine Erzieher:innenausbildung als höchsten Ausbildungsabschluss auf. 14 % verfügen über einen Fachhochschulabschluss der Sozialpädagogik/-arbeit und 5 % über einen Hochschulabschluss der Kindheitspädagogik. In Ostdeutschland ist der Anteil von Leitungspersonen mit (Fach-)Hochschulabschluss (32 %) mehr als doppelt so hoch wie in Westdeutschland (15 %) (**Tab. C3-9web**).

Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit

Eine Rahmenbedingung der Arbeit des pädagogischen Personals, die auch als ein Merkmal der Strukturqualität herangezogen wird (Riedel et al., 2021), ist der Umfang für mittelbare pädagogische Arbeit (mpA). Diese wird definiert als Tätigkeit „einer pädagogischen Fachkraft, die zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen notwendig [ist], ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden [kann]“ (Viernickel & Schwarz, 2009). Diese Tätigkeit umfasst beispielsweise die Reflexion der Interaktion mit den Kindern, die Vorbereitung von kindzentrierten Lernumgebungen, die Analyse des Entwicklungsstands der Kinder oder Elternarbeit. Gesetzliche Regelungen hierzu gibt es nicht in allen Ländern und die vorhandenen unterscheiden sich in ihrem Verständnis und ihrer Verbindlichkeit über mpA. Auch wenn auf Träger- und Einrichtungsseite häufig keine formellen Regelungen zu diesen Zeitanteilen existieren, gaben für die DJI-Studie ERiK ^D im Jahr 2022 90 % der Träger ^G und 79 % der Einrichtungen an, dass sie solche Zeiten in den Dienstplänen berücksichtigen (Romefort et al., im Erscheinen, S. 65). Ergebnis der Befragung der Einrichtungsleitungen ist, dass sie ihren pädagogischen Fachkräften im Median 9 % der Arbeitszeit bei einer Vollzeitstelle von 39 Stunden zustanden und ihren Assistenz- und Förderkräften 5 %. Das entspricht bei einer 39-Stunden-Woche knapp 4 Stunden für Fachkräfte und knapp 2 Stunden für Assistenzkräfte. Es zeigen sich große Unterschiede zwischen den Ländern. Die Spannweite liegt zwischen einem Median von 0 % in Sachsen-Anhalt und 13 % im Saarland (ebd., S. 66–67). Auch nach Angaben der Beschäftigten gab es große Variationen der Anteile von mpA: Im Jahr 2020 lagen diese zwischen 8 und 20 % – je nach Beschäftigten-

57 % der Leitungskräfte sind in Vollzeit beschäftigt, weitere 22 % mit mindestens 32 Wochenstunden

Auch unter Leitungskräften haben die meisten eine Erzieher:innen-ausbildung

9 % der Arbeitszeit steht für mittelbare pädagogische Arbeit zur Verfügung

Rund 60 % sind mit dem Umfang ihrer Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit nicht zufrieden

gruppe, Art der Einrichtung und Land (Tiedemann et al., 2023). Vertiefende Analysen der ERiK-Studie zeigen zudem, dass ab einem Zeitanteil von 13 bis 16 % die mpA-Zeit als ausreichend empfunden wird. Insgesamt sind rund 41 % des pädagogischen Personals zufrieden mit der ihnen zur Verfügung stehenden mpA-Zeit (ebd.).

Pädagogisches Personal in der Kindertagespflege

Personal in der Kindertagespflege ist älter als in Kindertageseinrichtungen

2023 waren 41.233 Personen als pädagogisches Personal in der Kindertagespflege beschäftigt, wovon der deutlich größere Teil in Westdeutschland zu verorten ist (**C2, Tab. C3-1web**). Die überwiegende Mehrheit der Tagespflegepersonen ist weiblich. Im Vergleich zum Personal in Kindertageseinrichtungen sind Tagespflegepersonen im Durchschnitt deutlich älter. Mehr als zwei Drittel von ihnen sind über 45 Jahre alt. Die Gruppe der über 55-Jährigen macht 29 % aus und ist seit 2015 größer geworden. Beim Personal in Kindertageseinrichtungen hat diese Altersgruppe nur einen Anteil von 17 %. Das Personal unter 30 Jahren umfasst in der Tagespflege stattdessen nur 5 % aller Beschäftigten (in Kindertageseinrichtungen 27 %) (**Tab. C3-10web, Tab. C3-2web**). Es zeichnet sich eine Entwicklung ab, in der in den nächsten Jahren ein größerer Teil der Kindertagespflegepersonen altersbedingt ausscheiden wird, ohne dass dies durch Jüngere kompensiert werden kann. Vor dem Hintergrund des ohnehin leicht schrumpfenden Arbeitsfeldes (**C2**) ist dieser Trend insbesondere für Westdeutschland weiter zu beobachten.

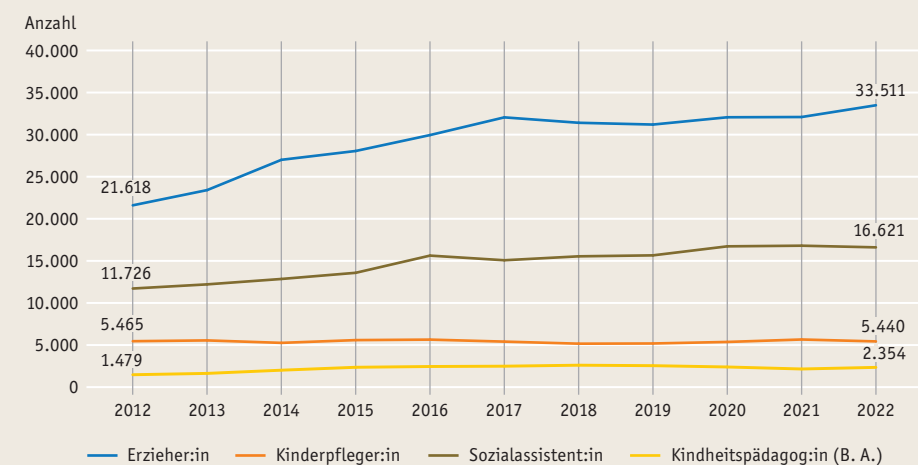
Steigende Qualifikation in der Kindertagespflege

Das Personal in der Kindertagespflege lässt sich hinsichtlich seiner fachlichen Qualifikation in 4 Gruppen aufteilen: (1) mit fachpädagogischer Ausbildung und Qualifizierungskurs, (2) mit fachpädagogischer Ausbildung ohne Qualifizierungskurs, (3) ohne fachpädagogische Ausbildung mit Qualifizierungskurs, (4) (noch) ohne tätigkeitsbezogene Qualifikation (Müller et al., im Erscheinen). Den größten Anteil in der Kindertagespflege machen Personen aus, die einen Qualifizierungskurs absolviert haben (zwei Drittel) – überwiegend mit mehr als 300 Stunden Umfang. Ein Viertel hat sowohl eine fachpädagogische Ausbildung als auch einen Qualifizierungskurs abgeschlossen. Der Anteil der Personen, die keinen Qualifizierungskurs besucht haben, ist mit 8 % gering. In Ostdeutschland hat ein größerer Anteil eine fachpädagogische Ausbildung plus Qualifizierungskurs und ein kleinerer Teil nur einen Qualifizierungskurs absolviert als in Westdeutschland (**Tab. C3-11web**). Im Vergleich zu der Situation im Jahr 2013 sind vor allem die niedrig qualifizierten Gruppen kleiner geworden. Dies drückt sich erstens darin aus, dass der ohnehin schon geringe Anteil an Personen ohne Qualifizierungskurs (Gruppen 2 und 4) um 7 Prozentpunkte gesunken ist – und zwar in Ost- und Westdeutschland gleichermaßen. Zweitens ist von den Personen ohne fachpädagogische Ausbildung, die einen Qualifizierungskurs absolviert haben, der Anteil derjenigen deutlich zurückgegangen, die einen Kurs mit weniger als 160 Stunden belegt haben (**Tab. C3-11web**).

Qualifizierung des pädagogischen Personals

Deutlicher Zuwachs bei den Absolvent:innen pädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge

Eine Stellschraube, um der starken Nachfrage an Fachkräften in der Frühen Bildung zu begegnen, ist die Zahl derjenigen zu erhöhen, die einen der verschiedenen Ausbildungs- und Studiengänge in diesem Themenfeld durchlaufen (vgl. **E3**). Hierfür haben Länder und Einrichtungsträger Reformen und Programme initiiert, die eine Pluralisierung und Diversifizierung der Ausbildungsformate zur Folge hatten (Fachkräftebarometer, 2023, S. 112). Mit der Beobachtung der Absolvent:innenzahlen kann dargestellt werden, ob sich das Verhältnis zwischen den sozialpädagogisch ausgerichteten Qualifikationen an Hochschule, Fachschule oder Berufsfachschule verändert. Im Ausbildungsjahr 2021/22 haben 33.511 Personen eine Erzieher:innenausbildung abgeschlossen (**Tab. C3-12web**). Bei den sogenannten Assistenzbildungen der Be-

Abb. C3-3: Anzahl der Absolvent:innen verschiedener Ausbildungs- und Studiengänge von 2012 bis 2022

Quelle: Statistische Landesämter: WiFF-Länderabfrage ; WiFF-Studiengangsmonitoring; Statistisches Bundesamt, Schulstatistik  → Tab. C3-13web

rufsfachschulen gab es 16.621 Absolvent:innen in der Sozialassistentenz (Tab. C3-14web) und 5.440 in der Kinderpflege (Tab. C3-15web). Am geringsten ist mit 2.354 die Zahl der Absolvent:innen des Studiengangs Kindheitspädagogik (B.A.) (Tab. C3-16web).

Die Absolvent:innenzahlen sind in den letzten 10 Jahren in allen Bereichen außer der Kinderpflege stark gestiegen (Abb. C3-3). Obwohl das erst 2004 eingeführte Studium der Kindheitspädagogik nach einem anfänglichen Aufschwung seit 2018 leicht rückläufige Zahlen aufweist, gab es hier im Vergleich zu 2012 den größten Zuwachs (um 59 %) – allerdings von einem sehr niedrigen Niveau aus. Etwas geringer fiel er bei den Erzieher:innen (55 %) und den Sozialassistent:innen (42 %) aus (Tab. C3-13web). Betrachtet man das Verhältnis zwischen den verschiedenen Ausbildungs- und Studiengängen, so gab es im Vergleich zu 2012 leichte Verschiebungen: Der Anteil der Erzieher:innen an allen Absolvent:innen ist größer geworden (von 54 auf 58 %), während der Anteil der Kinderpfleger:innen von 14 auf 9 % gesunken ist. Die beiden anderen Gruppen unterlagen zwischenzeitlich geringen Schwankungen und hatten sowohl 2011 und 2021 einen gleichbleibenden Anteil (Sozialassistentenz 29 %, Kindheitspädagogik 4 %) (Tab. C3-13web).

Der Anteil der Erzieher:innen ist im Qualifikationsgefüge größer geworden

Zukünftiger Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung

Trotz anhaltend steigender Beschäftigten- und Absolvent:innenzahlen in der Frühen Bildung stellt sich die Frage, ob der Bedarf an Personal in Zukunft gedeckt sein wird. Denn dem Zuwachs des Personals steht eine steigende Inanspruchnahme gegenüber, zudem sind altersbedingte Abgänge aus dem Arbeitsmarkt zu berücksichtigen. Von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund liegen aktuelle Befunde zu den Platz- und Personalbedarfen für Kinder bis zum Schuleintritt bis zum Jahr 2035 vor, die aufgrund der unterschiedlichen Dynamiken in den Landesteilen getrennt für West- und Ostdeutschland dargestellt werden (Meiner-Teubner et al., im Erscheinen).

Westdeutschland

In Westdeutschland ergibt sich auf Grundlage der Platzbedarfe (C4) und unter Hinzurechnung der Personalersatzbedarfe bis zum Jahr 2035 ein Personalgesamtbedarf von rund 286.000 bis 315.000 Fachkräften. Dieser setzt sich zusammen aus im Mittel

**Für das Jahr 2035
ergibt sich ein
Personalbedarf von
286.000 bis 315.000
Fachkräften in
Westdeutschland**

109.500 Personen, die aufgrund des erhöhten Platzbedarfs zusätzlich benötigt werden, und mehr als 190.000 Personen, die zu ersetzen sind, da sie zwischenzeitlich – vorwiegend altersbedingt – die Kitas verlassen werden. Darüber hinaus entsteht in Westdeutschland ein nicht unerheblicher Mehrbedarf an Kindertagespflegepersonen, der sich bis 2035 auf bis zu 15.500 zusätzlich benötigte Personen beläuft.

Den Personalbedarfen in Kitas stehen zu erwartende Neuzugänge aus Ausbildung gegenüber. Gemäß der Vorausberechnung ist damit zu rechnen, dass bis 2035 rund 243.500 bis 271.500 neu ausgebildete Fachkräfte in die westdeutschen Kitas einmünden werden (pro Jahr rechnerisch also im Mittel rund 20.000). Vor allem in den nächsten Jahren reichen in Westdeutschland demnach die Ausbildungskapazitäten nicht ansatzweise aus, um die bereits aktuell hohen Personalbedarfe zu decken. Vielmehr entsteht eine ungedeckte Personallücke, die im Jahr 2030 mit rund 51.000 bis 88.500 Personen am größten ausfällt. Bis 2035 entspannt sich die Situation zwar, da zwischenzeitlich anteilig mehr Fachkräfte aus Ausbildung hinzukommen. Dennoch bleibt in Westdeutschland auch im Jahr 2035 rechnerisch eine offene Personallücke von zwischen 14.500 und 72.000 Fachkräften ungedeckt.

**Davon können 14.500
bis 72.000 nicht
durch Neuzugänge
ersetzt werden**

Ostdeutschland

**Für das Jahr 2035
ergibt sich ein
Personalbedarf von
45.000 bis 52.000
Fachkräften in
Ostdeutschland**

Auch in Ostdeutschland entsteht ein Mehrbedarf an Personal zur Bereitstellung des Platzangebots (**C4**), der jedoch mit bis zu rund 6.500 Personen vergleichsweise gering ausfällt. Allerdings fallen in Relation dazu die Ersatzbedarfe in Ostdeutschland mit insgesamt ca. 45.000 Personen recht hoch aus. Folglich ist hier bis 2035 mit einem Personalgesamtbedarf von ungefähr 45.000 bis 52.000 Fachkräften zu rechnen. Die Kindertagespflege spielt in den ostdeutschen Ländern eine geringere Rolle als in Westdeutschland, für diesen Bereich werden ca. 500 Personen zusätzlich benötigt.

**Dieser kann bereits
jetzt durch
Neuzugänge gedeckt
werden**

Laut der Vorausberechnung stünden in Ostdeutschland bis 2035 zwischen rund 90.000 und 102.500 Fachkräfte aus Ausbildung für die Kitas zur Verfügung (pro Jahr im rechnerischen Schnitt ca. 7.500). Hier zeigt die Gegenrechnung der potenziellen Zugänge mit den Personalgesamtbedarfen, dass die vorausberechneten Bedarfe bereits aktuell durch die Neuzugänge aus Ausbildung gedeckt werden können und sogar ein über die Zeit anwachsendes, darüber hinausgehendes Fachkraftpotenzial zu erwarten ist.

Beteiligung an früher Bildung, Betreuung und Erziehung

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als C3

C
4

Seit über einem Jahrzehnt haben Kinder ab dem vollendeten 1. Lebensjahr einen rechtlichen Anspruch auf Kindertagesbetreuung ^G, für alle unter 1-Jährigen ist zumindest ein bedarfsgerechtes Angebot vorzuhalten. Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern Kindertagesbetreuung in institutionellen Settings wie Kindertageseinrichtungen und Angeboten der Kindertagespflege nachgefragt und genutzt wird. Da nach wie vor nicht allen Kindern, deren Eltern einen Bedarf an Kindertagesbetreuung haben, ein Platz zur Verfügung gestellt werden kann, wird die Teilhabe an Früher Bildung ^G entlang sozialer Ungleichheitsdimensionen untersucht.

Entwicklung der Bildungsbeteiligung

Die Anzahl an Kindern in institutionalisierten Angeboten ist weiter gestiegen: Insgesamt nutzten im März 2023 3,5 Millionen Kinder bis zum Schuleintritt einen Platz in einem Angebot der Kindertagesbetreuung (Tab. C4-1web). Das sind rund 57.000 Kinder (+1,6 %) mehr als im Vorjahr. Die meisten Kinder nutzten ein institutionelles Angebot einer Kita (3,39 Millionen), die Kindertagespflege nimmt zahlenmäßig eine untergeordnete Rolle ein. Insgesamt besuchten nur 4 % aller Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung (rund 155.600) ein Angebot der Kindertagespflege.

Um die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung an der altersgleichen Gesamtbevölkerung relativieren zu können und die Beteiligungsquote zu erhalten, werden nur die unter 6-Jährigen in Kindertagesbetreuung betrachtet. Den rund 4,82 Millionen unter 6-Jährigen am Ende des Jahres 2022 (von denen ca. 738.000 unter 1 Jahr alt sind) stehen im März 2023 bundesweit rund 2,94 Millionen Kinder unter 6 Jahren gegenüber, die einen Platz in einer Kindertageseinrichtung nutzen (Tab. C4-2web, Tab. C4-3web). Seit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) aus dem Jahr 2005 gilt Kindertagespflege insbesondere für Kinder unter 3 Jahre als gleichberechtigtes Angebot neben den Angeboten in Kindertageseinrichtungen. Durch diese werden 135.000 Plätze für Kinder unter 6 Jahren zur Verfügung gestellt. Zusammengenommen zeigt sich, dass 64 % aller unter 6-Jährigen, genauer gut 36 % der unter 3-Jährigen und rund 91 % der 3- bis unter 6-Jährigen, einen Platz in einer Kindertagesbetreuung nutzen (Tab. C4-4web). Trotz des Ausbaus der Kindertagesbetreuung blieb die Beteiligungsquote der unter 6-Jährigen in den letzten Jahren weitgehend unverändert, was auf die seit Jahren steigende Anzahl an Kindern in der Bevölkerung (aufgrund einer auf erhöhtem Niveau verharrenden Geburtenentwicklung sowie einer vermehrten Zuwanderung junger Kinder; vgl. A1) zurückzuführen ist.

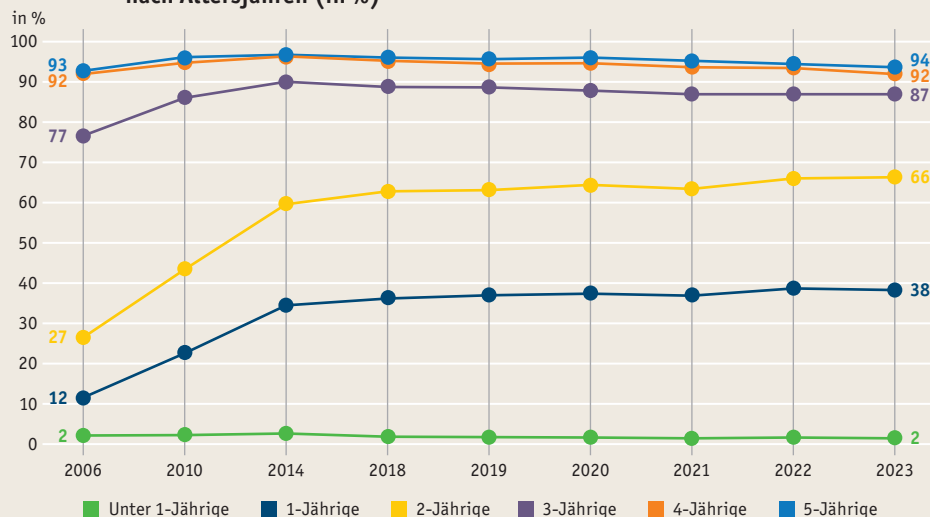
In diesen Bildungsbeteiligungsquoten ^M zeigen sich sowohl ein Alterstrend als auch ein Zeittrend für einzelne Jahrgänge (Abb. C4-1). Insbesondere bei den 1- und 2-Jährigen nahm die Quote seit 2014 deutlich zu. Während bei den 1-Jährigen 38,4 % (+3,8 Prozentpunkte) der Kinder dieser Altersgruppe mittlerweile ein Angebot der Kindertagesbetreuung besuchen, sind es bei den 2-Jährigen fast zwei Drittel (+6,7 Prozentpunkte). Bei den 3- bis 5-Jährigen besuchten mehr als 9 von 10 Kindern (2023: 92 %) eine Kindertageseinrichtung oder, in dieser Altersgruppe sehr selten, die Kindertagespflege. Bei den 4- und 5-Jährigen bewegen sich die Beteiligungsquoten seit mehr als einem Jahrzehnt mit über 90 % auf hohem Niveau. Laut OECD lagen sie im Jahr 2021 leicht über dem Durchschnitt der EU-25 ^G (OECD, 2023a, S. 168). Die Beteiligungsquote bei den 3-Jährigen ist nach wie vor etwas geringer, jedoch nutzt auch hier mittlerweile die überwiegende Mehrheit (87 %) ein Angebot der Frühen Bildung.

Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung innerhalb eines Jahres um 57.000 Kinder gestiegen

Weiterer Anstieg der unter 6-Jährigen in der Bevölkerung auf 4,82 Millionen

Beteiligungsquoten der 1- und 2-Jährigen erreichen 2022 neuen Höchststand

Abb. C4-1: Bildungsbeteiligungsquote* 2006, 2010, 2014 und 2018 bis 2023 nach Altersjahren (in %)



* Kinder in Tagespflege, die zusätzlich eine Kindertageseinrichtung oder eine Ganztagschule besuchen, werden nicht doppelt gezählt.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder; Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen doi:10.21242/22541.2006.00.00.1.1.0 bis 10.21242/22541.2023.00.00.1.1.0 und FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder und tätigen Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege doi:10.21242/22543.2006.00.00.1.1.0 bis 10.21242/22543.2023.00.00.1.1.0; Schulstatistik , Bevölkerungsfortschreibung ; Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund

→ Tab. C4-4web

Beteiligungquoten bei 3- bis unter 6-Jährigen leicht rückläufig

Obwohl damit der fortgesetzte Ausbau der Frühen Bildung deutlich wird, nahm dessen Dynamik in den letzten Jahren deutlich ab. Besonders bei den 3- bis 5-Jährigen zeigt sich seit 2014 ein langsamer, aber stetiger Trend leicht abnehmender Beteiligungquoten (Rückgang um 3,2 Prozentpunkte). Dafür kann es mehrere Erklärungen geben, u. a. die zunehmenden Schwierigkeiten im weiteren Ausbau der notwendigen Kapazitäten (C2), die demografische Entwicklung, in den letzten Jahren auch durch ein verstärktes Zuwanderungsgeschehen, oder der steigende Bedarf an Fachkräften vor allem in Westdeutschland (C3).

Differenz von 34 Prozentpunkten in der Bildungsbeteiligungsquote von 1-Jährigen im Ost-West-Vergleich

Dagegen ist bei den 1- und 2-Jährigen wieder ein steigender Trend zu erkennen: Die Bildungsbeteiligungsquoten waren noch nie so hoch wie in den letzten 2 Jahren. Die über mehr als ein Jahrzehnt weitgehend stetigen Steigerungen in der Nutzung wurden lediglich durch die Corona-Pandemie unterbrochen. Darüber hinaus zeigten sich auch 2023 gerade in dieser jüngsten Altersgruppe weiterhin die bekannten regionalen Unterschiede (Ziesmann & Hoang, 2022) mit deutlich höherer Beteiligung in Ost- (67 % der 1-Jährigen und 86 % der 2-Jährigen) als in Westdeutschland (33 % der 1-Jährigen und 62 % der 2-Jährigen).

Zukünftiges Ausbaugeschehen in Kindertagesbetreuung

Großer Ausbaubedarf an Plätzen in Westdeutschland bis 2035

Beim zukünftigen Ausbaugeschehen sollten die unterschiedlichen Dynamiken in den Landesteilen West- und Ostdeutschland berücksichtigt werden. In Westdeutschland wird in den nächsten Jahren aufgrund leichter Anstiege der Kinderzahlen, vor allem aber aufgrund der erheblichen Lücke zwischen Angebot und Nachfrage, ein noch großer Ausbaubedarf an Plätzen⁹ in der Kindertagesbetreuung bestehen. Zur Bedarfsdeckung müssten dort bis zum Jahr 2035 insgesamt zwischen 374.500 und

⁹ Platzbedarf bezieht sich hier auf die Anzahl an Kindern, für die ein Angebot zur Verfügung zu stellen ist. Dabei ist zu bedenken, dass ein Kind nicht zwangsläufig genau einen genehmigten Platz in Anspruch nimmt (Meiner-Teubner et al., im Erscheinen).

505.000 Plätze zusätzlich geschaffen werden. In Ostdeutschland fällt aufgrund von demografischen Rückgängen und einer im Vergleich zu Westdeutschland geringeren Lücke zwischen vorhandenen und gewünschten Plätzen insgesamt höchstens noch ein kleiner Mehrbedarf von bis zu knapp 12.000 Plätzen an. Zwar werden noch zusätzliche Plätze für unter 3-Jährige benötigt, dafür müssen aber Plätze für über 3-Jährige abgebaut werden (Meiner-Teubner et al., im Erscheinen).

Elternbedarfe

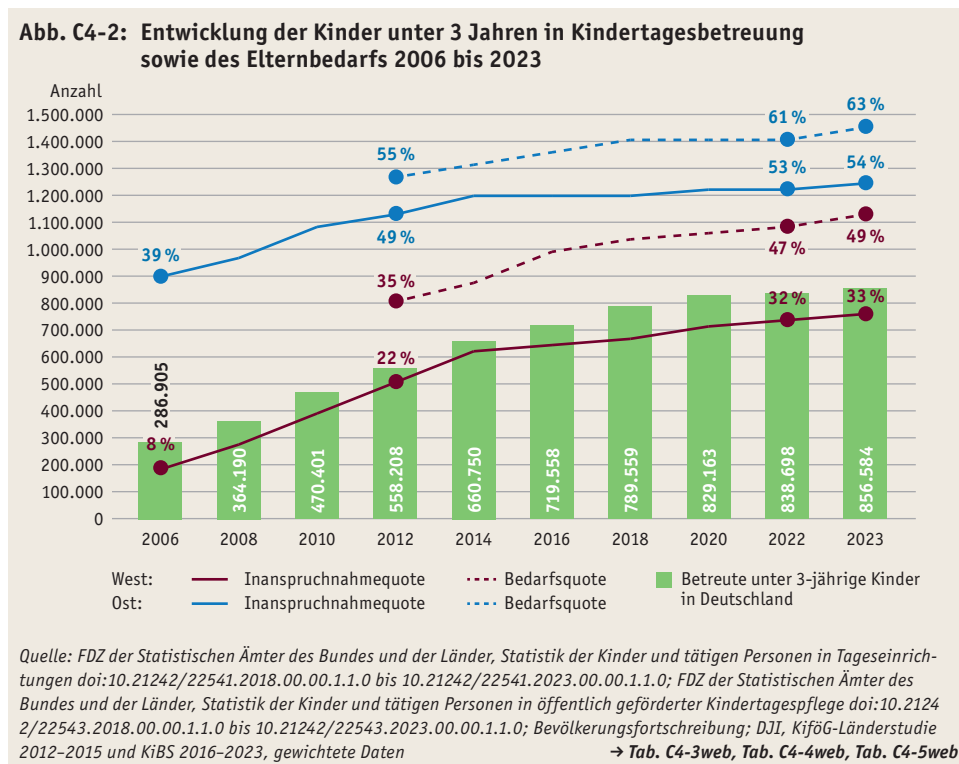
Wie die KiBS ^D-Daten des DJI zeigen, ist der Bedarf der Eltern an einem Platz in der Frühen Bildung für Kinder ab 3 Jahren bis unter 6 Jahren mit 97 % gegenüber dem letzten Bildungsbericht nahezu unverändert sehr hoch geblieben. Bei dieser Altersgruppe liegt der Bedarf nur leicht über der Beteiligungsquote (91 %). Für unter 3-Jährige ist der Bedarf dagegen weiter leicht angestiegen, auf 51 % im Jahr 2023 (Tab. C4-5web). Damit liegt er in allen Ländern nach wie vor z.T. deutlich über der jeweiligen Bildungsbeteiligungsquote.

Eine Bilanz nach über 10 Jahren Rechtsanspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung fällt damit gespalten aus (Abb. C4-2). So sorgte die massive Expansion dafür, dass mittlerweile 3-mal so viele Kinder ein Angebot der Frühen Bildung nutzen als noch 2006. Die Ausbaudynamik schwächte sich aber schon ab 2018 merklich ab. Ersterer Trend ermöglichte, dass im gleichen Zeitraum die Bildungsbeteiligungsquote der Kinder unter 3 Jahre in den ostdeutschen Ländern von 39 auf 54 %, d. h. um 15 Prozentpunkte zunahm. Im Westen stieg sie sogar von 8 % im Jahr 2006 auf 33 % im Jahr 2023 und vervierfachte sich damit. Dass trotz dieser Erfolgsbilanz dennoch nicht alle Elternwünsche erfüllt werden können, zeigen die erst mit Beginn der DJI-KiföG-Länderstudie/KiBS-Erhebungen 2012 vorliegenden Zahlen zum Elternbedarf. Sie belegen, dass parallel zum Anstieg der Bildungsbeteiligungsquote auch der Elternbedarf stieg. Damit bleibt die schon 2012 ausgewiesene Lücke zwischen Bedarf und Beteiligung weiter bestehen (Kayed et al., 2024).

In Ostdeutschland nur kleiner Mehrbedarf an Plätzen

Betreuungsbedarf für unter 3-Jährige 2022 deutlich höher als Beteiligung

Mit Expansion der Beteiligung an Früher Bildung geht auch eine Ausweitung des Bedarfs einher



Bildungszeit in Kindertagesbetreuung

Sowohl für das Bildungsangebot, das die Gesellschaft Kindern macht, als auch für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf der Eltern und die Angebotsplanung (C2) spielt die in Betreuung verbrachte Zeit eine wichtige Rolle. Zur Beschreibung der Bildungszeit in der Kindertagesbetreuung sind sowohl die insgesamt vor der Einschulung in Kindertagesbetreuung verbrachten Monate als auch der Betreuungsumfang^M an genutzten Stunden pro Woche relevant.¹⁰

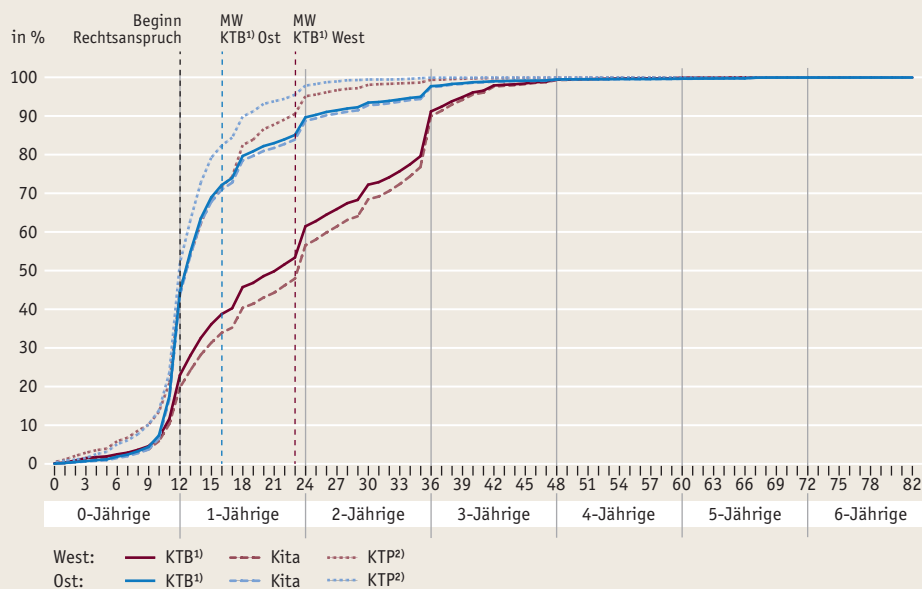
Eintrittsalter

Der seit 2013 bestehende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz gilt ab dem 1. Geburtstag. Hinsichtlich des Alters eines Kindes beim Ersteintritt in Frühe Bildung sind allerdings weiterhin deutliche Ost-West-Unterschiede erkennbar: Kinder in Ostdeutschland treten hinsichtlich des Alters mit im Mittel 16 Monaten einheitlicher und jünger in Kindertagesbetreuung ein als Kinder in Westdeutschland (23 Monate) (Lippert et al., 2023). Es lassen sich anhand des Eintrittszeitpunkts grob 3 Gruppen kategorisieren: Dies sind zunächst Kinder, die um den 1. Geburtstag herum erstmals eine Kita nutzen (ein Großteil der Kinder in Ostdeutschland, weniger in Westdeutschland¹¹). Eine 2. Gruppe von 18 % aller Kinder (stärker in Westdeutschland vertreten) tritt deutlich später ein (± 2 Monate um den 3. Geburtstag). Viele Kinder treten zudem nicht mit einem bestimmten Lebensalter ein, sondern jeweils zum neuen Kindergartenjahr (Meiner et al., 2015) (Abb. C4-3). Dies verdeutlicht, dass ein relevanter Anteil

**Kinder beim ersten
Eintritt in Frühe
Bildung im Osten
jünger als im Westen**

**Einstieg in Kinder-
tagespflege deutlich
früher als in Kitas**

Abb. C4-3: Anteil der Kinder beim erstmaligen Eintritt in nichtfamiliäre Betreuung nach Alter 2016–2022 (in Monaten, in %)*



In die Analyse gehen nur die Angaben der Eltern von vorschulisch betreuten Kindern ein. MW: Mittelwert.

1) KTB: Kindertagesbetreuung (in Kita oder Kindertagespflege).

2) KTP: Kindertagespflege.

* Inkl. Kindern, die parallel in beiden Betreuungsformen gestartet sind.

Lesebeispiel: Im Alter von 24 Monaten sind in Ostdeutschland 90 % und in Westdeutschland 61 % der vorschulisch betreuten Kinder erstmals in Kindertagesbetreuung eingetreten.

Fallzahlen (Kita) = 29.558, n (KTP) = 6.381

Quelle: DJI, KiBS 2016–2022, gepoolte und gewichtete Daten; Lippert et al. (2023)

10 Generell nutzen die meisten Kinder an 5 Tagen die Woche ein Betreuungsangebot, in den überwiegenden Fällen von Montag bis Freitag.

11 Bis zum Alter von 15 Monaten tun dies im Osten 68 % der Kinder, die vorschulisch betreut wurden, im Westen 31 %.

der Elternentscheidung, ab wann ein Kind einen Platz in der Kindertagesbetreuung nutzt, auch von den organisatorischen und planerischen Begrenzungen des Systems und der Platzverfügbarkeit abhängt und die elterliche Entscheidung dahin gehend deutlich eingeschränkt ist. Kinder, die in ihrer ersten außerfamilialen Betreuung einen Platz bei der Kindertagespflege nutzten, waren beim Eintritt im Mittel 14 Monate alt; Kinder, die in eine Kita eintraten, taten dies durchschnittlich mit 22 Monaten (Lippert et al., 2023).

Für Kinder in den ersten Lebensjahren steigt seit längerem der Betreuungsbedarf und weist auf langfristige Veränderungen hinsichtlich der Einstellungen zu Kindertagesbetreuung und Nutzungspraxis hin. Es ist anzunehmen, dass sich das Eintrittsalter weiter nach vorn verschieben wird (Berth, 2019; Meiner-Teubner & Tiedemann, 2018). Um abzuschätzen, welche Bedeutung das Alter des Kindes für die Entscheidung der Eltern hat, (k)einen Platz in der Kindertagesbetreuung zu nutzen, und um eventuell notwendigen weiteren Ausbau abschätzen zu können, fragt die KiBS-Erhebung des DJI Eltern, deren Kind zum Zeitpunkt der Studie kein Kindertagesbetreuungsangebot nutzt, nach ihren Gründen für die Nichtnutzung. Nahezu alle Eltern der unter 1-Jährigen (98 %) gaben an, dass ihr Kind noch zu jung sei. Schon ab dem 1. Geburtstag des Kindes sinken diese Anteile deutlich und nehmen mit steigendem Alter weiter ab (Eltern der 1-jährigen Nichtnutzenden 86 %, der 2-jährigen 69 %).

Interessant ist bei der Angabe „Kind ist noch zu jung“ die Differenzierung danach, ob die Eltern einen Platzbedarf haben oder nicht (**Tab. C4-6web**). Der Unterschied zwischen Nichtnutzenden mit und ohne Bedarf steigt mit dem Alter des Kindes von 5 Prozentpunkten bei den unter 1-Jährigen (98 % ohne, 93 % mit Platzbedarf) auf 12 Prozentpunkte bei den 1-Jährigen (91 % ohne, 79 % mit Platzbedarf) und weiter auf 17 Prozentpunkte bei den 2-Jährigen (77 % ohne, 60 % mit Platzbedarf). Eine Zustimmung zur Aussage, das Kind sei zu jung, kann vielfältige Gründe haben: bei Eltern ohne Platzbedarf Präferenzen im Erziehungsverhalten; bei Eltern mit Platzbedarf abgelehnte Aufnahmeanträge im Falle der Priorisierung älterer Kinder bei der Platzvergabe oder finanzielle Gründe wie arbeiten gehen zu müssen, obwohl sie das Kind noch für zu jung halten.

Vertraglich vereinbarte Stundenumfänge

Mit deutlichem Abstand werden laut der Kinder- und Jugendhilfestatistik **D** zumeist Ganztagsplätze (mehr als 35 und bis zu 45 Stunden pro Woche) sowie erweiterte Halbtagsplätze (mehr als 25 und bis zu 35 Stunden pro Woche) und seltener höhere oder geringere Stundenumfänge vertraglich vereinbart. Für Kinder unter 3 Jahren werden etwas häufiger Ganz- als Halbtagsplätze (41 bzw. 35 %) vereinbart. Annähernd gleich häufig ist dagegen die Verteilung von Halb- und Ganztagsplätzen für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt (40 bzw. 42 %). In beiden Altersgruppen sind geringe Betreuungsumfänge bis zu 25 Stunden pro Woche (Halbtagsplatz) ebenso relativ selten (13 bzw. 8 %) wie sehr lange Betreuungsumfänge von mehr als 45 Stunden pro Woche (großer Ganztagsplatz, 12 bzw. 11 %) (**Tab. C4-7web**).

Die unterschiedlichen Traditionen in ost- und westdeutschen Ländern bleiben auch in diesem Punkt weiterhin erkennbar: Während 2023 für 3 von 4 Kindern (76 %) in Ostdeutschland ein Ganztagsplatz oder großer Ganztagsplatz gebucht war, traf das nicht einmal auf jedes 2. Kind in Westdeutschland zu (46 %). Die Anteile variieren allerdings stark zwischen den Ländern im Westen; das Saarland (72 %), Rheinland-Pfalz (62 %) und Hessen (60 %), Hamburg (58 %) sowie Nordrhein-Westfalen (54 %) liegen beispielsweise deutlich über dem westdeutschen Durchschnitt; die Anteile im Saarland und in Rheinland-Pfalz sind dabei höher als der niedrigste Anteilswert in einem ostdeutschen Bundesland (Berlin 60 %; Ziesmann et al., 2023). Im Vergleich zu 2022

„Kind zu jung“ als Hauptgrund der Nichtnutzung von Kindertagesbetreuung bei unter 2-Jährigen

Vertraglich vereinbart sind zumeist Ganztags- oder erweiterte Halbtagsplätze

Betreuungsumfänge von mehr als 45 Stunden leicht rückläufig

ist der Anteil der Kinder, für die ein großer Ganztagsplatz mit mehr als 45 Stunden gebucht wurde, leicht rückläufig, zugleich hat sich der Anteil der erweiterten Halbtagsplätze geringfügig erhöht (**Tab. C4-7web**).

Vertraglich vereinbarte Betreuungsumfänge höher als elterlicher Bedarf an Stunden

Ein Vergleich mit den von Eltern gewünschten Betreuungsumfängen legt den Schluss nahe, dass sich die Passung zwischen gewünschten und gebuchten Umfängen noch verbessern lässt.¹² Ein relevanter Anteil der Eltern kann den gewünschten Umfang mit dem gebuchten Angebot nicht abdecken und zugleich buchen Eltern längere Betreuungszeiten, als sie wünschen. Zum Beispiel wünschte mit rund 62 % über die Hälfte der Eltern für ihr unter 3-jähriges Kind einen Halbtagsplatz oder erweiterten Halbtagsplatz (bis zu 35 Stunden pro Woche) (**Tab. C4-8web**; Kayed et al., 2024). Das sind 16 Prozentpunkte mehr als der Anteil der Eltern mit einer entsprechenden vertraglichen Vereinbarung. Nur 4 % der Eltern von unter 3-Jährigen wünschten einen Umfang von mehr als 45 Stunden, gebucht wurde dieser jedoch von 12 %. Ein ähnliches Bild zeigt sich für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt: Der überwiegende Teil der Eltern wünscht einen geringeren Umfang als einen Ganztagsplatz (62 %). Dies sind deutlich mehr Eltern, als dies aktuell vertraglich vereinbart haben (48 %). Nur ein Drittel wünscht einen Ganztagsplatz und lediglich 5 % einen großen Ganztagsplatz und damit deutlich weniger Eltern, als entsprechende Buchungen verzeichnet sind (42 % und 11 %). Diese Passungsprobleme binden Betreuungszeitressourcen, die an anderer Stelle benötigt werden (Kayed et al., 2023).

Heterogenität in der Teilhabe

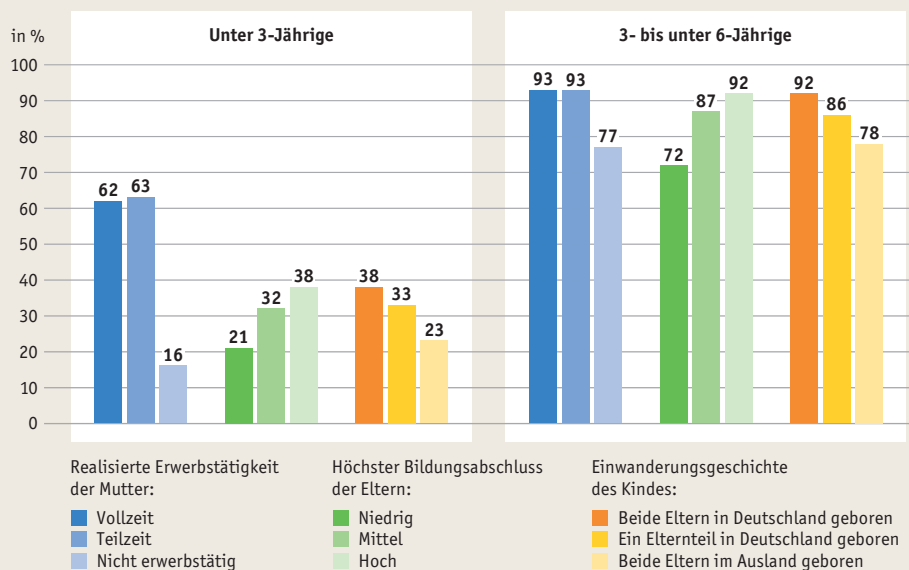
Die Teilhabe an Kindertagesbetreuung wird durch unterschiedliche Faktoren begünstigt oder erschwert und ist in Deutschland sozial selektiv, vor allem bei den jüngeren Kindern. Relevant sind Entscheidungen familialer Lebensführung, die sich u. a. im von den Eltern geäußerten Betreuungsbedarf niederschlagen, die regional unterschiedliche Angebotssituation sowie weitere der zuvor genannten Nichtnutzungsgründe.

Weiterhin große soziale Unterschiede in der Teilhabe

Die Teilhabe an Früher Bildung variiert insbesondere mit folgenden familialen Merkmalen: der Erwerbstätigkeit der Mutter, dem höchsten Bildungsabschluss ⁶ der Eltern und ihrer Einwanderungsgeschichte ⁶. Diese Familienmerkmale gehen in beiden Altersgruppen mit Ungleichheiten in der Teilhabe, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß einher (**Abb. C4-4**). Kinder von Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen nehmen häufiger einen Platz in der Kindertagesbetreuung in Anspruch, ebenso wie Kinder mit 2 in Deutschland geborenen Elternteilen und Kinder, deren Mütter erwerbstätig sind. Die hier dargestellten einfachen Häufigkeitsunterschiede sind nicht voneinander unabhängig (z.B. gehen höher gebildete Frauen früher nach der Geburt wieder einer Erwerbstätigkeit nach), die Familienmerkmale behalten jedoch in vielen Analysen auch unter gegenseitiger Kontrolle ihre Bedeutung (vgl. z.B. Kayed et al., 2023; Jessen et al., 2020; **Tab. C4-9web**). Werden die Beteiligungsquoten nach dem bisherigen Migrationskonzept betrachtet, bleiben auch im Jahr 2022 deutliche Unterschiede bestehen: Für unter 3-Jährige mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (mit Migrationshintergrund ⁶) liegt die Beteiligungsquote bei 22 %. Das ist knapp die Hälfte des Werts der Kinder ohne Migrationshintergrund. Auch bei den 3- bis unter 6-Jährigen ist die Differenz groß; während die Beteiligungsquote bei Kindern mit Migrationshintergrund in dieser Altersgruppe bei 78 % liegt, besuchen statistisch gesehen alle Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund die Kindertagesbetreuung (**Tab. C4-10web**). Weiterführende Studien konnten verdeutlichen, dass die ungleiche Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund oder nichtdeutscher

Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Kindern mit und ohne Einwanderungsgeschichte bleiben bestehen

¹² Welche Freiheitsgrade Eltern bei der Buchung von Betreuungsumfängen haben, hängt von vielen Faktoren ab. In einigen Bundesländern oder Kommunen bestimmen Träger oder werden nur bestimmte Umfänge oder nur wenige Alternativen angeboten, anderswo können Eltern deutlich freier bestimmen, wie viele Stunden Betreuung pro Woche sie benötigen. Nicht selten buchen Eltern einen Platz, der ihren Bedarfen nicht entspricht, weil sie nur diesen einen Platz angeboten bekommen.

Abb. C4-4: Kinder in Kindertagesbetreuung nach ausgewählten Merkmalen (in %) *

* Die Beteiligungsquoten des Mikrozensus ^(D) weichen aufgrund unterschiedlicher Erhebungsweisen von der sonst ausgewiesenen Bildungsbeteiligungsquote der KJH-Statistik (Vollerhebung) ab. Bildungsbeteiligungsquote unter 3-Jähriger: 36 % (KJH 2022) vs. 34 % (MZ 2022); 3- bis unter 6-Jähriger: 92 % (KJH 2022) vs. 87 % (MZ 2022).
Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2022, Sonderauswertung

→ Tab. C4-9web

Familiensprache nicht auf einen geringeren Bedarf als vielmehr auf Zugangsbarrieren zurückgeführt werden kann (Schmitz et al. 2023; Lokhande, 2023).

Auch wenn die Maßnahmen einiger Länder zur Entlastung der Eltern von Beiträgen für Kindertagesbetreuung im Rahmen des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) zu Beitragsreduktionen geführt haben, so sind 2 Befunde augenfällig: Relativiert man die geleisteten Beiträge für Kindertagesbetreuung am Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen, so ist erkennbar, dass Familien der niedrigsten (bis zu 60 % des Medians des Nettoäquivalenzeinkommens) und der höchsten Einkommensgruppe (ab 200 % des Medians des Nettoäquivalenzeinkommens) anteilmäßig durch die Beiträge weniger belastet werden als Familien mittlerer Einkommensgruppen (Leßner et al., im Erscheinen). Angesichts der allgemeinen Steigerung der Lebenshaltungskosten der letzten Jahre stellt dies Letztere vor besondere Herausforderungen. Des Weiteren liegen die Betreuungskosten für unter 3-jährige weiterhin deutlich höher als die für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt. Zudem stellen die Kosten auch weiterhin einen Faktor bei der Entscheidung gegen die Nutzung eines Angebots der Frühen Bildung dar (ebd.).

Aus Elternsicht ist auch die Erreichbarkeit ^(M) der Angebote ein relevanter Faktor; schlechte Erreichbarkeit wurde von über einem Drittel der Eltern von unter 3-jährigen mit Betreuungsbedarf und 40 % der Eltern von 3- bis unter 6-jährigen mit Bedarf als Grund für die Nichtnutzung angegeben (Tab. C4-6web). Wie die KiBS-Erhebung 2019 zeigt, bringen die meisten Eltern ihr Kind mit dem Auto zur Kita oder Tagespflegestelle. Eltern, die mit ihren Kindern dagegen öffentliche Verkehrsmittel nutzen, haben meist mehr als dreimal so lange einfache Wegzeiten zur Kindertagesbetreuung zurückzulegen (Anton et al., 2021). Die besonders klimafreundlichen Alternativen, zu Fuß oder mit dem Fahrrad sind bundeslandspezifisch unterschiedlich stark vertreten, insgesamt seltener als mit dem Auto, aber deutlich häufiger als mit dem ÖPNV. Zudem sind die Wegzeiten für Familien mit höherem Einkommen signifikant kürzer als die der Familien mit niedrigerem Einkommen (ebd.).

Hohe Kosten als Nutzungsbarriere in der Kindertagesbetreuung

Erreichbarkeit der Angebote variiert deutlich zwischen den Bundesländern

Methodische Erläuterungen

Bildungsbeteiligungsquote

In der Kinder- und Jugendhilfestatistik ausgewiesene Anzahl der Kinder der jeweiligen Altersgruppe in Angeboten der Kindertagesbetreuung zum Stichtag (1. März) an allen Kindern der altersgleichen Bevölkerung zum 30. Dezember des Vorjahres. Bei den unter 3-Jährigen umfasst diese sowohl alle 1- und 2-Jährigen als auch Kinder, die das 1. Lebensjahr noch nicht vollendet haben (unter 1-Jährige). Der Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung gemäß § 24 SGB VIII gilt dagegen nur für alle Kinder ab dem vollendeten 1. Lebensjahr.

Betreuungsumfänge

Zu den Betreuungsumfängen werden in der amtlichen KJH-Statistik die vertraglich vereinbarten Wochenstunden abgefragt sowie die Tage pro Woche, an denen eine Betreuung stattfindet und ob davon auch Tage auf das Wochenende fallen. Der Anteil der Kinder, für

die auch eine Betreuung am Wochenende vereinbart wurde, ist jedoch sehr gering (0,04 % in Kitas; 0,8 % in KTP). Dabei wird nicht erfasst, ob diese vertraglich vereinbarten Stunden frei gewählt sind oder vorgegeben werden. In KiBS werden die Eltern nach den genutzten Betreuungsumfängen von Montag bis Freitag gefragt. Auch der Betreuungswunsch wird in KiBS von Montag bis Freitag abgebildet.

Erreichbarkeit

Zur Erreichbarkeit wird in der DJI-KiBS-Elternbefragung gefragt, mit welchem Verkehrsmittel das Kind üblicherweise zu seinem Betreuungsplatz gebracht wird und wie lange die einfache Wegstrecke dahin (in Minuten) beträgt. Zudem geben Eltern ohne Betreuungsplatz an, ob als einer von mehreren Gründen auch schlechte Erreichbarkeit ein Grund für die Nichtnutzung ist.

Ausgangslage bei Schuleintritt

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als C5

C
5

Bis zum Eintritt in die Schule sollten Kinder Kompetenzen und Fertigkeiten erworben haben, um ausreichend dafür gerüstet zu sein, die Anregungen des schulischen Lernumfelds aufzugreifen. Ein besonderer Fokus dieses Indikators liegt auf der Betrachtung von Kindern mit besonderen Bedarfen: insbesondere Kindern, die mit Deutsch als einer Zweitsprache aufwachsen, sowie Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In Ermangelung aktueller deutschlandweit vergleichbarer Daten zum Entwicklungsstand der Kinder um den Zeitpunkt der Einschulung herum betrachtet dieser Indikator die Ergebnisse von Sprachstandserhebungen in den Ländern, die Art der vorzeitigen oder verspäteten Einschulungen sowie Direkteinschulungen in Förderschulen. Zudem werden als mögliche Folge der Pandemie Veränderungen in der Einschulungspraxis in den Schuljahren 2021/22 und 2022/23 berichtet.

Mehrsprachigkeit

Tendenzen der Bevölkerungsentwicklung (vgl. A1) haben zur Folge, dass immer mehr Kinder mehrsprachig aufwachsen. Der Anteil an Kita-Kindern in Deutschland, die in ihrer Familie vorrangig mit einer nichtdeutschen Sprache aufwachsen, steigt weiterhin kontinuierlich an. Von diesen Kindern wird spätestens mit dem Schuleintritt aufgrund der Dominanz des Deutschen als Unterrichtssprache Mehrsprachigkeit erwartet. Ihr Anteil an allen Kita-Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt ist 2023 auf 25 %¹³ gestiegen, was einem absoluten Wert von gut 666.000 Kindern entspricht (Tab. C5-1web).

25 % der älteren Kita-Kinder wachsen mit einer nicht-deutschen Familiensprache auf

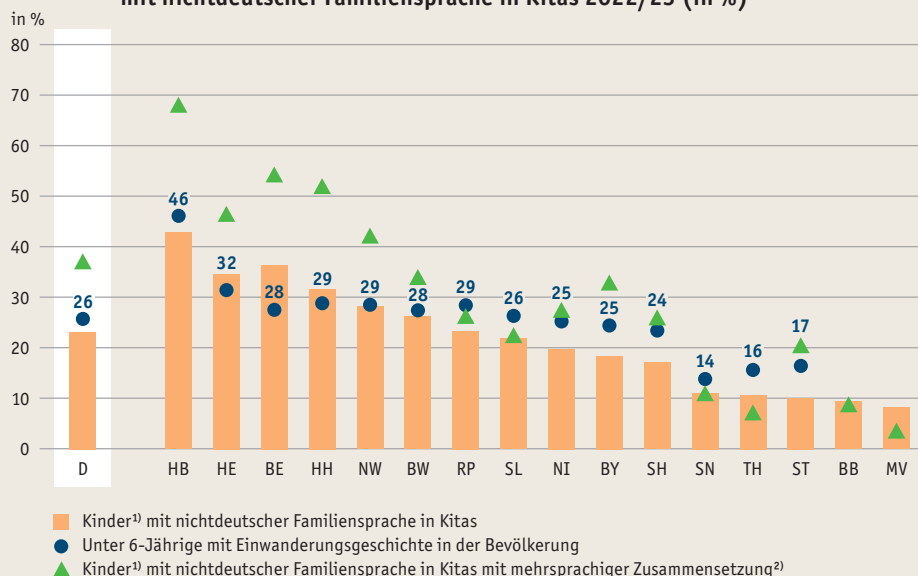
Auch in der Altersgruppe der unter 3-jährigen steigt der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in den Kitas, obwohl sich der Kita-Zugang insbesondere in der jüngeren Altersgruppe weiterhin sehr selektiv darstellt (C4). Zwischen 2014 und 2023 ist diese Quote immerhin von 12 auf 17 % angestiegen. In den ostdeutschen Flächenländern hat sich in diesem Zeitraum der Anteil von 6 auf 14 % mehr als verdoppelt (Tab. C5-1web). Einen relevanten Beitrag dazu leistete die im Jahr 2022 verzeichnete Fluchtmigration aufgrund kriegsbezogener Konflikte u. a. in der Ukraine, mit der ein hoher Anteil junger Frauen und Mütter mit (kleinen) Kindern Deutschland erreichte (vgl. A1). Zwar wird in der Kinder- und Jugendhilfestatistik D nicht erfasst, ob es sich um Kinder mit einem Fluchthintergrund handelt, die Befragung der Einrichtungsleitungen in den ERiK D-Surveys gibt jedoch zu den Befragungszeitpunkten im Frühjahr bzw. Frühsommer 2022 Anhaltspunkte: Deutschlandweit gaben zu diesem Zeitpunkt 45 % der Kitas an, keine Kinder mit Fluchthintergrund zu betreuen. Ein etwa ebenso großer Anteil nannte einen Wert von bis zu 10 % an Kindern mit Fluchthintergrund in der Einrichtung, während höhere Anteile nur von wenigen Kitas angegeben wurden (Pachner & Ziesmann, 2024). Auch hier zeigen sich deutliche Länderunterschiede, die mit der Verteilung der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache vergleichbar sind.

Bei unter 3-jährigen Kita-Kindern waren es 2023 17 %

Mehr als die Hälfte der Kitas gab 2022 an, auch Kinder mit Fluchthintergrund zu betreuen

Der Anteil an unter 6-jährigen Kindern, die selbst oder deren beide Eltern im Ausland geboren sind (Einwanderungsgeschichte G), lag deutschlandweit im Jahr 2022 bei 26 % (Abb. C5-1). Die Verteilung sowohl von Kindern mit Einwanderungsgeschichte als auch mit nichtdeutscher Familiensprache variiert in den Ländern stark. So liegen die Anteile der Kita-Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Bremen mit 43 % am höchsten, gefolgt von Berlin (37 %) und Hessen (35 %). In den ostdeutschen Flächenländern liegen diese Anteile weiterhin mit etwa 10 % relativ niedrig; der geringste Wert findet sich in Mecklenburg-Vorpommern mit 8 % (Tab. C5-2web).

¹³ Da alle Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache, unabhängig von der Herkunft der Eltern, in diesen Auswertungen betrachtet wurden, sind die Werte nur bedingt mit denjenigen der letzten Bildungsberichte vergleichbar.

Abb. C5-1: Kinder mit Einwanderungsgeschichte in der Bevölkerung sowie Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Kitas 2022/23 (in %)

1) Kinder im Alter von 0 Jahren bis zum Schuleintritt.

2) Einrichtungen mit über 50 % an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache.

Anmerkung: In Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern können aufgrund zu geringer Fallzahlen keine Anteile an Kindern mit Einwanderungsgeschichte ausgewiesen werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe 2023 (Daten zum Stichtag 01.03.2023), doi: 10.21242/22541.2023.00.00.1. 1.0; Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2022

→ Tab. C5-2web, Tab. C5-3web

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache weiterhin deutschlandweit und auf Kita-Ebene ungleich verteilt

Die Daten verdeutlichen zum einen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder immer stärker den Alltag in Kitas prägen, zum anderen jedoch auch, dass dies weiterhin regional stark klumpt und sowohl deutschlandweit als auch innerhalb von Kommunen zu einem sehr unterschiedlichen pädagogischen Alltag in den Einrichtungen führt. So werden Kitas mit einem hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache von weniger als 1 % der Kinder mit deutscher und von 9 % der Kinder mit einer nichtdeutschen Familiensprache besucht (Tab. C5-2web). In Deutschland besuchen 37 % der Kita-Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, Einrichtungen mit überwiegend mehrsprachiger Zusammensetzung (Abb. C5-1). Besonders in Bremen (68 %), Berlin (54 %) und Hamburg (52 %) zeigt sich ein hoher Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache, die Kitas mit überwiegend mehrsprachiger Zusammensetzung besuchen.

Verbesserung des Wortschatzes bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien durch Kita-Besuch

Nach Angaben der Fachkräfte kommen im Kita-Alltag Angebote zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit wie beispielsweise mehrsprachige Aktivitäten immer häufiger zum Einsatz (Herrmann & Ulrich, im Erscheinen). Auch ohne den Einsatz von spezifischen Sprachfördermaßnahmen kann die Kita-Beteiligung eine ausgleichende Wirkung auf die kindliche Kompetenzentwicklung haben. So profitieren unter günstigen Bedingungen gerade Kinder aus sozial benachteiligten Familien von einem Kita-Besuch, da sie hierdurch ihre kognitiven Kompetenzen, allen voran den Wortschatzerwerb, deutlich verbessern können (Ghirardi et al., 2023).

Sprachstandserhebungen und Sprachförderbedarf

Für das nahezu ausschließlich auf Deutsch ausgerichtete Schulsystem sollten Kinder bis zum Start in die Grundschule grundlegende Deutschkenntnisse erworben haben. Bereits in einem Alter von 10 Monaten zeigen sich in einer Analyse längsschnittlicher

Kompetenzdaten deutliche Unterschiede im Wortschatzerwerb in Abhängigkeit von sozioökonomischen Unterschieden, die sich im Lebensverlauf – insbesondere mit dem Schuleintritt – verfestigen (Skopek & Passaretta, 2021). Um den Bedarf an Sprachförderung beurteilen und mit entsprechenden Maßnahmen gegensteuern zu können, erheben die meisten Länder 2 bis 3 Jahre vor der Einschulung den Sprachstand der Kinder. Auskünfte der Länder zeigen, dass diese Sprachstandserhebungen weiterhin von großer Heterogenität geprägt sind. Während in 7 Ländern alle Kinder vor der Einschulung mit unterschiedlichen Erhebungsverfahren getestet werden, führen weitere 7 Länder Sprachstandserhebungen nur bei bestimmten Gruppen durch und in 2 Ländern wird keine landesweite Diagnostik (mehr) vorgenommen (Tab. C5-4web).

Die Entwicklung der Anteile der als sprachförderbedürftig eingestuften Kinder lässt sich für die Länder, die bei allen Kindern den Sprachstand erheben, im Zeitverlauf darstellen (Abb. C5-2). Die Quoten der als sprachauffällig befundenen Kinder variieren stark zwischen den Ländern, was zum einen auf Unterschiede in den Testverfahren und zum anderen auch auf unterschiedlich hohe Anteile an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in den Ländern zurückgeführt werden kann (Tab. C5-2web). So weisen Brandenburg und Sachsen auch im Zeitverlauf die geringsten Förderbedarfsquoten auf, wohingegen Bremen mit einem sehr hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache oder Einwanderungsgeschichte auch die höchsten Förderbedarfsquoten verzeichnet. Einschränkend muss angemerkt werden, dass sich hier pandemiebedingte Schwankungen in der Zuverlässigkeit der Durchführung der Sprachstandsdiagnostik niederschlagen: In Bremen war es beispielsweise erforderlich, von dem normalerweise genutzten standardisierten Testverfahren auf eine subjektive Einschätzung durch die Fachkräfte auszuweichen.

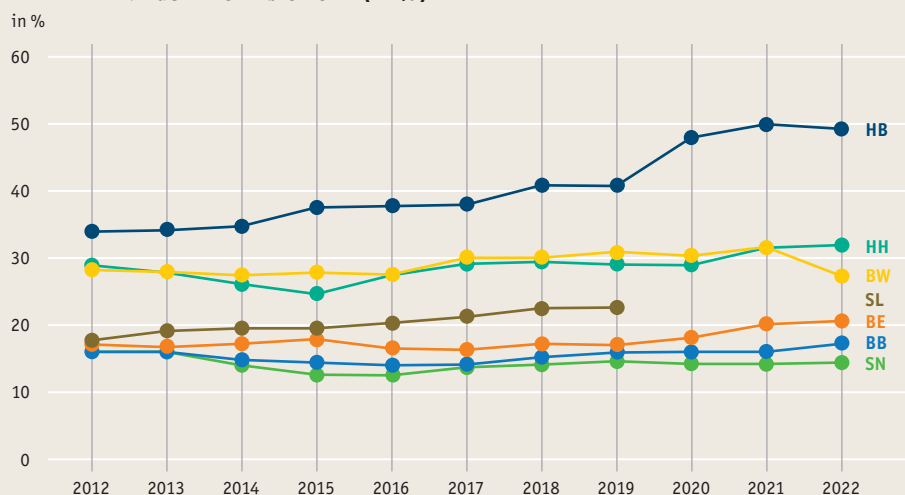
Die Länderunterschiede enden nicht mit unterschiedlichen Verfahren der Sprachstandsfeststellung und variierenden Anteilen an als sprachauffällig befundenen Kindern. Aus einem festgestellten Sprachförderbedarf resultieren in den Ländern zudem unterschiedliche Maßnahmen zur Sprachförderung (Tab. C5-5web,

Heterogenität bei Sprachstands-erhebungen in den Ländern bleibt weiterhin bestehen

Sprachförderbedarf in den Ländern von Bevölkerungszusammensetzung und Erhebungsverfahren abhängig

C
5

Abb. C5-2: Entwicklung des Anteils der Kinder mit Sprachförderbedarf an allen getesteten Kindern 2012 bis 2022 (in %)*



* In Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein wird der Sprachstand nur in bestimmten Gruppen, z. B. bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache oder Kindern, die mit 4 Jahren keine Kindertageseinrichtung besuchen, erhoben (Tab. C5-3web). Die einzelnen Testverfahren werden in Tab. C5-2web erläutert. In Sachsen-Anhalt und Thüringen finden keine landesweiten Sprachstandserhebungen statt. Für das Saarland sind für die letzten Jahre keine Daten verfügbar.

Quelle: DJI, Länderabfrage zu Sprachstandsdiagnostik und Sprachfördermaßnahmen 2024, eigene Berechnungen

→ Tab. C5-4web

Tab. C5-6web). Neben additiven Förderkursen wie dem *Vorkurs Deutsch* in Bayern, die sich speziell an Kinder mit Sprachförderbedarf richten, setzen die meisten Länder im Kita-Alltag auf alltagsintegrierte Sprachbildung für alle Kinder. Die Einstellung des Bundesprogramms *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* zum 30. Juni 2023 führte in vielen Ländern zu einer Überführung in ländereigene Programme (**Tab. C5-7web**). Teilweise ist die Finanzierung der Programme jedoch nur kurzfristig, meist bis Ende des Jahres 2024 gesichert.

Angesichts des starken Fokus auf alltagsintegrierte Angebote und der unüberblickbaren Vielfalt an unterschiedlichen Sprachbildungsformaten in den Einrichtungen erscheint eine vergleichbare Erfassung der sprachlichen Anregungsqualität umso wichtiger. Dass diese zwar von äußeren Rahmenbedingungen (Strukturmerkmalen der Einrichtungen) abhängt, davon aber bei Weitem nicht determiniert wird (z.B. von ungünstigen Bedingungen), zeigen weitergehende multivariate Analysen des Monitorings zum KiQuTG (ERiK). Sie belegen einen positiven Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Methoden der Sprachstandserhebung/-förderung und der alltagsintegrierten bzw. additiven Strukturqualität in der Kita. Hierbei zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der sprachspezifisch-alltagsintegrierten Strukturqualität auf der einen Seite (gemessen über die Teilnahme des pädagogischen Personals an Fortbildungen zu Sprache, mehrsprachiges Personal, Informationsblätter sowie die Verfügbarkeit sprachfördernder Materialien) und auf der anderen Seite der Teilnahme der Kitas an Bundesprogrammen wie den ehemaligen *Sprach-Kitas*, der Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS) oder Qualitätsentwicklungsprogrammen (Schacht et al., 2023). In Bezug auf die sprachspezifisch-additive Strukturqualität, die über die Teilnahme an Sprachförderprogrammen operationalisiert wurde, zeigte sich eine größere Wahrscheinlichkeit der Durchführung von Sprachtests und standardisierten Beobachtungen. Besonders in Kitas, die standardisierte Tests für die Sprachstandserhebung verwenden, ist es wahrscheinlicher, dass additive Sprachförderprogramme zum Einsatz kommen. Mittel aus Bundes- oder Länderprogrammen führen also zu einer Verbesserung der Rahmenbedingungen im Bereich der Sprachstandserhebungen und alltagsintegrierter Sprachförderung.

Zwar sind die Beobachtung und Dokumentation des Sprachstandes sowie die sprachliche Förderung zentrale Bestandteile der Bildungs- und Orientierungspläne der Länder. Jedoch wurde der Themenbereich *Förderung sprachlicher Bildung* im Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG) nur von 5 Ländern (Baden-Württemberg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland) und damit eher selten als Schwerpunkt gewählt. Zudem wendeten diese Länder lediglich zwischen 1,2 und 6,6 % der ihnen zugeteilten Bundeszuschüsse im KiQuTG für dieses Handlungsfeld auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 85). Mit dem Zweiten Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiTa-Qualitätsgesetz) haben nun 12 Länder¹⁴ sprachliche Bildung als ein vorrangiges Handlungsfeld übernommen; besonders wurden Maßnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals etabliert (C2). Über diese Entwicklungen hinaus gilt es, die Unterschiedlichkeit der Sprachstandsfeststellung sowie der Fördermaßnahmen in den Ländern zu vereinheitlichen (Anders et al., 2023b).

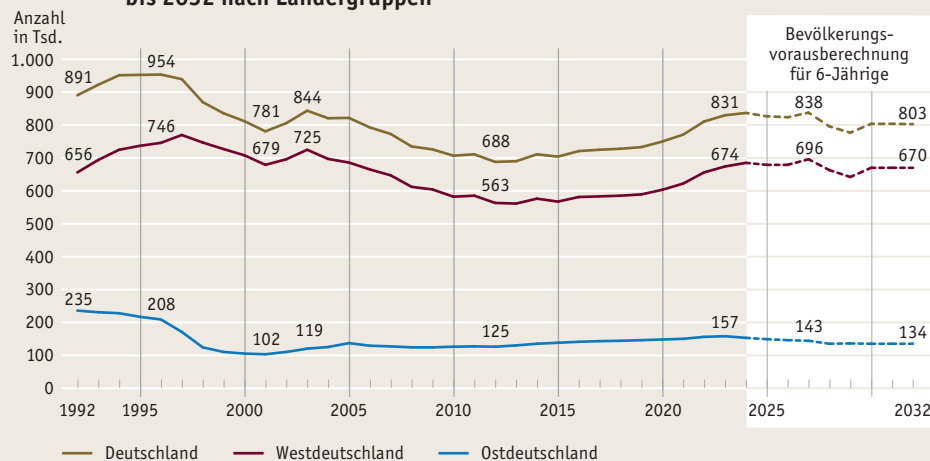
¹⁴ Folgende Länder haben sprachliche Bildung als Handlungsfeld übernommen: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt.

Die meisten Länder führen Sprach-Kitas nach Beendigung der Bundesförderung auf Landesebene weiter

Alltagsintegrierte Strukturqualität in Kitas mit Programmen zur Qualitätsentwicklung stärker ausgeprägt

Kitas, die standardisierte Sprachtests durchführen, setzen häufiger additive Sprachförderprogramme ein

Sprachliche Bildung als vorrangiges Handlungsfeld im KiTa-Qualitätsgesetz bei mittlerweile 12 Ländern

Abb. C5-3: Eingeschulte Kinder 1992 bis 2023 und Vorausberechnung für 6-Jährige* bis 2032 nach Ländergruppen

* Dargestellt ist die Bevölkerungsvorausberechnung der 6-Jährigen bei der Annahme eines moderaten Wanderungssaldos.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik ^①; 15. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung
→ Tab. C5-8web

Entwicklungen bei der Anzahl eingeschulter Kinder

Vor dem Hintergrund des mit dem Schuljahr 2026/27 beginnenden Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung im Grundschulalter (vgl. **D3**) wird die Analyse der Anzahl an eingeschulerten Kindern im Zeitverlauf, verknüpft mit der Vorausberechnung zukünftiger 6-Jähriger, fortgeführt, um zukünftige Bedarfe an ganztägiger Bildung abschätzen zu können (**Abb. C5-3**).

Die Zahl der Einschulungen ist zum Schuljahr 2023/24 auf einen Höchstwert seit 20 Jahren gestiegen: Sowohl in West- als auch in Ostdeutschland kam es im Vergleich zum Vorjahr zu einer Steigerung. In der mittelfristigen Bevölkerungsvorausberechnung ^① wurde mit der Annahme eines moderaten Wanderungssaldos ein solcher Anstieg bereits erwartet (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 114). Die Zunahme ist zu geringen Anteilen auf die Entwicklung der Geburtenquote (vgl. **A1**) und zu höheren Anteilen auf Zuwanderungsbewegungen, insbesondere ukrainischer Kinder, zurückzuführen. Während es in Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen zu einem leichten Rückgang im Vergleich zum Vorjahr kam, verzeichnete Baden-Württemberg mit 6,9 % Zuwachs das größte Plus, gefolgt vom Saarland und Bremen (jeweils +5,6 %). Die Vorausberechnung erwartet bis 2027 eine relativ konstante Anzahl an 6-Jährigen, die zum Ende des Jahrzehnts eine Talsohle erreichen wird, um danach wieder anzusteigen.

Einschulungen zum Schuljahr 2023/24 auf 20-Jjahres-Höchstwert

Entwicklungen der Einschulungen in den Ländern sehr heterogen

Vorzeitige und verspätete Einschulungen

Während der Corona-Pandemie wurde vermutet, dass es zu mehr Rückstellungen von Kindern bei der Einschulung kommen würde, da Eltern ihren Kindern einen Schulstart ohne pandemiebedingten Distanzunterricht ermöglichen wollten. Dass die Zunahme an Rückstellungen nicht eingetroffen ist, lässt sich mit den Daten der Schulstatistik und der im Schuljahr 2021/22 verspätet ^② Eingeschulerten endgültig feststellen. Sie zeigen für das Schuljahr 2021/22 einen im Vergleich zum Vorjahr nur sehr gering höheren Wert an verspätet Eingeschulerten. Auch im Schuljahr 2022/23 blieb der Anteil der verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen bei 6,6 % (**Tab. C5-9web**). Dass dieser Wert konstant geblieben ist, ist jedoch primär auf die Entwicklung in 2 Ländern zurückzuführen. In Brandenburg kam es zu einer deutlichen Erhöhung des

In Corona-Jahren nur geringfügig mehr verspätete Einschulungen

Anteils der verspätet Eingeschulten: Zum Schuljahr 2022/23 lag deren Anteil sogar bei 21,2 % der Eingeschulten. Diese Entwicklung setzte schon lange vor Beginn der Pandemie ein; der Anteil der verspätet Eingeschulten stieg in Brandenburg bereits seit dem Schuljahr 2006/07 an. Die schrittweise Vorverlegung des Einschulungstichtags in Baden-Württemberg beginnend mit dem Schuljahr 2020/21 führte hingegen dazu, dass in diesem Land immer weniger Kinder zurückgestellt wurden (**Tab. C5-10web**). Der Einfluss dieser Regelungsänderung zeigt sich auch an einer deutlichen Zunahme der vorzeitigen Einschulungen in Baden-Württemberg; zum Schuljahr 2022/23 gab es 7,8 % vorzeitige Einschulungen, 2019/20 lag dieser Wert noch bei 1,6 % (**Tab. C5-11web**). Der Geschlechtervergleich verdeutlicht, dass weiterhin auffallend mehr Jungen als Mädchen verspätet eingeschult und Mädchen im Gegenzug häufiger vorzeitig eingeschult werden (**Tab. C5-12web**).

Eine Betrachtung der 6-Jährigen unter allen Schüler:innen im Primarbereich zeigt zudem Länderunterschiede in der Einschulungspraxis: In Ländern mit vorgezogenem Einschulungstichtag wie Nordrhein-Westfalen besucht ein hoher Anteil der 6-Jährigen bereits die Schule, während Länder mit Stichtag 30. Juni einen geringeren Anteil an 6-Jährigen im Primarbereich aufweisen. Insgesamt ist der Anteil der 6-Jährigen an den Primarschüler:innen weiterhin abnehmend und befindet sich mit 55,5 % im Schuljahr 2022/23 auf dem niedrigsten Niveau seit dem Schuljahr 2004/05 (**Tab. C5-13web**).

Da sich die Anteile der vorzeitigen und verspäteten Einschulungen konstant bei etwa 10 % bewegen, wird das Gros der Kinder in Deutschland fristgerecht eingeschult. Die Vorausberechnungen für Bedarfe an Grundschullehrkräften (vgl. **D4**) können sich also recht genau an der Geburtenquote von vor 5 bis 7 Jahren orientieren. Zusätzlich gilt es, kurzfristige Zuwanderungsbewegungen wie diejenige zu bedenken, die aus dem Angriffskrieg auf die Ukraine resultiert.

Einschulungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

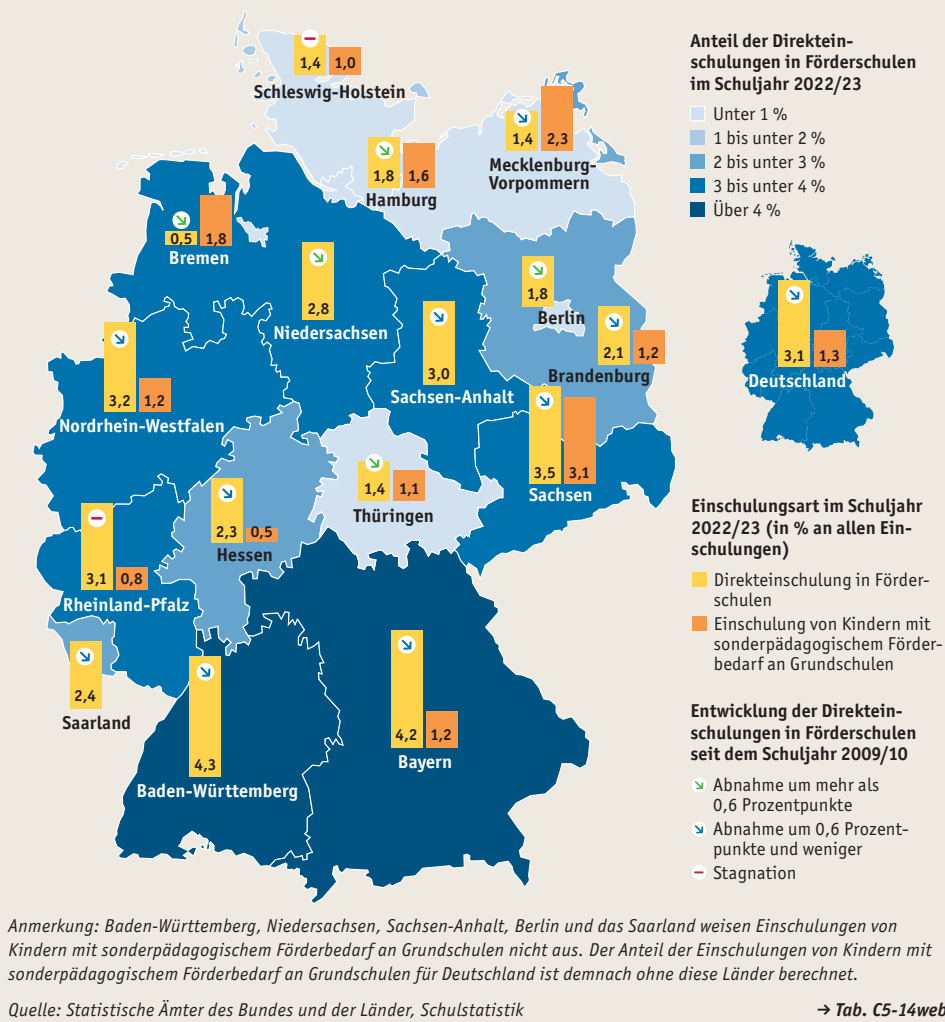
Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können direkt in Förderschulen oder inklusiv an Grundschulen eingeschult werden. Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 sollten die Länder besondere Anstrengungen unternehmen, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch stärker inklusiv an Grundschulen zu beschulen. Die Quote der Direkteinschulungen an Förderschulen ^M stagniert für Deutschland jedoch seit etwa 10 Jahren bei etwa 3,1 % an allen Einschulungen (**Tab. C5-14web**). Seit dem Schuljahr 2009/10 ist der Anteil an Direkteinschulungen in Förderschulen deutschlandweit um lediglich 0,6 Prozentpunkte zurückgegangen. Dieser Befund deckt sich mit der Konstanz der Förderschulen in der Schullandschaft in demselben Zeitraum (vgl. **D1**). Es werden weiterhin doppelt so viele Jungen wie Mädchen direkt an Förderschulen eingeschult. Während die Stadtstaaten Bremen und Hamburg, aber auch Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Thüringen einen sehr geringen Anteil an Einschulungen in Förderschulen aufweisen, sind die Quoten in Süddeutschland mit über 4 % noch überdurchschnittlich hoch (**Abb. C5-4**). 6 Länder verzeichneten seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention einen Rückgang um mehr als 0,6 Prozentpunkte, während dieser in 8 Ländern bei 0,6 Prozentpunkten oder darunter lag. In Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein stagnierte die Direkteinschulungsquote in Förderschulen seit dem Schuljahr 2009/10. In denjenigen Ländern, die den Anteil an Kindern ausweisen, die mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulen eingeschult wurden, stagniert deren Anteil seit Jahren bei 1,3 %. Insgesamt zeigt sich in den letzten Jahren kaum Bewegung im Bereich der inklusiven Einschulung von Kindern mit Förderbedarfen. Neben den Diskrepanzen der inklusiven beziehungsweise exklusiven Einschulungs-

**Immer weniger
6-Jährige im Primar-
bereich, aber 90 %
der Einschulungen
fristgerecht**

**Keine weitere
Abnahme der Direkt-
einschulungen in
Förderschulen**

**Auch Einschulungen
von Kindern mit
sonderpädagogischem
Förderbedarf an
Grundschulen
stagniert**

Abb. C5-4: Einschulung von Kindern in Förderschulen sowie von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen nach Ländern zum Schuljahr 2022/23



quoten in den Ländern finden sich auch stark variierende Diagnoseverfahren. Die Befunde des laufenden DIPF-Projekts ‚FePrax‘, das länderspezifische Disparitäten in der Feststellungs- und Beratungspraxis in den Blick nimmt, lassen einen aktuellen Einblick in die Vielfältigkeit der sonderpädagogischen Diagnostik erwarten.

Methodische Erläuterungen

Sprachstandsdiagnostik/-erhebungen

Der Sprachstand kann mit folgenden 3 Verfahrensarten bestimmt werden: (1) Testverfahren: standardisiert, Einstufung der individuellen Sprachkompetenz im Vergleich zum Kenntnisstand altersgleicher Kinder; (2) Screeningverfahren: standardisiert, Beurteilung anhand eines kritischen Leistungswerts; Feststellung eines Risikos für Sprachentwicklungsstörungen bzw. -verzögerungen; (3) Beobachtung: standardisiert und unstandardisiert möglich; Beobachtungssituation ähnelt alltäglichen Handlungskontexten; Objektivität der Ergebnisbewertung ist nicht immer gegeben.

Vorzeitige Einschulung, Zurückstellung und verspätete Einschulung

Als vorzeitige Einschulungen werden in den Schulstatistiken der Länder die Kinder erfasst, die nach dem landesspezifischen Regelstichtag geboren sind und trotzdem eingeschult wurden. Eingeschulte Kinder, die im Vorjahr vor dem jeweiligen Stichtag geboren, aber aufgrund einer Zurückstellung dennoch nicht eingeschult wurden, werden im Einschulungsjahr als verspätete Einschulung geführt.

Direkteinschulungen in Förderschulen

Kinder können in Förderschulen eingeschult werden, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde.

Perspektiven

Frühe Bildung ist in Deutschland weiterhin ein sehr dynamischer Bereich, dessen seit 3 Jahrzehnten anhaltende Expansion sich weiter fortsetzt. Dabei sehen sich das System und seine Akteur:innen mit den Folgen des eigenen Erfolgs konfrontiert, ringen die Beteiligten um Steuerung und Realisierung des Angebots sowie die Nutzer:innen mit bekannten Herausforderungen. Zudem müssen neue Problemstellungen bewältigt werden. Im Folgenden werden zentrale Aspekte aufgegriffen, in denen die Frühe Bildung langfristigen Wandel erlebt und die aktiv so zu gestalten sind, dass allen Kindern gleichberechtigte Teilhabechancen zukommen.

Der Ausbau des Systems zeigt sich anhand der seit vielen Jahren steigenden Kinder-, Fachkräfte- und Einrichtungszahlen. Diese Ausbaudynamik gilt es fortzusetzen, um allen Familien, die einen Platz benötigen, auch einen anbieten zu können, allerdings unter deutlich differenzierterer Steuerung. Denn der Zugang zu Früher Bildung ist auch nach über einem Jahrzehnt des Rechtsanspruchs auf einen Platz in einer Kita oder der Kindertagespflege ab dem 1. Geburtstag und trotz der vergangenen intensiven Ausbaubemühungen geprägt von Ungleichheiten. Zum einen ist es für Eltern in Ostdeutschland weiterhin tendenziell einfacher, für ihr Kind einen Platz in der Frühen Bildung zu bekommen, als in Westdeutschland. Daher zeigen Kinder in Ostdeutschland im Verhältnis zu ihren Altersgenoss:innen in Westdeutschland noch immer eine deutlich höhere Beteiligung an Früher Bildung, sowohl zu einem höheren Anteil als auch früher im Lebenslauf sowie in größeren zeitlichen Umfängen. Angesichts der sich abzeichnenden Bevölkerungsentwicklungen wird dieser Trend zukünftig weiter zunehmen. Zum anderen bestehen darüber hinaus auch regional deutliche Unterschiede in der Niederschwelligkeit des Zugangs zu einer Kita oder der Kindertagespflege (etwa im Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Wohngebieten). Weiterhin zeigen sich Ungleichheiten entlang sozialer Differenzlinien, etwa in besseren Teilhabechancen für Kinder aus privilegierten Familien (z.B. Kinder von Eltern mit höherer Bildung oder ohne Einwanderungsgeschichte). Die Angebotsplanung sollte daher zukünftig differenzierter erfolgen (C4).

Dabei muss das System mit dem anhaltenden Fachkräftemangel umgehen. Zwar werden seit vielen Jahren immer mehr Menschen für die Arbeit in

der Frühen Bildung ausgebildet und die Attraktivität des Berufsfelds wird gefördert. Eine Sättigung des Fachkräftebedarfs tritt derzeit jedoch nur in Regionen mit schon bestehendem starkem Angebot und gleichzeitig reduziertem Bevölkerungswachstum in der entsprechenden Altersgruppe auf (C3). Die Spitze des Bedarfs an weiterem Fachpersonal wird voraussichtlich erst in einigen Jahren erreicht sein. Es ist also zunächst noch zu beobachten, inwiefern die derzeitigen Veränderungen, wie der wachsende Anteil an alternativen Ausbildungswegen (z.B. praxisintegrierte Ausbildung), die Wandlung der Altersstruktur bei den Kindertagespflegepersonen oder die Zunahme von Großtagespflegestellen, die Qualität der angebotenen Frühen Bildung beeinflussen. Perspektivisch wäre es wünschenswert und wichtig, die Folgen dieser Bewegungen für die Qualitätsentwicklung im System genauer zu untersuchen. Bislang werden lediglich die Struktur- und Rahmenbedingungen der Frühen Bildung einer entsprechenden Betrachtung unterzogen. Die Qualifikation der pädagogischen Tätigen schlägt sich jedoch vor allem in den Prozessen des pädagogischen Alltags nieder, die derzeit einer nicht ausreichend systematischen Beobachtung unterliegen.

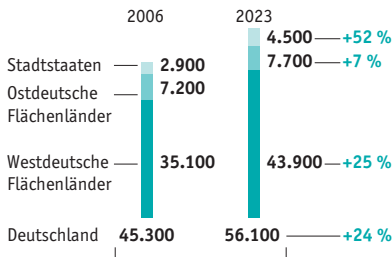
Ein weiterer langsamer, aber stetiger Trend mit potenziell gravierendem Einfluss auf die Angebotsqualität und -vielfalt ist die fortschreitende Diversifizierung der Trägerlandschaft. Sie bietet den Vorteil, agil auf den weiteren Ausbaubedarf reagieren und dabei auch Nischenbedarfe der Eltern berücksichtigen zu können. Zugleich birgt sie die Gefahr, dass neue und kleine Träger zu wenig Expertise oder Ressourcen aufweisen und ihren Einrichtungen nicht ausreichend Unterstützung bieten können bei der Bewältigung der komplexen Anforderungen (z.B. in der Administration). Nicht nur in Bezug darauf könnten Investitionen in eine Digitalisierung der administrativen und organisatorischen Aufgaben einen Lösungsansatz darstellen. Die Digitalisierung schreitet bislang jedoch nur langsam voran und setzt ein entsprechendes Know-how aufseiten der Anwender:innen voraus. Andernfalls ist fortlaufend mit Problemen z.B. im Bereich Datenschutz zu rechnen (C2). Einen blinden Fleck bei der Beschreibung der Frühen Bildung stellt bislang der Einsatz digitaler Hilfsmittel in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern dar. Es ist aber von sehr großer Varianz im

Im Überblick



Fortlaufende Expansion der Anzahl der Kitas gestaltet sich regional unterschiedlich

Kindertageseinrichtungen 2006 und 2023
(Anzahl; Veränderung in %)

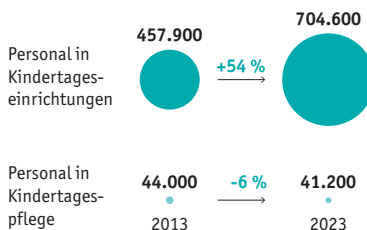


Mehr als **10.000** neue Kitas seit 2006



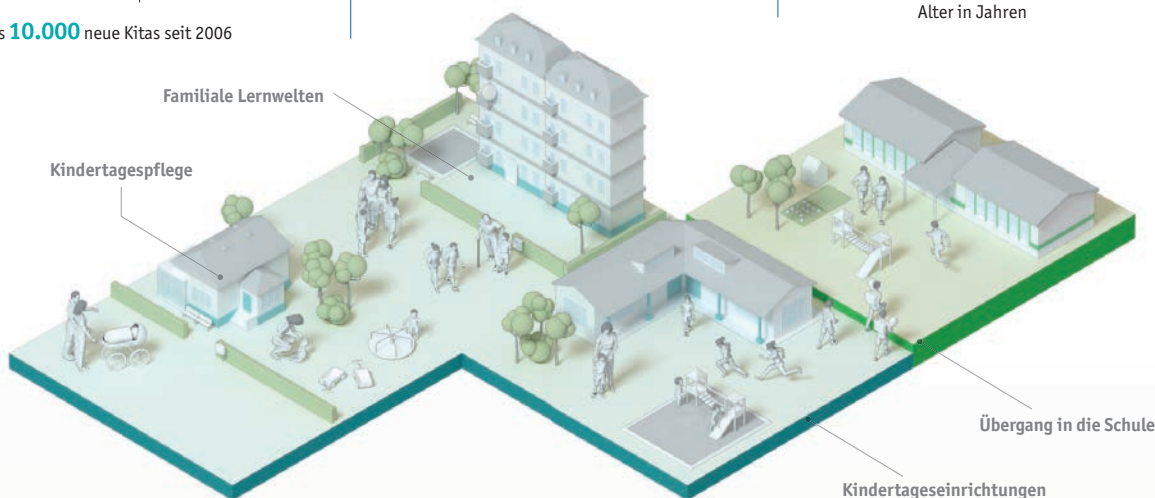
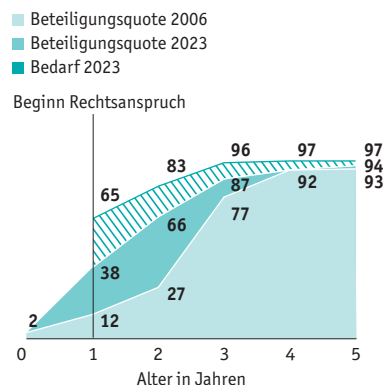
Deutlicher Zuwachs des Personals in Kitas bei gleichzeitigem Rückgang in der Kindertagespflege

Personal 2013 und 2023 (Anzahl; Veränderung in %)



Große ungedeckte Elternbedarfe bei 1- und 2-Jährigen trotz gestiegener Bildungsbeteiligung

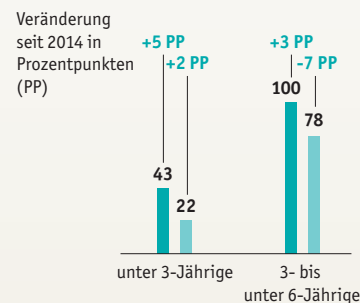
Beteiligungsquote nach Altersjahren 2006 und 2023 und Elternbedarf 2023 (in %)



Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung weiterhin deutlich unterrepräsentiert

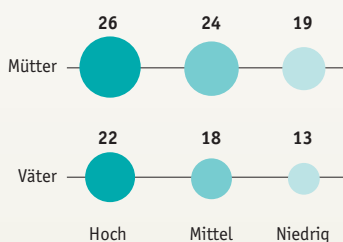
Beteiligungsquote nach Herkunft der Eltern 2022 (in %)

- Beide Eltern in Deutschland geboren
- Mindestens 1 Elternteil im Ausland geboren



Kindern von Eltern mit niedrigem Bildungsstand wird zu Hause seltener vorgelesen

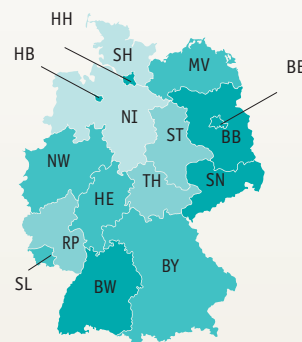
Durchschnittliche Vorlesehäufigkeit bei 2- bis unter 6-Jährigen nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern (nach ISCED) 2023 (in Tagen pro Monat)



Nicht alle Länder erfassen den Sprachstand der Kinder flächendeckend

Sprachstandserhebungen in den Ländern

- Bei allen Kindern
- Bei bestimmten Gruppen
- Nicht landesweit
- Nicht bestimmbar



Feld auszugehen, die zwischen 3 Polen schwankt: von großer Souveränität in der Anleitung von Kindern im produktiven Umgang mit digitalen Medien über die kategorische Ablehnung entsprechender Medienerziehung bis hin zur Vernachlässigung der kritischen Auseinandersetzung mit der Thematik. Angesichts des fortschreitenden digitalen Wandels der Gesellschaft wird die Auseinandersetzung mit dem Thema die Frühe Bildung auf mehreren Ebenen weiter beschäftigen.

Einhergehend mit Ungleichheiten der Anrechnungsmöglichkeiten in den Familien führen die ungleichen Teilhabechancen an außerfamiliärer Früher Bildung zu einer Kumulation der Problemlagen, die einige Kinder besonders betreffen und doppelte Benachteiligungen, sowohl familial als auch institutionell, verursachen. Zwar stellt das Vorlesen – auch nach der Corona-Pandemie – immer noch die zentrale Eltern-Kind-Aktivität dar, jedoch variiert die Häufigkeit weiterhin nach Ungleichheitsdimensionen wie dem elterlichen Bildungsstand oder der Einwanderungsgeschichte (C1). Dass in diesem Zusammenhang schon Unterschiede in der Kompetenzentwicklung in einem Alter beobachtet werden, in dem die Bildungskarriere erst beginnt, ist nicht überraschend und ermahnt dazu, Angebote für Familien, gerade auch als Unterstützung in ihrer Funktion als Bildungsort, auszubauen. Vor dem Hintergrund weiter steigender Zuwanderung und der Integration der aus der Ukraine geflüchteten Mütter mit ihren Kindern scheinen die Frühen Hilfen mit ihren intersektionalen Angeboten für die schwer erreichbaren und wenig mobilen

Familien attraktive Angebote vorzuhalten. In ihrem systemübergreifenden Ansatz versuchen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, des Gesundheits- und des Sozialsystems gemeinsam junge Familien zu unterstützen. Der Ansatz könnte ein Modell für die Überwindung von Grenzen der stark versäulten Hilfesysteme – auch in höheren Altersgruppen – sein.

Schließlich ist die zunehmende Heterogenität der Familien und Kinder im System ein Phänomen, das von allen Beteiligten weitere Anpassungsanstrengungen erfordert. Bund, Länder und Kommunen reagieren z.B. mit Maßnahmen zur Förderung der Bildungssprache. So wurde nach Beendigung des Bundesprogramms ‚Sprach-Kitas‘ in vielen Ländern das Thema Sprachbildung und -förderung stärker in den Maßnahmen zur Umsetzung der bundesweiten Gesetzgebung zur Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung berücksichtigt. Wie effektiv die umgesetzten Maßnahmen zur Sprachbildung jedoch sind, bleibt ungewiss. Gleichzeitig existieren noch immer große Lücken in der systematischen und länderübergreifenden Beobachtung des Entwicklungsstands der Kinder (nicht nur in sprachlicher Hinsicht), was eine Bewertung der Ausgangslage zum Schuleintritt erschwert (C5). Nachdem ein substanzieller Anteil der zum Zeitpunkt der Einschulung existierenden Ungleichheiten schon früh entsteht, wird das System weiter daran arbeiten müssen, auf Grundlage einer rechtzeitigen, flächendeckenden und domänenübergreifenden Entwicklungsdokumentation aller Kinder die notwendigen individuellen Fördermaßnahmen folgen zu lassen.

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Das Schulwesen nimmt angesichts der für alle Kinder und Jugendlichen geltenden Schulpflicht eine zentrale Bedeutung für Bildungsverläufe ein. Daraus ergibt sich die Aufgabe, allen Lernenden Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten zu ermöglichen, um individuelle Bildungschancen zu verbessern und Ungleichheiten entgegenzuwirken. Damit steigen die Erwartungen an den Beitrag, den Schule in einer pluralen Gesellschaft mit einem zunehmenden Bewusstsein für die Heterogenität der Lebensrealitäten leisten soll – von den Chancen auf eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe bis zur individuellen Ermächtigung von Kindern und Jugendlichen, ihr Verhältnis zur Umwelt selbstständig zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund sind die Akzentuierungen in diesem Kapitel des Bildungsberichts an sozialen Disparitäten in Schullaufbahnen ausgerichtet: Diese zentrale Leitlinie adressiert individuelle Lebensumstände in Wechselwirkung mit institutionellen und strukturellen Bildungsbarrieren und greift eine zentrale Herausforderung vorangegangener Bildungsberichte auf. Sofern datengestützt möglich, erfahren jene Schüler:innengruppen besondere Berücksichtigung, deren Bildungserfolg in hohem Maß von der Funktions- und Leistungsfähigkeit des Schulsystems sowie von außerschulischen Unterstützungs- und Lerngelegenheiten abhängig ist. Ein Augenmerk richtet sich auf die Übergänge in weiterführende Schulen (D2). Diese wichtige Gelenkstelle in den Schullaufbahnen steht in einem vielfach belegten Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schüler:innen. Angesichts punktuell steigender Zuwanderung, die das Schulwesen bislang wiederholt vor Herausfor-

derungen stellt, richtet sich ein vertiefender Blick auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Schulsystem (D1). Dadurch erfahren die Analysen der Schulstrukturen und des Schulbesuchs eine neue Akzentuierung. Im Kontext der Entwicklungen auf dem Weg hin zu einem inklusiven Schulsystem werden die Schullaufbahnen von Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung weiterverfolgt. Neben der Frage, ob die Zahl der geförderten Kinder und Jugendlichen weiter steigt und an welchem Förderort sie unterrichtet werden (D1), wird deskriptiv-analytisch nachgezeichnet, welche Wege Heranwachsende durch das Schulwesen nehmen (D2), und über ihre Abschlussperspektiven und -erfolge Auskunft gegeben (D8).

Eine wesentliche Voraussetzung für schulische Lern- und Beteiligungsprozesse bildet qualifiziertes pädagogisches Personal. Angesichts der in einigen Ländern anhaltend hohen Bedarfe an qualifizierten Lehrkräften gilt es zum einen, weiter zu beobachten, wie sich der Lehrkräftebestand und die Neueinstellungen entwickeln. Zum anderen wird der Frage nach dem Zugang zum Schuldienst für zugewanderte Lehrkräfte nachgegangen (D4). Verknüpft mit dem Ausbau ganztägiger Bildung wird über Entwicklungen des nichtpädagogischen Personals Auskunft gegeben (D3). Steigende Anforderungen an Lehrer:innen aufgrund der Heterogenität von Lerngruppen oder der stetig steigenden Digitalisierung werden im Zusammenhang mit ausgewählten Prozessmerkmalen des Unterrichtsgeschehens adressiert (D5). Mit der Familie und der außerschulischen Bildungsarbeit (D6) wird weiteren wichtigen Einflussgrößen auf die persönliche und Kompetenzentwicklung (D7) von Kindern und Jugendlichen Rechnung getragen.

Schulstruktur und Schulbesuch

Angesichts der jeweils landesspezifischen Ausgestaltung des Schulwesens ist eine aktuelle Bestandsaufnahme für die Einordnung aller folgenden Analysen – von den Übergängen in weiterführende Schularten (D2) bis zu den Abgängen und Abschlüssen (D8) – unverzichtbar. Im Folgenden wird untersucht, welche Angebote den Schüler:innen in den Ländern zur Verfügung stehen (Schulstruktur) und wie diese in Anspruch genommen werden (Schulbesuch). Angesichts der lange Zeit rückläufigen, aber in den letzten Jahren steigenden Geburten- und Schüler:innenzahlen richtet sich ein prospektiver Blick auf die voraussichtlichen Entwicklungen in den einzelnen Schularten, um Hinweise auf künftige Bedarfe abzuleiten. Analysen zum schulischen Angebot für und Beteiligung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen sowie sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen adressieren die Integrationsfunktion von Schulen.

Quantitative Entwicklung des Schulangebots und -besuchs

Die in vorherigen Bildungsberichten dokumentierten rückläufigen Entwicklungen im Schulangebot setzen sich im Jahr 2022 nicht weiter fort: Im Primarbereich konsolidiert sich die Anzahl an Schulen seit 2014 bei etwa 15.500 (Abb. D1-1). Dabei haben sich Anzahl und Anteil der Grundschulen in freier Trägerschaft ⁶ seit 2012 kontinuierlich erhöht auf zuletzt 970 bzw. 6,3 % aller Grundschulen (Tab. D1-1web). Kontrastiert man diese Entwicklungen mit der Schüler:innenzahl, zeichnet sich angesichts des langjährigen Abbaus der (öffentlichen) Grundschulangebote und der im letzten Jahrzehnt gestiegenen Geburtenzahlen (vgl. A1) ein erhöhter Bedarf ab. So wächst die Anzahl der Schüler:innen im Jahr 2022 auf etwa 3,1 Millionen weiter an, bei steigender durchschnittlicher Schulgröße in den Grundschulen im letzten Jahrzehnt (Tab. D1-2web). Die aktuelle Prognose der Kultusministerkonferenz (KMK) geht davon aus, dass die Zahl der Primarschüler:innen zunächst bis 2026 auf gut 3,3 Millionen weiter ansteigen und anschließend wieder sinken wird, dabei jedoch 3 Millionen Kinder bis zum Jahr 2032 voraussichtlich nicht unterschreitet (Abb. D1-1).

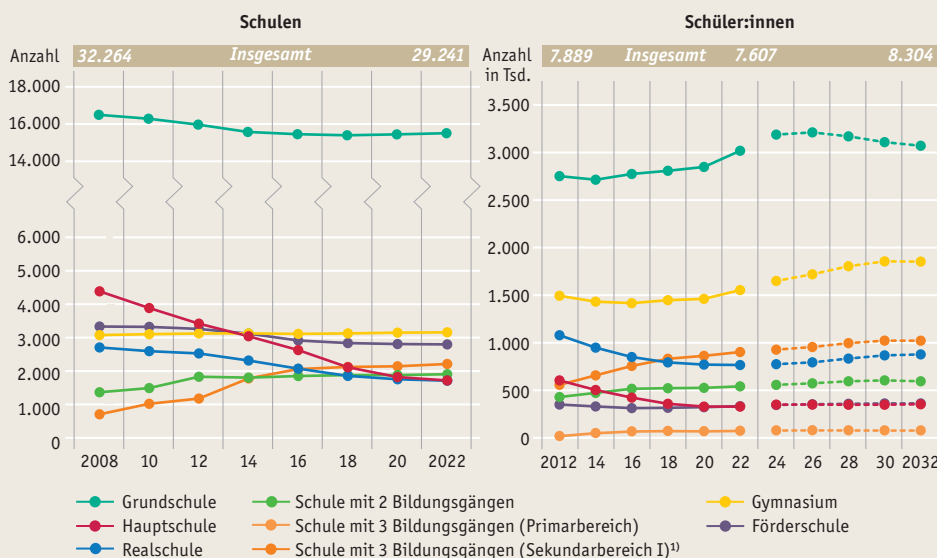
Bei einer schulartspezifischen Betrachtung der Entwicklungen zeigt sich, dass im Primarbereich an Gemeinschaftsschulen 2022 mit etwa 78.800 bzw. 2,5 % etwa 3-mal so viele Kinder unterrichtet wurden wie 2012 (0,8 %). Im Vergleich zu 2008 haben sich Anzahl und Anteil gar um ein 7-Faches erhöht (Tab. D1-3web). Zurückzuführen ist dies auf den in den letzten Jahren erfolgten Ausbau der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, Berlin und Thüringen sowie deren Erhalt in Hamburg. Das längere gemeinsame Lernen an einer verbundenen Schulart, die einen Übergang in den Sekundarbereich I ohne Schul(art)wechsel ermöglicht, scheint in diesen Ländern an Bedeutung zu gewinnen oder im Falle Hamburgs seinen bereits in der Vergangenheit hohen Stellenwert beizubehalten.

Ebenso wie im Primarbereich hält auch der langjährige Abbau von weiterführenden Schulen vorerst nicht weiter an; so bleibt die Anzahl an Schulen im Sekundarbereich I im Jahr 2022 stabil bei etwa 10.900 (–12 % seit 2012) (Tab. D1-2web). Darunter machten Schulen in privater Trägerschaft zuletzt 1.800 bzw. 16 % der weiterführenden Schulen aus (Tab. D1-1web). Entsprechend ihrer Verfügbarkeit in allen Ländern sind Gymnasien und Förderschulen die häufigsten Schularten, bei substanziell geringerer Schulgröße der Förderschulen. Insbesondere eigenständige Haupt- und Realschulen verloren in den letzten Jahren quantitativ an Gewicht und machten 2022 nur noch jeweils 13 % (je 1.700 Einrichtungen) der weiterführenden Schulen aus (Abb. D1-1, Tab. D1-4web). Diese Entwicklung ist maßgeblich auf Reformprozesse zurückzuführen,

**Anzahl der Grund-
schulen konsolidiert
sich bei etwa 15.500**

**Deutlich mehr
Primarschüler:innen
an Gemeinschafts-
schulen als noch vor
einem Jahrzehnt**

**Angebot an
weiterführenden
Schulen zuletzt stabil
bei etwa 10.900**

Abb. D1-1: Entwicklung der Schul- und Schüler:innenzahlen 2008 bis 2022 sowie Vorausberechnung ab 2024 nach Schularten* (Anzahl)

* Ohne schulartunabhängige Orientierungsstufe, Abendschulen und Kollegs. Für Freie Waldorfschulen vgl. Tab. D1-2web.

1) Die Anzahl an Schulen mit 3 Bildungsgängen umfasst den Primar- und Sekundarbereich I.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik ; KMK, Vorausberechnung der Zahlen der Schüler:innen und Absolvierenden 2021 bis 2035

→ Tab. D1-2web, Tab. D1-5web

im Zuge derer die Mehrheit der Länder seit Anfang der 2000er-Jahre eigenständige Haupt- und Realschulen zugunsten kombinierter Schularten aufgelöst hat, die mindestens 2 Abschlussoptionen eröffnen und längeres gemeinsames Lernen ermöglichen.

Die Angebotsstrukturen im Sekundarbereich unterscheiden sich zwischen den Ländern und lassen sich wie folgt unterteilen: In 6 Ländern existiert außer der Förderschule und dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart. In Sachsen umfasst diese den Haupt- und den Realschulbildungsgang, in den Stadtstaaten sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein bietet sie auch die Möglichkeit, im gymnasialen Bildungsgang das Abitur zu erwerben. In einer 2. Gruppe von 5 Ländern gibt es neben Förderschulen eine Kombination aus Gymnasium und mindestens 2 parallel angebotenen Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen). Am differenziertesten sind die Schulstrukturen in den Ländern, in denen das Angebot an Förder-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien fortbesteht (Baden-Württemberg, Bayern¹, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) und durch Schulen mit 2 und/oder 3 Bildungsgängen ergänzt wird. Auch für diese Ländergruppe ist eine zunehmende Entkopplung von Schularten und -abschlüssen insofern zu beobachten, als vielerorts an den Hauptschulen der direkte Weg zum Mittleren Schulabschluss ausgebaut wurde (D8).

Wenngleich das quantitative Angebot im Sekundarbereich I vorerst stabil bleibt, ist in den nächsten Jahren mit einer höheren Auslastung zu rechnen, wenn die geburtenstarken Jahrgänge sukzessive auf die weiterführenden Schulen übergehen. Im Jahr 2022 wurden 4,1 Millionen Jugendliche unterrichtet. Die aktuelle Prognose der KMK geht davon aus, dass diese Zahl bis zum Jahr 2032 auf knapp 4,7 Millionen kontinuierlich ansteigen und damit einen neuen Höchstwert erreichen wird (Tab. D1-5web). Mit dem stärksten Zuwachs ist dabei an den Gymnasien zu rechnen (Abb. D1-1).

Konstante Angebotsstrukturen:
Zusammenfassung in 3 Ländergruppen

Anstieg der Schüler:innenzahlen im Sekundarbereich auf 4,7 Millionen prognostiziert

¹ Die Zuordnung der Mittelschule zur Schulart mit 2 Bildungsgängen (vgl. KMK, 2023a) spiegelt sich zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Bildungsberichts noch nicht in der amtlichen Schulstatistik wider, sodass sie weiterhin als Hauptschulen ausgewiesen werden.

194.000 ukrainische Kinder und Jugendliche bis Dezember 2023 an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet

Die Entwicklungen der Schüler:innenzahlen hängen neben der Geburtenhäufigkeit auch mit internationaler Zuwanderung zusammen. Im Dezember 2023 befanden sich knapp 218.000 ukrainische Kinder und Jugendliche bundesweit im Schulsystem, darunter etwa 194.000 an allgemeinbildenden Schulen (**Tab. D1-6web**). Dass nur über jene aus der Ukraine geflüchteten Kinder und Jugendlichen Auskunft gegeben werden kann, ist der Datenverfügbarkeit geschuldet und stellt nicht in Abrede, dass weiterhin viele Kinder und Jugendliche aus anderen, z.T. von Krisen und Kriegen geprägten Herkunftsstaaten Schutz in Deutschland suchen.

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Schulsystem

Schulpflicht setzt in der Mehrheit der Länder erst nach Wartefrist oder Zuweisung zu einer Kommune ein

Für geflüchtete Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter ist der Zugang zur Schulbildung zwischen den Ländern unterschiedlich geregelt. In den Stadtstaaten, dem Saarland und Schleswig-Holstein gelten sowohl Schulpflicht als auch -zugangsrecht² bereits ab der Einreise (**Abb. D1-2**). In Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen setzt die Schulpflicht nach einer Wartefrist von 3 oder 6 Monaten oder nach Zuweisung zu einer Kommune ein und ist Voraussetzung dafür, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche ihr Recht auf (Schul-)Bildung wahrnehmen können. In den übrigen 6 Ländern wird den Kindern und Jugendlichen das Schulzugangsrecht sofort gewährt, die Schulpflicht greift aber erst nach der Zuweisung zu einer Kommune oder der genannten Wartefrist. Einerseits werden bildungspolitisch als Gründe für Verzögerungen z.B. das Kindeswohl oder die Vermeidung von Schulwechseln oder von Überlastungen der Kommunen genannt (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2019). Andererseits können die Verzögerungen im Schulbesuch für die Kinder und Jugendlichen gravierende Konsequenzen haben, wenn sie für mehrere Wochen oder Monate von schulischer Bildung und den damit verbundenen Sozialkontakten mit Gleichaltrigen ausgeschlossen sind.

Verschiedene Modelle zur Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

Das Unterrichtsangebot für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche fokussiert primär auf den Spracherwerb im Deutschen und variiert sowohl zwischen als auch innerhalb der Länder. Je nach Grad der Integration in den schulischen Alltag lassen sich 5 Organisationsmodelle unterscheiden: vom Unterricht in der Regelklasse mit allgemeiner Deutschförderung (*submersives Modell*) über Unterricht in einer Regelklasse mit spezifischer Deutschförderung (*integratives Modell*) und spezifische Sprachförderung im Klassenverband mit sukzessiver Teilnahme am Unterricht in einer Regelklasse (*teilintegratives Modell*) bis hin zum Unterricht in speziell eingerichteten Klassen, z.T. bis zum Erwerb des Schulabschlusses (*paralleles Modell* bzw. *paralleles Modell mit Schulabschluss*) (Massumi et al., 2015). In allen Ländern gibt es teilintegrative oder extra eingerichtete Intensivklassen oder -kurse, die auf den Übergang in eine Regelklasse vorbereiten; in 9 Ländern ist aber auch eine direkte Aufnahme in eine Regelklasse mit additiver Sprachförderung möglich (**Tab. D1-7web**).

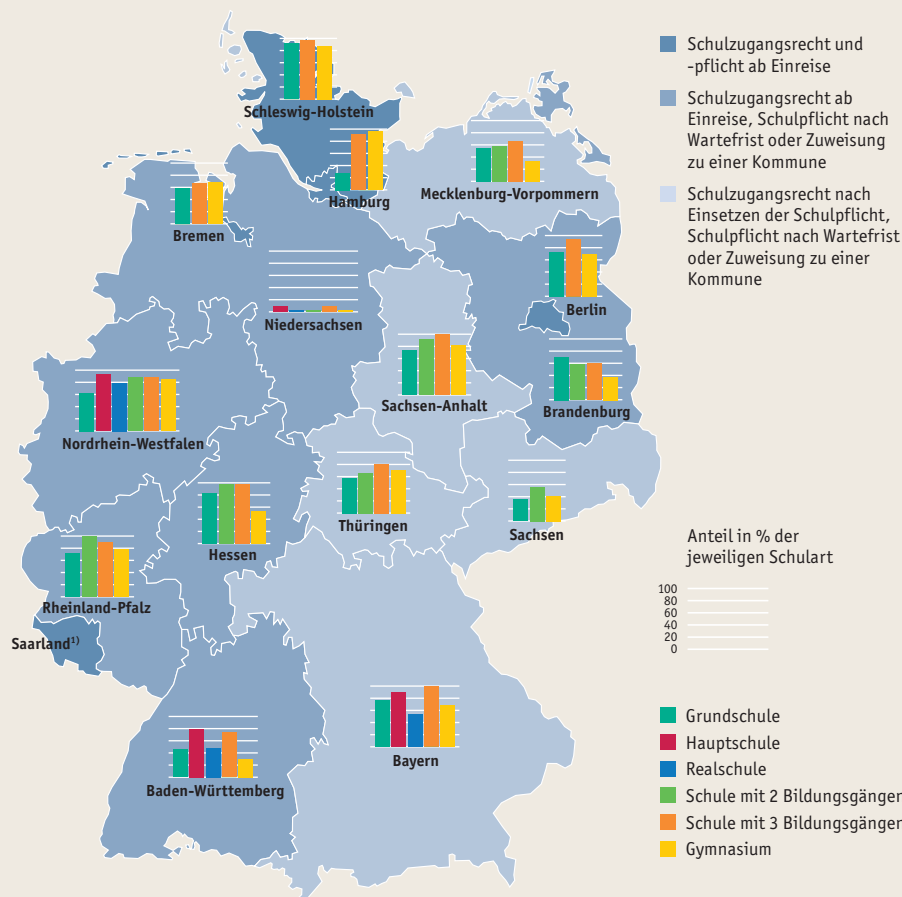
Anteil an Schulen mit mindestens einem (realisierten) Förderangebot reicht von 38 bis 86 %

Eine Länderumfrage für den Bildungsbericht macht sichtbar, dass einige Anstrengungen unternommen werden, um neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen eine Integration in das Schulwesen zu ermöglichen. Im Ländervergleich reichte 2022 der Anteil an Schulen mit mindestens einem (realisierten) Förderangebot für Schüler:innen mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen von 38 bis 86 %, ohne substanzielle Unterschiede zwischen dem Primar- und Sekundarbereich I. Auffällig ist, dass tendenziell anteilig weniger Gymnasien Angebote vorhalten als die jeweils landesspezifischen nichtgymnasialen Schularten (**Abb. D1-2, Tab. D1-7web**).

Ob Schüler:innen in eine Regelklasse aufgenommen oder in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet werden, hängt nicht (ausschließlich) von den Deutschkenntnissen ab, sondern ist häufig auch durch räumliche, personelle oder organisato-

² Mit dem Schulzugangsrecht dürfen Kinder und Jugendliche zwar eine Schule besuchen, sind aber nicht dazu verpflichtet.

Abb. D1-2: Schulpflicht und -zugangsrecht für Geflüchtete 2019 sowie Anteil an allgemeinbildenden Schulen mit mindestens einem Förderangebot* 2022 nach Schularten und Ländern (in %)**



Lesebeispiel: In Mecklenburg-Vorpommern halten 59 % der Schulen mit 2 Bildungsgängen mindestens 1 Angebot für Schüler:innen mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen vor, jedoch nur 34 % der Gymnasien.

* Förderangebote für Kinder und Jugendliche mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen. Landesspezifisch können die Zielgruppen der Förderangebote abweichen.

** Nur Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Für einen Überblick über landesspezifische Schulstrukturen vgl. S. 131.

1) Keine Daten verfügbar für das Saarland.

Quelle: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2019; DIPF, KMK-Länderumfrage 2023, eigene Berechnungen

→ Tab. D1-8web, Tab. D1-9web

rische Ressourcen bedingt (Massumi et al., 2015). Die Daten der Länderumfrage zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen überwiegend in speziell eingerichteten Klassen gefördert wurden oder in teiltintegrativen Kursen, d.h. in einigen Stunden oder Fächern am Unterricht in der Regelklasse teilnahmen (Tab. D1-10web). Gemessen an der Anzahl an Klassen und Kursen zeigt sich, dass in 12 Ländern deutlich weniger Förderkurse oder -klassen an Gymnasien realisiert und von Schüler:innen besucht werden als an den anderen weiterführenden Schularten. Eine additive Förderung in Ergänzung zum Unterricht in einer Regelklasse findet hingegen vorwiegend an Grundschulen statt. Über die Wirksamkeit der unterschiedlichen Förderangebote und -modelle ist anhand der vorliegenden Daten keine Auskunft möglich. Zwar gewähren Survey-Daten erste Einblicke in Zusammenhänge zwischen bildungspolitischen Regelungen, schulorganisatorischen Modellen und Bildungsbeteiligung (Will et al., 2022; vgl. I1). Doch in der Migrationsgesellschaft, die Zuwanderung von Menschen als konstitutiv

Direktintegration in Regelklassen mit additiver Sprachförderung erfolgt vor allem an Grundschulen

anerkennt, bedürfte es veränderter Datengrundlagen, um die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen für die Bildungsplanung systematisch zu berücksichtigen und damit auch Herausforderungen zu begegnen, die sich bei punktuell steigenden Zuwanderungszahlen bislang an Einzelschulen stellen.

Sonderpädagogische Förderung in Förder- und Regelschulen

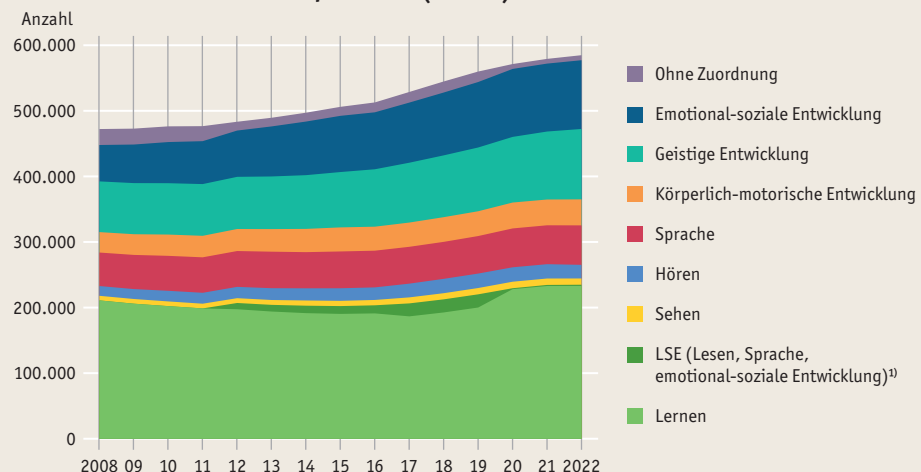
Anzahl an Förder-
schulen geringfügig
rückläufig

Von den eingangs skizzierten Dynamiken im Zuge länderspezifischer Reformprozesse blieben zum einen die Gymnasien und zum anderen die Förderschulen weitgehend unberührt. Die Zahl der Förderschulen hat sich seit 2008 bundesweit um etwa 500 auf 2.800 Schulen reduziert. Doch behalten sie mit 20 % aller Schulen große quantitative Bedeutung im Schulangebot (**Tab. D1-2web**) – bei durchschnittlich geringerer Schulgröße. Trotz der Verpflichtung von Bund und Ländern im Jahr 2009, gemäß der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Inklusion von Schüler:innen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen voranzutreiben und sie in Regelschulen zu integrieren, bleibt also das breite Angebot an eigenständigen Förderschulen weitgehend bestehen.

Um die Umsetzung inklusiver Bildung im Schulwesen zu bemessen, liefern Förderquoten, die sich aus In- und Exklusionsquoten zusammensetzen, wichtige Anhaltspunkte. Sie geben Auskunft darüber, wie viele Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung, gemessen an der Gesamtheit aller Schüler:innen, in einer Regel- oder Förderschule, d.h. in- oder exklusiv, unterrichtet werden. Im Jahr 2022 wurden mit etwa 595.700 erneut mehr Kinder und Jugendliche sonderpädagogisch gefördert als in den Vorjahren (**Abb. D1-3**). Dabei steigt die Anzahl erstmals seit 2008 proportional zur Gesamtschüler:innenzahl in Deutschland, sodass sich die Förderquote (7,5 %) (**Tab. D1-11web**) nicht weiter erhöht. Differenziert nach Förderort zeigt sich, dass 4,2 % der Kinder und Jugendlichen an separaten Förderschulen (Exklusionsquote) und 3,3 % an sonstigen allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurden (Inklusionsquote). Die Verringerung der Exklusionsquote um 0,7 Prozentpunkte gegenüber 2008 (**Tab. D1-11web**) verweist auf eine allenfalls zögerliche Annäherung an die Zielsetzung der UN-Konvention, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen nicht vom allgemeinen Schulsystem auszuschließen. Soll

Mehr als die Hälfte
der Kinder und
Jugendlichen wird
weiterhin gesondert
gefördert

Abb. D1-3: Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung 2008 bis 2022 nach Förderschwerpunkten* (Anzahl)



* Ohne Förderschwerpunkt, 'Kranke'.

1) Durch eine Umstellung des Erhebungsverfahrens an Förderschulen in Bayern kommt es im Schuljahr 2020/21 zu einem erheblichen Anstieg der Schüler:innenzahl im Förderschwerpunkt Lernen und Rückgang im Förderschwerpunkt 'LSE'.

Quelle: Sekretariat der KMK, 2023a, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

→ **Tab. D1-12web**

schulische Inklusion gelingen, setzt dies eine hinreichende räumliche, materielle und personelle Ausstattung der Regelschulen in Wohnortnähe voraus. Damit dürfte es in Zusammenhang stehen, dass einerseits manche Eltern eine separate Förderung ihrer Kinder inklusiver Beschulung vorziehen, andererseits Grundschullehrkräfte mitunter eher eine Übergangsempfehlung (**D2**) für eine Förder- als für eine sonstige allgemeinbildende Schule aussprechen (vgl. Lintorf & Schürer, 2023).

Eine Betrachtung der Entwicklungen nach Förderschwerpunkten legt nahe, dass die in vorherigen Bildungsberichten konstatierten rückläufigen Schüler:innenzahlen mit Förderschwerpunkt *Lernen* auf unterschiedliche Erhebungsmethoden in den Ländern zurückzuführen waren (**Abb. D1-3**). Faktisch steigt die Anzahl an Kindern und Jugendlichen, die mit einer Lernbeeinträchtigung gefördert werden, kontinuierlich seit 2008 auf zuletzt etwa 233.000 (**Tab. D1-12web**). Die Schüler:innenzahl im Bereich *emotionale und soziale Entwicklung* hat sich im betrachteten Zeitraum auf 104.800 sogar nahezu verdoppelt. Die Hintergründe dieser Entwicklungen können trotz umfangreicher Forschungsarbeiten nicht abschließend beurteilt werden. Mögliche Erklärungsansätze liegen in geänderten diagnostischen Methoden zur Feststellung eines Förderbedarfs oder in Selbsterhaltungsmotiven von Förderschulen, da diese in vielen Ländern die Feststellungsverfahren initiieren und durchführen (vgl. Goldan & Grosche, 2021; Helbig & Steinmetz, 2021). Ferner kann das sogenannte „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann, 1993), d.h. die Mittelzuweisung für Einzelschulen anhand der Anzahl geförderter Schüler:innen, mit den Entwicklungen in Verbindung stehen.

**Kontinuierlicher
Anstieg der Zahl
sonderpädagogisch
geförderter
Schüler:innen ...**

**... dessen Hinter-
gründe nicht abschlie-
ßend beurteilt
werden können**

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Nach einer Bestandsaufnahme schulischer Angebote (D1) richtet sich im vorliegenden Indikator der Blick auf die Übergänge und Wechsel, die die Kinder und Jugendlichen im Schulsystem vollziehen. Dabei liegt ein Fokus auf dem Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I, dessen institutioneller Ausgestaltung sowie auf sozialen Disparitäten an dieser kritischen Gelenkstelle für den weiteren Bildungs- und Lebensverlauf. Da sich die nach der Grundschule getroffenen Übergangsentscheidungen revidieren lassen, schließt sich eine Betrachtung der Schularwechsel im Verlauf des Sekundarbereichs I an. Eine 3. Analyseperspektive nimmt die Schullaufbahnen von Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung in den Blick.

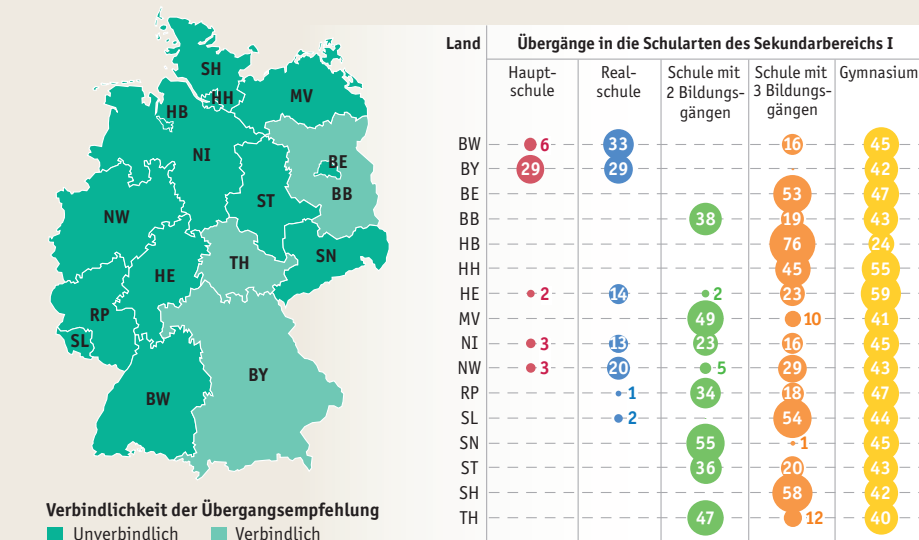
Übergänge in den Sekundarbereich I

In der Mehrheit der Länder hat der Elternwille Vorrang vor der Übergangsempfehlung der Grundschule

Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule verbinden sich institutionelle Leistungsanforderungen mit dem Elternwillen, diagnostischen Urteilen von Lehrkräften und dem Wunsch des Kindes. In allen Ländern wird am Ende des 1. Halbjahres der 4. Jahrgangsstufe (bzw. 6. Jahrgangsstufe³) eine Empfehlung für eine bestimmte Schulart oder einen bestimmten Bildungsgang ausgesprochen, meist in Kombination mit einem Beratungsgespräch (Tab. D2-1web). Die Verbindlichkeit dieser Übergangsempfehlung wird in den einzelnen Ländern unterschiedlich gehandhabt und wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten neu geregelt. Im Jahr 2023 ist die Empfehlung noch in Bayern, Brandenburg und Thüringen verbindlich (Abb. D2-1).

Bundesweit ging im Jahr 2022 mit 45 % knapp die Hälfte der Grundschüler:innen an ein Gymnasium über, sodass dieser Anteil damit seit 2012 stabil auf einem hohen Niveau verbleibt (Tab. D2-2web). Im Ländervergleich liegen Hamburg und Hessen

Abb. D2-1: Übergangsquoten in den Sekundarbereich I* im Jahr 2022 nach Schularten sowie Regelung der Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen 2023 nach Ländern (in %)



* Für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern werden die Übergänge in die 7. Jahrgangsstufe dargestellt. Vgl. Anmerkungen zu Tab. D2-2web.

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

→ Tab. D2-2web

³ Zum einen in Berlin und Brandenburg durch die längere Grundschulzeit und zum anderen in Mecklenburg-Vorpommern aufgrund der Orientierungsstufe an Regionalen Schulen.

am oberen Ende des Spektrums: Die Gymnasialaufbahn schlagen dort 55 bzw. 59 % der Grundschüler:innen ein (**Abb. D2-1**). Bremen weicht mit 24 % am weitesten vom Bundesdurchschnitt ab, da im Stadtstaat eine maximale Anzahl an Schulplätzen an den Gymnasien bildungspolitisch vorgegeben ist. Überdurchschnittlich hohe Absolvent:innenquoten mit Hochschulreife (**D8**) legen nahe, dass eine substantielle Zahl an Schüler:innen die Gymnasialaufbahn an einer Bremer Oberschule einschlägt.

Im vorangegangenen Bildungsbericht zeichnete sich insbesondere in den Ländern mit 2-gliedrigen Schulsystemen (**D1**) ein leicht rückläufiger Trend im Übergang an ein Gymnasium zugunsten der Schulen mit 3 Bildungsgängen ab, der sich zunächst jedoch nicht weiter fortsetzt (**Tab. D2-2web**). In Ländern mit (erweitert) traditionellem System ist ein anhaltender Rückgang der auf die Hauptschulen zu konstatieren. In Bayern geht dies mit einem zunehmenden Übergang in die Realschule, in Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen mit vermehrten Übergängen in Schulen mit 2 oder 3 Bildungsgängen einher.

Rückläufige Übergangsquoten vor allem an Schularten ohne Abituroption

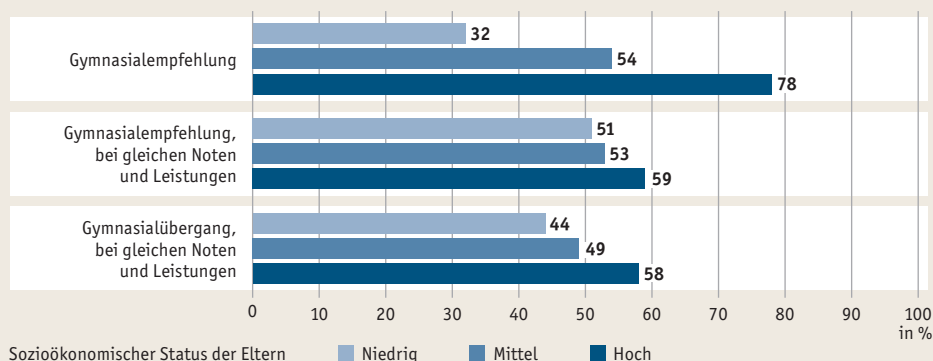
Soziale Disparitäten am Übergang in den Sekundarbereich I

Nachdem in vorherigen Bildungsberichten soziale Disparitäten in der Verteilung auf die weiterführenden Schularten, im Wechselverhalten und den Kompetenzen nachgezeichnet wurden, richtet sich der Blick im Folgenden auf sozial bedingte Unterschiede am Übergang in den Sekundarbereich I. Dafür wird auf Basis repräsentativer Daten des IQB-Bildungstrends ^D ein aktueller Einblick in die vielfach belegten sozialen Ungleichheiten in der Übergangsempfehlung und im Gymnasialübergang gegeben.⁴

Betrachtet man zunächst die erhaltene Übergangsempfehlung, zeigen sich nach wie vor große herkunftsbedingte Unterschiede: Während 78 % der Kinder mit höherem sozioökonomischem Status eine Gymnasialempfehlung erhalten, wird nur rund einem Drittel der Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern eine Gymnasialaufbahn empfohlen (**Abb. D2-2**). Werden die für die Übergangsempfehlung bedeutsamen Schulleistungen und -noten in den Analysen berücksichtigt,⁵ reduzieren

Sozioökonomisch benachteiligte Kinder erhalten seltener eine Gymnasialempfehlung

Abb. D2-2: Gymnasialempfehlungen und realisierter Gymnasialübergang im Schuljahr 2021/22 nach sozioökonomischem Status* der Schüler:innen (in %)



* Die Gruppierung in hohen, mittleren und niedrigen sozioökonomischen Status wurde über das 33,3%- und 66,7%-Perzentil des Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI) operationalisiert. Bei den Häufigkeiten unter Kontrolle von Noten und Leistungen handelt es sich um adjustierte Häufigkeiten ^D.

Quelle: IQB-Bildungstrend 2021, Sonderauswertung des IQB

→ **Tab. D2-3web**

⁴ Die Analysen beziehen sich auf 12.275 Kinder, die in Bundesländern leben, in denen der reguläre Übergang in den Sekundarbereich I in Jahrgangsstufe 5 erfolgt (vgl. Anmerkungen zu **Abb. D2-1**). Der Gymnasialübergang wurde über die Elternangabe zur voraussichtlich besuchten Schulart ab Jahrgangsstufe 5 abgebildet. Da die Erhebung in den meisten Ländern nach bereits vollzogenen Anmeldungen an den weiterführenden Schulen erfolgte, lässt sich diese Angabe als Proxy für den realisierten Übergang heranziehen. Obgleich neben dem Gymnasium in nahezu allen Bundesländern auch andere Schularten zum Abitur führen, wird datenbedingt ausschließlich der Gymnasialübergang untersucht.

⁵ Die Berücksichtigung erfolgt mittels adjustierter Häufigkeiten.

sich die Unterschiede zwar, bleiben jedoch statistisch signifikant nach wie vor bestehen: Auch bei gleichen Leistungen und Schulnoten erhalten mit 59 % mehr Kinder aus privilegierten Elternhäusern eine Gymnasialempfehlung als Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status (51 %).

**Kinder aus sozio-
ökonomisch benach-
teiligten Familien
gehen trotz Gymna-
sialempfehlung
seltener an ein
Gymnasium über**

Richtet man den Blick auf den Gymnasialübergang, so zeigt sich, dass rund 58 % der Kinder mit hohem sozioökonomischem Status auf ein Gymnasium übergehen, während es unter jenen aus sozioökonomisch weniger privilegierten Familien bei jeweils gleichen Leistungen und Schulnoten rund 44 % sind (**Abb. D2-2**). Wird zudem berücksichtigt, ob das Kind eine Gymnasialempfehlung erhalten hat,⁶ so werden auch in der Realisierung der Übergangsempfehlung Unterschiede deutlich. Demnach haben Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status eine mehr als doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit wie Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern, ihre Gymnasialempfehlung nicht umzusetzen, d. h. trotz Empfehlung durch ihre Grundschullehrkraft nicht auf ein Gymnasium überzugehen (17 gegenüber 7 %). Bezüglich der Entscheidung, trotz fehlender Gymnasialempfehlung auf diese Schulart zu wechseln, bestehen hingegen keine statistisch signifikanten Unterschiede nach der sozialen Herkunft der Familien (**Tab. D2-4web**).

Spezifische institutionelle und strukturelle Regelungen rahmen die Bildungsentscheidungen der Familien am Übergang in den Sekundarbereich I. Außer der Übergangsempfehlung (verbindlich oder unverbindlich) werden auch die Schulstrukturen (**D1**) als Instrumente zur Reduzierung sozialer Ungleichheiten diskutiert. Zur Rolle der (Un-)Verbindlichkeit der Gymnasialempfehlung für die Minderung sozialer Disparitäten ist die Befundlage der empirischen Bildungsforschung uneinheitlich, ein Großteil der Studien findet jedoch keinen Effekt (für einen Überblick siehe Esser & Hoenig, 2018; Bach, 2023). Auch mit Blick auf die Schulstrukturen deutet sich an, dass diese kaum Einfluss haben. Vielmehr lassen sich die sozialen Unterschiede in der Verteilung der Schüler:innen auf die verschiedenen Schularten des Sekundarbereichs I fast vollständig auf Unterschiede zwischen Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten zurückführen – und damit Schularten, die trotz Schulstrukturen in jedem Land bestehen (Lenz et al., 2019; Maaz et al., 2017).

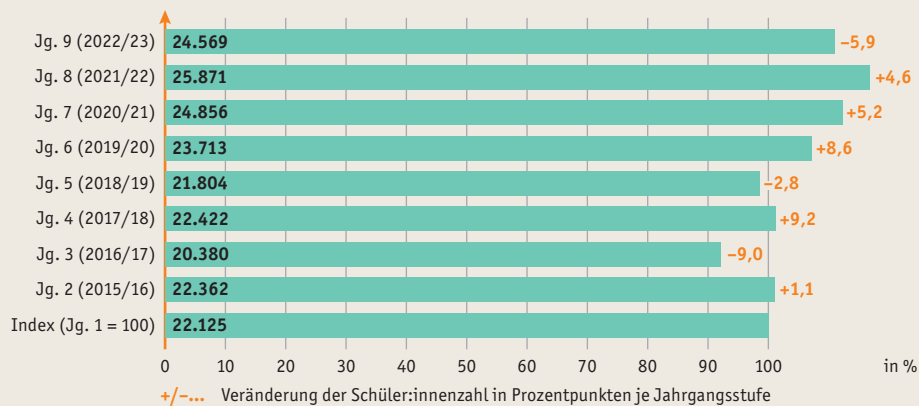
Verbleib innerhalb des Sekundarbereichs I

Verfolgt man die Schullaufbahnen weiter, zeichnen sich auch in der Verteilung auf die weiterführenden Schulen sozial bedingte Ungleichheiten ab: So besuchen Schüler:innen im Alter von 12 bis 17 Jahren aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern mit 18 % seltener ein Gymnasium als der Durchschnitt dieser Altersgruppe (**Tab. D2-5web**). Am häufigsten (43 %) finden sich diese Jugendlichen an Schulen mit mehreren Bildungsgängen wieder, d. h. an Schulen ohne Abituroption. Schüler:innen aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern besuchen bundesweit hingegen mit 68 % am häufigsten ein Gymnasium und waren an dieser Schulart entsprechend überrepräsentiert. Wie viele Jugendliche darüber hinaus an einer Schule mit 3 Bildungsgängen auf den direkten Erwerb der Hochschulreife im Gymnasialbildungsgang vorbereitet werden, lässt sich anhand der Daten des Mikrozensus  nicht beurteilen.

**Wechselquoten lagen
2022 bundesweit
bei 4,2 %**

Durch Wechsel der Schulart oder des Bildungsgangs können die getroffenen Übergangsentscheidungen im Verlauf des Schulbesuchs revidiert werden. Die Wechselquoten zwischen den Schularten in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe lagen im Jahr 2022 bundesweit bei 4,2 % (**Tab. D2-6web**). Am häufigsten wechselten die Jugendlichen in Rheinland-Pfalz die Schulart (7,1 %), am seltensten in Sachsen (2,2 %). Dies schließt die Wechsel zwischen Bildungsgängen innerhalb der Schulen mit 2 oder 3 Bildungs-

⁶ Die Berücksichtigung erfolgte mittels adjustierter relativer Häufigkeiten und der Methode des „propensity score matching“ .

Abb. D2-3: Veränderung der Schüler:innenzahlen* in Prozentpunkten nach Jahrgangsstufen an Förderschulen (Startkohorte 2014/15, Index Jahrgangsstufe 1 = 100)

* Durchgangsquotenverfahren, vgl. Methodische Erläuterungen ^M.

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

gängen nicht ein, da es auf Grundlage der Schulstatistik nach wie vor nicht möglich ist, diese Mobilität zwischen Bildungsgängen abzubilden. Wechsel zwischen Förder- und sonstigen allgemeinbildenden Schulen finden insgesamt nur selten statt. Überdies wechseln mehr Jugendliche an eine Förderschule als umgekehrt (**Tab. D2-7web**): Im Jahr 2022 kamen in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 auf jeden 3. Wechsel in eine Förderschule 2 Rücküberweisungen an sonstige allgemeinbildende Schulen.

Mehr Wechsel aus allgemeinen Schulen an Förderschulen als umgekehrt

Schullaufbahnen von Förderschüler:innen

Um über die Wechselquoten hinaus Aufschluss über den Verbleib der Kinder und Jugendlichen an Förderschulen zu erhalten, lassen sich die Schulartwechsel in einem Quasilängsschnitt veranschaulichen: Ausgehend von den Erstklässler:innen im Schuljahr 2014/15 wird mittels des Durchgangsquotenverfahrens ^M die kohortenspezifische Entwicklung der Schüler:innenzahlen an Förderschulen über die Jahrgangsstufen nachgezeichnet. Die Veränderung der Schüler:innenzahl drückt dabei den Saldo der Zu- und Abgänge aus. Für die ausgewählte Kohorte sind bundesweit starke Schwankungen der Schüler:innenzahlen zwischen den Jahrgangsstufen 1 und 4 zu beobachten, die auf einen erheblichen Umfang an Schulartwechseln zwischen Förder- und Grundschulen hinweisen. Ab Jahrgangsstufe 5 ist ein kontinuierlicher Anstieg bis zur 8. Jahrgangsstufe zu beobachten (**Abb. D2-3**). Insgesamt werden in der 9. Jahrgangsstufe 11 % mehr Schüler:innen unterrichtet als zu Beginn der Schullaufbahn (**Tab. D2-8web**). Inwieweit sich die Wechseldynamiken auf bestimmte Förderschwerpunkte (**D1**) zurückführen ließen, ist anhand der Daten nicht zu beurteilen. Zwar gilt es im Interesse einer kontinuierlichen Förderung, diskontinuierliche Schulbesuchsverläufe weitgehend zu vermeiden, doch gehen mit einer Förderschullaufbahn teils eingeschränkte Abschlussperspektiven für die Jugendlichen einher (**D8**).

Stete Zunahme der Zahl an Förderschüler:innen in den Jahrgangsstufen 5 bis 8

Methodische Erläuterungen

Adjustierte relative Häufigkeiten

Sie geben an, ob sich die Wahrscheinlichkeit für ein Ereignis auch dann unterscheiden würde, wenn die unabhängigen Variablen in den Gruppen gleich verteilt wären, und erhöhen damit die Vergleichbarkeit von Gruppen (Mayer et al., 2016). Sie lassen sich über die Methode des propensity score matching oder die Analyse durchschnittlicher und bedingter kausaler Effekte (verallgemeinerte Kovarianzanalyse) bestimmen.

Durchgangsquotenverfahren

Indexiert man den Schüler:innenbestand eines Ausgangsjahres mit dem Wert 100 und setzt dies in Relation zur Anzahl in der nächsthöheren Jahrgangsstufe des darauffolgenden Schuljahres, ergeben sich Durchgangsquoten. Mit diesem Verfahren wird die Veränderung der Schüler:innenzahlen von Jahrgangsstufe 1 (2014/15) bis 9 (2022/23) verfolgt. Da es sich um keinen echten Längsschnitt handelt, gleichen sich die absoluten Zu- und Abgänge nicht vollständig aus.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Seit der Jahrtausendwende werden ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote für Schüler:innen kontinuierlich ausgebaut. Der 2026 in Kraft tretende Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz für Grundschulkinder lässt einen weiteren Ausbau erwarten. Auch wenn das Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) an das Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII) angebunden ist, erfüllen sowohl Angebote im schulischen Ganztags als auch in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe den Rechtsanspruch. Daher wird im Folgenden die Entwicklung der Plätze nach unterschiedlichen Angebotsformen dargestellt und der Blick auf Elternbedarfe gelenkt. In diesem Zusammenhang ist auch die Beobachtung der Entwicklung der Teilnehmezahlen und -quoten von Interesse, da zum einen von bestehenden Einrichtungen nicht automatisch auf das Nutzungsverhalten geschlossen werden kann und zum anderen die Nutzung von Ganztagsangeboten im Schulalter sozialen Disparitäten unterliegt. Die Diskussion um den Ausbau ganztägiger Angebote für Schulkinder war von Beginn an mit der Frage verknüpft, ob Qualitätsaspekte ausreichend Berücksichtigung finden. Daher wird die Zufriedenheit der Eltern mit einzelnen Merkmalen der Ganztagsangebote berichtet. Zudem stellt sich die Frage, ob für einen Ausbau ausreichend Personal zur Verfügung steht. Gleichzeitig steht die Befürchtung im Raum, dass bei Personalmangel auf weniger qualifiziertes Personal zurückgegriffen wird. Hierauf wird im letzten Abschnitt eingegangen.

Entwicklung der schulischen Ganztagsangebote und ganztägigen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe

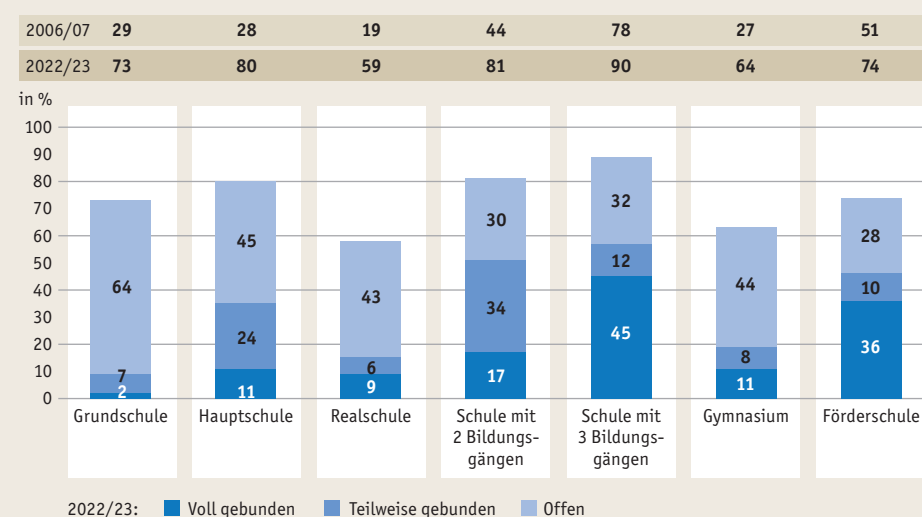
Für Grundschulkinder gibt es ganztägige Angebote der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe

Für Grundschulkinder werden verschiedene Angebotsformen der ganztägigen Bildung und Betreuung bereitgestellt, wobei zwischen schulischen Ganztagsangeboten, Horten und sonstigen Betreuungsangeboten unterschieden wird (**Tab. D3-1web**). Im Sekundarbereich I gibt es bis auf wenige Ausnahmen nur das schulische Angebot. Außerschulische Angebote werden im Rahmen von Kooperationen zum schulischen Ganztagsangebot gezählt oder finden im Konzept der Ganztagsbildung (Bollweg et al., 2020) ihre Berücksichtigung. Als eine Ganztagschule gelten laut Ganztagschulstatistik ^D der KMK (bis zum aktuellen Datenjahr 2023) bisher solche Schulen, die an mindestens 3 Tagen in der Woche für mindestens 7 Zeitstunden ein Angebot vorhalten.⁷ Es wird zwischen der offenen, teilgebundenen und voll gebundenen Ganztagschule unterschieden. An offenen Ganztagschulen können jedes Schulkind oder dessen Eltern jedes Schuljahr neu über die Teilnahme am Ganztagsangebot entscheiden. In teil- bzw. vollgebundenen Ganztagschulen ist die Teilnahme für einen Teil bzw. die gesamte Schüler:innenschaft verpflichtend und wird in der Regel einmalig mit Schuleintritt festgelegt. Horte oder altersgemischte Einrichtungen mit Schulkinderbetreuung liegen in der Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe.

Grundschulen, Realschulen und Gymnasien mehrheitlich als offene Ganztagschule organisiert

Über alle allgemeinbildenden Schulen hinweg ist der Anteil der Ganztagschulen von 33 % im Schuljahr 2006/07 auf 72 % im Schuljahr 2022/23 gestiegen. Die Schularten mit den größten Zuwächsen sind Grund- und Hauptschulen. So stieg der Anteil von Ganztagsgrundschulen im besagten Zeitraum von 29 auf 73 %. Schulen mit mehreren Bildungsgängen waren sowohl zu Beginn des Ausbaus als auch im Schuljahr 2022/23 überdurchschnittlich ganztägig organisiert, Realschulen unterdurchschnittlich. Ins-

⁷ Sowohl in den Regelungen der Länder als auch empirisch zeigt sich, dass an Ganztagsgrundschulen der Umfang des Angebots während der Schulzeiten bereits nahezu Rechtsanspruch erfüllend ist.

Abb. D3-1: Ganztagsschulquoten 2006/07 und 2022/23 nach Schularten* und Organisationsmodelle 2022/23 (in % der jeweiligen Schulart)

* Freie Waldorfschulen und schulartunabhängige Orientierungsstufen werden hier nicht separat ausgewiesen, sind aber in der Gesamtzahl der Ganztagsschulen enthalten.

Quelle: Sekretariat der KMK 2024, 2012, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland → Tab. D3-2web

gesamt überwiegen als Organisationsmodell die offenen Ganztagsschulen. Besonders stark ist diese Angebotsform in Grundschulen, Realschulen und Gymnasien verbreitet. Schulen mit 3 Bildungsgängen und Förderschulen sind mehrheitlich voll gebunden organisiert, Schulen mit 2 Bildungsgängen mehrheitlich teilgebunden (Abb. D3-1, Tab. D3-2web).

Für Grundschulkinder gab es im Jahr 2023 neben den Ganztagsschulen auch 3.986 Horte und 4.776 altersgemischte Einrichtungen mit Schulkindbetreuung (Tab. D3-3web). Im Gegensatz zu schulischen Angeboten, die seit dem Schuljahr 2006/07 eine Steigerung um 130 % vollzogen (Tab. D3-4web), wurden die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe seit 2007 weniger stark ausgebaut: Horte verzeichneten einen Zuwachs um 28 %, altersgemischte Gruppen mit Schulkindern einen Rückgang um 54 % (Tab. D3-3web). Dies lässt sich z.T. durch die Strategie einiger westdeutscher Länder (z.B. Hamburg, Nordrhein-Westfalen) erklären, Horte zugunsten von Ganztagsschulen abzubauen oder in ein Kooperationsmodell mit Ganztagsschule zu überführen. Allerdings ist auch im schulischen Bereich eine nachlassende Ausbaudynamik festzustellen, insbesondere seit dem Schuljahr 2019/20 (Tab. D3-4web).

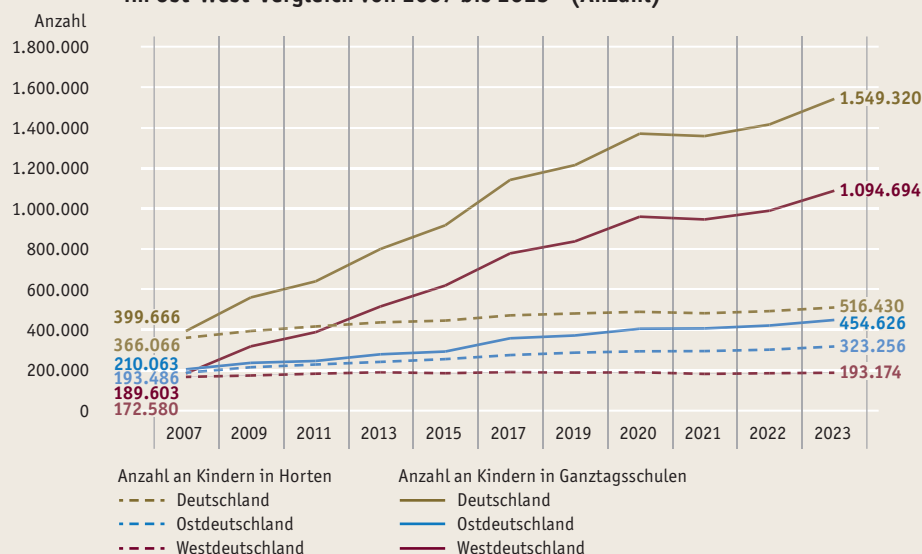
Nutzung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote

Im Schuljahr 2022/23 nutzten bundesweit 516.430 Kinder unter 11 Jahren Hortangebote und 1.549.320 Grundschulkinder schulische Ganztagsangebote (Tab. D3-5web). Dies bedeutet im Primarbereich eine Steigerung der Nutzungszahlen^M um 171 % seit der frühen Phase des Ausbaus ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote von 666.402 im Schuljahr 2006/07 auf 1.807.021 im Schuljahr 2022/23⁸ (Tab. D3-5web). Die Kurve der Nutzungszahlen flacht seit 2019/20 etwas ab, was mit pandemiebedingten Einschränkungen und Folgen (z.B. unklare Angebotslage, ausgeweitete Möglichkeiten für Homeoffice) zusammenhängen kann. Allerdings deutet sich mit dem Schuljahr

Stärkerer Ausbau der ganztägigen Angebote im schulischen Bereich

Nach zuletzt stagnierenden Nutzungszahlen wieder Anstieg im Primarbereich

⁸ Die Nutzungszahlen sind insgesamt niedriger als die Summe aus genutzten schulischen Ganztagsangeboten und genutzten Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, da es in manchen Ländern zu Doppelzählungen kommt; mehr dazu in den methodischen Erläuterungen.

Abb. D3-2: Nutzung verschiedener Ganztagsangebote durch Grundschulkinder im Ost-West-Vergleich von 2007 bis 2023* (Anzahl)

* Entspricht Schuljahr 2022/23.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik ⁹; Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik ¹⁰ → Tab. D3-5web

2022/23 wieder ein Aufwärtstrend an, insbesondere in der Primarstufe. Das Wachstum der Nutzungszahlen bis 2019/20 lässt sich vor allem auf einen Anstieg von Kindern in westdeutschen Ganztagsschulen zurückführen. Die Zahl der Kinder in Horten nimmt – insbesondere in Westdeutschland – nur in geringem Maße zu (Abb. D3-5).

Im Sekundarbereich I lässt sich ein ähnlicher Verlauf nachzeichnen. Auch dort ist seit dem Schuljahr 2006/07 eine kontinuierliche Zunahme von 1.084.616 Ganztags Schüler:innen⁹ auf 2.210.485 im Schuljahr 2022/23 zu beobachten – was einer Verdoppelung der Nutzungszahlen entspricht –, ebenfalls mit einem Abflachen der Kurve ab 2019/2020 (Tab. D3-6web).

Rund die Hälfte aller Grund- und Sek.-I-Schüler:innen nutzt ganztägige Angebote

Für die Ausweisung einer Teilnahmequote¹⁰ von Grundschulkindern an ganztägigen Angeboten werden die Zahlen der Kinder- und Jugendhilfestatistik und der KMK-Statistik miteinander verbunden. Auf dieser Basis nutzten 56 % der Kinder im Schuljahr 2022/23 ganztägige Angebote in Ganztagsschulen oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei bestehen im Durchschnitt deutliche Unterschiede in den Teilnahmequoten und deren Entwicklung zwischen Ost- und Westdeutschland.¹⁰ In Westdeutschland waren 2006/07 13 % der Grundschulkinder in ganztägiger Betreuung, in Ostdeutschland 63 %. In beiden Teilen Deutschlands kam es zunächst zu einem kontinuierlichen Anstieg der Quote, der in Ostdeutschland im Schuljahr 2012/13 abflachte, in Westdeutschland erst im Schuljahr 2019/20. Die Teilnahme in Ostdeutschland stagniert seither bei rund 80 %, in Westdeutschland bei rund 48 %. Im Sekundarbereich I nutzten im Schuljahr 2022/23 49 % aller Schüler:innen schulische Ganztagsangebote, nachdem es im Schuljahr 2006/07 noch 21 % waren (Tab. D3-6web). Die Teilnahmequoten unterscheiden sich in dieser Altersgruppe nicht so stark nach Ländern wie im Primarbereich: In Westdeutschland besuchten im Schuljahr 2022/23 46 % aller Schüler:innen des Sekundarbereichs I schulische Ganztagsangebote, in Ostdeutschland 57 %. Auch hier ist ein Abflachen der Kurve seit 2019/20 zu beobachten.

⁹ Hinzu kommen 17.961 Hortkinder im Alter von 11 bis 14 Jahren im Schuljahr 2022/23.

¹⁰ Ausnahmen bilden die Stadtstaaten Berlin und Hamburg, die schon früh überdurchschnittliche Teilnahmequoten aufwiesen.

Schon während der 1. Phase des Ausbaus von Ganztagschulen zeigten Studien, dass die Teilnahme sozialen Disparitäten unterliegt (Steiner, 2011). Anhand multivariater Analysen kommt die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) ¹¹ für den Primarbereich zu dem Ergebnis, dass der ungleiche Zugang zu ganztägigen Angeboten in den letzten Jahren sogar zugenommen hat. Von denjenigen Eltern, die einen Bedarf äußern, erhalten Kinder von erwerbstätigen Müttern, aus akademischen Haushalten oder ohne Migrationshintergrund mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Platz in Bildungs- und Betreuungsangeboten für Grundschulkindern (Hüsken et al., 2023). Im Sekundarbereich I lassen sich anhand der DJI-Studie AID:A ¹² 2023 jedoch keine Unterschiede in der Teilnahme nach entsprechenden Merkmalen feststellen (Tab. D3-7web).

Grundschulkindern mit Migrationshintergrund sind in ganztägigen Angeboten unterrepräsentiert

Qualität der Angebote

Mit dem Ausbau der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote sind viele Erwartungen verbunden. Neben der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird der individuellen Förderung eine hohe Bedeutung zugemessen (GTS-Bilanz, 2021). Derzeit gibt es keine aktuellen Daten dazu, wie ganztägige Angebote für Schulkinder gestaltet werden. Es liegen jedoch für den Primarbereich aus der DJI-Studie AID:A 2023 die Einschätzungen von Eltern zu einzelnen Qualitätsmerkmalen¹¹ vor. Insgesamt bescheinigen Eltern den Angeboten eine hohe Qualität. Am zufriedensten sind sie mit dem Wohlbefinden und der Betreuung ihrer Kinder: Auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu bewerten sie diese Aspekte mit 3,7 bzw. 3,6. Auch die Ausstattung der Räumlichkeiten und die Beziehung zu den Fachkräften beurteilen sie mit 3,4 überdurchschnittlich. Am wenigsten zufrieden – aber immer noch mit einem Mittelwert von 3,3 – sind sie mit der Förderung ihres Kindes (Tab. D3-8web). Es spielt bei der Bewertung keine Rolle, ob das Kind eine Ganztagschule oder einen Hort besucht.

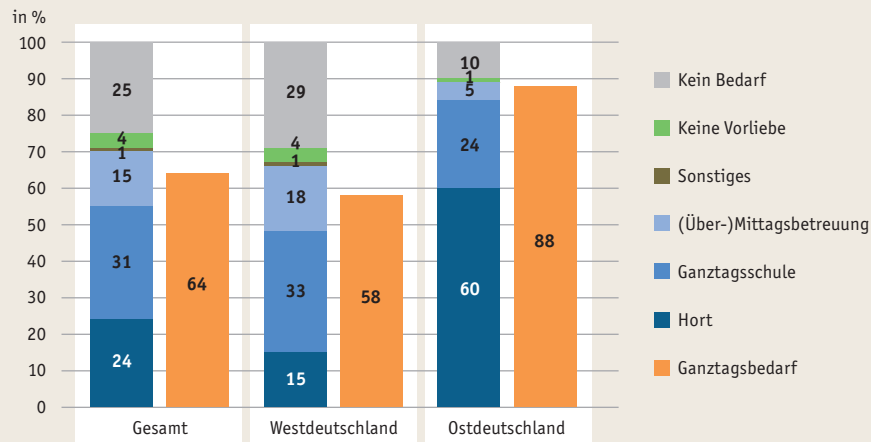
Eltern zeigen eine hohe Zufriedenheit mit Qualitätsmerkmalen ganztägiger Angebote

Elternbedarfe im Primarbereich

Mit Blick auf den kommenden Rechtsanspruch ist es für die Kommunen von besonderer Bedeutung, die Elternbedarfe von Unterrichtszeit ergänzender Bildung und Betreuung zu kennen, um die Zahl der noch einzurichtenden Kapazitäten abschätzen zu können. Hierbei ist zu unterscheiden, ob Eltern einen Bedarf an einem Ganztagsplatz ¹³ haben oder an einem Platz mit kürzerer Zeitabdeckung. Laut DJI-KiBS hatten im Jahr 2023 75 % der Eltern von Grundschulkindern generell einen die Unterrichtszeit ergänzenden Betreuungsbedarf – ohne nähere Spezifizierung des gewünschten Zeitumfangs. Dieser Bedarf variiert stark zwischen Ost- und Westdeutschland sowie nach gewünschter Betreuungsform. In Ostdeutschland artikulieren 90 % einen Bedarf, wovon sich die Mehrheit einen Hortplatz wünscht. In Westdeutschland äußern 71 % einen Bedarf, wovon die Mehrheit ein Angebot des schulischen Ganztags favorisiert (Abb. D3-3, Tab. D3-9web). Die Präferenzen der Eltern folgen dabei dem regional vorhandenen Angebot. In den meisten Fällen haben die Eltern, die einen Bedarf an unterrichtsergänzenden Angeboten für ihr Grundschulkind haben, auch einen Platz bekommen. Im Jahr 2022 waren es in Westdeutschland 5 % und in Ostdeutschland 3 % der Eltern, die gar keinen Platz bekommen haben (Hüsken et al., 2023), deren Bedarf also vollständig ungedeckt ist.

Zur Erfüllung des Rechtsanspruchs ist es zudem von Bedeutung, wie viele der Eltern einen Ganztagsbedarf haben, also in einer Ganztagschule, einem Hort oder zeitlich länger als bis 14:30 Uhr. Im Jahr 2023 sind dies deutschlandweit 64 %, also 9 Prozentpunkte weniger als beim generellen Betreuungsbedarf. Auch hier bestehen

¹¹ Es gibt verschiedene Ansätze zur Bestimmung und Erfassung von Qualität im schulischen Ganztags (Fischer et al., 2012), bislang aber keine übergreifenden Qualitätsstandards. Viele Länder haben jedoch eigene Qualitätsrahmen für Ganztagschulen entwickelt.

Abb. D3-3: Elternbedarfe im Ost-West-Vergleich (in %)

Quelle: DJI, KiBS 2023, gewichtete Daten

→ Tab. D3-9web

58 % der Eltern in Westdeutschland und 88 % in Ostdeutschland haben einen Ganztagsbedarf

deutliche Unterschiede zwischen den Landesteilen: In Westdeutschland benötigen 58 % ein Ganztagsangebot für ihr Kind, in Ostdeutschland 88 % (Tab. D3-10web). Nicht alle Eltern mit einem Ganztagsbedarf haben jedoch einen (den zukünftigen Rechtsanspruch erfüllenden) Platz gefunden. Im Westen waren es im Jahr 2022 11 % und im Osten 6 %, deren Kind einen Platz in anderen Arrangements (ggf. mit kürzeren Öffnungszeiten) oder gar keinen Platz bekommen hat (Hüsken et al., 2023).

Personal in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten

Deutliche Steigerung der Zahl des nicht-lehrenden Personals an Grundschulen

Die Entwicklung der Beschäftigtenzahlen beim Personal von ganztägigen Angeboten in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe verläuft im Einklang mit der Ausbaudynamik von Horten und altersgemischten Einrichtungen für Schulkinder. Arbeiteten im Jahr 2019 28.314 Personen in einem eigenständigen Hort, waren es 2022 30.727 Personen – dies entspricht einem Zuwachs von 9 %. In altersgemischten Einrichtungen für Schulkinder blieb die Zahl im gleichen Zeitraum stabil und betrug im Jahr 2022 15.146 (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Über das Personal an Ganztags-schulen^M, welches die ganztägigen Angebote für Schüler:innen gestaltet, werden keine amtlichen Statistiken erhoben und die letzte repräsentative Studie dazu liegt 15 Jahre zurück. Es besteht die Hoffnung, dass die im Zuge des Rechtsanspruchs aufgelegte GaFöG-Statistik die Datenlage zu im Ganztage tätigen Personen verbessern wird. Derzeit ist nur eine Annäherung über die Daten des Mikrozensus^U von 2019 möglich. Demnach waren im Jahr 2019 60.643 Personen in Ganztagsgrundschulen tätig; gegenüber dem Jahr 2015 bedeutet das eine Steigerung der Beschäftigtenzahl um 41 % (ebd.). Diese Entwicklung erscheint stimmig vor dem Hintergrund, dass im gleichen Zeitraum die Zahl der Ganztags-schüler:innen an Grundschulen um 42 % wuchs.

Ein Siebtel des nicht-lehrenden Personals an Grundschulen wünscht höheren Stundenumfang

Das Personalwachstum geht nicht mit einer Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse einher. Sowohl beim Personal in Horten als auch in der Schule liegt die Quote für Vollzeitbeschäftigung bei rund 18 %. Darüber hinaus weist das nichtlehrende Personal an Grundschulen deutlich geringere Beschäftigungsumfänge auf als das Personal in Horten und Letzteres wiederum geringere als das Personal in altersgemischten Einrichtungen mit Schulkindern (ebd.). Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels ist zu beachten, dass je 15 % der Beschäftigten in Grundschulen unfreiwillig in Teilzeit^G arbeiten und ihren Beschäftigungsumfang erhöhen möchten (ebd.). Möglicherweise besteht hierin Potenzial zum Auffangen eventuell weiter steigender Teilnahmequoten.

Hinsichtlich der Qualifikation setzt sich das Hortpersonal 2023 zu rund zwei Dritteln aus Personen mit einschlägigem Fachschulabschluss (i. d. R. Erzieher:innen), zu knapp 10 % aus akademisch ausgebildeten Fachkräften und zu einem Viertel aus Personen mit sonstigen Abschlüssen (z. B. Kinderpflege) zusammen. Auffällig ist der deutlich höhere Anteil von Personen mit einschlägigem Fachschulabschluss in Ostdeutschland (84 gegenüber 54 % in Westdeutschland). Gleichzeitig verfügt in Westdeutschland ein höherer Anteil des Hortpersonals über niedrigere einschlägige Abschlüsse, andere (nichtpädagogische) Abschlüsse oder (noch) keine Abschlüsse (**Tab. D3-11web**). Das nichtlehrende Personal an Grundschulen hat zu 71 % einen beruflichen Abschluss und zu 15 % einen akademischen Abschluss. 14 % können (noch) keinen Abschluss vorweisen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Damit ist sowohl der Anteil von Personen ohne Abschluss als auch mit akademischem Abschluss an Grundschulen höher als in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Aufgrund eines steigenden Anteils von Kindern mit Einwanderungsgeschichte wird mittlerweile der Herkunft des Personals größere Aufmerksamkeit geschenkt. So wird angenommen, dass Beschäftigte mit Einwanderungsgeschichte eventuell Kompetenzen aufweisen, die vorteilhaft für den Umgang mit zugewanderten Familien sind, z. B. Mehrsprachigkeit oder interkulturelle Kompetenzen. Der Anteil des nichtlehrenden Personals mit Einwanderungsgeschichte an Grundschulen lag im Jahr 2019 bei einem Fünftel und hat sich seit 2015 nahezu verdoppelt. Verglichen werden kann der Wert aufgrund der Datenlage nur mit Beschäftigten in der Frühen Bildung  insgesamt: Hier stieg der Anteil von 12 auf 18 %, also weniger stark als im Grundschulbereich (ebd.).

**Anteil des nicht-
lehrenden Personals
mit Einwanderungs-
geschichte an
Grundschulen steigt**

Für den weiteren Ausbau der Ganztagsplätze für Kinder im Grundschulalter wird es vor allem wichtig sein, ausreichend viel und adäquat qualifiziertes Personal zu gewinnen. Die Länder entwickeln verschiedene Strategien, um dem Fachkräftemangel in diesem Bereich zu begegnen. Einige Länder haben Qualifizierungs-, Weiter- oder Fortbildungsmaßnahmen für die Arbeit in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten entwickelt, die sich an Personen richten, die bereits an Ganztagschulen arbeiten oder planen, diese Tätigkeit aufzunehmen. Diese Maßnahmen, die in der Regel von Weiterbildungsinstituten oder Bildungswerken angeboten werden, zielen zum einen auf eine Höher- oder Nachqualifizierung von bereits vorhandenem Personal und zum anderen auf die Rekrutierung von Quereinsteiger:innen. Dabei umfassen viele der Qualifizierungsmaßnahmen 120 bis 160 Unterrichtsstunden und richten sich auch an Personen ohne Ausbildungsabschlüsse.¹² Vor dem gegebenen Hintergrund scheint der Weg einerseits zielführend zu sein, andererseits ersetzen diese Maßnahmen keine pädagogisch einschlägigen Ausbildungen. Diese Entwicklung ist weiter kritisch vor dem Hintergrund zu beobachten, dass in der Diskussion um den Fachkräftemangel auch die Aufhebung des Fachkräftegebots erwogen wird. Gleichzeitig entsteht eine Konkurrenzsituation zwischen dem frühpädagogischen und schulischen Bereich um das Personal. Daher bleibt es eine Aufgabe, die Entwicklung der Zahl und Qualifikation von Beschäftigten in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten zu beobachten und zu bewerten.

¹² Interessant wäre es zu untersuchen, ob diese Qualifizierungsmaßnahmen zu einer Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes führen und inwieweit sie anschlussfähig an andere Aus- und Weiterbildungen sind.

Methodische Erläuterungen

Nutzungszahlen und Teilnahmequote von Grundschulkindern an ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten

Die Teilnahmequote beschreibt das Verhältnis von Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 1 bis 4 (KMK-Statistik) bzw. Kindern unter 11 Jahren (KJH-Statistik) in sämtlichen ganztägigen Angeboten (offene, teilgebundene, vollgebundene Ganztagsschulen, altersgemischte Kindertageseinrichtungen und eigenständige Horte) zu allen Kindern im Grundschulalter (6,5–10,5 Jahre) in der Bevölkerung. Als Datenbasis für diese Berechnungen werden derzeit die KJH-Statistik, die Bevölkerungsstatistik sowie die KMK-Ganztagschulstatistik genutzt, wobei die Zahlen der KJH- und der KMK-Statistik addiert werden. In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt kommt es teilweise zu Doppelzählungen, d. h. Grundschulkindern werden in beiden Statistiken gemeldet. Für diese Länder wird jedes Jahr jeweils die Statistik herangezogen, die die höhere Zahl an Ganztagskindern ausweist.

Ganztagsbedarf/Ganztagsplatz

DJI-KiBS und der Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote zählen zum Ganztagsbedarf den Wunsch nach

Angeboten an Ganztagsschulen oder Horten sowie in anderen Angebotsformaten, wenn der benötigte Betreuungsumfang über 14:30 Uhr hinausgeht.

Annäherung an das nichtlehrende Personal an Ganztagsgrundschulen über den Mikrozensus

Es werden Personen als Personal in Ganztagsangeboten von Grundschulen gezählt, die eine Kombination der Berufsuntergruppe *Kinderbetreuung und -erziehung* (8311) mit dem Wirtschaftszweig *Grundschule* (852) aufweisen. Die Berufsuntergruppe *Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8312) wird nicht berücksichtigt, da die Tätigkeit eher im Bereich der Schulsozialarbeit vermutet wird (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Die Zahlen des so ermittelten nichtlehrenden Personals an Ganztagsgrundschulen können durch die Nichtabgrenzung der Tätigkeiten an Halbtagschulen überschätzt und durch die Nichtberücksichtigung von Sozialpädagog:innen unterschätzt werden. Für den Sekundarbereich I ist ein analoges Vorgehen nicht sinnvoll, da hier das nichtlehrende Personal nicht der Kategorie *Kinderbetreuung und -erziehung* zugeordnet werden kann.

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2020 als D4

Qualifiziertes, engagiertes und ausreichend vorhandenes pädagogisches Personal ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht. Die folgenden Analysen müssen sich aufgrund eingeschränkter Datenverfügbarkeit auf das Lehrpersonal beschränken, da über nicht-lehrendes pädagogisch tätiges Personal bislang nur im Kontext ganztägiger Bildung und Betreuung (D3) datengestützt Auskunft gegeben werden kann. Im Anschluss an das Schwerpunktkapitel im vorangegangenen Bildungsbericht wird zunächst die Zusammensetzung und Verteilung der Gruppe der vorhandenen Lehrpersonen skizziert. Angesichts des anhaltend hohen Bedarfs an qualifizierten Lehrkräften schließt sich eine Betrachtung von Aspekten der Qualifikation der Lehrer:innen sowie Facetten schulischer Arbeitsbedingungen an. Da die Digitalisierung die Schulen weiterhin vor Herausforderungen stellt, werden zudem digitalisierungsbezogene Fortbildungsbedarfe und -aktivitäten berichtet.

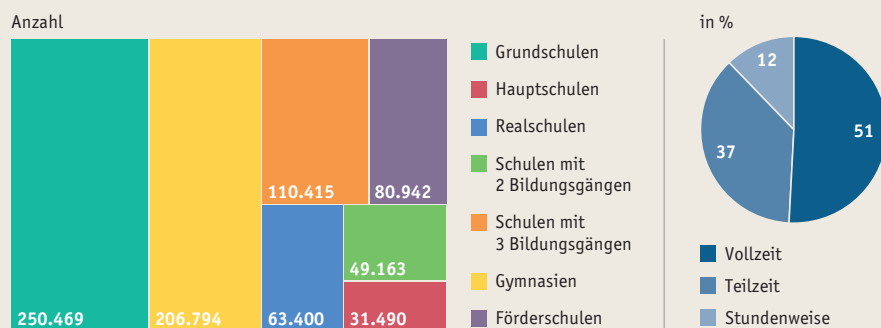
Personalbestand im Vergleich der Schularten

Im Jahr 2020 waren bundesweit mit 793.000 etwa 91.000 mehr Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen beschäftigt als 2 Jahrzehnte zuvor. Etwa die Hälfte von ihnen (51 %) ist in Vollzeit tätig (Abb. D4-1), wobei der Beschäftigungsumfang nach den Schularten variiert. So fallen die Vollzeitquoten an Grundschulen am geringsten aus: Dort sind 44 % der gut 250.000 Lehrkräfte in Vollzeit beschäftigt (Tab. D4-1web), vor allem in den westdeutschen Flächenländern und Stadtstaaten. Dagegen sind in den ostdeutschen Flächenländern – mit Ausnahme von Sachsen – zwei Drittel bis drei Viertel der Grundschullehrer:innen in Vollzeit beschäftigt. Im Sekundarbereich I entfallen mit 207.000 auf die Gymnasien (Abb. D4-1) die meisten Lehrkräfte, von denen etwa die Hälfte (50 %) in Vollzeit, ein gutes Drittel (38 %) in Teilzeit und weitere 12 % stundenweise beschäftigt sind. Bundesweit entspricht die Verteilung der Lehrenden auf die Schularten weitgehend jener Verteilung der Schüler:innen, mit Ausnahme der Förderschulen, in denen im Verhältnis zur Schüler:innenzahl überproportional viele Lehrkräfte unterrichten (D1).

Während an den meisten allgemeinbildenden Schularten in den kommenden Jahren ein anhaltender Mangel an pädagogischem Personal zu erwarten ist, gehen Prognosen der Kultusministerkonferenz (KMK) für das Gymnasium von einem Überschuss an Lehramtsabsolvent:innen im Verhältnis zu den offenen Stellen aus – diese

Bundesweit etwa
793.000 Lehrkräfte
beschäftigt

Abb. D4-1: Lehrpersonal* an allgemeinbildenden Schulen im Jahr 2022 nach Schulart und Beschäftigungsumfang (Anzahl, in %)



* Hauptberufliche Lehrkräfte in Voll- und Teilzeit (ohne stundenweise Beschäftigte).

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

**Anhaltende Engpässe
im Lehrkräfte-
angebot bis 2035 zu
erwarten ...**

**... insbesondere wenn
Ganztagsausbau,
Inklusion oder die
Förderung von
Schulen in heraus-
fordernden Lagen
bedacht werden**

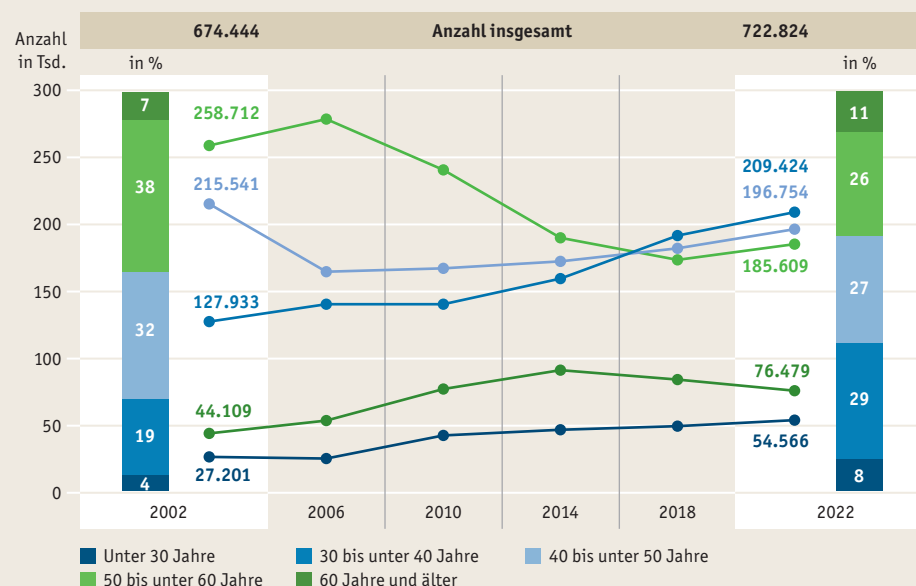
unterrichten zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits vermehrt an beruflichen Schulen (vgl. E4). Auch für das Grundschullehramt zeichnet sich zuletzt wieder ein leichter Überschuss an Lehramtsabsolvent:innen gegenüber der Zahl an zu besetzenden Stellen ab (Klemm & Zorn, 2024), wodurch sich Potenziale für den Ausbau und eine qualitätsvolle Ausgestaltung von ganztägigen Angeboten für Kinder im Grundschulalter (D3) sowie die Umsetzung schulischer Inklusion eröffnen können. Insgesamt fehlen laut KMK bis zum Jahr 2035 jedoch bundesweit nahezu 24.000 Lehrer:innen im allgemeinbildenden Schuldienst, wobei die Bedarfe zwischen den Schularten, Fächern und Regionen teils erheblich variieren. Andere Prognosen lassen mit 85.000 (Klemm, 2022) oder 156.000 (Geis-Thöne, 2022) ein wesentlich größeres Defizit an Lehrpersonal bis zum Jahr 2035 erwarten. Während die Bedarfsprognosen der KMK grundsätzlich von den gegenwärtigen Rahmenbedingungen ausgehen, zeichnen sich gravierendere Engpässe ab, wenn zum einen gesellschaftliche Entwicklungen oder bildungspolitisch formulierte Ziele und Verpflichtungen als Parameter hinzugezogen werden, z. B. der weitere Ganztagsausbau für Kinder im Grundschulalter, das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Förderung oder die zielgerichtete Unterstützung von Schulen in herausfordernden sozialen Lagen (Geis-Thöne, 2022; Klemm, 2022).

Altersstruktur der Lehrkräfte

**Verschiebung der
Altersstruktur hin zu
jüngeren Lehrkräften**

Betrachtet man die Entwicklung des Bestands an hauptberuflich in Voll- und Teilzeit tätigen Lehrkräften, d. h. ohne stundenweise Beschäftigte, so zeichnet sich eine stetige Verschiebung der Altersstruktur in Richtung jüngerer Lehrer:innen ab – und damit eine Annäherung an die Altersverteilung der erwerbstätigen Bevölkerung in Deutschland. Während Anzahl und Anteil der 30-bis unter 40-Jährigen zwischen 2002 und 2022 auf 209.000 bzw. 29 % stieg, konnten sich die Werte der unter 30-Jährigen gar auf gut 54.000 bzw. 8 % verdoppeln. Trotz dieser Entwicklung bleibt der Bedarf an Arbeitskräfteressourcen aufgrund steigender Schüler:innenzahlen (D1) und eines hohen Anteils an älteren Beschäftigten, die in den kommenden Jahren

Abb. D4-2: Entwicklung des Lehrkräftebestands* an allgemeinbildenden Schulen 2002 bis 2020 nach Altersgruppen (in %, Anzahl)



* Hauptberufliche Lehrkräfte in Voll- und Teilzeit (ohne stundenweise Beschäftigte).

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

→ Tab. D4-2web

weiterhin sukzessive aus dem Schuldienst ausscheiden werden, anhaltend hoch. So waren 2022 37 % der voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrer:innen über 50 Jahre, 11 % über 60 Jahre alt (**Abb. D4-2**). Der Anteil über 60-jähriger Lehrkräfte entspricht damit dem Durchschnitt aller Erwerbstätigen in Deutschland (vgl. **B2**). Mit 62,9 Jahren lag das Alter, in dem verbeamtete Lehrer:innen aus dem Schuldienst austraten, im Jahr 2022 zwar unter dem Regeleintrittsalter, doch über dem bundesweiten Mittel für Beamt:innen von Bund, Ländern und Kommunen (**Tab. D4-3web**).

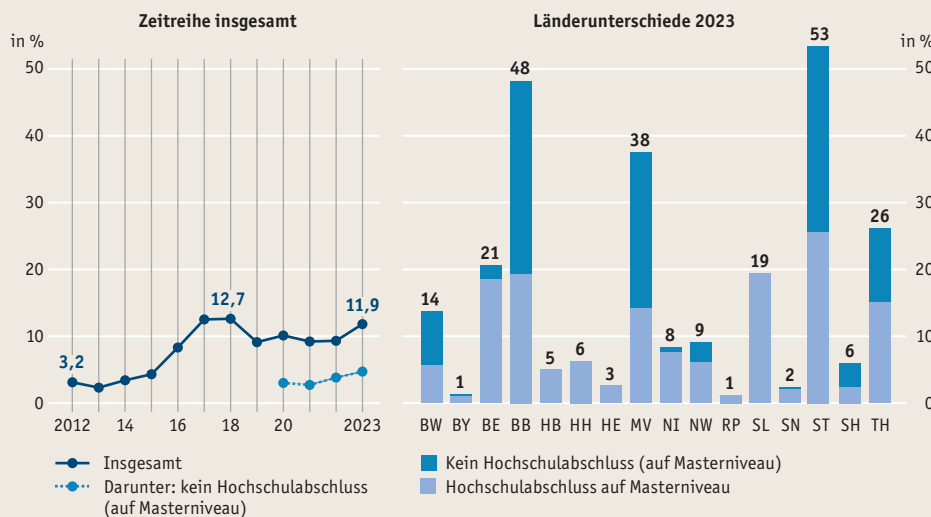
Lehrkräftebedarf bleibt bei 11 % über 60-jähriger Lehrender anhaltend hoch

Aspekte der Qualifikation des Lehrpersonals

Der anhaltende Personalmangel im Schulwesen stellt einige Länder vor die Herausforderung, ihrer Verpflichtung zur vollständigen Unterrichtserteilung nachzukommen. Um Arbeitskräfte zu gewinnen oder zu erhalten, werden in vielen Ländern Lehrkräfte dazu ermutigt, ihren Austritt aus dem Schuldienst aufzuschieben oder im Ruhestand stundenweise an Schulen zu unterrichten. Auf diese Weise wurden im Schuljahr 2022/23 etwa 4.900 Lehrkräfte für einen längeren Verbleib oder Wiedereinstieg in den Schuldienst angeworben (Kuhn, 2023; **Tab. D4-4web**). Nur in Brandenburg, Rheinland-Pfalz und dem Saarland wird von dieser Maßnahme zur Minderung des Personal Mangels (noch) nicht Gebrauch gemacht. Des Weiteren nehmen Personen ohne ein grundständiges Lehramtsstudium eine Tätigkeit im Schuldienst auf, sogenannte Seiten- und Quereinsteiger:innen **6**. Sowohl die Bezeichnungen als auch die Modalitäten für den Seiten- oder Quereinstieg unterscheiden sich zwischen den Ländern und Schularten, z.B. in Bezug auf die Hochschulabschlüsse und -fächer, aus denen sich lehramtsbezogene Fächer ableiten lassen, oder hinsichtlich der Verpflichtung zu einem vorherigen Referendariat und dessen Dauer (vgl. Klemm, 2019). Bezogen auf alle Neueinstellungen hat sich der Anteil der Seiteneinsteiger:innen seit 2012 vervierfacht, darunter zunehmend ohne Abschluss auf Masterniveau (**Abb. D4-3**). Von den insgesamt gut 35.000 neu eingestellten Lehrkräften im Jahr 2023 haben 12 % kein abgeschlossenes Lehramtsstudium. Neben Sachsen-Anhalt (53 %) und Brandenburg (48 %) machten die Seiteneinstiege auch in anderen Ländern einen bemerkenswerten Anteil aller Neueinstellungen aus, wobei dieser zwischen den Schuljahren teils erheblichen Schwankungen unterliegt (**Tab. D4-5web**).

Etwa 4.900 Lehrer:innen für längeren Verbleib oder Wiedereinstieg in den Schuldienst angeworben

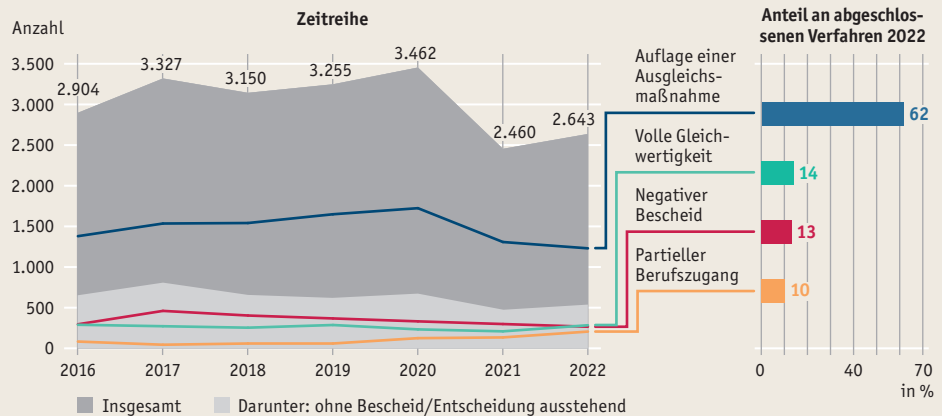
Abb. D4-3: Anteil der Seiteneinsteigenden an allen Neueinstellungen in den öffentlichen Schuldienst 2012 bis 2023 sowie nach Ländern (in %)



Quelle: Sekretariat der KMK, Einstellung von Lehrkräften **6**

→ **Tab. D4-5web**

Abb. D4-4: Anträge auf Anerkennung einer im Ausland erworbenen Lehrberufsqualifikation sowie Entscheidung über die Anträge 2016 bis 2022 (Anzahl, in % der abgeschlossenen Verfahren)



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

→ Tab. D4-6web

Qualifikationen in nur 14 % der abgeschlossenen Verfahren als gleichwertig anerkannt

Mehrheit der Länder erforderte bislang eine Qualifikation in 2 Unterrichtsfächern

Anerkennung von ausländischen Lehrberufsqualifikationen z. T. nur für ausgewählte Staaten geregelt oder möglich

Damit Personen, die ihre Lehrberufsqualifikation im Ausland erworben haben, eine Tätigkeit im Schuldienst aufnehmen können, bedarf ihr Abschluss der vollen Anerkennung als eine der deutschen gleichwertige Ausbildung. Von den 2022 knapp 2.000 abgeschlossenen Anerkennungsverfahren wurden nur 14 % als voll gleichwertig anerkannt und knapp zwei Drittel an die Erfüllung einer Ausgleichsmaßnahme gekoppelt (Abb. D4-4). Art und Umfang dieser Maßnahmen variieren zwischen den Ländern und reichen von einer einmaligen Einstellungsprüfung bis hin zu einem 3-jährigen Lehrgang, z.T. unvergütet (Weizsäcker & Roser, 2018; Tab. D4-7web). Der im Vergleich mit anderen landesrechtlich reglementierten Berufen¹³ geringe Anteil der als voll gleichwertig beurteilten Qualifikationen deutet sowohl auf ungenutztes Potenzial für die Gewinnung qualifizierter Lehrkräfte hin als auch auf hohe Hürden für zugewanderte Lehrer:innen, eine Tätigkeit im Schuldienst aufzunehmen. So sind die sprachlichen Anforderungen sehr hoch (zumeist C2-Niveau¹⁴). Zudem mussten zugewanderte Lehrkräfte für die Anerkennung ihrer Ausbildung bislang in der Mehrheit der Länder eine Qualifikation in 2 Unterrichtsfächern nachweisen – nur in Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen hatten Antragstellende die Möglichkeit der Anerkennung mit nur einem Fach. Ein im März 2024 beschlossenes Maßnahmenpaket soll dies künftig in weiteren Ländern ermöglichen und könnte damit auch die Anerkennung ausländischer Qualifikationen erleichtern. Inwieweit sich Zugangsbarrieren zum Schuldienst für zugewanderte Lehrkräfte damit verringern, gilt es zu beobachten. So bleiben andere, z.B. herkunftsbedingte Hürden bestehen: In Bayern ist der Erwerb einer Lehramtsbefähigung durch Anerkennung für Lehrkräfte aus Drittstaaten ausgeschlossen. Sie können dort allenfalls die Anrechnung ihrer Studien- und Prüfungsleistungen als Zulassungsvoraussetzung für das Erste Staatsexamen beantragen. Auch in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland wird nach der Herkunft differenziert: Konkrete Vorgaben zu Kriterien für eine Anerkennung oder zum Vorgehen bestehen nur für Lehrer:innen aus der EU, jedoch nicht für jene aus Drittstaaten (Tab. D4-7web).

¹³ Der Zugang zu reglementierten Berufen ist durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften festgelegt und nur mit Nachweis einer bestimmten Qualifikation möglich. Dazu zählen z. B. Ärzt:innen, Gesundheits- und Krankenpfleger:innen und Apotheker:innen (jeweils bundesrechtlich geregelt) sowie Ingenieur:innen, Lehrer:innen und Erzieher:innen (jeweils landesrechtlich geregelt). Für eine Übersicht siehe Anerkennungsstatistik.

¹⁴ Gemäß Gemeinsamem Europäischem Referenzrahmen für Sprachen (GER) entspricht dies annähernd erstsprachlichen Kenntnissen.

Facetten schulischer Arbeitsbedingungen

Vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels ist auch ein Blick auf die Berufszufriedenheit sowie das Belastungsempfinden der sich aktuell im Schuldienst befindenden Lehrkräfte gewinnbringend – denn beide Aspekte können mit Berufswechseln und krankheitsbedingten Ausfällen zusammenhängen (Madigan & Kim, 2021) und damit den Personalbedarf zusätzlich verschärfen. Befragungen im Rahmen des IQB-Bildungstrends ¹⁵ 2021 und 2022 ergaben, dass die Mehrheit der Lehrkräfte (sehr) zufrieden mit ihrer Berufsentscheidung ist: Dies äußern 78 % der Grundschul- und 73 % der Sekundarschullehrkräfte. Diese (sehr) hohe durchschnittliche Zufriedenheit spiegelt sich auch darin wider, dass sich 76 % der Grundschullehrkräfte und 73 % jener im Sekundarbereich I (sehr) sicher sind, den Beruf in den nächsten Jahren weiterhin ausüben zu wollen. Trotz der hohen Berufszufriedenheit geben 89 % der Grundschullehrkräfte an, aktuell (sehr) viel Anstrengung in ihren Beruf zu investieren – an weiterführenden Schulen sind es mit 78 % etwas weniger (**Tab. D4-8web**). Wenngleich das Belastungserleben durch eine Vielzahl individueller und struktureller Faktoren beeinflusst wird, ist diesbezüglich ein Blick auf die unterschiedlichen Aspekte der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften aufschlussreich. Die Angaben von Grundschullehrkräften zeigen, dass vor allem administrative Aufgaben (77 %), das Verhalten schwieriger Schüler:innen (68 %), die Leistungsvielfalt (57 %) und die Klassengröße (48 %) als stark oder eher belastend empfunden werden. Im Gegensatz dazu werden der Unterricht, dessen Vor- und Nachbereitung sowie auch die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen als weniger belastend wahrgenommen (**Tab. D4-9web**). Um das Belastungserleben von Lehrkräften durch administrative Aufgaben zu verringern, wäre es – in Kombination mit weiteren Maßnahmen – bspw. denkbar, sie bei spezifischen nichtpädagogischen Tätigkeiten durch den verstärkten Einsatz von zusätzlichem Personal (z. B. IT, Administration) (vgl. Rackles, 2023, S. 20) oder digitale Korrekturmöglichkeiten zu entlasten, sodass sie ihre frei gewordene Zeit verstärkt für das Unterrichten nutzen könnten.

Das hohe Belastungserleben der Lehrkräfte ist z. T. auch darauf zurückzuführen, dass das Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte in Deutschland – mit Ausnahme Hamburgs – auf dem Deputatsmodell basiert und damit ausschließlich die Unterrichtsstunden erfasst. Die Zeit für darüber hinaus anfallende Tätigkeiten bleibt unbestimmt und wird bislang trotz entsprechender Urteile des Europäischen Gerichtshofes (2019) sowie des Bundesarbeitsgerichts (2022)¹⁵ nicht festgehalten, womit auch die Grundlage für objektive datengestützte Aussagen zur Arbeitszeit von Lehrkräften fehlt. In einer repräsentativen Befragung gaben drei Viertel der befragten Lehrkräfte an, ihre Arbeitszeit aufzustocken, wenn das Deputatsmodell zugunsten eines Modells, das auch nichtunterrichtliche Tätigkeiten erfasst, abgelöst würde (Robert Bosch Stiftung, 2023, S. 17). Darüber hinaus zeigt sich im internationalen Vergleich, dass der Anteil der Gesamtarbeitszeit – gemessen an einer wöchentlichen Gesamtarbeitszeit von rund 40 Stunden –, der auf das reine Unterrichten entfällt, bei Lehrkräften aller Schulstufen eher gering ist und unterhalb des Durchschnitts ausgewählter OECD-Vergleichsländer liegt (für die Grundschule: Deutschland 39 %, OECD 51 %; für die Sekundarstufe II: Deutschland 34 %, OECD 44 %) (**Tab. D4-10web**). Die Organisation der Arbeitszeit der Lehrkräfte könnte – neben dem Einsatz nichtpädagogischen Personals in den Bereichen IT und Administration – einen Ansatzpunkt dafür bieten, sowohl das Belastungserleben der Lehrkräfte zu verringern als auch deren Arbeitsumfang und speziell den Anteil der Unterrichtszeit zu erhöhen.

Mehrheit der Lehrkräfte ist mit ihrer Berufsentscheidung (sehr) zufrieden und möchte den Beruf in den kommenden Jahren weiter ausüben

Insbesondere administrative Aufgaben werden als belastend erlebt

Anteil der Arbeitszeit, der auf das Unterrichten entfällt, liegt unter OECD-Durchschnitt

¹⁵ Die Urteile verpflichten Arbeitgeber:innen zur Erfassung der Arbeitszeit aller Beschäftigten.

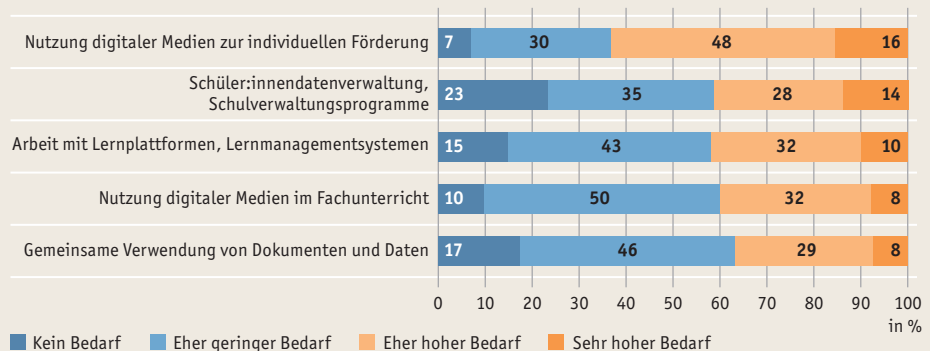
Digitalisierungsbezogene Fort- und Weiterbildung

Über die Hälfte der Lehrkräfte sieht einen hohen Fortbildungsbedarf bzgl. der Nutzung digitaler Medien zur individuellen Förderung von Schüler:innen

82 % der Lehrkräfte haben in den letzten 2 Jahren an einer digitalisierungsbezogenen Weiterbildung teilgenommen

Fortbildung ist – wie in vielen hoch qualifizierten Berufen – als wesentlicher Bestandteil der Berufstätigkeit von Lehrkräften zu verstehen. Dabei führen die sich im Zuge der Digitalisierung verändernden Arbeits- und Unterrichtsanforderungen zu Fortbildungsbedarfen hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien und Anwendungen, in die Daten des IQB-Bildungstrends 2022 einen Einblick gewähren. Besonders hohe Fortbildungsbedarfe zeigen sich hier insbesondere im Bereich der Nutzung digitaler Medien zur individuelleren Förderung einzelner Schüler:innen: 63 % der Lehrkräfte berichten von einem eher oder sehr hohen Bedarf. Dies spiegelt sich auch in einem vergleichsweise seltenen Medieneinsatz zu diesem Zwecke im Unterricht wider (D5). Bezüglich der Nutzung digitaler Medien im Fachunterricht, der Nutzung digitaler Lernplattformen sowie der Schüler:innendatenverwaltung bestehen hingegen mit rund 40 % bei etwas weniger Lehrkräften eher oder sehr hohe Fortbildungsbedarfe (Abb. D4-5). Betrachtet man die erfolgte Teilnahme an Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, so zeigt sich, dass mit rund 82 % die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte in den letzten 2 Jahren an einer solchen teilgenommen hat (Tab. D4-12web). Digitalisierungsbezogene Weiterbildungen sind auch im Kontext des gegenwärtigen und noch anhaltenden Lehrkräftemangels von hoher Bedeutung. So lässt sich bspw. der Fachunterricht im Sekundarbereich II durch den Einsatz hybriden Unterrichts in schulübergreifenden Wechselmodellen sicher gewährleisten (vgl. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2023).

Abb. D4-5: Einschätzungen von Lehrkräften* zu Fortbildungsbedarfen in der Nutzung digitaler Medien und Anwendungen 2022 (in %)



* Lehrkräfte der 9. Jahrgangsstufe.

Fallzahl: n = 1.218

Quelle: IQB-Bildungstrend 2022, eigene Berechnungen

→ Tab. D4-11web

Lernumwelten in Schule und Unterricht

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als D4

D
5

Viele der in den letzten Jahren initiierten Reform- und Fördermaßnahmen, etwa in der Lehrkräftebildung oder Qualitätssicherung, zielen auf eine Optimierung der pädagogischen Praxis in den Schulen ab. Eine lernfördernde Ausgestaltung von Unterricht steht nicht nur mit der Entwicklung kognitiver Kompetenzen (D7) im Zusammenhang, sondern auch mit der motivationalen und emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. z.B. Kunter et al., 2013; Praetorius & Gräsel, 2021). Ausgehend von sogenannten Sicht- und Tiefenstrukturen, die sich in der Forschung zur Untersuchung von Unterrichtsqualität etabliert haben, richtet sich der Blick zunächst auf eingesetzte Lern- und Organisationsformen zur Unterrichtsgestaltung sowie Methoden der Binnendifferenzierung (Sichtstrukturen). Anschließend werden die im Unterricht erfolgende kognitive Aktivierung, Schüler:innenorientierung sowie erlebte Störungen im Unterricht (Tiefenstrukturen) beleuchtet. Daran schließen sich Untersuchungen der in schulischen Lehr-Lern-Prozessen zunehmend präsenten digitalen Medien an: zum einen als Lerngegenstand im Fach Informatik und zum anderen als Lehr-Lern-Werkzeug für die Unterrichtsgestaltung.

Aspekte der Unterrichtsgestaltung

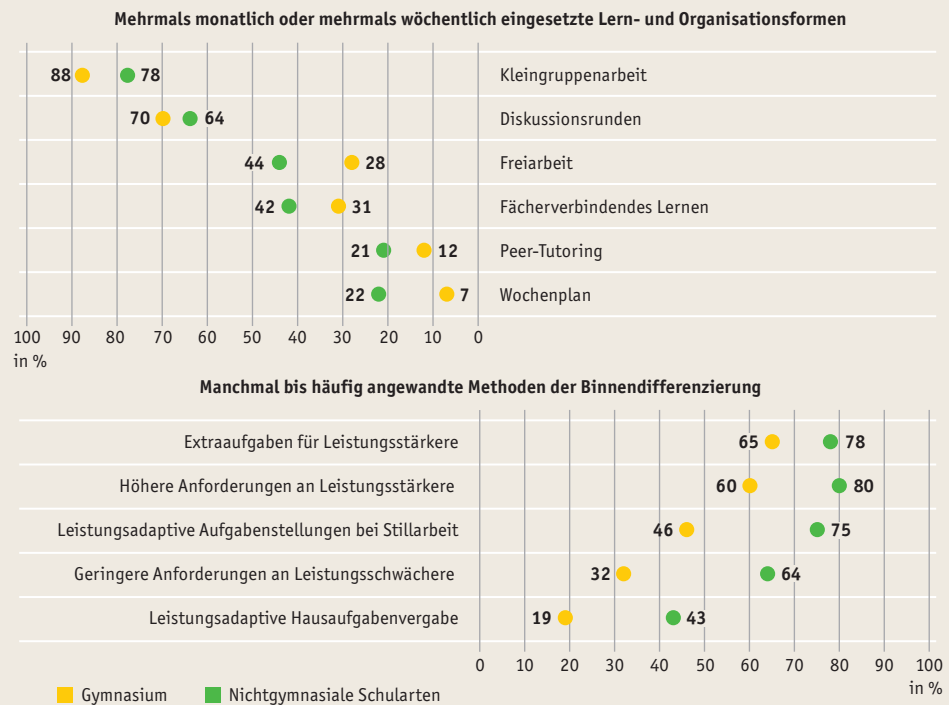
In einem qualitativ hochwertigen Unterricht werden nicht nur (Fach-)Wissen und Inhalte vermittelt, sondern auch die Freude und das Interesse an einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand entwickelt. Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung mit innovativen und vielfältigen Lernformen und Methoden kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Dahingehende Einblicke erlaubt die für den IQB-Bildungstrend **D** durchgeführte Befragung von Deutschlehrkräften der 9. Jahrgangsstufe zu den von ihnen angewandten Lern- und Organisationsformen. Die Selbsteinschätzungen der Lehrenden legen nahe, dass der Unterricht vor allem frontal oder in Einzel- und Stillarbeit organisiert ist: Etwa 9 von 10 Befragten setzten diese Lernformen mehrmals monatlich oder mehrmals wöchentlich ein (**Tab. D5-1web**). Dies gaben gleichermaßen viele Lehrende an Gymnasien sowie an nichtgymnasialen Schularten an. Der Anteil an Gymnasiallehrkräften, die ebenso häufig in Kleingruppen arbeiten ließen, lag mit 88 % auf dem gleichen Niveau und war damit statistisch signifikant größer als unter jenen Lehrkräften an nichtgymnasialen Schularten (78 %) (**Abb. D5-1**). Letztere nutzten nach eigenen Angaben hingegen deutlich häufiger auf Kooperation, Individualisierung und Differenzierung ausgerichtete Lernformen wie Freiarbeit, fächerverbindendes Lernen oder Peer-Tutoring. Dies dürfte auf eine zu meist größere Leistungsheterogenität der Schüler:innenschaft zurückzuführen sein, da je nach Schulart mitunter Jugendliche mit unterschiedlichen Abschlusszielen und auf entsprechend unterschiedlichen Anforderungsniveaus gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden. Doch legen die aktuellen Schulleistungsuntersuchungen PISA **D** und IQB-Bildungstrend nahe, dass auch an Gymnasien eine hohe Leistungsheterogenität besteht.

Bei zunehmender Heterogenität der Schüler:innenschaft steigen die Anforderungen an eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die das individuelle Lernverhalten, die Lernvoraussetzungen und Begabungen der Schüler:innen berücksichtigt und sowohl leistungsstarke als auch -schwache Kinder und Jugendliche in ihrer Kompetenzentwicklung bestmöglich fördert. Betrachtet man die im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe angewandten Methoden für einen leistungsadaptiven Unterricht, zeigt sich im Einklang mit den zuvor skizzierten Befunden, dass insbesondere jene Methoden regelmäßig zum Einsatz kommen, die sich in Einzel-, Still- oder Klein-

Frontalunterricht, Einzel- und Stillarbeit prägen den Unterricht in Jahrgangsstufe 9

Kooperative, individualisierende und differenzierende Lernformen vor allem an nichtgymnasialen Schularten

Abb. D5-1: Einschätzungen von Lehrkräften zur Anwendung verschiedener Lern- und Organisationsformen* sowie Methoden der Binnendifferenzierung im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe im Jahr 2022 nach Schularten (in %)**



* Lern- und Organisationsformen, für die ein statistisch signifikanter Unterschied ($p < .05$) zwischen den Schularten nachgewiesen werden konnte. Für alle abgefragten Lern- und Organisationsformen vgl. **Tab. D5-1web**.

** Alle Unterschiede zwischen den Schularten sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Quelle: Henschel et al. (2023), IQB-Bildungstrend 2022, eigene Darstellung

→ **Tab. D5-1web, Tab D5-2web**

**Leistungsadaptive
Unterrichtsgestaltung
häufiger an
nichtgymnasialen
Schularten**

gruppenarbeit einbetten lassen. So gaben jeweils etwa drei Viertel der Lehrenden an, dass sie manchmal bis häufig schnelle Jugendliche vorarbeiten lassen (78 %), damit sie mit langsameren Schüler:innen üben oder wiederholen können, oder dass sie leistungsstarke Schüler:innen durch Extraaufgaben fördern (73 %). Mit Blick auf die Unterrichtsorganisation durch Kleingruppenarbeit bildeten Lehrende nach eigener Einschätzung mehr leistungsheterogene (78 %) als -homogene (59 %) Lerngruppen (**Tab. D5-2web**). Augenfällig ist, dass alle Methoden für eine leistungsadaptive Unterrichtsgestaltung häufiger von Deutschlehrkräften an nichtgymnasialen Schularten angewandt werden als an Gymnasien. Am größten ist die Differenz bei der Vergabe von leistungsadaptiven Hausaufgaben (24 Prozentpunkte), leistungsadaptiven Aufgabenstellungen bei Stillarbeit (29 Prozentpunkte) sowie geringeren Anforderungen an leistungsschwächere Schüler:innen (33 Prozentpunkte) (**Abb. D5-1**).

Qualität schulischer Lehr-Lern-Prozesse

Betrachtet man Unterricht als ko-konstruktiven Gestaltungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden, dann gibt nicht nur das von einer Lehrkraft intendierte Unterrichtsangebot Aufschluss über die Qualität schulischer Lehr-Lern-Prozesse, sondern auch das von Schüler:innen erlebte Unterrichtsgeschehen. Zur Beschreibung der Prozessqualität von Unterricht haben sich in der Forschung 3 Grunddimensionen etabliert. Die *Klassenführung* gibt Auskunft über das Ausmaß von störenden Handlungen im Unterricht und darüber, inwiefern eine effektive Ausschöpfung der Unterrichtszeit mit wenig Störungen gelingt. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und ein wert-

schätzendes, an den Schüler:innen orientiertes Klima (*konstruktive Unterstützung*) sowie das Angebot von kognitiv herausfordernden Aufgaben, die das Entwickeln eigener Lösungsstrategien und tiefergehende Verstehensprozesse anregen (*kognitive Aktivierung*), können ebenso zu einem lernfördernden Unterricht beitragen.

Für den IQB-Bildungstrend beurteilten Neuntklässler:innen diese Merkmale von Prozessqualität ihres Deutschunterrichts: Auf einer Skala von 1 bis 4 schätzten sie ihren Unterricht weitgehend als störungsfrei ein, wobei Gymnasiast:innen das Unterrichtsgeschehen statistisch signifikant als störungsärmer erlebten als Schüler:innen an nichtgymnasialen Schularten (**Tab. D5-3web**). Unterstützung in Form von individueller Förderung oder einer positiven Fehlerkultur ist nicht nur für leistungsschwache Kinder und Jugendliche ein wichtiger Faktor für effektiven Unterricht und einen nachhaltigen Kompetenzerwerb. Betrachtet man die Bewertungen der Neuntklässler:innen im Jahr 2022, so schätzten sie unabhängig von der besuchten Schulart die *konstruktive Unterstützung* durch ihre Deutschlehrkraft im Mittel (2,85) positiv ein (**Tab. D5-3web**). Nachhaltige Wissensvermittlung setzt nicht zuletzt eine aktive kognitive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen voraus, der 3. Basisdimension von Unterrichtsqualität (*kognitive Aktivierung*). Die Neuntklässler:innen bewerteten im Jahr 2022 sowohl das Anspruchsniveau der Aufgaben und Materialien, mit denen sie sich im Deutschunterricht auseinandersetzten, als auch die Aktivitäten ihrer Deutschlehrkraft zur Anregung vertiefender Verstehensprozesse im Mittel eher positiv (2,51 bzw. 2,66), wobei sich keine Unterschiede zwischen den Schularten zeigten.

Gymnasiast:innen nehmen weniger Störungen des Unterrichtsgeschehens wahr

Keine Schulartunterschiede in der konstruktiven Unterstützung ...

... und kognitiven Aktivierung

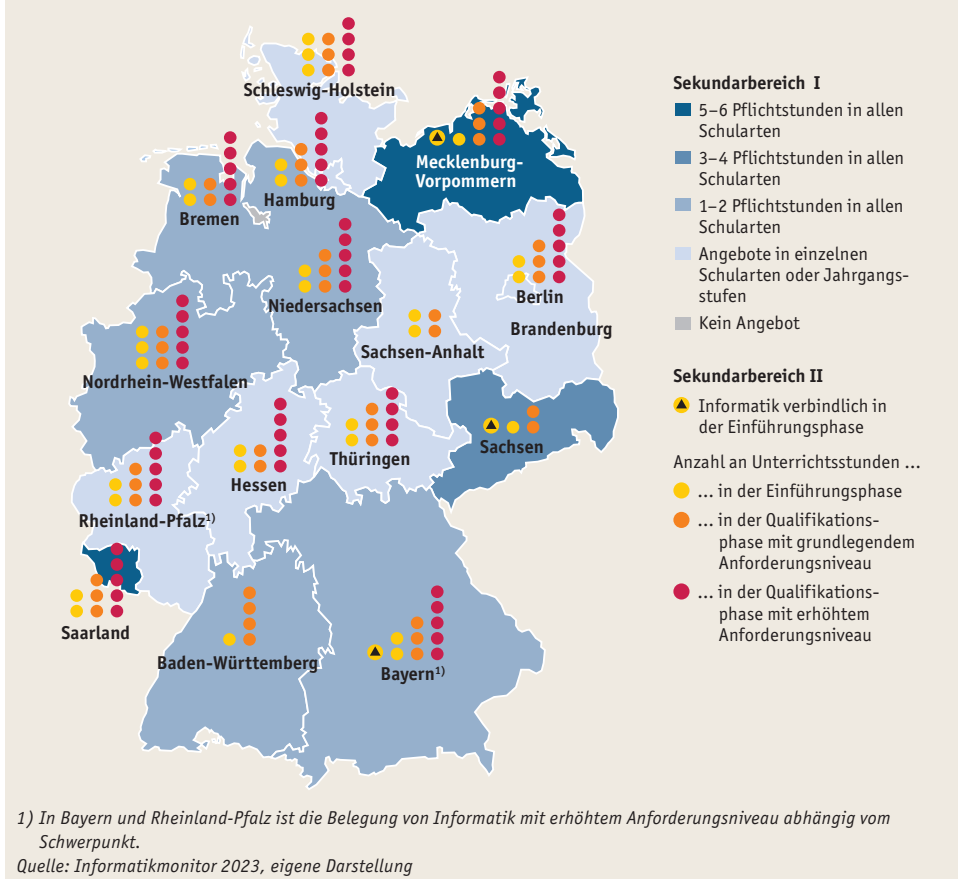
Digitalisierungsbezogene Lerngelegenheiten

Die Vermittlung informatischer und digitaler Kompetenzen in institutionalisierten Bildungsprozessen wird umso wichtiger, je heterogener die Gelegenheitsstrukturen im familialen Umfeld ausgeprägt sind (**D6**) und sollte bereits im Primarbereich einsetzen (KMK, 2016a). Dabei können digitale Technologien einerseits selbst zum Lerngegenstand werden, andererseits als Lehr-Lern-Werkzeug eingesetzt werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Für beide Aspekte stellt die Verfügbarkeit digitaler Medien und Technologien eine maßgebliche Rahmenbedingung dar. Diese hat sich sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich – vermutlich aufgrund der Ausstattungsinitiativen während der Corona-Pandemie und des DigitalPakts Schule (vgl. **B3**) – verbessert (Lorenz et al., 2023; Lewalter et al., 2023a). Im Primarbereich bestehen nahezu flächendeckend gelegentlich nutzbare Klassensätze digitaler Geräte (Lorenz et al., 2023, S. 204), die 1:1-Ausstattung von Schüler:innen pro Gerät fällt im internationalen Vergleich jedoch unterdurchschnittlich aus (Lorenz et al., 2023, S. 204). Im Sekundarbereich I zeigt sich eine im internationalen Vergleich geringere Ausstattung mit Computern, jedoch eine überdurchschnittliche Ausstattung mit Tablets (Lewalter et al., 2023).

Außer der Verfügbarkeit digitaler Endgeräte stellt Informatikunterricht an allgemeinbildenden Schulen einen zentralen Baustein für den Erwerb digitaler und informatorischer Kompetenzen dar. Aktuell variieren jedoch sowohl das Angebot als auch die Verbindlichkeit zwischen den Ländern und den Schulstufen (Gesellschaft für Informatik e.V., 2023). Zudem werden Daten zum Informatikunterricht in Deutschland nur unzureichend erhoben und verfügbar gemacht (Schröder et al., 2022). Im *Primarbereich* bestehen bislang keine verpflichtenden Informatikinhalte, es wird jedoch empfohlen, diese im Sachunterricht zu verankern (SWK, 2022). Im *Sekundarbereich I* gibt es zum Schuljahr 2023/24 in 7 Ländern verbindlichen Informatikunterricht, wobei der wöchentliche Stundenumfang stark zwischen den Ländern variiert (**Abb. D5-2**). In 8 Ländern wird Informatik ausschließlich im Wahlpflicht- und Wahlbereich angeboten, wobei an vielen Einzelschulen kein solches Angebot besteht,

Verbindlicher Informatikunterricht im Sekundarbereich I in 7 Ländern

Abb. D5-2: Angebot und Verbindlichkeit von Informatikunterricht im Sekundarbereich I und II im Jahr 2023 nach Ländern



Verbindlicher Informatikunterricht im Sekundarbereich II in 3 Ländern

weshalb die Aussagekraft über Wahlpflicht- und Wahlangebote begrenzt ist. In einem Bundesland (Bremen) besteht kein Angebot, das durch ein verbindliches Curriculum unterlegt wäre. Im *Sekundarbereich II* erfolgt in der Einführungsphase in 3 Ländern verbindlicher Informatikunterricht, in 13 Ländern wird Informatikunterricht im Wahlpflichtbereich angeboten (**Abb. D5-2**). In der Qualifikationsphase kann Informatik in allen Ländern auf grundlegendem Anforderungsniveau belegt werden. Auf erhöhtem Anforderungsniveau ist eine Belegung in 13 Ländern möglich. Wenngleich die Aufnahme und der Ausbau dieses Fachs samt entsprechenden Lerninhalten sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich eine Notwendigkeit darstellen, ist im Zuge der Implementierung dafür Sorge zu tragen, dass sich die wöchentliche Stundenbelastung der Schüler:innen nicht weiter erhöht.

Der Einsatz digitaler Medien und Anwendungen beschränkt sich nicht nur auf den Informatikunterricht, sondern erfolgt auch in allen anderen Unterrichtsfächern. Zum einen soll er dort die informatischen und digitalen Kompetenzen fördern, zum anderen bspw. die Diagnostik und individuelle Förderung unterstützen (digitale Technologien als Lehr-Lern-Werkzeug). Einblicke in die Mediennutzung in international vergleichender Perspektive gewähren die Daten der IGLU- bzw. PISA-Studie. Für den Primarbereich zeigt sich, dass die Nutzungshäufigkeit digitaler Medien für verschiedene Leseaktivitäten in Deutschland im internationalen Vergleich gering ausgeprägt und im unteren Drittel der Teilnahmestaaten und -regionen zu verorten ist: So geben die Lehrkräfte von rund 27 % der Schüler:innen an, mindestens einmal pro Woche digitale Medien für Leseaktivitäten mit der ganzen Klasse zu nutzen (Lorenz et al.,

Im internationalen Vergleich setzen Grundschullehrkräfte selten digitale Medien im Leseunterricht ein ...

2023, S. 206; **Tab. D5-4web**). Neben dem Einsatz im gesamten Klassenverbund bergen digitale Medien jedoch auch Potenziale für die individuelle Förderung und Diagnostik. Diesbezüglich zeigt sich jedoch, dass diese keineswegs ausgeschöpft werden: Individualisierte Leseaktivitäten für verschiedene Gruppen werden nur bei weniger als 20 % der Viertklässler:innen in Deutschland oft angeboten und auch eine digital gestützte Diagnostik von Lesekompetenz wird bei der Hälfte der Schüler:innen nie eingesetzt (Lorenz et. al., 2023; **Tab. D5-5web**).

Im Sekundarbereich I zeigt sich im internationalen Vergleich ein ähnliches Bild: In Deutschland geben Lehrkräfte überwiegend an, digitale Hilfsmittel nie oder nur in einigen Unterrichtsstunden einzusetzen – eine Ausnahme stellen hier Textverarbeitungs- und Präsentationsprogramme dar, welche häufig verwendet werden. Potenziell lernfördernde Tools wie Lernsoftware, interaktive Lernmaterialien oder E-Portfolios werden vergleichsweise selten von den Lehrkräften eingesetzt (Lewalter et al., 2023) (**Tab. D5-6web**). Diese Werte spiegeln sich auch in den Schüler:innenangaben zur Mediennutzung wider: So geben 11 % der 15-Jährigen an, Lernsoftware, Spiele, Apps und Lerntools (fast) täglich zu verwenden (OECD-Mittelwert: 25 %). Auch Lernmanagementsysteme (z.B. Moodle), denen vielseitige lernfördernde Potenziale sowie Entlastungspotenziale für Lehrkräfte zugeschrieben werden, kommen in Deutschland mit 17 % nur bei wenigen Schüler:innen (fast) täglich zum Einsatz (OECD-Mittelwert: 38 %) (**Tab. D5-7web**).

Darüber hinaus wird das Bildungssystem mit der Einführung von KI-Technologien konfrontiert, deren Risiken und Nutzen spätestens seit der Einführung von ChatGPT Ende 2022 auch öffentlich breit diskutiert werden. Auch wenn schwache KI-Systeme bereits seit einiger Zeit in adaptiven Anwendungen im Einsatz sind, wird genau zu beobachten sein, inwiefern textgenerierende KI-Anwendungen den Lehr-Lern-Prozess, einschließlich der Prüfungsformate, langfristig grundlegend ändern. Einer repräsentativen Umfrage unter 504 Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zwischen 14 und 19 Jahren im Auftrag des Digitalverbands Bitkom zufolge hat im Frühjahr 2023 bereits mehr als die Hälfte der Schüler:innen (53 %) ChatGPT für die Schule genutzt (Bitkom, 2023). Das Bildungssystem und die Bildungsforschung stehen vor der Aufgabe, die Chancen und Risiken solcher KI-Technologien für das Lernen und den Unterricht zu erkennen und einen lernfördernden Umgang damit zu entwickeln (SWK, 2024). So bergen KI-Technologien bspw. einerseits Potenziale für individuelle Lernförderung und binnendifferenzierte Aufgabenstellungen, andererseits tut es not, über die Notwendigkeit neuer Aufgabenformate zu diskutieren und den Schüler:innen Kompetenzen zur kritisch-reflektierten Einordnung der KI-generierten Ergebnisse zu vermitteln. Einem Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2024) zufolge ist die Integration generativer KI-Technologien wie *large language models* sehr voraussetzungsvoll und darf nicht allein den großen IT-Konzernen überlassen werden. Vielmehr ist sie an zentrale Herausforderungen gebunden, die von Wissenschaft, schulischer Praxis und Politik/Verwaltung nur gemeinsam anzugehen sind.

... Gleiches zeigt sich für den Sekundarbereich I

Ungenutzte Potenziale bei der Nutzung digital-gestützter Diagnostik und Binnen-differenzierung

Bildungsaktivitäten an außerschulischen Lernorten

Wichtige Kompetenzen erwerben Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Schule. Einerseits lernen sie auch zu Hause für die Schule, andererseits erwerben sie an außerschulischen Lernorten wie bei Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und von Vereinen, aber auch im Rahmen von Freiwilligendiensten fachliche, soziale und personale Kompetenzen (Thole & Hüblich, 2014). Die Darstellung der Bildungsaktivitäten an außerschulischen Lernorten umfasst daher zum einen Art und Ausmaß von außerschulischen, aber auf die Schule bezogenen Lernaktivitäten sowie die Unterstützung, die Kinder in schulischen Belangen zu Hause von ihren Eltern erfahren. Zum anderen wird auf Bildungsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen an außerschulischen Lernorten eingegangen. Es wird beschrieben, in welchem Umfang ausgewählte bildungsbezogene Freizeitaktivitäten ausgeübt und welche Lernorte dafür aufgesucht werden. Auch dieser Bildungsbereich ist von sozialer Ungleichheit geprägt, weshalb die Darstellung – soweit es die Datenlage erlaubt – unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale erfolgt.

Schulbezogene Aktivitäten außerhalb der Schule

Ein Viertel der 15-Jährigen lernt zu Hause an mindestens 5 Tagen in der Woche

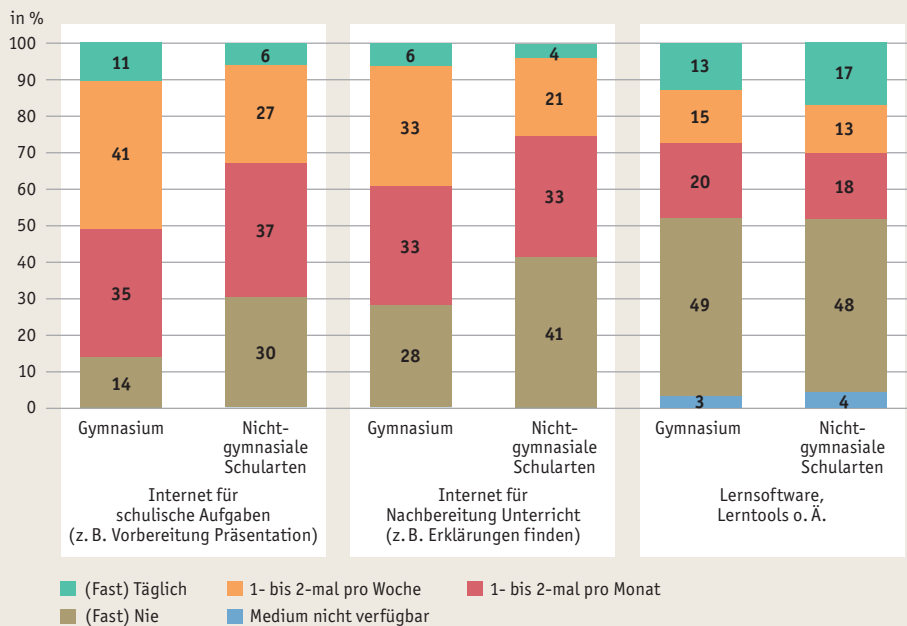
Fast alle 15-jährigen Schüler:innen sind auch nach der Schule mit schulbezogenen Aktivitäten beschäftigt. Ein Viertel lernt oder macht Hausaufgaben an 5 oder mehr Tagen pro Woche, 40 % an 3 bis 4 Tagen in der Woche und ein weiteres Viertel an 1 bis 2 Tagen (**Tab. D6-1web**). Hierfür wenden 56 % der Schüler:innen bis zu 1 Stunde Zeit am Tag auf, 38 % 1 bis 3 Stunden und 6 % mehr als 3 Stunden (**Tab. D6-2web**). Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen, gehen an deutlich mehr Tagen schulbezogenen Aktivitäten nach (**Tab. D6-1web**) und wenden auch mehr Zeit pro Tag auf (**Tab. D6-2web**).

Digitale Mediennutzung

Drei Viertel der 15-Jährigen verwenden digitale Medien bei ihren Lernaktivitäten

Ein Großteil dieser außerschulischen Lernzeit wird unter Einbeziehung digitaler Medien verbracht. Nach vertieften Auswertungen der Daten der PISA-Studie  2022 verwenden 84 % der Schüler:innen digitale Medien für Lernaktivitäten vor und nach der Schule und 80 % für Lernaktivitäten am Wochenende. Die Umfänge bewegen sich überwiegend unter 2 Stunden am Tag. Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen, nutzen zu größeren Teilen überhaupt digitale Medien zum Lernen und mit einem größeren Stundenumfang als Schüler:innen anderer Schularten (**Tab. D6-3web**). Die PISA-Studie fragt auch, für welche konkreten Aktivitäten digitale Medien verwendet werden. 41 % der Schüler:innen nutzen mindestens 1-mal pro Woche digitale Medien außerhalb des Unterrichts, um für schulische Aufgaben im Internet zu surfen, und 31 %, um Lektionen nachzubereiten oder zu wiederholen (**Abb. D6-1, Tab. D6-4web**). Die Nutzung von Lernsoftware oder weiteren Lerntools außerhalb der Schule ist bei unter 15-Jährigen – analog zum Nutzungsverhalten innerhalb der Schule (**D5**) – nicht stark ausgeprägt, wobei in diesem Punkt keine schulartspezifischen Unterschiede festzustellen sind (Lewalter et al., 2023, S. 255 f.). Auffällig ist, dass Lerntools o.Ä. im Vergleich zu anderen digitalen Medien höhere Werte in den Kategorien „(fast) täglich“ und „(fast) nie“ aufweisen (**Abb. D6-1, Tab. D6-5web**).

Ein Ergebnis der International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018 ist, dass die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässler:innen im internationalen Vergleich zwar überdurchschnittlich sind, dennoch ein Drittel nur über Basiskenntnisse verfügt (Eickelmann et al., 2019, S. 13).

Abb. D6-1: Häufigkeit ausgewählter außerschulischer digitaler Mediennutzungsarten nach Schulart (in %)

Fallzahlen: n = 3.707–3.851

Quelle: PISA, 2023, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. D6-4web, Tab. D6-5web

Die PISA-Studie 2022 zeigt ergänzend, dass ein Großteil der 15-Jährigen motiviert ist, ihre Kenntnisse auszubauen. Insgesamt stimmen 63 % von ihnen (eher) zu, mehr über digitale Medien lernen zu wollen. 64 % stimmen (eher) zu, dass sie den Umgang mit digitalen Medien aus funktionalistischen Motiven erlernen möchten, etwa weil es für den späteren Beruf nützlich sein könnte. Etwas weniger Zustimmungswerte erhält die Aussage, dass man lernen möchte, Computer zu programmieren (48 %). Unterschiede nach Schulart zeigen sich nur bei der berufsbezogenen Motivation: Diese ist höher bei Jugendlichen an Gymnasien (Lewalter et al., 2023, S. 261).

Zwei Drittel möchten mehr Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien erwerben

Schulbezogene Unterstützung durch die Eltern

Bei den schulbezogenen Lernaktivitäten erhalten viele Kinder und Jugendliche Unterstützung von ihren Eltern. Studien zeigen jedoch, dass entsprechendes Elternverhalten stark von sozialen Ungleichheiten geprägt ist (Ditton, 2011; Lewalter et al., 2023). Die aktuelle Befundlage unterstreicht das starke Engagement der Eltern. Laut der DJI-Studie AID:A  haben Eltern von 7- bis 11-Jährigen durchschnittlich an 26 Tagen im Monat mit ihrem Kind besprochen, was es für die Schule machen muss, an 21 Tagen überprüft, ob das Kind die Hausaufgaben gemacht hat, und an 19 Tagen dem Kind bei Dingen geholfen, die es für die Schule machen muss. Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss  besprechen seltener mit ihrem Kind, was es für die Schule zu tun hat. Mit zunehmendem Alter des Kindes werden die Hausaufgaben seltener überprüft oder wird ihm seltener bei schulischen Dingen geholfen (Tab. D6-6web). Trotzdem ist das Thema Schule in der Eltern-Kind-Kommunikation auch noch im Sekundarbereich präsent: Gut die Hälfte der Eltern von 15-Jährigen besprechen (fast) täglich mit ihrem Kind, wie gut es in der Schule zurechtkommt, ein weiteres Drittel mindestens einmal pro Woche – wie vertiefte Auswertungen der PISA-Daten zeigen (Tab. D6-7web). Hierbei gibt es keine Unterschiede nach der vom Kind besuchten Schulart oder dem Bildungsabschluss der Eltern.

Eltern unterstützen ihr Grundschulkind in schulischen Belangen fast täglich

Außerschulische Aktivitäten

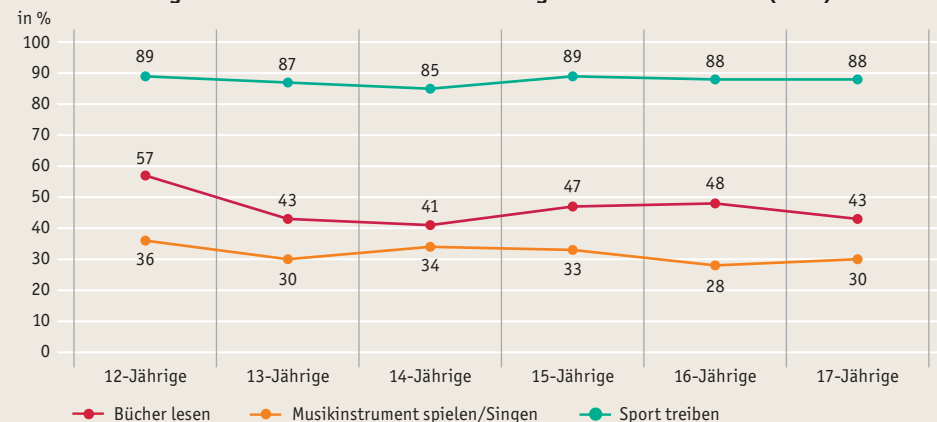
Außer den häuslichen Aktivitäten mit direktem schulischem Bezug wird einer Reihe von weiteren Aktivitäten, denen Aufwachsende in ihrer Freizeit nachgehen, Bildungspotenzial zugesprochen. Lesen fördert die Lesekompetenz, welche wiederum eine Schlüsselkompetenz sowohl für schulischen Erfolg als auch für gesellschaftliche Teilhabe ist (McElvany et al., 2023). Beim Spielen eines Instruments und sportlichen Aktivitäten werden aktivitätsspezifische Kompetenzen (z. B. musikalische, motorische), aber auch soziale Kompetenzen erworben (für Sport: Burrmann, 2011; für Musik: Winner et al., 2013). Gleiches gilt für die Teilnahme an Aktivitäten in Vereinen und Jugendverbänden (Thole & Höblich, 2014). Die DJI-Studie AID:A fragt 12- bis 17-Jährige danach, wie häufig sie eine Auswahl an Aktivitäten in ihrer Freizeit ausüben. Besonders verbreitet sind sportliche Aktivitäten, die von 88 % mindestens 1-mal pro Woche betrieben werden. Deutlich weniger geben an, in dieser Häufigkeit Bücher zu lesen (47 %) oder ein Instrument zu spielen oder zu singen (32 %) (**Abb. D6-2**). Multivariate Analysen zeigen, dass alle Aktivitäten häufiger von Jugendlichen aus akademischen Haushalten ausgeübt werden. Mädchen und Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte ⁶ geben an häufiger Bücher zu lesen, Jungen, häufiger Sport zu treiben, während Mädchen angeben, öfter zu musizieren (**Tab. D6-8web**).

Ein Teil der 12- bis 17-Jährigen ist in Vereinen oder Verbänden aktiv. Am beliebtesten sind Sportvereine, in denen 57 % aktiv sind. 24 % sind in kirchlichen oder religiösen Gruppen aktiv, ein Fünftel in Gesangs- oder Musikvereinen, 8 % in Hilfsorganisationen (z. B. Freiwillige Feuerwehr, Deutsches Rotes Kreuz) und 14 % in anderen Vereinen oder Verbänden (**Tab. D6-9web**). In Sport- und Gesangs-/Musikvereinen sind Jugendliche aus akademischen Haushalten überproportional aktiv (**Tab. D6-9web**). Ein deutlich geringerer Teil der Jugendlichen ist in solchen Zusammenhängen auch ehrenamtlich engagiert. Von den Jugendlichen, die angegeben haben, in einem Verein oder Verband aktiv zu sein, üben 22 % ein Ehrenamt aus (**Tab. D6-9web**). Multivariate Analysen ergeben, dass in diesem Alter Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte zwar zu geringeren Anteilen in Vereinen (vor allem Sportvereinen) aktiv sind. Wenn sie aktiv sind, üben sie jedoch eher ein Ehrenamt aus als nicht eingewanderte Jugendliche. In der höheren Altersgruppe dreht sich die Richtung des Zusammenhangs um und junge Erwachsene mit Einwanderungsgeschichte sind auch beim Ehrenamt unterrepräsentiert. Wegen der sozial-integrativen Kraft von Freizeit- und Vereinsaktivitäten ist es auch von Interesse, inwieweit Jugendliche mit Fluchthintergrund an diesen teilhaben

88 % der Jugendlichen treiben mind. 1-mal pro Woche Sport, 47 % lesen und 32 % musizieren

Jugendliche aus akademischen Familien sind häufiger musikalisch oder sportlich aktiv

Abb. D6-2: Ausgewählte Freizeitaktivitäten von Jugendlichen nach Alter (in %) *



* Anteil derjenigen, die die Aktivität mindestens 1-mal pro Woche ausüben.

Fallzahlen: n = 1.824–1.946

Quelle: DJI, AID:A 2023, gewichtete Daten (vorläufiges Gewicht)

→ **Tab. D6-8web**

können. Für Geflüchtete aus der Ukraine liegen hierzu Daten vor.¹⁶ Demnach nehmen 56 % der 12- bis 17-Jährigen an mindestens einer außerschulischen Bildungsaktivität teil, und zwar überwiegend an Sportaktivitäten (43 %). Nur je knapp ein Zehntel geht Musik-, Kunst- oder anderen Gruppenaktivitäten (z.B. eines Jugendverbands oder einer Hilfsorganisation) nach (Tab. D6-10web). Sie nutzen also zu geringeren Anteilen außerschulische Angebote als nicht aus der Ukraine geflüchtete Jugendliche der AID:A-Stichprobe, gleichzeitig sind auch in dieser Gruppe Jugendliche aus akademischen Haushalten überrepräsentiert (Tab. D6-11web).

Außerschulische Lernorte

Neben Sportvereinen und Musikschulen ist es die Kinder- und Jugendhilfe, die im Handlungsfeld Jugendarbeit gemäß ihrem gesetzlichen Auftrag Freizeit- und Bildungsangebote bereitstellt. Diese werden überwiegend von gemeinnützigen Vereinen und Verbänden angeboten.

In Sportvereinen waren 2023 knapp 6 Millionen junge Menschen im Alter von 7 bis 18 Jahren Mitglied. Dies entspricht rund zwei Dritteln der altersgleichen Gesamtbevölkerung. Hiervon sind 60 % Jungen und 40 % Mädchen. 72 % befinden sich in der Altersgruppe der 7- bis 14-Jährigen und 28 % in der Altersgruppe der 15- bis 18-Jährigen. Insgesamt ist seit 2015 ein zunächst langsames, ab 2021 dann ein deutliches Absinken der Mitgliedszahlen bei Kindern und Jugendlichen zu beobachten. Über die Zeit der Corona-Pandemie verloren die Vereine rund 5 % der Mitgliedschaften. Der Rückgang fiel etwas stärker bei Mädchen und älteren Jugendlichen aus. Von 2022 bis 2023 stiegen die Mitgliedszahlen wieder deutlich an, sodass der pandemiebedingte Einbruch nahezu kompensiert werden konnte. Allerdings ist dies allein auf die deutliche Zunahme in der Gruppe der 7- bis 14-Jährigen zurückzuführen; die 15- bis 18-Jährigen haben ihren Weg noch nicht wieder zurück in die Sportvereine gefunden (Tab. D6-12web).

Nach Angaben des Verbands der Musikschulen, in dem der Großteil der deutschen Musikschulen vereinigt ist, nahmen im Jahr 2022 rund 970.000 Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren außerschulischen Musikunterricht. Bei Kindern und Jugendlichen macht die Altersgruppe der 6- bis 9-Jährigen die Hälfte der Musikschüler:innen aus, auf die Gruppe der 15- bis 18-Jährigen entfallen nur rund 13 %. Seit 2015 stieg die Zahl der Musikschüler:innen bis 2019 von 967.000 auf über 1 Million kontinuierlich an, um dann – vermutlich aufgrund der Einschränkungen während der Corona-Pandemie – auf 965.000 im Jahr 2020 und 912.000 im Jahr 2021 zurückzugehen. Zuletzt ist wieder ein Aufwärtstrend festzustellen (Tab. D6-13web).

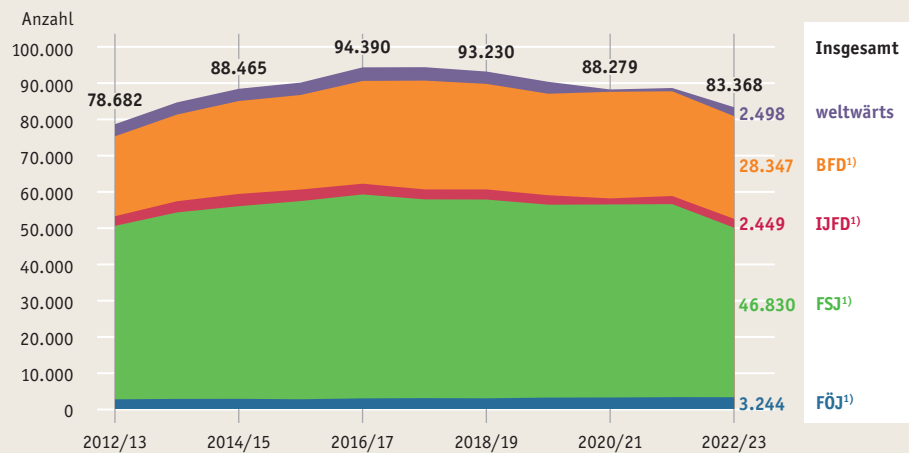
Mit über 150.000 Nennungen wurden im Jahr 2019 die bislang meisten Angebote der Kinder- und Jugendarbeit seit 2015 gemeldet (Tab. D6-14web). 2021 sank die Zahl aufgrund von Einschränkungen durch die Corona-Pandemie um 32 % auf 107.000 Angebote. Veranstaltungen und Projekte machen mit rund 60 % den größten Anteil an den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe aus, hinzu kommen mit je rund 20 % offene (z.B. in einem Jugendzentrum) und gruppenbezogene (z.B. in einem Jugendverband) Angebote. Zwei Drittel der Angebote werden von freien Trägern  bereitgestellt, wobei diese einen leichten Schwerpunkt auf gruppenbezogenen zugunsten von offenen Angeboten haben. In gut der Hälfte der Angebote sind haupt- oder nebenberuflich Beschäftigte tätig, in 38 % Ehrenamtliche und in einem Zehntel Personen, die einen Freiwilligendienst absolvieren. Offene Angebote werden überproportional von Haupt- oder Nebenberuflichen und Freiwilligendienstleistenden durchgeführt, in gruppenbezogenen Angeboten arbeiten zu etwas größeren Anteilen Freiwilligendienstleistende mit als in anderen Angeboten. Obwohl der größte Teil der Angebote von über 10-Jährigen besucht wird, wird rund ein Viertel auch von Jüngeren genutzt (Tab. D6-14web).

Geflüchtete aus der Ukraine nutzen zu geringeren Anteilen außerschulische Angebote

Die Mitgliedszahlen von Sportvereinen haben sich bei den 7- bis 14-Jährigen wieder erholt

Nach pandemiebedingtem Rückgang wieder mehr Musikschüler:innen

¹⁶ IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland , 3. Befragungswelle 2023.

Abb. D6-3: Engagierte im Alter von unter 27 Jahren in Freiwilligendiensten 2012/13 bis 2022/23 (Anzahl)

1) FSJ: Freiwilliges Soziales Jahr, BFD: Bundesfreiwilligendienst, FÖJ: Freiwilliges Ökologisches Jahr, IJFD: Internationaler Jugendfreiwilligendienst.

Quelle: Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben; Bundesarbeitskreis Freiwilliges Soziales Jahr; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

→ Tab. D6-15web

Jugendfreiwilligendienste

Nach Abschluss der Schule entscheidet sich ein Teil der jungen Menschen für einen gesetzlich geregelten Freiwilligendienst. Solche Dienste bieten die Möglichkeit eines strukturierten Engagements über den Zeitraum von in der Regel 6 bis 18 Monaten mit pädagogischer Begleitung und Qualifizierung. Die Gründe hierfür sind vielfältig und reichen vom Sammeln erster beruflicher Erfahrungen über persönliche Weiterentwicklung bis hin zum Überbrücken von Wartezeit bis zum Ausbildungs- oder Studienbeginn (Grgic & Lochner, im Erscheinen). Im Jahr 2022/23 gab es 83.368 Engagierte in den verschiedenen Freiwilligendiensten,¹⁷ wobei rund 56 % davon das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) absolvierten und ein Drittel einen Bundesfreiwilligendienst (BFD). Nur 4 % engagierten sich im Rahmen eines Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ) und je 3 % beim Internationalen Jugendfreiwilligendienst und bei weltwärts (Dienst in Entwicklungsländern) (Abb. D6-3). Seit dem Jahr 2017/18 ist insgesamt ein Rückgang der Engagiertenzahlen zu verzeichnen, der sich mit der Corona-Pandemie verstärkte, insbesondere bei den internationalen Freiwilligendiensten. Seit 2021/22 geht der Trend im internationalen Einsatzgebiet wieder aufwärts (Tab. D6-15web). Während die Zahlen im BFD und im FÖJ relativ stabil bleiben, ist beim FSJ ein weiterer Abfall zu verzeichnen. Der Rückgang der Engagierten im FSJ ist kritisch zu betrachten. Denn dies stellt eine Möglichkeit dar, um erste Erfahrungen in sozialen und pädagogischen Berufen zu sammeln, also in einem Bereich, der vom Fachkräftemangel betroffen ist. Der Anteil der weiblichen Personen liegt beim FSJ bei 65 %, beim BFD bei 62 %. Während der Frauenanteil beim FSJ seit über 10 Jahren auf diesem Niveau liegt, war er beim BFD im Jahr 2011 mit 43 % deutlich niedriger und ist seither kontinuierlich angestiegen (Tab. D6-16web, Tab. D6-17web). Auch nehmen junge Menschen mit (Fach-) Hochschulreife die Möglichkeit eines Freiwilligen Sozialen Jahres überproportional in Anspruch: 54 % der Engagierten verfügen über einen höheren Schulabschluss, 31 % über einen mittleren und 9 % über einen niedrigen oder keinen (Tab. D6-16web).

¹⁷ Aufgrund des größeren Zeitabschnitts, in dem junge Menschen sich in diesem Rahmen freiwillig engagieren können, ist es schwer den genauen Anteil dieser Engagierten an allen jungen Menschen zu berechnen. Gemessen an einem durchschnittlichen Jahrgang würde es sich um ein Zehntel handeln, gemessen an der Menge der 18- bis 26-Jährigen wäre es 1 %.

Das Freiwillige Soziale Jahr ist der beliebteste Freiwilligendienst

Junge Frauen und Jugendliche mit höherem Schulabschluss sind häufiger vertreten

Kognitive Kompetenzen

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als D6

Seit fast 25 Jahren wird regelmäßig in nationalen und internationalen Schulleistungsstudien untersucht, welche Bildungsziele unterschiedliche Altersgruppen in ausgewählten Domänen erreichen. Zusammen mit den Monitoringinstrumenten zur Unterrichtsentwicklung unterstützen sie die Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen, indem sie mittels elaborierter Tests und Vergleichsmaßstäbe Transparenz über wichtige kognitive Fähigkeitsbereiche schaffen. Auf der Grundlage aktueller Daten (IGLU, PISA ^D, IQB-Bildungstrends ^D) für den Primar- und Sekundarbereich wird im Folgenden der Blick auf die Lesekompetenz der Kinder und Jugendlichen gerichtet, welche als zentral für den Erwerb von fächerübergreifendem Wissen, die persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe gilt. Dabei werden zunächst Entwicklungen in den durchschnittlichen Leseleistungen beschrieben. Daran anschließend wird der Fokus auf Disparitäten in den Leseleistungen gelegt.

Trends im internationalen und innerdeutschen Vergleich

Die zuletzt erschienenen Befunde der internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA zeigen, dass die Leseleistungen von deutschen Schüler:innen sowohl im Primarbereich (IGLU) als auch im Sekundarbereich I (PISA) nicht wie in den vergangenen Jahren über, sondern im OECD- oder EU-Durchschnitt liegen. Betrachtet man die Entwicklung der durchschnittlichen Lesekompetenzen der Viertklässler:innen in Deutschland über einen Zeitraum von rund 20 Jahren, zeigt sich zudem, dass die jüngst erzielten durchschnittlichen Leseleistungen geringer als zu allen bisherigen Erhebungszeitpunkten ausfallen. Im Vergleich zu 2016 entspricht der Leistungsrückgang circa einem viertel Schuljahr. Zwar deutete sich bereits im Jahr 2011 ein Leistungsrückgang an, dieser fällt aber erst im Jahr 2021 signifikant aus (Frey et al., 2023, S. 116 f.; **Tab. D7-1web**). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den 15-Jährigen: Diese erzielten 2022 signifikant geringere Lesekompetenzen im Vergleich zu vorangegangenen Erhebungszeitpunkten, wobei sich der Leistungsrückgang auch hier bereits seit 2015 andeutete und weitgehend parallel zum OECD-Durchschnitt verläuft (Heine et al., 2023, S. 151; **Tab. D7-1web**).

Mit den skizzierten Leistungseinbußen setzt sich ein bereits vor der Corona-Pandemie einsetzender Trend fort. Gleichwohl stehen die nun signifikanten Verschlechterungen der Leseleistungen im zeitlichen Zusammenhang mit den pandemiebedingten Einschränkungen und Veränderungen des Schulbetriebs. Wenngleich die Schulleistungsstudien nur begrenzt Auskunft über Ursachen für diese Entwicklung geben können und kausale Interpretationen nicht möglich sind, bieten differenziertere Analysen der IGLU-Daten Hinweise auf eine beschleunigende Wirkung der Pandemie. Demnach entspricht der Kompetenzrückgang der Viertklässler:innen von etwa einem viertel Schuljahr den metaanalytischen Befunden zur Leistungsentwicklung während der Pandemie (Betthäuser et al., 2023). Die Kompetenzen fielen damit signifikant geringer aus, als es unter Berücksichtigung des 2011 eingesetzten leichten Leistungsrückgangs sowie der veränderten Komposition der Schüler:innenschaft zu erwarten gewesen wäre (Frey et al., 2023, S. 127).

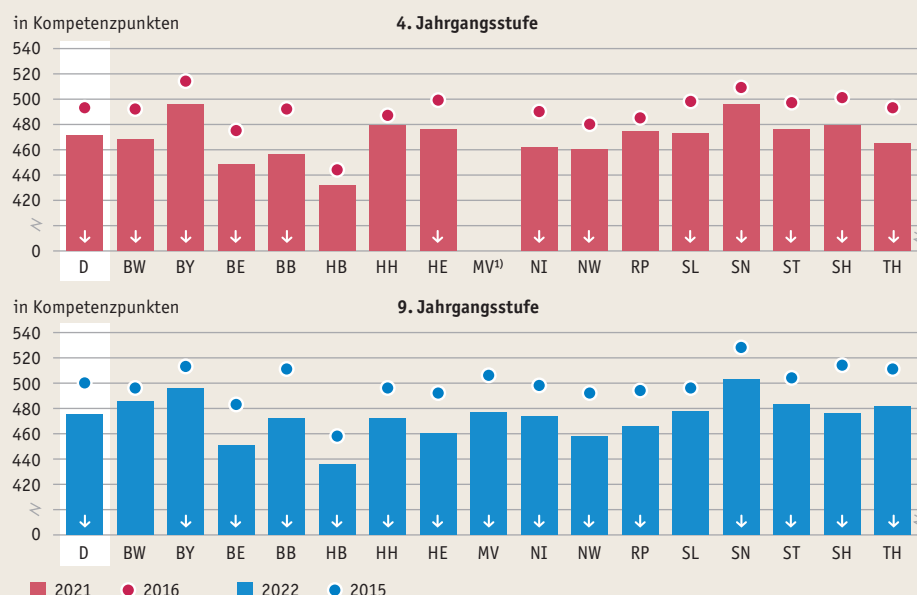
Eine differenziertere Betrachtung der Kompetenzstände und -entwicklungen der Schüler:innen in den Ländern erlaubt der IQB-Bildungstrend, mit dem seit mehr als einem Jahrzehnt das Erreichen der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) überprüft wird. Diese definieren länderübergreifend, welche Kompetenzen Schüler:innen zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer schulischen Laufbahn erworben haben sollten. Sie werden anhand von Kompetenzstufenmodellen abgebildet und

Lesekompetenzen der Schüler:innen liegen im OECD-Durchschnitt ...

... fallen jedoch im Vergleich zu den Vorjahren signifikant geringer aus

Abwärtstrend deutete sich bereits seit Längerem an und wurde durch die Corona-Pandemie verstärkt

D
7

Abb. D7-1: Mittlere Leseleistungen von Schüler:innen der Jahrgangsstufen 4 (2016 und 2021) und 9 (2015 und 2022) nach Ländern (in Kompetenzpunkten) *

* Signifikante Veränderungen zwischen 2016 und 2021 bzw. 2015 und 2022 sind mit Pfeilen gekennzeichnet.

1) Für Mecklenburg-Vorpommern werden keine Ergebnisse ausgewiesen, da aufgrund pandemiebedingter Schulschließungen nur in einem Fünftel der für die Teilnahme vorgesehenen Schulen des Landes Testsitzungen realisiert werden konnten (Schneider & Wittig 2022).

Quelle: Boemmel & Schneider, (2023), IQB-Bildungstrend 2022; Schneider & Wittig, (2022), IQB-Bildungstrend 2021

→ Tab. D7-2web

geben über mittlere Leistungsunterschiede hinaus Auskunft über die Verteilung der Schüler:innen auf die verschiedenen Anforderungsniveaus. Es zeigt sich, dass der signifikante Leistungsrückgang im Primarbereich die Mehrzahl der Länder betrifft – lediglich in Bremen, Hamburg, Hessen und Rheinland-Pfalz fällt der Rückgang gegenüber 2016 nicht statistisch signifikant aus (Abb. D7-1). Obgleich sich die Leistungen der Schüler:innen in Bremen nicht signifikant verschlechtert haben, liegen sie im Ländervergleich am weitesten unter dem Bundesmittel, wohingegen Schüler:innen in Bayern und Sachsen signifikant überdurchschnittliche Leseleistungen erzielen. Für den Sekundarbereich I zeigt der Ländervergleich, dass die Leseleistungen im Jahr 2022 mit Ausnahme von Baden-Württemberg und dem Saarland in allen Ländern signifikant geringer als im Jahr 2015 ausfallen. In Berlin, Brandenburg, Bremen und Hessen liegen die Leseleistungen signifikant unter dem Bundesdurchschnitt, während Schüler:innen in Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen überdurchschnittliche Leistungen erzielen.

Disparitäten in den Leseleistungen

Im Sekundarbereich I erreichen 15 % bzw. 33 % der Schüler:innen nicht den Mindeststandard für den Ersten bzw. Mittleren Schulabschluss im Lesen

Wenngleich die berichteten Kompetenzmittelwerte als Richtwert für das Erreichen bildungspolitischer Ziele betrachtet werden, können die individuellen Leistungen und jene einzelner Gruppen deutlich davon abweichen. Deutschlandweit verfehlten im Jahr 2022 unter den Neuntklässler:innen, die mindestens den Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben, fast 23 % der Schüler:innen im Kompetenzbereich Lesen den Mindeststandard für diesen Abschluss (Abb. D7-2). Dies stellt einen signifikanten Anstieg im Vergleich zum Jahr 2015 dar. Auf Länderebene zeigt sich, dass Schüler:innen in Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen signifikant seltener den Mindeststandard erreichen (Tab. D7-3web). Weitert man den Blick auf die Gesamtpopulation der

Neuntklässler:innen, d. h. einschließlich jener Lernender, die nicht mindestens den MSA anstreben, so erhöht sich der Anteil auf rund 33 % (Tab. D7-4web). Darüber hinaus verfehlen rund 15 % aller Neuntklässler:innen den Mindeststandard für den Ersten Schulabschluss (ESA). Auch im Primarbereich steigt der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard im Lesen nicht erreichen, im Vergleich zu den Vorjahren signifikant und lag im Jahr 2021 bei 19 %. Wie im Sekundarbereich I sind auch hier Länderunterschiede zu verzeichnen (Tab. D7-5web).

Dass der Anteil leseschwacher Schüler:innen signifikant zugenommen hat, ist auch mit Blick auf soziale Disparitäten als problematisch einzuschätzen. Leistungsvergleichsstudien zeigen seit fast 25 Jahren wiederholt auf, dass die Kompetenzen von Schüler:innen in Deutschland stark in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft ^G variieren. Sowohl im Sekundar- als auch im Primarbereich fällt der soziale Gradient ^M, welcher den Zusammenhang zwischen den erreichten Kompetenzen eines Kindes und dem sozioökonomischen Status der Familie beschreibt, zuletzt für die Leseleistung signifikant stärker aus als in den Vorjahren (Niemitz et al., 2023; Sachse et al., 2022). Die Trendbetrachtung zeigt, dass diese Entwicklung erst ab dem Jahr 2015 bzw. 2016 einsetzte: Zuvor konnte im Sekundarbereich I eine signifikante Verringerung sozialer Ungleichheiten in der Lesekompetenz und im Primarbereich zumindest eine Persistenz festgestellt werden. Darüber hinaus weisen auch Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte ^G sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I signifikant geringere Lesekompetenzen auf, wobei die Kompetenznachteile bei Schüler:innen der 1. Generation besonders stark ausgeprägt sind. Bei Berücksichtigung von für den Lernerfolg relevanten Hintergrundmerkmalen (sozioökonomischer Status, Bücherzahl, zu Hause gesprochene Sprache), die sich häufig zwischen Familien mit und ohne Einwanderungsgeschichte unterscheiden, verringern sich diese Unterschiede, bleiben aber weiterhin statistisch signifikant (Henschel et al., 2022; 2023).

Am anderen Ende des Leistungsspektrums stehen dem Anteil der leseschwachen Schüler:innen jene Lernenden gegenüber, die überdurchschnittlich hohe Leseleistungen erzielen, d. h. den Optimalstandard erreichen. Unter Neuntklässler:innen, die mindestens den Mittleren Schulabschluss anstreben, zählten dazu im Jahr 2022 rund 3,9 % in Gesamtdeutschland, wobei Schüler:innen in Brandenburg (2,2 %), Bremen (2,0 %), Hessen (2,5 %), Mecklenburg-Vorpommern (2,0 %) und Thüringen (2,0 %) signifikant seltener dieses Anforderungsniveau erreichten als in Deutschland insgesamt (Abb. D7-2). In der Trendbetrachtung zeigt sich, dass der bundesweite Anteil dieser Gruppe im Vergleich zu 2015 stabil blieb. Ähnlich liegen die Befunde für den Primarbereich – auch hier lassen sich Unterschiede zwischen den Ländern verzeichnen, jedoch fällt der Anteil der Schüler:innen, die im Jahr 2021 den Optimalstandard erreichen, im Vergleich zum Jahr 2016 signifikant geringer aus (Tab. D7-5web).

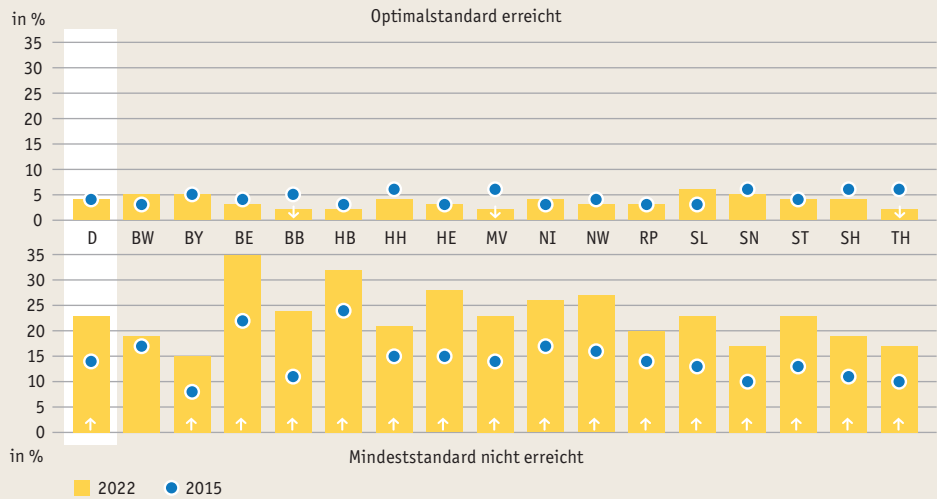
Die hohen und zunehmenden Anteile von Schüler:innen, die den Mindeststandard im Lesen nicht erreichen, sowie der starke Zusammenhang zwischen Kompetenzen und sozialer Herkunft stellen erhebliche Herausforderungen dar, sowohl hinsichtlich individueller gesellschaftlicher Teilhabechancen als auch des Übergangs in berufliche Ausbildung, für die bestimmte Mindestanforderungen in den Basiskompetenzen gestellt werden. Vor diesem Hintergrund gewinnt eine gezielte, früh einsetzende und umfassende Leseförderung an Bedeutung. Dafür könnten u. a. Möglichkeiten der datengestützten Diagnose und Förderung vermehrt genutzt (D5) oder Lehrkräfte bei der Entwicklung von Förderstrategien stärker unterstützt werden, z. B. durch Einbeziehung lerntherapeutischer Expertise. Zudem bedürfen Schulen in herausfordernder Lage, d. h. mit einem hohen Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen, zusätzlicher Ressourcen. Im letzten Jahrzehnt wurden dafür in etwas mehr als der Hälfte der Länder spezifische Förderprogramme eingerichtet, wobei eine

Unter den Viertklässler:innen verfehlt etwa ein Fünftel den Mindeststandard im Lesen

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz hat sich verstärkt

Anteil lesestarker Schüler:innen in Jahrgangsstufe 4 rückläufig, in Jahrgangsstufe 9 stabil

Abb. D7-2: Anteil an Schüler:innen in Jahrgangsstufe 9, die mindestens einen Mittleren Schulabschluss anstreben und 2015 bzw. 2022 im Leseverstehen den Mindeststandard verfehlen oder den Optimalstandard erreichen, nach Ländern (in %)*



* Signifikante Veränderungen zwischen 2015 und 2022 sind mit Pfeilen gekennzeichnet.

Quelle: Schneider & Boemmel (2023), IQB-Bildungstrend 2022

→ Tab. D7-3web

große Varianz in der Identifikation und Auswahl der teilnehmenden Schulen sowie in der Durchführung der Programme und deren Schwerpunktsetzungen besteht (Braun & Pfänder, 2022). Neben den länderspezifischen Programmen zielen Kooperationsprogramme von Bund und Ländern darauf ab, den Anforderungen an die Schul- und Unterrichtsentwicklung strukturell zu begegnen – dabei werden sowohl für zielgruppenspezifische (*Leistung macht stark*, *Schule macht stark*, *Startchancen-Programm*) und themenspezifische (*DigitalPakt Schule*) Maßnahmen und Projekte zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Methodische Erläuterungen

Sozialer Gradient

Um soziale Disparitäten in den Kompetenzen, d. h. den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den erreichten Schulleistungen der Schüler:innen, zu beschreiben, wird in Schulleis-

tungsstudien der soziale Gradient geschätzt. Dabei kennzeichnen höhere Werte für den Gradienten eine engere Kopplung zwischen sozioökonomischem Status und Schulleistungen.

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als D7

D
8

Mit dem Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse werden für die weitere Bildung (vgl. **E1**, **F2**) und Erwerbsbiografie wichtige Weichen gestellt (vgl. **I3**). Die erreichten Abschlüsse liefern neben den erworbenen kognitiven Kompetenzen (**D7**) wichtige Hinweise darauf, inwiefern das Schulwesen seine Qualifikationsfunktion erfüllt. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung der Abschlüsse in ihrer Gesamtheit nachgezeichnet. Anschließend richtet sich ein vertiefender Blick auf jene Jugendlichen, die ohne einen Abschluss von der Schule abgehen. Hier zeichnete sich im vorangegangenen Bildungsbericht ein bemerkenswerter Rückgang ab, der nicht zweifelsfrei als punktuelle Folge der Corona-Pandemie zu erkennen war. Auf welchen Wegen welche Abschlüsse erreicht werden, wird angesichts einer in vorangegangenen Bildungsberichten beobachteten Entkoppelung von Schularten (**D1**) und -abschlüssen erneut aufgegriffen. Vor dem Hintergrund der Inklusionsbestrebungen richtet sich dabei ein vertiefender Blick auf den Abschlusserwerb im Kontext sonderpädagogischer Förderung.

Entwicklung der Abschlussquoten

Werden die Abschlussquoten **M** in ihrer zeitlichen Entwicklung betrachtet, dann zeigt sich einerseits, dass der über längere Zeit beobachtete Trend zu höherer Bildung nicht weiter anhält. Andererseits scheinen sich die Absolvent:innen **G** und Abgänger:innen **G** in ihrer Verteilung auf die Abschlussarten zu konsolidieren (**Abb. D8-1**). Gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung lag im Jahr 2022 der Anteil an Jugendlichen, die mit einem Ersten Schulabschluss die Schule verließen, bei 21 %. Während seit 2010 kontinuierlich weniger Absolvent:innen die allgemeinbildenden Schulen mit Erstem Schulabschluss verlassen, ist für die beruflichen Schulen zwischen 2016 und 2019 ein kurzzeitiger Anstieg sowohl in Quote als auch Anzahl festzustellen (**Tab. D8-1web**). Es liegt nahe, dass es sich vor allem um Jugendliche handelt, die in den Jahren 2015 und 2016 nach Deutschland flüchteten und in den Folgejahren über Maßnahmen im Übergangssektor (vgl. **H2**) einen Ersten Schulabschluss erwarben. Dafür spricht auch, dass im Übergangssektor Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit deutlich überrepräsentiert sind (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 188–189).

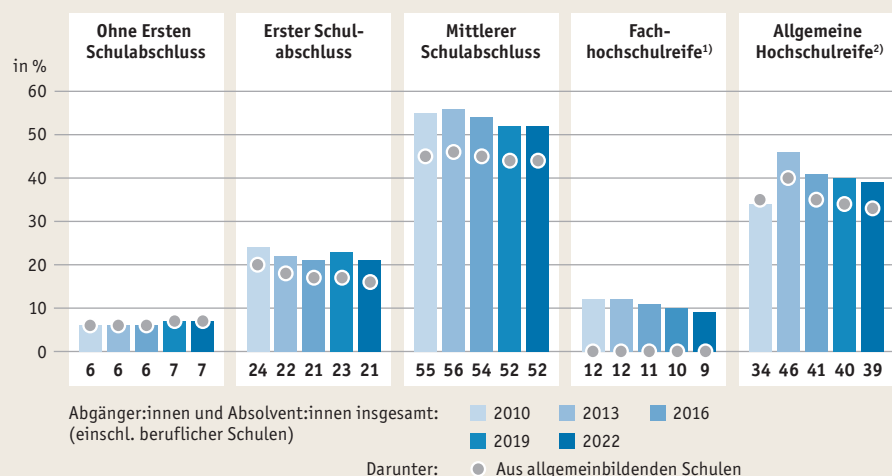
Die Quote der Absolvent:innen mit Mittlerem Schulabschluss verbleibt im Jahr 2022 stabil bei 52 % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (**Abb. D8-1**). Dies geht insbesondere auf (nachgeholte) Abschlüsse an beruflichen Schulen zurück, denn die Anzahl jener Absolvent:innen von allgemeinbildenden Schulen ist zuletzt weiter rückläufig (**Tab. D8-1web**). Der augenfällige Rückgang an Absolvent:innen mit Fachhochschulreife legt indes nahe, dass die beruflichen Schulen für den (nachträglichen) Erwerb höher qualifizierender Abschlüsse an Gewicht verlieren.

Am oberen Ende des Qualifikationsspektrums erwarben mit 39 %, darunter 33 % an allgemeinbildenden Schulen, geringfügig weniger Jugendliche eine allgemeinbildende Hochschulreife als 2016 und 2019 (**Abb. D8-1**). Inwiefern es sich dabei um leichte Schwankungen handelt oder sich ein rückläufiger Trend andeutet, gilt es, künftig weiter zu beobachten. Im Vergleich der Länder erwarben 2022 insbesondere in den Stadtstaaten, Brandenburg (40 %) und Nordrhein-Westfalen (41 %) überdurchschnittlich viele Jugendliche die Hochschulreife an einer allgemeinbildenden Schule (**Tab. D8-2web**). Bringt man die Absolvent:innenquote mit den Übergangsquoten auf die weiterführenden Schulen (**D2**) in Verbindung, scheint es in diesen Ländern zu gelingen, jene Kinder, die am Ende der Grundschulzeit an ein Gymnasium übergehen, zur Hochschulreife zu führen. Eine Ausnahme bildet Bremen: Die überdurchschnitt-

Abschlusserwerb bleibt konstant auf hohem Niveau

Stabile Quote Mittlerer Schulabschlüsse dank nachgeholter Abschlüsse an beruflichen Schulen

Geringfügiger Rückgang im Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife auf 39 %

Abb. D8-1: Abgänger:innen und Absolvent:innen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2013 bis 2022 nach Abschlussart (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung*)

* Die Zahl der Abgänger:innen und Absolvent:innen wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen. Daher kommt es zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen weiteren Schulabschluss ergänzen.

1) Ab 2013 ohne Personen, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben.

2) 2013 doppelter Abiturjahrgang (G8/G9) in Nordrhein-Westfalen und verstärkter Abiturjahrgang in Hessen.

2016 doppelter Abiturjahrgang in Schleswig-Holstein.

Quelle: Sekretariat der KMK, Schüler/innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen

→ Tab. D8-1web

liche Absolvent:innenquote (38 %) lässt erkennen, dass im Stadtstaat – von der limitierten Möglichkeit eines Gymnasialübergangs unberührt – viele Schüler:innen die Option wahrnehmen, das Abitur an einer Schule mit 3 Bildungsgängen zu erwerben. Im Kontrast zu den zuvor genannten Ländern liefern die Absolvent:innenquoten in Baden-Württemberg und Bayern (jeweils 27 %) sowie Hessen (26 %) Hinweise auf eine hohe Selektivität an Gymnasien im Verlauf der Schulzeit.

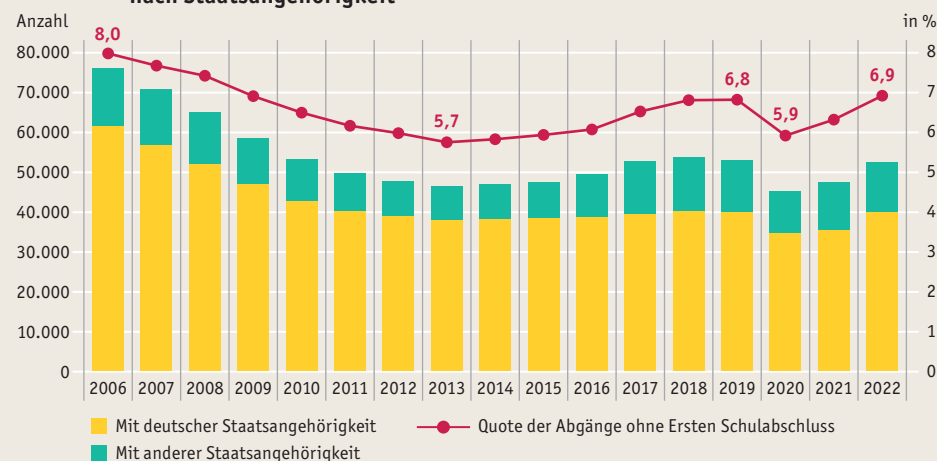
Abgänge ohne Schulabschluss

**Quote der
Abgänger:innen ohne
Abschluss steigt
2022 auf 6,9 %**

Am unteren Level des Qualifikationsspektrums gingen 2022 zum Schuljahresende wieder mehr Jugendliche ab, ohne mindestens einen Ersten Schulabschluss erreicht zu haben:¹⁸ Mit knapp 52.300 sind es etwa 6.000 Jugendliche mehr als im Jahr 2013, als die Quote ihren bisherigen Tiefstwert erreichte. Gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung steigt die Abgangsquote damit von 5,7 auf 6,9 % (**Abb. D8-2**). Diese Jugendlichen sind mit erheblichen Barrieren für einen unmittelbaren Übergang in eine berufliche Ausbildung konfrontiert (vgl. **E1**). Unklar bleibt, inwiefern der substanzielle Rückgang in den Jahren 2020 und 2021 auf veränderte Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie zurückzuführen ist. So wurden in allen Ländern für die meisten Abschlussarten vielfältige Sonderregelungen getroffen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 159). Dass Jugendliche durch pandemiebedingte Unwägbarkeiten vermehrt bereits vor Ablauf des Schuljahres ohne Abschluss abgingen (sogenannte Schulabbrecher:innen) ist ebenso denkbar.

Bei einer Betrachtung der Abgänge nach Staatsangehörigkeit zeigt sich zum einen eine seit 2013 stetig wachsende Zahl von Jugendlichen mit einer anderen Staatsangehörigkeit als der deutschen (etwa +4.000). Zum anderen ist auch für jene mit deutscher Staatsangehörigkeit ein Zuwachs von knapp 2.000 zu verzeichnen (**Tab. D8-**

¹⁸ Ohne Schulabbrecher:innen, die vor Ablauf des Schuljahres die Schule verlassen. Auf Basis schulstatistischer Aggregatdaten ist es nicht möglich, über die Größe dieser Gruppe Auskunft zu geben.

Abb. D8-2: Schulabgänge ohne Ersten Schulabschluss 2006 bis 2022 nach Staatsangehörigkeit

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

→ Tab. D8-3web

3web). Während das Verhältnis seit 2006 konstant bei 80 zu 20 % mit einer deutschen gegenüber einer anderen Staatsangehörigkeit lag, zeigt sich seit 2017 in einer sukzessiven Verschiebung des Verhältnisses eine Verschärfung sozialer Disparitäten. Im Jahr 2022 hatten drei Viertel der Abgänger:innen einen deutschen Pass und Jugendliche mit einer anderen Staatsangehörigkeit machten ein Viertel der Abgänger:innen aus. Richtet man den Blick auf die schulische Herkunft der Jugendlichen, so wird ein kontinuierlicher Rückgang der Abgangsquoten aus den Förderschulen deutlich, der seit 2017 bei etwa 3 % stagniert (**Abb. D8-2**), d.h., die Zunahme an Schulabgängen ohne Abschlüsse geht ausschließlich auf die sonstigen Schularten zurück. Darunter sind es vor allem die Hauptschulen und Schulen mit 3 Bildungsgängen, die Jugendliche ohne Abschluss verlassen.

Verschärfung sozialer Disparitäten unter den Schulabgänger:innen

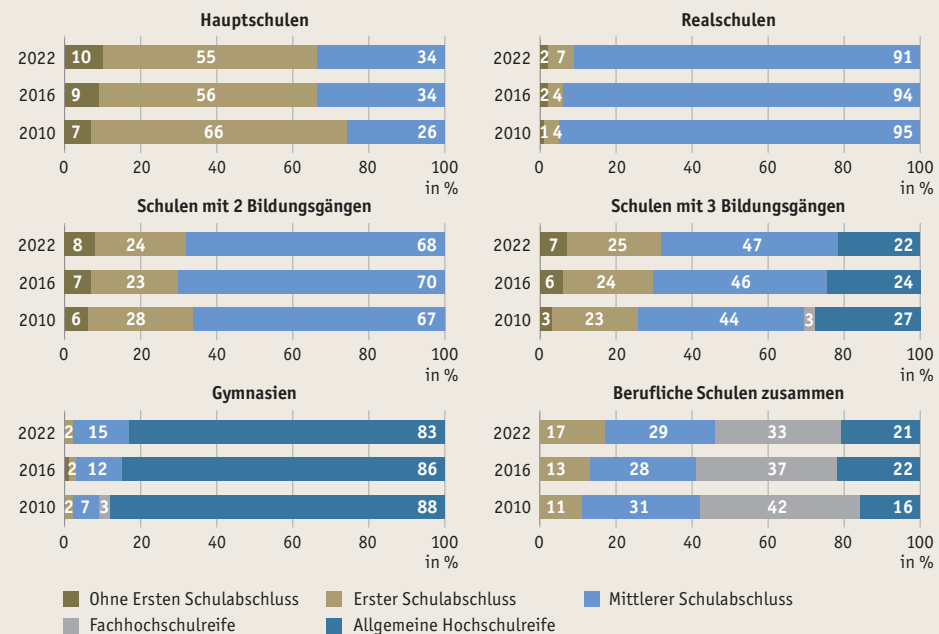
Abschlussprofile ausgewählter Schularten

Dass der Erste Schulabschluss sukzessive an Bedeutung verloren hat, ist nicht allein darauf zurückzuführen, dass es heute weniger Hauptschulen und mehr kombinierte Schularten mit mehreren Bildungsgängen gibt (**D1**), sondern zeugt auch von einer zunehmenden Flexibilisierung der Abschlussoptionen. Dieser Trend betrifft auch eher traditionelle Schulsysteme, die weiterhin eigenständige Haupt- und Realschulangebote vorhalten, und wird insbesondere bei den Hauptschulen selbst sichtbar (**Abb. D8-3**): 2010 verließen noch 66 % der Hauptschüler:innen ihre Schule mit Erstem Schulabschluss, 2022 waren es nur noch 55 %. Inzwischen verlässt also jeder 3. die Hauptschule mit Mittlerem Abschluss. In keiner anderen allgemeinbildenden Schulart zeigt sich eine ähnliche Verschiebung im Abschlussprofil. Angesichts verbesserter Zugangschancen, mit einem Mittleren Schulabschluss direkt in vollqualifizierende Ausbildungen einzumünden (vgl. **E1**), ist diese Entwicklung positiv zu bewerten. Ein Blick in die Länder offenbart, dass das Verhältnis von an Hauptschulen erworbenen Ersten und Mittleren Schulabschlüssen in Baden-Württemberg und Niedersachsen nahezu ausgeglichen ist (**Tab. D8-4web**), sodass diese Schulart dort faktisch als Schule mit 2 Bildungsgängen betrachtet werden kann.

Immer mehr Hauptschüler:innen erreichen den Mittleren Abschluss

Sonderpädagogische Förderung und Schulabschlüsse

Angesichts der Beobachtung, dass nach wie vor die sonderpädagogische Förderung in gesonderten Einrichtungen überwiegt (**D1**) und mehr Schüler:innen im Verlauf

Abb. D8-3: Verteilung der Abgänger:innen und Absolvent:innen in ausgewählten Schularten 2010, 2016 und 2022 (in %)

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

→ Tab. D8-4web

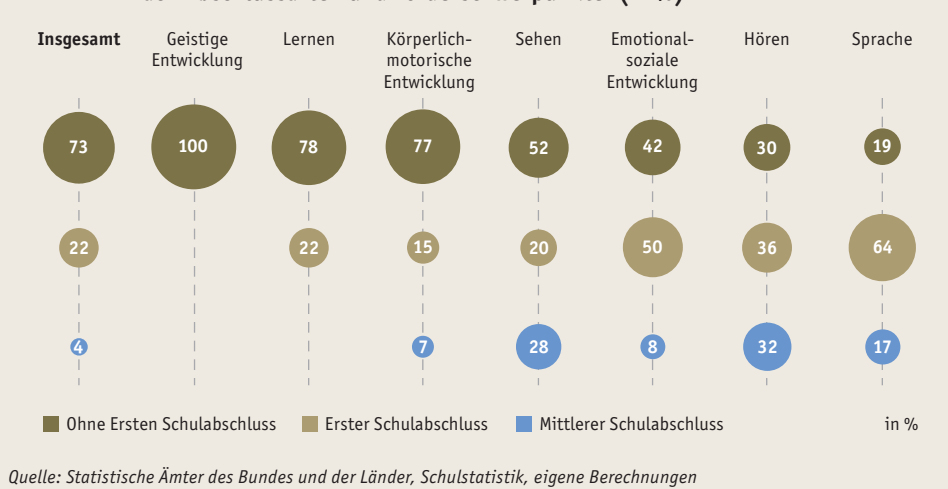
Knapp drei Viertel der Förderschüler:innen gehen ohne allgemeinbildenden Abschluss ab

der Schulzeit an eine Förderschule wechseln, als von dort zurückkehren (D2), erhält ein Blick auf die Schulabschlüsse sonderpädagogisch geförderter Jugendlicher eine besondere Relevanz. Auf Basis von amtlichen Daten sind bundesweite Auswertungen dabei nur für jene Abgänger:innen und Absolvent:innen möglich, die separat an einer Förderschule unterrichtet wurden. Im Jahr 2022 verließen etwa 22 % der gut 32.000 Jugendlichen die Förderschule mit einem Ersten Schulabschluss, 4 % erreichten einen Mittleren Abschluss (Abb. D8-4). Mit 73 % gingen jedoch knapp drei Viertel der Jugendlichen von einer Förderschule ab, ohne mindestens einen Ersten Schulabschluss erreicht zu haben. Bei einer Betrachtung der Abschlusskonstellationen nach Förderschwerpunkten fällt ins Auge, dass nahezu alle Jugendlichen ohne einen allgemeinbildenden Abschluss von Förderschulen für *geistige Entwicklung* abgingen. In den Schwerpunkten *Hören, Sprache* und *emotional-soziale Entwicklung* konnte jeweils die Mehrheit, im Schwerpunkt *Sehen* knapp die Hälfte der Förderschüler:innen einen Ersten oder Mittleren Schulabschluss erreichen.

Teilweise eingeschränkte Möglichkeiten im Abschlusserwerb

Die Abschlussperspektiven der Jugendlichen sind landesspezifisch von unterschiedlichen Rahmenbedingungen geprägt. Eine Analyse der Schulgesetze und nachgelagerten Verordnungen der Länder zeigt, dass allen zielgleich¹⁹ unterrichteten Jugendlichen die Möglichkeit eingeräumt wird, einen Ersten Schulabschluss zu erwerben (Tab. D8-5web), doch ist das Erreichen von höher qualifizierenden Abschlüssen mitunter nur bedingt möglich (vgl. Mank, 2023). Während mit Ausnahme von Baden-Württemberg und Hessen gesondert unterrichtete Jugendliche im Förderschwerpunkt *Lernen* zumindest einen Ersten Schulabschluss erlangen können, trifft dies für den höher qualifizierenden Mittleren Schulabschluss nur auf Hamburg zu. In nahezu allen Ländern scheint für jene Förderschüler:innen der Erwerb eines Mittleren Ab-

¹⁹ Zielgleicher Unterricht erfolgt nach dem Rahmenlehrplan des jeweiligen Bildungsgangs bzw. avisierten Abschlusses. Im Förderschwerpunkt *Lernen* oder *geistige Entwicklung* können Schüler:innen zieldifferent, d. h. nach individuell festgelegten Lernzielen, unterrichtet werden.

Abb. D8-4: Schulabgänge und -abschlüsse von Förderschulen im Jahr 2022 nach Abschlussarten und Förderschwerpunkten(in %)

schlusses demnach nur dann möglich, wenn der Förderschwerpunkt *Lernen* während ihrer Schullaufbahn aberkannt wird. Augenfällig ist, dass Förderschüler:innen in Rheinland-Pfalz und im Saarland in nahezu allen Schwerpunkten höchstens einen Ersten Schulabschluss erreichen können; der Erwerb höher qualifizierender Abschlüsse ist – mit Ausnahme des Schwerpunkts *Hören* in Rheinland-Pfalz – gesetzlich nicht vorgesehen. Der Weg zur Allgemeinen Hochschulreife wird Förderschüler:innen zum einen in Hamburg rechtlich eingeräumt. Begrenzt auf einzelne Förderschwerpunkte lässt sich zum anderen für Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein festhalten, dass der Erwerb des Abiturs oder die Vorbereitung darauf rechtlich möglich ist. In fast allen Ländern geht mit der Zuschreibung eines Förderschwerpunkts und der Zuweisung zum Förderort damit eine Prognose einher, welche Abschlüsse die Jugendlichen am Ende ihrer Schullaufbahn erreichen können.

Vergleicht man die erreichten Abschlüsse von Förderschüler:innen mit jenen an sonstigen allgemeinbildenden Schulen sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen,²⁰ fällt der Anteil der Abgänger:innen ohne Abschluss deutlich geringer aus und Jugendliche erreichen wesentlich häufiger einen Ersten oder Mittleren Schulabschluss (**Tab. D8-6web**). Diese Befunde erlauben jedoch keinen generellen Rückschluss auf eine bessere Förderung im gemeinsamen Unterricht, da die Verteilung der Schüler:innen auf die Förderorte nicht zufällig, sondern in Abhängigkeit der Lern- oder Entwicklungsbeeinträchtigung, des Elternwillens oder der Schulausstattung erfolgt. Doch liefern sie Hinweise darauf, dass sich die Möglichkeiten, einen Schulabschluss zu erwerben, durch die Inklusionsbestrebungen verbessern können.

Methodische Erläuterungen

Abschluss- und Abgangsquoten in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

Da statistische Angaben zum Geburtsjahr der Jugendlichen vorliegen, können die Quoten in Bezug zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung, d. h. je einzelnen Altersjahrgang, berechnet werden (Quotensummenver-

fahren). Dabei kann es zu Doppelzählungen kommen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen und so in mehreren Erhebungsjahren in die Berechnungen eingehen. Dadurch kann die Summe aller Abschluss- und Abgangsquoten mehr als 100 % betragen.

²⁰ Diese werden bislang in 8 Ländern statistisch erfasst.

Perspektiven

Das Schulwesen ist von verschiedenen dynamischen Entwicklungen gekennzeichnet. Zu nennen sind etwa die Umsetzung schulischer Inklusion oder der gesetzlich verabschiedete, 2026 beginnende Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung im Grundschulalter sowie Maßnahmen der Qualitätssicherung an Schulen und zur Reduzierung sozialer Disparitäten in Bildungsbeteiligung und -erfolg der jungen Menschen. Eine datenbasierte und indikatorengestützte Berichterstattung kann diese Entwicklungen mitunter nur schwer widerspiegeln. Doch schaffen sie einen Bezugsrahmen, um institutionelle inner- und außerschulische Lernwelten von Kindern und Jugendlichen zu verstehen.

Der langjährige Abbau von Grund- und weiterführenden Schulen ist zunächst zum Stillstand gekommen (D1). Für die Aufrechterhaltung eines wohnortnahen schulischen Angebots ist diese Entwicklung positiv zu bewerten. Innerhalb der Schulen unterliegt der langjährige Ausbau (schulischer) Ganztagsangebote jedoch einer abflauenden Dynamik (D3). Insbesondere vor dem Hintergrund des Rechtsanspruchs auf ein Ganztagsangebot für Grundschulkindern, der ab August 2026 sukzessive eingeführt wird, sind diese Entwicklungen weiter aufmerksam zu beobachten.

Der generell auf dem Arbeitsmarkt zu beobachtende Mangel an ausreichendem und angemessen qualifiziertem Personal spiegelt sich im schulischen Bereich je nach Schulstufe oder Fach in unterschiedlichem Ausmaß wider und bleibt eine der zentralen Herausforderungen für die Qualitätssicherung im Schulwesen. Angesichts des bevorstehenden Anspruchs auf ganztägige (schulische) Bildung wird sich die Fachkräftesituation perspektivisch verschärfen, wenn die Zielsetzungen ganztägiger Bildung spezifische Qualifikationen erfordern. Nichtlehrendes Personal (D3, D4), Digitalisierung von Verwaltung und Unterricht gleichermaßen (D5) oder die Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen (D4) bergen dabei Potenzial für eine kurz-, mittel- und langfristige Entlastung, das bislang nicht in vollem Umfang ausgeschöpft wird.

Mit Blick auf den Bildungserfolg zeigen die Entwicklungen im Kompetenz- und Abschlusserwerb von Kindern und Jugendlichen erheblichen Handlungsbedarf auf. So verlassen anhaltend viele Jugendliche die Schulen am Ende eines Schuljahres ohne Abschluss; es sind keine Verringerungen der Schulabgänge ohne Ab-

schluss festzustellen, die nicht auf pandemiebedingte Sonderregelungen oder vorzeitige Abbrüche im laufenden Schuljahr zurückzuführen wären (D8). Zudem wächst die Gruppe von Kindern und Jugendlichen, deren Lesekompetenzen – als Schlüsselfertigkeit für die Aneignung von Wissen und weiteren Kompetenzen – hinter den von der KMK definierten abschlussbezogenen Mindestanforderungen zurückbleiben (D7). Diese Gruppe ist angesichts langfristiger Konsequenzen von Kompetenzarmut bildungspolitisch besonders in den Blick zu nehmen. Inwiefern dies durch ein kohärentes Ineinandergreifen aller schulischen Unterstützungssysteme anstelle ausschließlich spezifischer Programme adressiert werden kann, ist eine offene Frage. Darüber hinaus scheint vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Dynamiken eine intensiviertere Diskussion darüber angezeigt, welche Kompetenzbereiche (z.B. Medienkompetenzen, Demokratiebildung) das bisherige Spektrum bundesweiter repräsentativer Daten erweitern können.

Trotz vieler Anstrengungen gelingt es bisweilen nur unzureichend, alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen auf eine selbstbestimmte Lebensführung und gleichberechtigte soziale Teilhabe vorzubereiten. Mit Blick auf die Umsetzung schulischer Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oder Beeinträchtigung sind deutliche Anstrengungen unternommen, jedoch keine gemeinsamen Ziele oder Vorgaben expliziert worden. Knapp anderthalb Jahrzehnte nach der Ratifizierung der UN-Konvention hat bundesweit ein paralleles Förderschulsystem weiterhin Bestand und die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen wird dort separat gefördert (D1). Für viele der Jugendlichen gehen damit rechtlich eingeschränkte Möglichkeiten einher, einen allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben (D8), verbunden mit hohen Hürden am Übergang in eine berufliche Ausbildung.

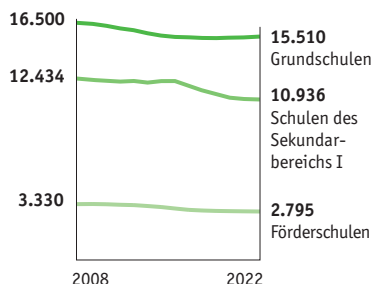
In der Bildungsbeteiligung und im -erfolg ist nach wie vor eine Schieflage zuungunsten von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern festzustellen. Einerseits sind sie sowohl im Schulbesuch (D2) als auch im Kompetenz- und Abschlusserwerb deutlich häufiger am unteren Ende des Qualifikationsspektrums zu finden. Andererseits nehmen vor allem Kinder aus akademischen Elternhäusern außerschulische Bildungsaktivitäten wahr (D6). Um soziale Ungleichheit im Schul-

Im Überblick



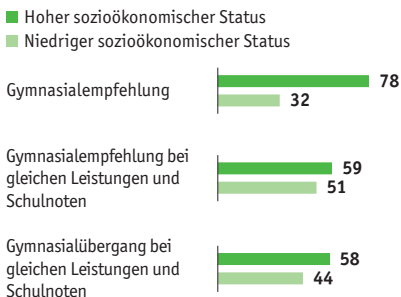
Nach langjährigem Rückbau vorerst Konsolidierung des Schulangebots

Anzahl an Schulen



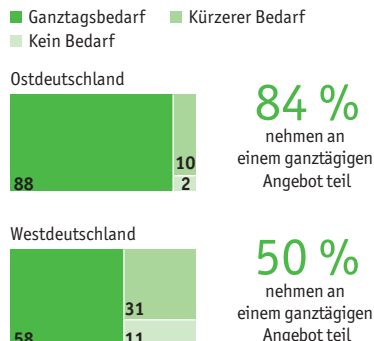
Soziale Disparitäten am Übergang nach der Grundschule bleiben eine Herausforderung

Anteil an Schüler:innen 2021 (in %)



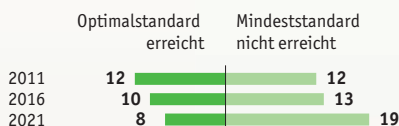
Ost-West-Unterschiede in Ganztagsbedarf und -quote bestehen fort

Ganztagsbeteiligungsquote von Grundschulkindern und Elternbedarfsquoten 2023 (in %)

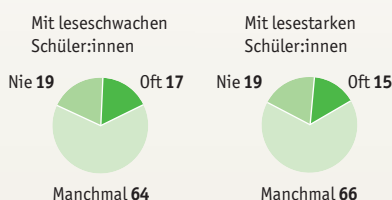


Mehr leseschwache Kinder, seltene Nutzung digitaler Medien für individualisierte Leseförderung

Anteil an Viertklässler:innen, die im Lesen den Mindeststandard nicht bzw. den Optimalstandard erreichen (in %)

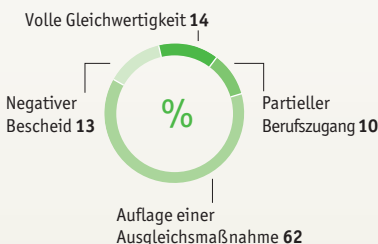


Häufigkeit individueller Leseförderung mit digitalen Geräten in Jahrgangsstufe 4 2021 (in %)



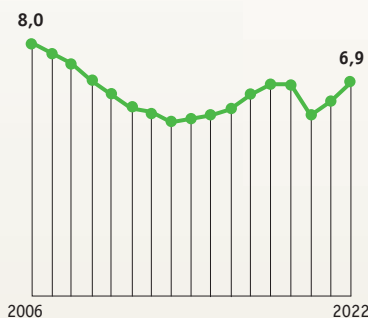
Hohe Barrieren für Lehrkräfte mit ausländischen Lehrberufsqualifikationen

Anerkennung von im Ausland erworbenen Lehrberufsqualifikationen 2022 (in % der abgeschlossenen Verfahren)



Wieder mehr Schulabgänge ohne Abschluss

Abgänge ohne Schulabschluss (in % der gleichaltrigen Bevölkerung)



wesen nicht weiter zu reproduzieren, ist eine enge Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Akteur:innen in Politik, Verwaltung, Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe denkbar. Ressortspezifische Betrachtungen von Problemlagen anstelle eines systemischen Blicks stellen jedoch bisweilen eine große Hürde dar.

Dabei bergen ganztägige Angebote ein bislang nicht hinreichend genutztes Potenzial (**D3**), sich einer Chancengleichheit durch gemeinsame Bildungs- und Qualitätserwartungen wie auch die Berücksichtigung der verschiedenen Lebenswelten junger Menschen tendenziell anzunähern. Zielgerichtete Reformvorhaben und Programme, z. B. die Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* oder das *Startchancen-Programm*, berücksichtigten ungleiche Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen sowohl auf individueller Ebene der Kinder und Jugendlichen als auch im Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen der Einzelschulen und sind grundsätzlich zu begrüßen. Dabei bleibt die Frage offen, wie es gelingen kann, bundesweite Programme mit den Aktivitäten in den Ländern zu

synchronisieren, um keine ressourcenintensiven Doppelstrukturen zu schaffen. Auch hinsichtlich ihrer Wirkung bleibt zu beobachten, inwiefern entsprechende Maßnahmenpakete helfen können, Chancengleichheit in den Bildungsbiografien zu mindern.

Deutlich wird, dass Einzelschulen in ihrer Gesamtheit mit ihren Herausforderungen, Problemen sowie Chancen und Perspektiven systemisch zu betrachten und entwickeln sind und eine ausschließliche Fokussierung auf den Unterricht nicht hinreichend ist. Dabei offenbaren sich Desiderata in den Qualitätssicherungssystemen. Während es bezogen auf den Fachunterricht und die zu vermittelnden Kompetenzen geteilte Standards, evidenzbasierte Qualifikations- und Multiplikator:innenprogramme sowie ein Monitoringsystem gibt, existiert Vergleichbares für andere schulische Tätigkeitsfelder nicht oder nur in Ansätzen. Für den Abbau von Bildungsbarrieren birgt eine bereichsübergreifende Implementation von zielgerichteten Fördermaßnahmen weiteres Potenzial, denn Kinder beginnen ihre Schullaufbahnen bereits unter ungleichen Voraussetzungen.

Der aus individueller und gesellschaftlicher Perspektive hohe Stellenwert einer vollqualifizierenden beruflichen Ausbildung erklärt sich vor allem daraus, dass einerseits der oder die Einzelne mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss am Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen erwirbt. Andererseits werden damit zugleich gesellschaftliche und betriebliche Fachkräftebedarfe sichergestellt. Vor diesem Hintergrund muss die berufliche Ausbildung leistungsfähig und proaktiv mit Blick auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Transformationsprozesse agieren und dabei attraktiv für junge Menschen bleiben. Es gilt, sowohl die Präferenzen der Heranwachsenden im Hinblick auf Berufswahl, Berufslaufbahnen und Anschlüsse in tertiäre Bildung zu berücksichtigen als auch allen ausbildungsinteressierten Menschen den Zugang zu einer Ausbildung zu ermöglichen. Diese zentralen Aufgaben sind für die berufliche Ausbildung in Zeiten strukturellen Wandels (Abbau von Arbeits- und Ausbildungsplätzen im produzierenden Bereich bei gleichzeitigem Ausbau des Dienstleistungssektors), fortschreitender Digitalisierung der Arbeitswelt und Dekarbonisierung der Wirtschaft (mit teils weitreichenden Veränderungen bei der Nachfrage nach Berufen, bei Berufsprofilen und Qualifikationsanforderungen) sowie weiteren ökonomischen und sozialen Herausforderungen (u. a. fluchtbedingte Zuwanderung) anzugehen.

Für die Beurteilung seiner Leistungsfähigkeit bleiben die Strukturentwicklung des Berufsausbildungssystems mit den 2 vollqualifizierenden Ausbildungssektoren – duales und Schulberufssystem – und dem Übergangssektor als 3. Sektor sowie die Analyse sozialer Disparitäten bei Einmündung in die berufliche Ausbildung ein wichtiger Ausgangspunkt dieses Kapitels (**E1**). Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Integrationsperspektiven für Geflüchtete gelegt.

Die duale Ausbildung ist in ihrer quantitativen und qualitativen Entwicklung in starkem Maße von der (regionalen) Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstruktur und der Leistungskraft der Unternehmen abhängig. Diese wurde und wird durch die Folgen der Corona-Pandemie, aber auch durch die sozialökologische Transformation herausgefordert. Von besonderem Interesse bleibt daher, wie sich das betriebliche Ausbildungsverhalten in quantitativer und qualitativer Hinsicht sowie die Nachfrage der Jugendlichen entwickeln, welche berufsstrukturellen Veränderungen zu beobachten und wie diese aufgrund anhaltender Passungsprobleme zu beurteilen sind (**E2**).

In **E3** werden bildungspolitische Herausforderungen wie die Sicherung qualifizierter Fachkräfte für die Deckung des Bedarfs an Bildungs- und Betreuungsangeboten in der Frühen Bildung sowie für den ab 2026 in Kraft tretenden Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung im Grundschulalter aufgegriffen. So wird ein Schwerpunkt bei der Darstellung der Entwicklungen im Schulberufssystem auf die Ausbildungen in Erziehungs- und Kinderpflegerberufen gelegt.

Der besonderen Bedeutung für Ausbildungsorganisation und -prozess entsprechend wird erstmals dem pädagogischen Personal in der beruflichen Ausbildung ein eigener Indikator gewidmet (**E4**). Neben dem Lehrpersonal an beruflichen Schulen wird das ausbildende Personal in Unternehmen betrachtet.

Schließlich ist in **E5** die Entwicklung der Zahl der Ausbildungsabsolvent:innen in den Blick zu nehmen – und damit die Frage, inwiefern sich mittelfristig Folgen der Corona-Pandemie auf Absolvent:innenstruktur und Arbeitsmarkteinstieg abzeichnen und wie gut junge Menschen ihre erworbenen beruflichen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt umsetzen können.

Entwicklung der 3 Sektoren beruflicher Ausbildung

Nachdem 2021 mit weniger als 900.000 ein Tiefststand bei der Zahl der Neuzugänge ^M zum beruflichen Ausbildungssystem ^M erreicht wurde, zeigt sich nunmehr eine leichte Erholung. Es sind allerdings Unterschiede in der Entwicklung der Neuzugänge zwischen den 3 Sektoren des Ausbildungssystems – duales System, Schulberufssystem, Übergangssektor – auszumachen, die im Folgenden nachzuzeichnen sind. Dabei gibt die Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren nicht nur Auskunft über die Entwicklung der Angebotsstruktur von Ausbildungsmöglichkeiten für die Schulabgänger:innen und deren Berufsweg, sondern auch über Problemlagen beim Ausbildungszugang. Letztere werden nach Schulabschluss, Geschlecht und Nationalität betrachtet, wobei ein besonderes Augenmerk der Ausbildungsintegration von Geflüchteten gilt.

Entwicklung der Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems

**Zunahme der
Neuzugänge zum
Berufsausbildungs-
system**

In das berufliche Ausbildungssystem mündeten 2023 knapp 925.000 Personen ein, gut 40.000 mehr als noch 2021. Etwa die Hälfte der Neuzugänge befand sich im dualen System, knapp 24 % im Schulberufssystem und weitere 27 % im Übergangssektor (**Tab. E1-1web**). Darüber hinaus begannen im Jahr 2023 gut 481.000 Personen ein Studium (**Tab. E1-2web**). Die inländische Studiennachfrage, die für das Jahr 2022 vorliegt, lag bei knapp 359.000 und ist damit seit 2020 rückläufig (vgl. **F3**).

**Mehr Neuzugänge im
dualen System, aber
unterhalb des
Niveaus von 2019**

Die steigende Zahl der Neuzugänge zum beruflichen Ausbildungssystem ist auf eine positive Entwicklung im dualen System zurückzuführen: Nach dem starken insbesondere auch pandemiebedingten Rückgang der Neuzugänge im Jahr 2020 hat sich der im Jahr 2021 eingesetzte Nachholeffekt weiter fortgesetzt (**Abb. E1-1**). 2023 haben gut 456.000 Personen eine Ausbildung im dualen System aufgenommen. Damit bleibt allerdings die Zahl der Neuzugänge immer noch deutlich hinter dem Niveau von 2019 (ca. 484.000 Neuzugänge) zurück. Es ist zu vermuten, dass, wie schon nach der Finanzkrise von 2007/2008, die Pandemie als Gesellschafts- und Wirtschaftskrise zum langfristigen Abbau betrieblicher Ausbildungskapazitäten führt; auch die abnehmende Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquote legt eine solche Interpretation nahe (**E2**).

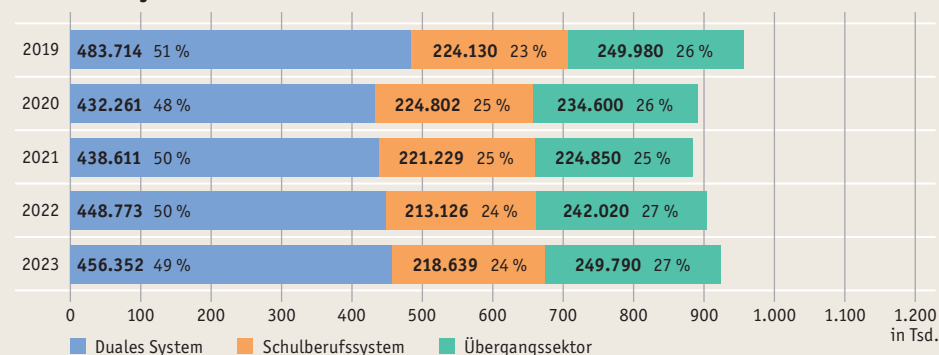
**Leichte
Rückläufigkeit im
Schulberufssystem**

Dagegen ist die Zahl der Anfänger:innen im Schulberufssystem leicht rückläufig: Gegenüber 2021 haben im Jahr 2023 gut 2.500 Personen weniger eine schulische Ausbildung aufgenommen (**Abb. E1-1**). Der sichtbare Rückgang zwischen 2021 und 2022 geht dabei nicht zuletzt auf sinkende Neuzugänge im Bereich des Gesundheits- sowie Erziehungs- und Sozialwesens zurück (**Tab. E1-3web**). So ist nach zunächst starkem Anstieg der Neuzugänge zur Pflegefachkraftausbildung mit Einführung der generalistischen Ausbildung¹ im Jahr 2020 in diesem Bereich ein besonders starker Rückgang gegenüber dem Vorjahr zu verzeichnen (**Tab. E3-2web, E3**).

**Zuwanderungsbedingt
erneute Zunahme der
Neuzugänge zum
Übergangssektor**

Der seit 2017 zu beobachtende Rückgang bei der Zahl der Neuzugänge zum Übergangssektor hat sich nicht weiter fortgesetzt (**Tab. E1-1web**); gegenüber 2021 lässt sich ein Anstieg um knapp 25.000 Personen feststellen (**Abb. E1-1**). Dieser Zuwachs ist vor allem bedingt durch die verstärkte Zuwanderung ukrainischer Jugendlicher aufgrund des Krieges. Diese Jugendlichen sind mehrheitlich im Berufsvorbereitungsjahr oder in den 1-jährigen Berufseinstiegsklassen wiederzufinden (**Tab. E1-4web, Tab. E1-5web**). Dort besuchen sie Maßnahmen, die sowohl dem Erlernen der deutschen Sprache als

¹ Im Rahmen des Pflegeberufereformgesetzes wurden die Altenpflegeausbildung, die Gesundheits- und Krankenpflege- sowie die Gesundheits- und Kinderkrankenpflegeausbildung zu einer generalistischen Pflegeausbildung zusammengefasst.

Abb. E1-1: Verteilung der Neuzugänge* auf die 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2019 bis 2023**

* Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen.

** Vgl. Methodische Erläuterungen zu E1 und Anmerkungen zu Tab. E1-2web. Ohne die Beamten:innenausbildung im mittleren Dienst. 2023: vorläufige Ergebnisse.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, integrierte Ausbildungsberichterstattung ^① (Schulstatistik); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik in SGB-Trägerschaft der Teilnehmenden, eigene Berechnungen → Tab. E1-1web

auch der Berufsorientierung dienen. Dies verweist auf die wichtige Integrationsleistung, die die Länder bei der Einbindung von neu zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden ^⑥ in die berufliche Bildung aufbringen (vgl. H2).

Nach Ländern und Ländergruppen differenziert verteilen sich die Neuzugänge sehr unterschiedlich auf die 3 Ausbildungssektoren. Nicht zuletzt spielen hierbei landesspezifische Ausbildungstraditionen (z.B. eine stärker schulisch ausgerichtete Ausbildungsstruktur und -politik im Osten) sowie marktbezogene Faktoren (z.B. Angebots-Nachfrage-Relation ^④, Wirtschaftsstruktur, ökonomische Entwicklung; E2) eine Rolle. Nach wie vor bestehen dabei strukturelle Ähnlichkeiten zwischen den ostdeutschen Flächenländern und den Stadtstaaten, die jedoch unterschiedlich motiviert sein können: Sie weisen im Vergleich zu den westdeutschen Flächenländern geringere Anteile im Übergangssektor (19 bzw. 22 % vs. 29 %) und höhere Anteile im Schulberufssystem (32 bzw. 29 % vs. 22 %) auf – bei erkennbaren Streuungen zwischen den Ländern² (Tab. E1-6web). Die deutlichen Länderunterschiede verweisen auf regional unterschiedliche Ausbildungschancen: Ob Jugendliche direkt nach der Schule einen Ausbildungsplatz finden, hängt damit nicht zuletzt auch vom Wohnort ab (vgl. H2). Am 1. August 2024 tritt das Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung in Kraft und mit ihm ein Rechtsanspruch auf eine außerbetriebliche Berufsausbildung, wenn eine regionale Unterversorgung an Ausbildungsstellen („Ausbildungsgarantie“) vorliegt. Inwiefern diese Maßnahmen die individuelle Situation der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten und unversorgten Ausbildungsinteressierten verbessern wird, bleibt abzuwarten.

Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2020 wurden auch die Möglichkeiten der Teilzeitausbildung im dualen System erweitert: War die Teilzeitausbildung bisher Personen mit ‚berechtigtem Interesse‘ vorbehalten (z.B. Personen mit kleinen Kindern oder pflegebedürftigen Angehörigen), wurde der Personenkreis mit der Neuregelung ausgeweitet, um so auf die verschiedenen Lebensrealitäten zu reagieren. Nunmehr steht eine Teilzeitausbildung, wenn der Betrieb zustimmt, allen Interessierten offen. Allerdings zeigen die Zahlen, dass die erweiterten Optionen bisher keinen nennenswerten Effekt gebracht haben (Tab. E1-7web).

Differenzen in der Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren zwischen den Ländern

² In Baden-Württemberg wird ein Teil der dualen Ausbildung im 1. Ausbildungsjahr in Berufsfachschulen durchgeführt, wobei die Schüler:innen einen Vorvertrag mit dem Betrieb haben. Aus dieser Praxis erklären sich der hohe Anteil des Übergangssektors und der niedrige Anteil des dualen Systems in Baden-Württemberg.

Sozialstrukturelle Aspekte des Übergangs

**Mittlerer
Schulabschluss
wichtigstes Schul-
niveau in der
Berufsausbildung**

Die unterschiedlichen Anteile der Schulabschlüsse (vgl. **D8**) unter den Neuzugängen lassen die hohe Bedeutung mindestens eines Mittleren Schulabschlusses für die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung erkennen: So weist das Schulberufssystem für die letzten 18 Jahre eine stabile Vorbildungsstruktur mit gut 80 % an Neuzugängen mit Mittlerem Schulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife auf. Im dualen System ist dieser Anteil im Jahr 2022 mit 70 % etwas geringer, hat sich aber gegenüber 2005 um gut 5 Prozentpunkte erhöht (**Abb. E1-2**). Der Mittlere Schulabschluss ist damit sowohl im dualen System mit annähernd der Hälfte als auch im Schulberufssystem mit knapp drei Fünftel der Neuzugänge das dominierende Schulabschlussniveau.

**Übergangssituation
von Jugendlichen
mit maximal Erstem
Schulabschluss
schwierig**

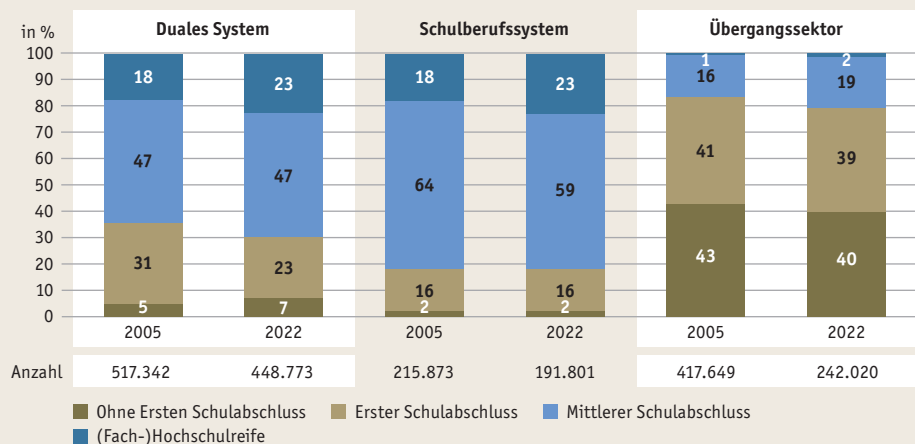
Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass sich der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung für Jugendliche mit maximal Erstem Schulabschluss (ehemals Hauptschulabschluss) nach wie vor schwierig gestaltet: Die Einmündungsquote von Neuzugängen ohne Ersten Schulabschluss **(M)** (27 %) hat sich gegenüber 2021 (30 %) leicht verringert, die Zugänge von Jugendlichen mit Erstem Schulabschluss, die eine vollqualifizierende Ausbildung aufnehmen, haben sich leicht erhöht (von 57 auf 59 %). Beide Quoten liegen damit deutlich unterhalb derer mit Mittlerem Schulabschluss (88 %, **Tab. E1-8web**).

**Junge Männer mit
größeren
Übergangsproblemen**

Auch an den geschlechtsspezifischen Verteilungsrelationen hat sich in den letzten Jahren kaum etwas verändert: Junge Männer dominieren im dualen System (63 % im Jahr 2022), Frauen im Schulberufssystem (71 %, **Tab. E1-9web**), was die Geschlechtsspezifität von Berufswünschen widerspiegelt (vgl. **H2**). Die weiterhin größeren Übergangsschwierigkeiten der jungen Männer gegenüber den Frauen belegt ihr höherer Anteil am Übergangssektor (61 zu 39 %), der auch mit niedrigeren schulischen Abschlüssen zusammenhängt (vgl. **D8**).

Betrachtet man die Einmündungsprozesse in die Berufsausbildung nach Staatsangehörigkeit, lassen sich große Schwierigkeiten für Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit³ erkennen: Mündet bei den Neuzugängen deutscher Staatsangehörig-

Abb. E1-2: Neuzugänge* in den 3 Sektoren des Berufsausbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2005 und 2022 (in %) **



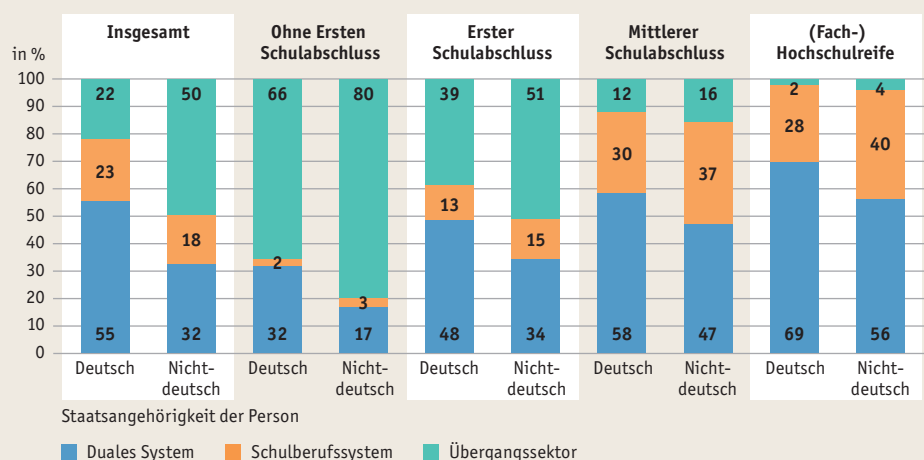
* Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen.

** Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-2web** sowie zu **Tab. E1-8web**. Ohne die Beamtenausbildung im mittleren Dienst.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, integrierte Auswertungsberichterstattung (Schulstatistik); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik in SGB-Trägerschaft der Teilnehmenden, eigene Berechnungen

→ **Tab. E1-8web**

³ Da die Schulstatistik die Einwanderungsgeschichte, d. h. das eigene Geburtsland sowie das Geburtsland der Eltern der Neuzugänge, nicht erfasst, wird auf die Kategorie der Staatsangehörigkeit zurückgegriffen.

Abb. E1-3: Verteilung der Neuzugänge* auf die 3 Sektoren des Berufsbildungssystems 2022 nach schulischer Vorbildung und Staatsangehörigkeit (in %) **

* Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen.

** Vgl. Methodische Erläuterungen zu E1 und Anmerkungen zu Tab. E1-2web sowie zu Tab. E1-10web. Ohne die Beamt:innenausbildung im mittleren Dienst.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik in SGB-Trägerschaft der Teilnehmenden, eigene Berechnungen → Tab. E1-10web

keit gut jeder: 5. in den Übergangssektor, ist es bei den Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit die Hälfte (Abb. E1-3). Dieser Anteil steigt bei Neuzugängen nichtdeutscher Herkunft ohne Ersten Schulabschluss auf 80 % an. Unter ihnen befinden sich viele neu Zugewanderte, die zunächst an Sprachförder- und Berufsorientierungsmaßnahmen im Übergangssektor teilnehmen. Die Unterschiede zwischen den deutschen und nichtdeutschen Personen nehmen zwar mit Höhe des Schulabschlusses ab, bleiben allerdings im dualen System ausgeprägt und auch bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft⁶ bestehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 168). Im Schulberufssystem sind junge Frauen und Männer nichtdeutscher Staatsangehörigkeit mit mindestens Mittlerem Schulabschluss hingegen anteilig häufiger vertreten als Personen deutscher Staatsangehörigkeit (Tab. E1-10web).

Im dualen System sind Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit überproportional in Berufsfeldern wiederzufinden, in denen besonders große Besetzungsprobleme bestehen, etwa in den Reinigungsberufen, im Ernährungshandwerk oder in Hotel- und Gaststättenberufen (Tab. E1-11web, E2). Die 3 am stärksten besetzten Berufsgruppen, in die besonders hohe Anteile an Personen nichtdeutscher Herkunft einmünden, sind Medizinische Fachangestellte, Verkaufsberufe sowie Hotel- und Gaststättenberufe; bei letztgenannter Gruppe macht der Anteil der Neuabschlüsse mit Jugendlichen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit 42 % aus.

Die Länder haben auf die große Zahl Schutz- und Asylsuchender, die in das berufliche Ausbildungssystem eingemündet sind, mit der Einrichtung zielgruppenspezifischer berufsvorbereitender Klassen im Übergangssektor reagiert, die vor allem das Erlernen der deutschen Sprache zum Ziel haben (vgl. D1 für allgemeinbildende Schulen). Inzwischen ist allerdings auch eine steigende Zahl an Personen mit Fluchthintergrund⁴ bei der Bundesagentur für Arbeit als ausbildungssuchend registriert

Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit beim Zugang zur Berufsausbildung benachteiligt

42 % der Neuzugänge in Berufe des Hotel- und Gastgewerbes sind Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit

Zahl der Ausbildungsstellenbewerber:innen mit Fluchthintergrund steigt ...

4 Bei Bewerber:innen mit Fluchthintergrund handelt es sich um drittstaatenangehörige ausländische Personen, die entweder über eine Aufenthaltsgestattung (§ 55 AsylG), eine Aufenthaltserlaubnis Flucht (§ 22–26 AufenthG) oder eine Duldung (§ 60a AufenthG) verfügen. Da für ukrainische Staatsangehörige die aufenthaltsrechtlichen Informationen zum Fluchthintergrund stark untererfasst sind, werden sie in der BA-Statistik in der Gesamtzahl zu „Personen im Kontext Fluchtmigration“ nicht mit ausgewiesen (BA, 2023a).

und als ausbildungsreif eingestuft (Anstieg von gut 10.000 im Jahr 2016 auf fast 29.000 im Jahr 2022). Sie stellten 2022 knapp 7 % aller gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber:innen (Christ, 2023).

... sie sind allerdings
seltener erfolgreich

Einmündungschancen
Geflüchteter abhängig
von Wohnort

Analysen auf Basis der BA-BIBB-Bewerberbefragung von 2021 zufolge gelang allerdings nur 36 % der befragten Personen mit Fluchthintergrund und damit deutlich weniger als in der Gruppe der Personen mit Migrations-, aber ohne Fluchthintergrund (42 %) der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung oder ein Studium; bei Personen ohne Migrationshintergrund lag der Anteil bei 57 % (Granato, 2023). Analysen zum Zugang zu einer dualen Ausbildung für die Gruppe der zwischen 2013 und 2016 zugewanderten Geflüchteten verweisen auf die große Bedeutung regionaler Kontextfaktoren (Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, Wirtschaftsstruktur etc.): So zeigen Ergebnisse auf Grundlage der IAB-BAMF-SOEP-Befragung, dass ein höheres Bruttoinlandsprodukt, eine niedrige Arbeitslosenquote sowie eine höhere Anzahl an kleineren gegenüber größeren Unternehmen in der Region die Chancen auf einen Ausbildungsplatz für Geflüchtete signifikant erhöhen (Meyer & Winkler, 2023). Der Wohnort und damit die regionale Verteilung von Geflüchteten spielen daher für ihre Integration in die berufliche Ausbildung eine nicht zu unterschätzende Rolle. So scheint es, dass die Verteilung nach dem Königsteiner Schlüssel Ungleichheiten reproduziert, da Geflüchtete aus den Jahren 2015 und 2016 überdurchschnittlich stark auf strukturschwache Regionen verteilt wurden (Brücker et al., 2022a).

Methodische Erläuterungen

Neuzugänge zum Berufsbildungssystem

Als Neuzugänge zum Berufsbildungssystem auf Basis der iABE gelten Personen, die im jeweiligen Berichtsjahr in 1 der 3 beruflichen Ausbildungsbereiche einen Bildungsgang neu begonnen haben. Damit werden Personen, die nach einer abgebrochenen Ausbildung eine neue Ausbildung aufnehmen, genauso als Neuzugänge gezählt wie Personen, die eine 2. Maßnahme im Übergangssektor besuchen.

Sektoren der beruflichen Ausbildung

Die beruflichen Ausbildungssektoren werden nach Bildungsziel der Teilnehmenden unterschieden: Bildungsgänge, die einen qualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln, finden sich im dualen System (Teilzeit-Berufsschule), im Schulberufssystem (schulische Ausbildung) und in der Beamtenausbildung (mittlerer Dienst). Im Schulberufssystem sind auch Neuzugänge an Fachschulen und Fachakademien in Erstausbildung in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Erziehung, nicht aber Fortbildungen (z. B. Meister/Techniker) ausgewiesen. Maßnahmen außerschulischer Träger und schulische Bildungsgänge, die keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten, sind dem Übergangssektor zugeordnet. Hierunter fallen auch teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als 1. Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind (z. B. Pflichtpraktika im Rahmen der Erzieher:innenausbildung). Eine Aufschlüsselung der Fallzahlen findet sich in **Tab. E1-2web**.

Angebots-Nachfrage-Relation

Die Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) ist eine Näherung an die tatsächlichen Marktverhältnisse. Sie kann für das duale Ausbildungssystem berechnet werden, für das Schulberufssystem fehlen entsprechende Daten. Das Angebot ist die Summe der bis zum 30.09. eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (Neuverträge) und der bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) gemeldeten, aber unbesetzt gebliebenen Stellen. Die Nachfrage in erweiterter Definition umfasst Neuverträge, noch nicht vermittelte oder versorgte Bewerber:innen sowie Bewerber:innen mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Ausbildungswunsch. Für Bewerber:innen sowie unbesetzte Ausbildungsstellen, die nicht der BA gemeldet werden, liegen keine Daten vor.

Neuzugänge ohne Ersten Schulabschluss (in der integrierten Ausbildungsberichterstattung)

In der Gruppe der Jugendlichen ohne Ersten Schulabschluss werden die Vorbildungskategorien „ohne Hauptschulabschluss“, „ohne Angabe“ und „sonstige Vorbildung“ zusammengefasst, da es systematische Unterschiede zwischen den Ländern bezüglich der Einteilung von Personen gibt, bei denen das Vorbildungsniveau nicht bekannt ist und deren Zahl im Zuge der Zuwanderung Schutz- und Asylsuchender deutlich zugenommen hat.

Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als E2

Für Betriebe stellt die Ausbildung – auch vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und einer teils schwierig zu deckenden Nachfrage nach qualifizierten Beschäftigten – ein wichtiges Instrument der Fachkräftesicherung dar. Allerdings fällt es Betrieben zunehmend schwer, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen. Gleichzeitig gibt es nach wie vor einen hohen Anteil an Jugendlichen, die keine Ausbildungsstelle finden. Diese Situation führt seit geraumer Zeit zu anhaltend hohen Passungsproblemen: Das Profil der Ausbildungsbewerber:innen oder ihre Berufswünsche einerseits und die angebotenen Ausbildungsstellen oder Berufe andererseits passen weniger zusammen. Wie sich Nachwuchsengpässe und Ausbildungsplatzmangel regional und berufsspezifisch differenziert aktuell zueinander verhalten, ist Gegenstand der folgenden Darstellung.

Entwicklung des Ausbildungsmarktes

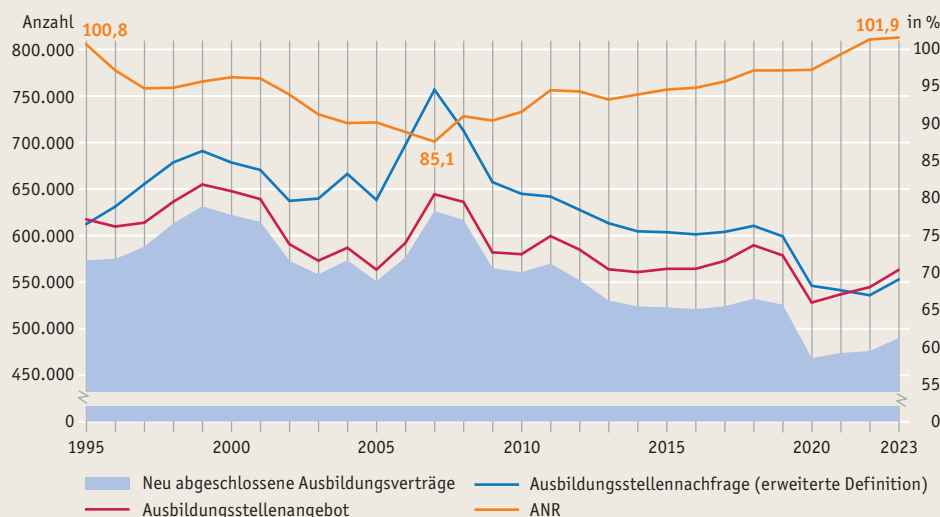
Nach dem starken Einbruch des Ausbildungsstellenangebotes auf 527.000 während der Corona-Pandemie im Jahr 2020 zeigt sich 2023 eine deutliche Erholung. Das Angebot an betrieblichen Ausbildungsstellen bleibt allerdings immer noch hinter dem von 2019 zurück (563.000 im Jahr 2023 ggü. 578.000 im Jahr 2019, **Abb. E2-1**). Wenngleich weniger stark als nach der Finanzkrise von 2007/08, so ist es dennoch auch im Zuge der Corona-Pandemie zu einem langfristigen Abbau betrieblicher Ausbildungskapazitäten gekommen (**Tab. E2-1web**). Die Ausbildungsbetriebsquote^M ist zwischen 2019 und 2022 von 19,6 auf 18,9 % stärker als in den Jahren zuvor gesunken (**Tab. E2-2web**); diese Entwicklung zeigt sich über alle Betriebsgrößenklassen, ausgenommen die

Trotz Anstieg beim Ausbildungsplatzangebot ...

... geht Ausbildungs-betriebsquote zurück

E
2

Abb. E2-1: Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation, neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2023*



* Bis 2008 ohne, ab 2009 mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger (zkt). Bis 2012 ohne Ausbildungsplätze, die regional nicht zuzuordnen sind, und ohne Bewerberinnen und Bewerber mit Wohnsitz im Ausland. Ab 2013 Absolutwerte auf ein Vielfaches von 3 gerundet. Ab 2015 einschließlich Abiturientenausbildungen.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit (BA), Ausbildungsmarktstatistik^U, Erhebung zum 30.09. eines Jahres; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge^U zum 30.09. eines Jahres (Datenstand 08.12.2023); Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen → **Tab. E2-1web**

Großbetriebe (500 und mehr Beschäftigte). In der Konsequenz ist auch eine Abnahme bei der Ausbildungsquote ^M, d.h. beim Umfang der Ausbildungstätigkeit der Unternehmen, festzustellen. Der Anteil an Auszubildenden gemessen an allen sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten ist von 4,8 % im Jahr 2019 auf 4,5 % im Jahr 2022 zurückgegangen (**Tab. E2-3web**). Wirtschaftliche Einbrüche und Unsicherheiten in Krisenzeiten (Maier, 2020) sowie die schwierige Bewerber:innenlage (Bennewitz et al., 2023) führen dazu, dass vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen weniger ausgebildet wird.

Zahl der Ausbildungs-nachfrager:innen zwar steigend ...
... bleibt aber hinter Vorkrisenniveau zurück

Auf der Nachfrageseite setzt sich der abnehmende Trend an Bewerber:innen 2023 nicht weiter fort; gegenüber 2022 ist ein Plus von etwa 17.000 auf insgesamt gut 552.000 Bewerber:innen zu verzeichnen (**Abb. E2-1**). Damit bleibt das Niveau allerdings deutlich hinter dem des Jahres 2019 von ca. 599.000 Bewerber:innen zurück. Dieser Rückgang ist vor allem demografisch bedingt; der besonders starke prozentuale Rückgang von Ausbildungsstellenbewerber:innen mit (Fach-)Hochschulreife um 17 % (**Tab E2-4web**) verweist allerdings auch auf Attraktivitätsverluste der dualen Ausbildung zugunsten eines (Fach-)Hochschulstudiums in dieser Gruppe (vgl. **H2**).

Erstmals seit 1995 Angebots-Nachfrage-Relation über 100

In der Konsequenz der Entwicklungen auf Angebots- und Nachfrageseite übersteigt die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze im Jahr 2022 erstmals seit 1995 die Nachfrage an Ausbildungsstellen (Angebots-Nachfrage-Relation ^M [ANR]; **Abb. E2-1**). Die allgemein verbesserte Lage auf dem dualen Ausbildungsmarkt hat allerdings erst im Jahr 2023 zu einer deutlichen Steigerung der Zahl an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen geführt (**Abb. E2-1**). Gegenüber 2020, dem Tiefststand bei der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (ca. 467.000), ist ein Plus von 21.700 Neuverträgen zu verzeichnen. Insgesamt bleibt die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge aber deutlich unter dem Wert von vor der Corona-Pandemie (2019: 525.000).

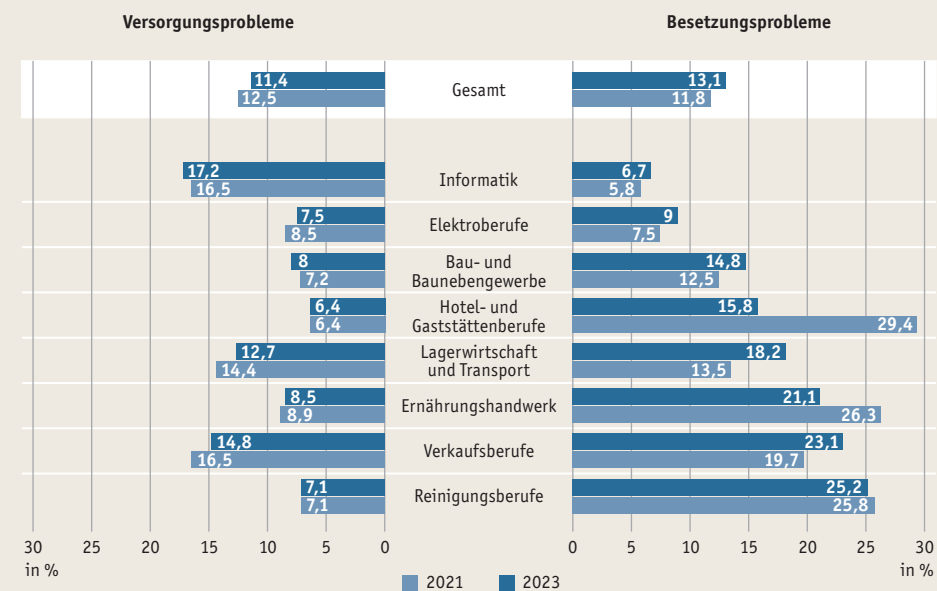
Besetzungsprobleme in Mehrheit der betrachteten Berufsgruppen, besonders im Reinigungs-, Verkaufs- und Ernährungsbereich

Während in den letzten etwa 20 Jahren bis 2021 der Ausbildungsmarkt stark durch Versorgungsprobleme ^M geprägt war, d.h., viele Ausbildungsinteressierte fanden keinen Ausbildungsplatz, besteht nunmehr in steigendem Maße für Betriebe die Herausforderung, ihre vorhandenen Ausbildungsplätze zu besetzen (Anstieg der Besetzungsprobleme ^M). Die Zahl der bundesweit unbesetzt gebliebenen Ausbildungsstellen hat im Jahr 2023 mit gut 73.400 einen neuen Höchstwert erreicht (**Tab. E2-5web**). So übersteigen inzwischen in allen betrachteten Berufsgruppen bis auf den Bereich der Informatik die Besetzungsprobleme die Versorgungsprobleme (**Abb. E2-2**). Besonders groß sind die Schwierigkeiten der Stellenbesetzung in den Reinigungs-, Verkaufs- und Ernährungsberufen, in denen ein Fünftel bis ein Viertel der angebotenen Ausbildungsplätze im Jahr 2023 unbesetzt blieben. Probleme der Versorgung der Jugendlichen mit einem Ausbildungsplatz bestehen insbesondere im Bereich der Informatik (17 %). Angesichts der zunehmenden Digitalisierung in der Arbeitswelt ist das gegenüber der Nachfrage deutlich zurückbleibende Angebot bei den Informatikberufen augenfällig; diese Situation lässt sich jedoch mit amtlichen Daten nicht erklären. Auch in den Verkaufsberufen (15 %) sowie in der Lagerwirtschaft und im Transport (13 %) sind Versorgungsprobleme festzustellen, die allerdings weniger mit einem Mangel an Ausbildungsstellen zusammenhängen als vielmehr mit einer fehlenden Passung zwischen Angebot und Nachfrage (**Tab. E2-6web**).

Passungsprobleme

Anhaltend hohe Passungsprobleme ...

Das gleichzeitige Auftreten von Versorgungs- und Besetzungsproblemen weist auf anhaltende Passungsprobleme ^M auf dem dualen Ausbildungsmarkt hin (**Abb. E2-3**). Der Anteil rechnerisch möglicher, aber nicht zustande gekommener Neuverträge am Neuvertragspotenzial verharrt mit 11,4 % im Jahr 2023 auf ähnlich hohem Niveau

Abb. E2-2: Besetzungs- und Versorgungsprobleme nach ausgewählten Berufsgruppen* 2021 und 2023 (in %)

Quelle: Bundesagentur für Arbeit (BA), Ausbildungsmarktstatistik, Erhebung zum 30.09. eines Jahres; Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. eines Jahres (Datenstand 08.12.2023); Berechnungen des BiBB, eigene Berechnungen → Tab. E2-6web

wie 2021 (**Tab. E2-7web**). Auf Länderebene weisen Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein überdurchschnittlich hohe Passungsprobleme auf (**Tab. E2-7web**). Regional differenziert bestehen in 22 % der Arbeitsagenturbezirke überdurchschnittlich hohe Passungsprobleme ($> 11,4\%$); der Anteil an Arbeitsagenturbezirken mit eher geringen Passungsproblemen ($< 5\%$) liegt bei 16 % (**Tab. E2-8web**).

Die Gründe für die bestehenden Passungsprobleme lassen sich grob in 3 Mismatch-Typen^M unterteilen: Der Anteil des *berufsfachlichen Mismatch*, d.h., das berufsspezifische Angebot offener Stellen entspricht nicht der berufsspezifischen Nachfrage, liegt bei 33 % im Jahr 2023 und ist damit gegenüber 2021 wieder deutlich zurückgegangen (–6 Prozentpunkte, **Abb. E2-3**). Dies verweist einerseits auf Probleme in der Berufsorientierung (vgl. **H2**; Bächtiger et al., 2023; Keßler et al., 2022), die während der Corona-Pandemie teilweise stark eingeschränkt war. Das berufsfachliche Mismatch deutet andererseits aber auch auf Probleme in der Attraktivität von Ausbildungsberufen und deren gesellschaftlicher Wertschätzung hin, die über das Berufsbildungssystem nicht gelöst werden können. Denn überproportional häufig bleiben Ausbildungsstellen in Reinigungs-, Ernährungs- und Verkaufsberufen unbesetzt, bei denen ein geringes Einkommen in Verbindung mit ungünstigen Arbeitszeiten, geringen Aufstiegschancen und beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten die Attraktivität offenkundig einschränken.

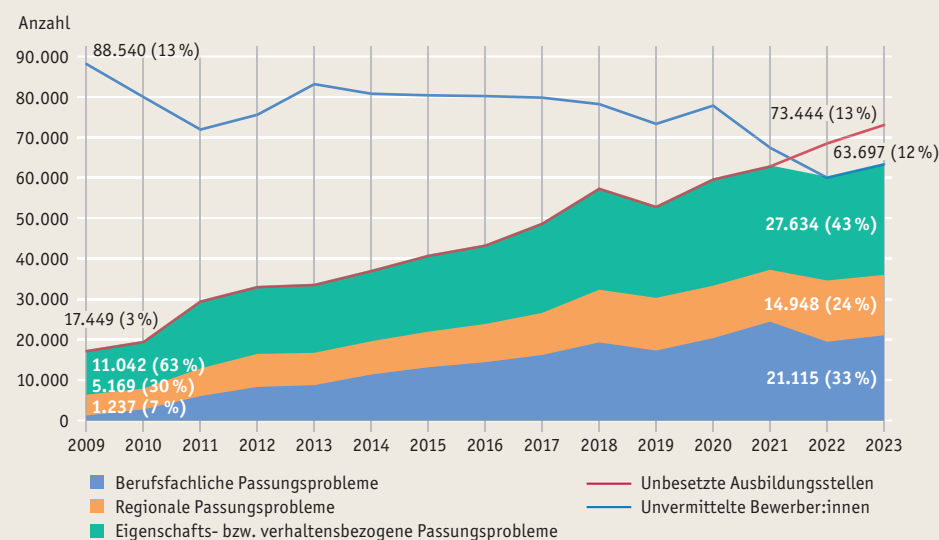
Probleme in der regionalen Erreichbarkeit von Ausbildungsangeboten, die sich im *regionalen Mismatch* widerspiegeln, sind von 20 % im Jahr 2021 auf knapp 24 % im Jahr 2023 gestiegen und verweisen darauf, dass der regionale Ausbildungsmarkt nach wie vor von Auszubildenden bevorzugt wird: Der Großteil der Auszubildenden (durchschnittlich 85 %) nimmt in dem Bundesland eine Ausbildung auf, in dem er wohnt (**Tab. E2-9web**). Um die Mobilität von jungen Menschen zu erhöhen, wurde mit dem neu verabschiedeten Gesetz zur Ausbildungsförderung auch ein Mobilitätzuschuss eingeführt. Mit der Übernahme von Heimfahrten sollen junge Menschen im

... die sich regional sehr unterschiedlich verteilen

Rückläufigkeit beim berufsfachlichen Mismatch nach starkem Anstieg während Corona-Pandemie

Zunahme von Problemen der regionalen Erreichbarkeit von Ausbildungsangeboten

Abb. E2-3: Unvermittelte Bewerber:innen, unbesetzte Ausbildungsstellen und Passungsprobleme nach Mismatch-Typen 2009 bis 2023*



* Vgl. Anmerkungen **Tab. E2-5web**.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit (BA), Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09. und Sonderauswertung der BA (unbesetzte Ausbildungsstellen und noch suchende Bewerber:innen zum 30.09. nach Arbeitsagenturbezirken und Ausbildungsberufen [5-Steller der KldB 2010]), eigene Schätzungen und Berechnungen → **Tab. E2-5web**

1. Ausbildungsjahr unterstützt werden, auch weiter entfernte Ausbildungsplätze anzunehmen; ob dies erfolgreich ist, bleibt zu beobachten.

Eigenschafts- bzw. verhaltensbezogenes Mismatch nach wie vor am häufigsten

Nach wie vor am häufigsten treten Passungsprobleme aufgrund eines eigenschafts- bzw. verhaltensbezogenen Mismatches auf (43 %), d.h., Bewerber:innen und Betriebe kommen aufgrund zugeschriebener Merkmale (tatsächlich oder vermutet) oder unzureichender Suche nicht zusammen. Mit der assistierten Ausbildung (vormals auch ausbildungsbegleitende Hilfen) existiert seit Langem ein arbeitsmarktpolitisches Instrument, das helfen soll, förderbedürftige junge Menschen durch zusätzlichen Stützunterricht und/oder sozialpädagogische Begleitung in eine Ausbildung zu integrieren oder diese erfolgreich abzuschließen. Nicht zuletzt soll diese Maßnahme auch dazu dienen, Betriebe zu ermuntern, Auszubildende aufzunehmen, die zunächst nicht ihre Erwartungen erfüllen. Die Flexibilisierung der Einstiegsqualifizierung sowie die Schaffung einer Ausbildungsgarantie, über die in Regionen mit ungünstigem Ausbildungsmarkt öffentlich geförderte außerbetriebliche Ausbildungsplätze eingerichtet werden sollen, sind weitere aktuelle Maßnahmen zur Verbesserung der Integration junger Menschen und zur Verringerung eigenschaftsbezogener Passungsprobleme. Wie gut diese Instrumente wirken, gilt es abzuwarten.

Methodische Erläuterungen

Ausbildungsquote und Ausbildungsbetriebsquote

Die *Ausbildungsquote* ist definiert als Anteil der Auszubildenden (ohne Praktikant:innen oder Volontär:innen) an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten eines Betriebs. Beamt:innen, Selbstständige und ähnliche Personengruppen werden nicht berücksichtigt. Die *Ausbildungsbetriebsquote* ist definiert als der Anteil der auszubildenden Betriebe an allen Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten.

Angebots-Nachfrage-Relation

Die Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) ist eine Näherung an die tatsächlichen Marktverhältnisse. Sie kann für das duale Ausbildungssystem berechnet werden, für das Schulberufssystem fehlen entsprechende Daten. Das Angebot ist die Summe der bis zum 30.09. eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (Neuverträge) und der bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) gemeldeten, aber unbesetzt gebliebenen Stellen. Die Nachfrage in erweiterter Definition umfasst Neuverträge, noch nicht vermittelte oder versorgte Bewerber:innen sowie Bewerber:innen mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Ausbildungswunsch. Für Bewerber:innen sowie unbesetzte Ausbildungsstellen, die nicht der BA gemeldet werden, liegen keine Daten vor.

Passungs-, Versorgungs- und Besetzungsprobleme

Passungsprobleme stellen den Anteil des nicht ausgeschöpften Vertragspotenzials am gesamten Neuvertragspotenzial dar. Das Neuvertragspotenzial ist die maximale Zahl der Neuverträge, die erreichbar wären, wenn Angebot und Nachfrage vollständig in Verträge münden würden. Bei einem Überschuss des

Ausbildungsangebots ergibt sich das Passungsproblem aus dem Anteil der unvermittelten Bewerber:innen an allen Bewerber:innen. Umgekehrt, wenn weniger Ausbildungsstellen angeboten als nachgefragt werden, ist das Passungsproblem gleich dem Anteil der unbesetzten Ausbildungsstellen am Ausbildungsstellenangebot. *Versorgungsprobleme* sind definiert als der Anteil der zum 30.09. eines Jahres noch unversorgten Bewerber:innen an der gesamten Nachfrage in erweiterter Definition. *Besetzungsprobleme* sind definiert als der Anteil der zum 30.09. eines Jahres unbesetzt gebliebenen Ausbildungsstellen am gesamten Ausbildungsangebot.

Typen von Passungsproblemen

Es werden 3 Mismatch-Typen zur Erklärung von Passungsproblemen unterschieden, deren quantitatives Gewicht schrittweise berechnet wird: Zunächst wird das *berufsfachliche Mismatch* berechnet, das vorliegt, wenn sich der angebotene und der gewünschte Beruf auf der Ebene des KldB-5-Stellers unterscheiden. Die gewünschten Berufe können bereits das Ergebnis von Anpassungsprozessen sein, sodass das berufsfachliche Mismatch in der Realität wahrscheinlich höher ausfällt. Für diejenigen Fälle, in denen kein berufsfachliches Mismatch besteht, wird im 2. Schritt das *regionale Mismatch* errechnet, das vorliegt, wenn zwar der Beruf übereinstimmt, offene Stellen und noch suchende Bewerber:innen sich jedoch in unterschiedlichen Arbeitsagenturbezirken befinden. Ein *eigenschafts- bzw. verhaltensbezogenes Mismatch* liegt vor, wenn sowohl der Beruf übereinstimmt als auch ein Ausbildungsstellenangebot im Arbeitsagenturbezirk besteht, diese günstigen Voraussetzungen aber trotzdem nicht in einen Ausbildungsvertrag münden.

Ausbildungen im Schulberufssystem

Die Ausbildungen im Schulberufssystem, die ein Drittel aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (**E1**) umfassen, werden von Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens und Fachschulen oder Fachakademien verantwortet. Im Gegensatz zum dualen System unterliegen diese Ausbildungen Länder- und nur im Falle der Gesundheitsheilberufe Bundesgesetzen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 175–177). Während im letzten Bericht die Ausbildungen in Gesundheitsberufen differenziert analysiert wurden, gilt es nunmehr, die Ausbildungen von Fachkräften für die Frühe Bildung **G** zu vertiefen. Hier kam es in den letzten Jahren zu Reformen, deren Auswirkungen sowohl quantitativ als auch qualitativ im Hinblick auf Ausbildungsformen und Zugangsvoraussetzungen – nach einem Überblick über das gesamte Schulberufssystem – erörtert werden.

Entwicklung der Zahl der Ausbildungsanfänger:innen nach Berufsgruppen

Rückgang der Zahl der Anfänger:innen im Schulberufssystem

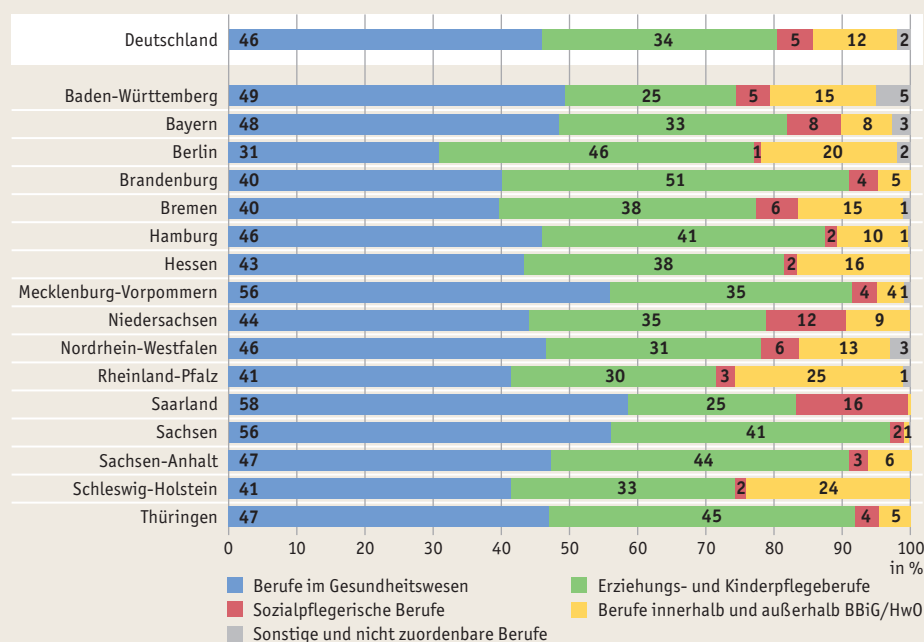
Anders als im dualen System sind die Anfänger:innenzahlen im Schulberufssystem – trotz demografisch bedingten Rückgangs der Schulabsolvent:innenzahlen (vgl. **D8**) – bisher kontinuierlich gestiegen (**E1**). Dies ist nicht zuletzt auf das Beschäftigungswachstum im Gesundheits- sowie Erziehungswesen zurückzuführen, das sich jedoch im Jahr 2022 bei den Ausbildungsanfänger:innenzahlen nicht weiter fortsetzt (**Tab. E3-1web**). So ist bei den Gesundheitsberufen insbesondere ein Rückgang bei Auszubildenden zum Pflegefachmann/zur Pflegefachfrau (**Tab. E3-2web**) festzustellen, im Erziehungswesen sind die Ausbildungen zum Erzieher/zur Erzieherin sowie in der Kinderpflege rückläufig (**Tab. E3-3web**). Mit ca. 212.000 liegt die Zahl der Anfänger:innen damit unterhalb des Niveaus der letzten 10 Jahre. Fast die Hälfte der Anfänger:innen befindet sich in Berufen des Gesundheitswesens (46 %), 35 % in Erziehungs- und Kinderpflegeberufen, 5 % in sozialpflegerischen Berufen und 12 % in Berufen innerhalb Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO) sowie in Assistenzausbildungen außerhalb BBiG/HwO (**Abb. E3-1**).

Unterschiede in der internen Struktur des Schulberufssystems zwischen den Ländern

Bei der internen Strukturierung nach Berufsgruppen sind deutliche Länderunterschiede festzustellen: In den ostdeutschen Flächenländern sowie dem Saarland hat sich das Schulberufssystem im Besonderen auf Ausbildungen des Gesundheits- und Erziehungsbereichs spezialisiert (94 bis 100 % der Anfänger:innen, **Abb. E3-1**). Dieser Anteil fällt in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein mit Werten unter 80 % am geringsten aus; hier spielen Ausbildungen in Berufen innerhalb sowie außerhalb BBiG/HwO, also in kaufmännischen, naturwissenschaftlichen, technischen und Medien- sowie Kommunikationsberufen, eine größere Rolle.

Zunahmen gegenüber 2012 in Mehrheit der Länder im Gesundheits- sowie Erziehungs- und Kinderpflegebereich

Im Vergleich zu 2012 zeigt sich in den meisten Ländern ein Anstieg der Anfänger:innenzahlen in den Gesundheits- sowie Erziehungs- und Kinderpflegeberufen, während mehrheitlich Rückgänge in den Berufen innerhalb und außerhalb BBiG/HwO zu verzeichnen sind (**Tab. E3-1web**). Diese rückläufige Entwicklung ist zum einen auf die verbesserte Ausbildungsmarktlage zurückzuführen, in deren Folge kompensatorische Ausbildungsmöglichkeiten zum dualen System reduziert wurden. So hängen die geringen Ausbildungsanteile in Assistenz- und BBiG/HwO-Berufen in den ostdeutschen Flächenländern auch mit der schon früher begonnenen demografisch bedingten Entspannung auf dem dualen Ausbildungsmarkt zusammen (**E2**). Die Rückläufigkeit ist zum anderen aber auch Resultat einer Umstrukturierung dieser Bildungsgänge, die nicht mehr primär auf einen Berufsabschluss, sondern den Erwerb der Fachhochschulreife abzielen.

Abb. E3-1: Verteilung der Anfänger:innen auf die verschiedenen Berufsbereiche des Schulberufssystems* 2022 nach Ländern (in %)

* Vgl. Anmerkungen zu **Tab. E3-1web**. Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik ^①; Statistik nach der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung ^②; eigene Berechnungen

→ **Tab. E3-1web**

Entwicklungen in den Erziehungs- und Kinderpflegeberufen

Die Ausbildung von Fachkräften für Erziehungs- und Kinderpflegeberufe im Schulberufssystem erfolgt einerseits an Berufsfachschulen, die die Ausbildung zur Kinderpflege und Sozialassistentz vornehmen (Berufsabschluss auf ISCED-Niveau ^⑥ 3), und andererseits an Fachschulen oder Fachakademien, die für die Ausbildung von Erzieher:innen zuständig sind (Abschluss auf ISCED-Niveau 6).

In eine Ausbildung zur Kinderpflege, die aktuell in 7 Ländern angeboten wird und den klassischen Bildungsgang für eine Tätigkeit im Bereich der Frühen Bildung auf Berufsfachschulebene darstellt (Pasternack, 2015, S. 232), mündeten 2022 knapp 10.000 Anfänger:innen⁵ (+6 % gegenüber 2012, **Abb. E3-2**, **Tab. E3-3web**). Die Ausbildung zur Sozialassistentz kann derzeit in 14 Ländern (nicht in Bayern und im Saarland) absolviert werden. In 5 Ländern (Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) bestehen beide Ausbildungsgänge nebeneinander (**Tab. E3-4web**). Die Zahl der Ausbildungsanfänger:innen zur Sozialassistentz, die auf ein breiteres Arbeitsfeld ausgelegt ist als die Kinderpflegeausbildung, ist von knapp 16.000 im Jahr 2012 auf ca. 21.000 ein Jahrzehnt später gestiegen (+33 %, **Tab. E3-3web**). Das heißt, mehr als doppelt so viele junge Menschen in Deutschland beginnen eine Sozialassistentz- im Vergleich zu einer Kinderpflegeausbildung. Zusammen stellen sie im Jahr 2022 43 % aller Anfänger:innen in Erziehungs- und Kinderpflegeberufen (**Abb. E3-2**).

Der größte Teil der frühpädagogischen Fachkräfte wird an Fachschulen oder -akademien für Sozialpädagogik ausgebildet. Im Jahr 2022 begannen 58 % der Anfänger:innen im Erziehungs- und Kinderpflegebereich eine Ausbildung als Erzieher:in (**Abb. E3-2**). Gegenüber 2012 bedeutet dies einen Zuwachs um 24 % bzw. um 8.000 auf

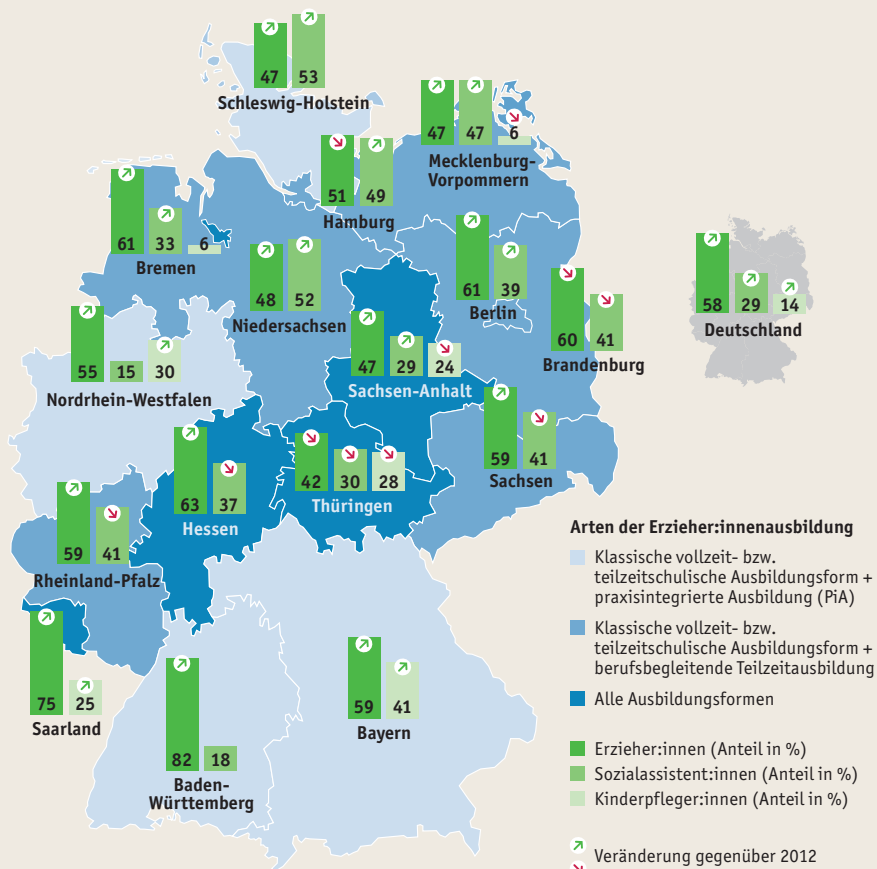
Ausbildungen erfolgen auf 2 Qualifikationsniveaus

Zunahme berufsfachlicher Ausbildungsanfänger:innen geht vor allem auf Zuwachs bei der Sozialassistentz zurück ...

... aber mehrheitlich wird Ausbildung zum/ zur Erzieher:in aufgenommen

⁵ Für die differenzierten Auswertungen zur Zahl und Entwicklung der Anfänger:innen im Erziehungs- und Kinderpflegebereich nach Ländern wird auf die Ergebnisse des WiFF-Fachkräftebarometers zurückgegriffen. Hierbei handelt es sich um eine Ergänzung der Zahlen der Schulstatistik zu den beruflichen Schulen des Statistischen Bundesamtes durch eine vom DJI durchgeführte zusätzliche Länderabfrage bei den Statistischen Landesämtern.

Abb. E3-2: Verteilung der Schüler:innen im 1. Ausbildungsjahr auf die verschiedenen Berufe des Erziehungs- und Kinderpflegebereichs* 2022 und Veränderung gegenüber 2012 (in %) sowie Arten der Erzieher:innenausbildung nach Ländern



* Fehlende Angaben zu Veränderungen im Anteil der Kinderpflege- oder Sozialassistentenausbildung zwischen 2012 und 2022 in Baden-Württemberg, Bremen und Nordrhein-Westfalen sind dadurch bedingt, dass es die entsprechende Ausbildung im Jahr 2012 noch nicht gab. Abweichungen von 100 sind bedingt durch Rundungen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik sowie ergänzende Tabellen zur Fachserie; Statistische Landesämter: WiFF-Länderabfrage (Autorengruppe Fachkräftebarometer) → Tab. E3-3web, Tab. E3-4web, Tab. E3-5web

etwa 42.000 Anfänger:innen (Tab. E3-3web). Allerdings traten im Zeitverlauf immer wieder leichte Schwankungen auf und insbesondere zwischen 2021 und 2022 ist ein Rückgang zu erkennen, den es mit Blick auf die wachsenden Bedarfe in der Ganztagsbetreuung (vgl. D3) weiterzuverfolgen gilt.

Auf Länderebene lassen sich sowohl Unterschiede hinsichtlich des Gewichts der 3 Ausbildungsgänge – Kinderpflege, Sozialassistent, Erzieher:in – als auch bezüglich ihrer Entwicklung feststellen. In Baden-Württemberg (82 %), im Saarland (75 %), in Berlin und Bremen (je 61 %) nehmen anteilig fast oder mehr als zwei Drittel der Anfänger:innen in den Erziehungs- und Kinderpflegeberufen eine Ausbildung zum Erzieher/zur Erzieherin auf, entsprechend seltener sind Anfänger:innen in einer berufsfachschulischen Ausbildung (Abb. E3-2). In Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen befinden sich wiederum anteilig mehr Anfänger:innen in einer berufsfachschulischen Ausbildung zur Kinderpflege und/oder Sozialassistent (zwischen 52 und 58 %). Besonders hohe Zunahmen in der Kinderpflege gegenüber 2012 sind in Nordrhein-Westfalen sowie dem Saarland, bei der Sozialassistent in den Stadtstaaten und in der Erzieher:innenausbildung in Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland festzustellen.

Die verschiedenen quantitativen Entwicklungen bei den Erziehungs-, Sozialassistenten- und Kinderpflegeberufen in den Ländern lassen sich auf unterschiedliche Einflussfaktoren zurückführen, die an dieser Stelle nicht aufzulösen sind. So können die Zahlung von Schulgeld, der Erhalt einer Ausbildungsvergütung oder die Ausbildungsdauer bei der Entscheidung für eine bestimmte Ausbildung eine Rolle spielen. Auch Zugangsregelungen in Bezug auf formale Voraussetzungen – etwa das Vorliegen eines bestimmten Schulabschlusses für die Aufnahme einer Ausbildung oder die Polyvalenz der Verwertbarkeit des erworbenen Abschlusses – sind weitere Einflussfaktoren. Anhand amtlicher Daten und aufgrund erheblicher Forschungsdesiderata lässt sich nicht näher bestimmen, welches Gewicht Länderspezifika in der Ausbildung zukommt; dazu zählen etwa die bundesweite Mobilität und Anerkennung der erworbenen Abschlüsse sowie die damit verbundenen Berechtigungen zu Aufstiegsfortbildungen und weiterführenden höheren Bildungsabschlüssen, z.B. zu einem Hochschulstudium im früh- oder sozialpädagogischen Bereich. Diese Intransparenz ist letztlich auch Ergebnis der im Bereich der schulischen Ausbildungen bestehenden Governancestrukturen. Hier ist das jeweilige Land verantwortlich (vgl. H1). Jedoch wurde im Koalitionsvertrag der Bundesregierung für 2021–2025 das Thema einer besseren Abstimmung zwischen den Ländern auf die Agenda genommen.

Die in fast allen Ländern – auf unterschiedlichem Niveau – zu verzeichnende positive Entwicklung der Anfänger:innenzahl in der Erzieher:innenausbildung seit 2012 wurde nicht zuletzt auch durch weitreichende politische Reformen und Programme begleitet. So schuf die Novellierung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) im Jahr 2020 finanzielle Fördermöglichkeiten im Rahmen einer klassischen Voll- oder Teilzeitausbildung zum Erzieher/zur Erzieherin. Zudem wurden im Rahmen des ‚Gute-KiTa-Gesetzes‘ neue Ausbildungsformate – die praxisintegrierte Ausbildung (PiA) wie auch die berufsbegleitende Teilzeitausbildung – geschaffen, die mit einer Vergütung der Ausbildung verbunden sind. PiA wird derzeit in 4 Ländern regulär und in 5 Ländern als Modellversuch erprobt (Tab. E3-4web), berufsbegleitende Teilzeitausbildungen werden wiederum in 12 Ländern regulär angeboten (Abb. E3-2). Dass diese Ausbildungsformen immer mehr an Bedeutung gewinnen, zeigen für einige Länder verfügbare differenzierte Daten zu Ausbildungsformaten: In Baden-Württemberg (51 %), Nordrhein-Westfalen (43 %) und Hessen (38 %) ist die PiA-Ausbildung inzwischen sowohl absolut als auch anteilig überaus bedeutsam. In Berlin (61 %), Rheinland-Pfalz (46 %) und Hamburg (39 %) ist wiederum die berufsbegleitende Teilzeitausbildung im Jahr 2021 besonders stark verbreitet (Tab. E3-6web).

Mit dem Ausbau unterschiedlicher Ausbildungsformate ist zudem eine schrittweise Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten zur Erzieher:innenausbildung einhergegangen (KMK, 2020). Während bisher der Zugang grundsätzlich mindestens einen Mittleren oder gleichwertigen Schulabschluss sowie eine abgeschlossene einschlägige Erstausbildung (Kinderpflege oder Sozialassistenten) erforderte, reicht inzwischen in den meisten Ländern eine fachfremde Berufsausbildung aus. Einige Länder ermöglichen den Zugang über eine mehrjährige, in der Regel einschlägige berufliche Tätigkeit (die nicht zertifiziert sein muss). Auch die Zugangsmöglichkeiten über eine Hochschulzugangsberechtigung, meist in Verbindung mit Praxiserfahrung, wurden ausgebaut und bestehen inzwischen in fast allen Ländern (Fuchs-Rechlin & Rauschenbach, 2021). Daten zu den schulischen und beruflichen Voraussetzungen, mit denen die Schüler:innen in die Erzieher:innenausbildung treten, liegen nicht vor. Insofern lässt sich nicht abschätzen, welche Wirkungen davon auf die Attraktivität der Ausbildung ausgehen und wie die ausbildenden Institutionen mit den damit verbundenen Herausforderungen zur Sicherung der Qualität und Professionalität der Ausbildung umgehen.

Intransparenz und Vielfalt von Ausbildungswegen sowie fehlende Forschung erschweren Beurteilung der Effektivität von Ausbildungsstrukturen

Zuwachs bei der Erzieher:innen-ausbildung begleitet von ...

... Pluralisierung von Ausbildungsformen und ...

... Öffnung der Zugangsbedingungen

Pädagogisches Personal in der beruflichen Ausbildung

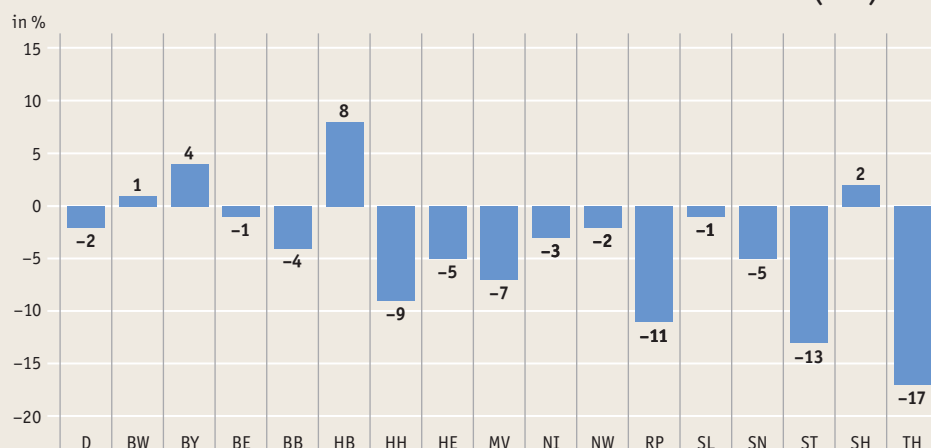
Fragen der Qualität beruflicher Bildungsprozesse schließen die Qualifikationen, Kompetenzen und das Handeln des in der beruflichen Ausbildung tätigen Bildungspersonals ein. Aufgrund der Datenlage stehen zu diesen Merkmalen jedoch nur Informationen zur Personalausstattung in den berufsbildenden Schulen zur Verfügung, die implizit Hinweise auf die Professionalität der Lehrkräfte sowie auf die aktuelle Bedarfsdeckung und etwaige Ersatzbedarfe geben können. Im Anschluss an das Schwerpunktkapitel des letzten Bildungsberichts werden deshalb zunächst Grundinformationen zur Zusammensetzung der Gruppe der Lehrkräfte dargestellt, die an den berufsbildenden Schulen tätig sind. Angesichts des fortbestehenden Bedarfs an qualifizierten Lehrkräften werden anschließend mit Blick auf voraussichtliche Personalressourcen Fragen der Studienaufnahme, des Studienabbruchs und der Entwicklung der Absolvent:innenzahlen^G in beruflichen Lehramtsstudiengängen adressiert. Das Ausbildungspersonal in Betrieben, ausbildenden Verwaltungen und Organisationen steht im letzten Abschnitt im Zentrum der Betrachtung.

Entwicklung des Lehrkräftebestands und -bedarfs

**Rückgang der Zahl
vollzeitäquivalenter
Lehrkräfte in Mehr-
heit der Länder ...**

Mit bundesweit etwa 173.000 Lehrkräften im Jahr 2022 sind fast 14.000 (–7 %) weniger an berufsbildenden Schulen beschäftigt als noch 2012 (**Tab. E4-1web**). Umgerechnet auf Vollzeitäquivalente^G entspricht dies einem Rückgang um ca. 2.400 (–2 %) vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte (von ca. 117.200 auf ca. 114.800). Dabei zeigen sich regional sehr unterschiedliche Entwicklungen (**Abb. E4-1**): Während sich in den meisten Ländern ein rückläufiger Lehrkräftebestand abzeichnet – besonders stark in Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen –, fällt ein recht deutlicher prozentualer Anstieg der Vollzeitäquivalente im Lehrkräftebestand in Bayern und Bremen auf. Diese Länderunterschiede lassen sich nicht allein durch Veränderungen in den Schüler:innenzahlen insgesamt oder mit Verschiebungen zwischen Teil- und Vollzeitschüler:innen erklären (**Tab. E4-2web**). Vielmehr spielen weitere vielfältige Faktoren hinein, z.B. vorhandene Personalabdeckungen, Klassengrößen und gewährte Pflichtstundenminderungen.

Abb. E4-1: Veränderungen des Lehrkräftebestands (Vollzeitäquivalente) an berufsbildenden Schulen nach Ländern* zwischen 2012 und 2022 (in %)



* Vgl. Anmerkungen zu **Tab. E4-1web**.

Quelle: KMK, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen^D, eigene Berechnung

→ **Tab. E4-1web**

Prognosen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2023b) zum Einstellungsbedarf und Neuangebot ausgebildeter Lehrer:innen für das berufliche Lehramt gehen davon aus, dass bis zum Jahr 2035 ein durchschnittlicher Lehrkräftebedarf von knapp 4.500 Lehrkräften (Vollzeitäquivalenten) pro Jahr besteht (**Tab. E4-3web**). Klemm (2022) kommt in seinen Prognosen auf einen höheren Wert von ungefähr 5.000 fehlenden Lehrkräften. Stellt man dieser Zahl das voraussichtliche durchschnittliche jährliche Angebot gegenüber, liegt für Deutschland insgesamt ein Deckungsgrad von lediglich 62 % vor. Dahinter verbergen sich allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern: In Hamburg übersteigt das Angebot an beruflichen Lehrkräften den Bedarf; in Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz und im besonderen Maße in Mecklenburg-Vorpommern wird dagegen nicht einmal die Hälfte des Bedarfs von den Absolvent:innen mit 2. Staatsprüfung oder Abschluss des Vorbereitungsdienstes gedeckt (**Tab. E4-3web**).

Berücksichtigt man, dass rund die Hälfte der beruflichen Lehrkräfte nicht in Vollzeit tätig ist, ist von einer noch höheren Anzahl an fehlenden Personen auszugehen. Im Ländervergleich variiert der Anteil an vollzeitbeschäftigten Lehrkräften zwischen 62 % in Thüringen und 40 % in Rheinland-Pfalz, wo zugleich mit 33 % überdurchschnittlich viele Lehrkräfte stundenweise beschäftigt sind, d.h. mit weniger als 50 % der regulären Unterrichtsverpflichtung (Durchschnitt: 22 %, **Tab. E4-1web**). Ein besonders hoher Anteil an Lehrkräften mit stundenweiser Beschäftigung ist an Schulen des Gesundheitswesens zu finden (**Tab. E4-4web**), vor allem in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. In diesen Ländern haben die Gesundheitsschulen einen hohen Stellenwert für die Ausbildung von Gesundheitsberufen während in anderen Ländern entsprechende Ausbildungen teilweise, in einigen wenigen Ländern ausschließlich in den öffentlichen Berufsfachschulen stattfinden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 176). Die Sonderstellung der Lehrkräfte an Schulen des Gesundheitswesens ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass ihre Qualifizierung lange Zeit nur in Form von Weiterbildungen stattfand; die Lehrtätigkeit wurde meist nebenberuflich zur eigentlichen beruflichen Tätigkeit ausgeübt und ihre Ausbildung unterliegt nicht der Rahmenvereinbarung der KMK (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 274). Das im Jahr 2020 in Kraft getretene Pflegeberufegesetz stieß dann Angleichungsprozesse hin zu den anderen beruflichen Fachrichtungen an: Ab dem Jahr 2030 gelten Mindestanforderungen an das dort tätige Lehrpersonal; auf 20 Auszubildendenstellen muss eine Vollzeitlehrkraft mit pflegepädagogischem Master- oder vergleichbarem Abschluss kommen (§ 9 Pflegeberufegesetz [PflBG]).

Hinsichtlich des Alters zeigen sich gegenüber 2012 unter den hauptberuflich in Voll- und Teilzeit  tätigen Lehrkräften⁶ leichte Verschiebungen in Richtung jüngerer Lehrkräfte (**Abb. E4-2**). So stieg der Anteil des Lehrpersonals unter 40 Jahren um 7 Prozentpunkte, bei gleichzeitigem Rückgang der 40- bis 50-Jährigen, und macht im Jahr 2022 gut ein Viertel des pädagogischen Personals an berufsbildenden Schulen aus. Der Anteil an Lehrkräften über 50 Jahren ist dagegen gleichbleibend hoch (annähernd 50 %), 14 % von ihnen sind über 60 Jahre alt und stehen damit kurz vor dem Ruhestand. Überdurchschnittlich hoch ist dieser Anteil in den ostdeutschen Flächenländern und Berlin (16 bis 23 %), sodass in diesen Ländern mehr Neueinstellungen notwendig sein werden (**Tab. E4-5web**).

Das Qualifikationsgefüge unter den hauptberuflich in Voll- und Teilzeit tätigen Lehrkräften hat sich zwischen 2012 und 2022 deutlich gewandelt: Zwar weist nach wie vor die Mehrheit der Lehrkräfte einen Lehramtsabschluss für berufliche Schulen auf (42 %), zugleich hat sich der Anteil an Lehrkräften mit Lehramtsabschluss für Gymnasium aufgrund des bestehenden Überschusses an Absolvent:innen dieses Lehr-

... geht einher mit deutlicher Unterdeckung von Lehrkräften

Anteil an Vollzeitbeschäftigten verharrt seit 2012 bei etwa 50 %

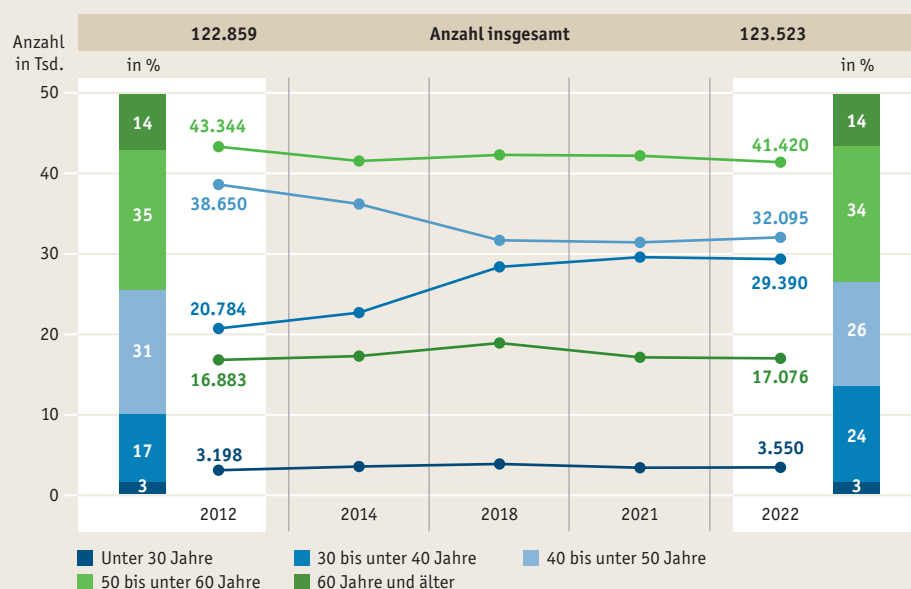
Lehrpersonal an Gesundheitsschulen zu hohen Anteilen nur stundenweise beschäftigt ...

... und zu höheren Anteilen ohne lehramtsüblichen Masterabschluss

Aufgrund der Altersstruktur vermehrt Neueinstellungen erforderlich, vor allem in Ostdeutschland

6 Für Schulen des Gesundheitswesens liegen keine Informationen zum Alter und zur Qualifikation der Lehrpersonen vor.

Abb. E4-2: Entwicklung des Lehrkräftebestands* an beruflichen Schulen 2012 bis 2022 nach Altersgruppen (in %, Anzahl) *****



* Hauptberufliche Lehrkräfte in Voll- und Teilzeitbeschäftigung (ohne stundenweise Beschäftigte).

** Ohne Schulen des Gesundheitswesens.

*** Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen.

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

→ Tab. E4-6web

Anteil der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen mit Lehramt für Gymnasien und ohne Lehramtsabschluss steigt auf 47 %

amtstyps (vgl. **D4**) mehr als verdoppelt (26 % im Jahr 2022, **Tab. E4-7web**). Zudem ist – als Ergebnis des anhaltenden Lehrkräftemangels – gleichzeitig der Anteil an Lehrkräften ohne Lehramtsstudium (Seiten- und Quereinsteiger:innen ) um 9 Prozentpunkte auf 21 % gestiegen. Die neu in den Schuldienst eingestellten Seiteneinsteiger:innen sind überwiegend in den beruflichen Fächern (77 %) wiederzufinden, fast die Hälfte von ihnen in gewerblich-technischen Fächern, in denen seit Jahren ein eklatanter Mangel an ausgebildeten Lehrer:innen besteht. Weitere 38 % entfallen auf sozialpädagogische und pflegerische Fächer (**Tab. E4-8web**). Im Bereich Wirtschaft und Verwaltung hingegen kann der Lehrkräftebedarf weitgehend mit grundständig ausgebildeten Personen gedeckt werden.

Qualifizierungswege zum Lehrberuf

Zunahme der Zahl von Studienanfänger:innen in gewerblich-technischen sowie sozialpädagogischen und pflegerischen Fachrichtungen

Lange Ausbildungszeiten sowie ein geringer Bekanntheitsgrad des grundständigen Studiums und des Berufsbildes (Ziegler, 2021) stellen die Rekrutierung von Studierenden für das berufliche Lehramt vor große Herausforderungen. In der Folge wurden in den letzten Jahren die Studienmodelle diversifiziert (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 273–274). Die gegenüber 2012 gestiegenen Anfänger:innenzahlen für das berufliche Lehramt im Staatsexamens- und Masterstudiengang von knapp 1.300 auf 2.000 Studierende können als erste kleine Erfolge dieser Entwicklungen gewertet werden (**Tab. E4-9web**). Zuwächse sind vor allem in den gewerblich-technischen und sozialpädagogischen sowie pflegerischen beruflichen Fächern zu verzeichnen.

Wenig Studierende in der beruflichen Lehramtsausbildung in ostdeutschen Ländern

Es zeigen sich zudem erhebliche Länderdifferenzen in den Anfänger:innenzahlen: Während im Ländervergleich in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen relativ viele Personen in einen Staatsexamens- oder Masterstudiengang für das berufliche Lehramt einmünden, spielt dieses – quantitativ betrachtet – in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen kaum eine Rolle; in Brandenburg werden

berufliche Lehramtsstudiengänge gar erst mit dem Wintersemester 2024/25 nach langer Zeit wieder eingeführt. Hier könnten auch die fehlende Tradition in der beruflichen Lehramtsausbildung an ausgewählten ostdeutschen Standorten Interessierte von der Aufnahme eines Studiums abhalten.

Die Zahl der Abschlüsse im Master oder Staatsexamen hat sich nur leicht von knapp 1.400 im Jahr 2012 auf gut 1.600 im Jahr 2022 erhöht (**Tab. E4-10web**) und verdeutlicht, dass nicht alle Personen, die ein Lehramtsstudium aufnehmen, dieses auch abschließen. Das Risiko eines Studienabbruchs lag über alle Lehramtsstudiengänge hinweg 2020 bei 10 % im Bachelor- und 16 % im Masterstudium (Heublein et al., 2022). Dabei verweisen differenzierte Analysen zur Abbruchintention nach Lehramtsstudiengang auf Basis der DZHW-Studierendenbefragung  2021 darauf, dass Studierende des beruflichen Lehramts keine erhöhte Abbruchintention aufweisen (**Tab. E4-11web**).

Keine erhöhte Studienabbruchintention bei beruflichen Lehramtsstudierenden

Mit Blick auf Personalressourcen, die über die reguläre Lehrkräfteerstausbildung gewonnen werden können, sind zudem Abbrüche vor oder während des Referendariats sowie die Möglichkeit, den Studienabschluss auch anderweitig zu nutzen – z. B. durch Aufnahme einer Tätigkeit in der studierten beruflichen Fachrichtung oder in der Personalentwicklung in Betrieben (Polyvalenz des Studiums) –, zu berücksichtigen. Sie führen dazu, dass ein Teil der Studienanfänger:innen am Ende nicht oder erst später als Lehrkraft zur Verfügung steht. Zugleich weisen die Ergebnisse von Studierendenbefragungen darauf hin, dass die Polyvalenz ein zentrales Motiv ist, um z. B. ein Wirtschaftspädagogik-Studium aufzunehmen; denn es erlaubt, nebenher eigene Fähigkeiten und Interessen hinsichtlich beruflicher Tätigkeitsprofile zu erkunden (Goller & Ziegler, 2021, S. 178).

Ausbildungspersonal für die Praxisphasen in der beruflichen Ausbildung

Im Unterschied zu den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen liegen nur wenige Daten vor, die eine quantitative Beschreibung des Ausbildungspersonals für die Praxisphasen in der beruflichen Ausbildung ermöglichen, d. h. in Betrieben, Verwaltungen, Gesundheits-, Erziehungs- und sozialpädagogischen Einrichtungen sowie in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Besonders unzureichend stellt sich hierbei die Datenlage für das Schulberufssystem dar, sodass im Folgenden nur auf das Ausbildungspersonal im dualen Ausbildungsbereich eingegangen werden kann.

Daten zum Ausbildungspersonal des Schulberufssystems fehlen

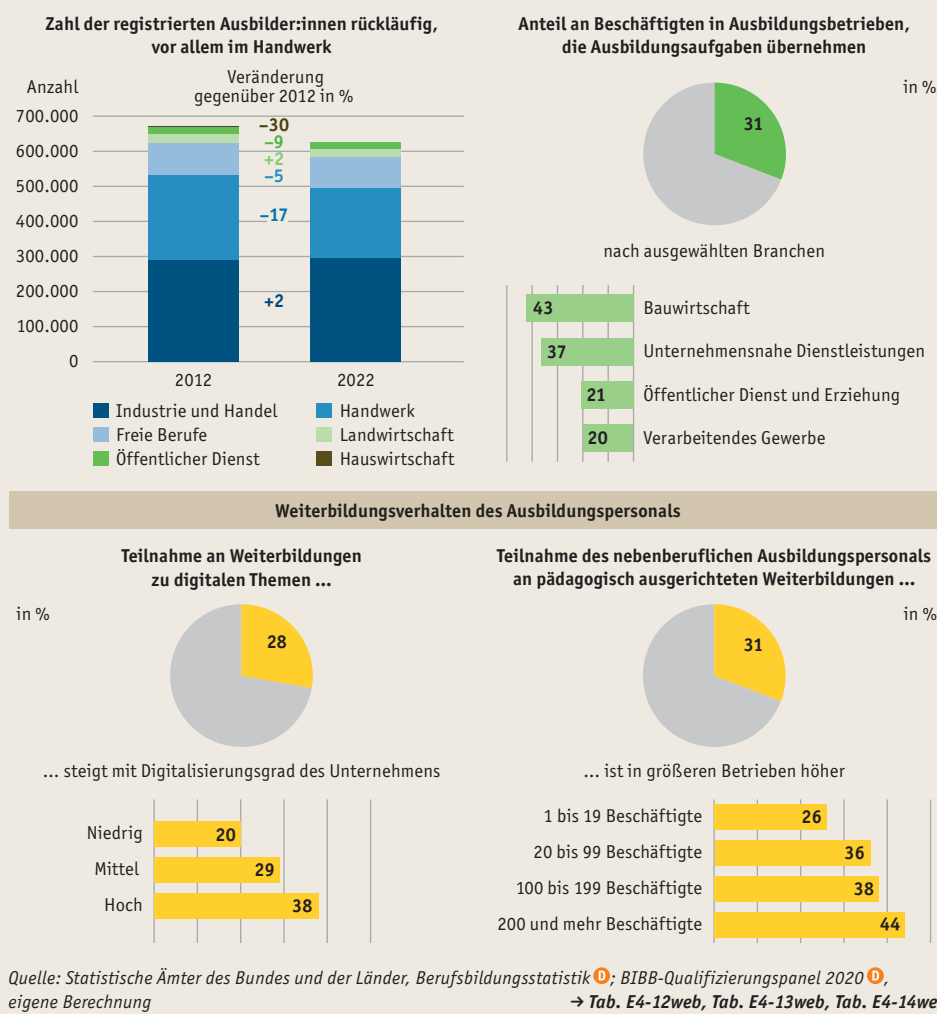
Bundesweit waren 2022 mit fast 628.500 Personen ca. 44.000 Personen weniger als registrierte Ausbilder:innen⁷ in Betrieben gemeldet als 2012 (**Abb. E4-3**). Dabei ist insbesondere im Handwerk und in der Hauswirtschaft ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen (–17 bzw. –30 %). Die Zahl der registrierten Ausbilder:innen gibt allerdings nur einen kleinen Ausschnitt des Ausbildungspersonals in Betrieben wieder. So hat dem BIBB-Qualifizierungspanel 2020 zufolge fast ein Drittel der Beschäftigten in Ausbildungsbetrieben im Jahr 2019 neben ihrer eigentlichen Tätigkeit im Betrieb Ausbildungsaufgaben übernommen (**Abb. E4-3**).⁸ In Klein- und Kleinstbetrieben ist ihr Anteil aufgrund der geringeren Betriebsgröße größer als in mittleren und Großbetrieben (**Tab. E4-12web**). Nach Branche differenziert ist ein überdurchschnittlich hoher Anteil an Personen mit Ausbildungsaufgaben u. a. in der Bauwirtschaft und bei den unternehmensnahen Dienstleistungen wiederzufinden. Vergleichsweise gering ist ihr Anteil dagegen im öffentlichen Dienst und Erziehungsbereich sowie im verarbeitenden Gewerbe.

Rückgang der Zahl registrierter Ausbilder:innen

Fast ein Drittel der Beschäftigten übernimmt neben eigentlicher Tätigkeit Ausbildungsaufgaben

⁷ Dies sind Personen, die im Sinne des Berufsbildungsgesetzes die rechtliche Verantwortung für die sachgerechte Durchführung der Ausbildung tragen. Jeder ausbildende Betrieb muss mindestens eine:n Ausbilder:in mit berufs- und arbeitspädagogischer Erfahrung nach §§ 28 ff. BBiG bei der zuständigen Stelle registrieren lassen.

⁸ Ausbildungsbetriebe sind Betriebe, die zum 31.12.2019 mindestens eine:n Auszubildende:n nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung (BBiG/HwO) im Betrieb beschäftigen. Dies sind laut BiBB-Qualifizierungspanel im Jahr 2019 ein Viertel aller Betriebe und damit etwas mehr als auf Basis der Zahlen der Bundesagentur für Arbeit (**E2**).

Abb. E4-3: Ausgewählte Kennzahlen zum Ausbildungspersonal in der dualen Ausbildung

Fast ein Drittel der Beschäftigten mit Ausbildungsaufgaben nimmt an Weiterbildungen teil

Wandlungsprozesse – wie die zunehmende Digitalisierung von Arbeitsprozessen oder die Heterogenität der Auszubildenden – gehen mit wachsenden fachlichen und pädagogischen Anforderungen an Ausbilder:innen und ausbildende Fachkräfte einher und beeinflussen den Bedarf an Weiterbildungen. Dies spiegelt sich auch in der Teilnahme an Weiterbildungskursen wider: Knapp 28 % der Beschäftigten mit Ausbildungsaufgaben nahmen im Jahr 2019 an Weiterbildungen zu digitalen Themen teil (**Abb. E4-3**). Dabei zeigen sich deutliche Differenzen nach dem Digitalisierungsgrad⁹ des Ausbildungsbetriebs: Je technologieaffiner der Ausbildungsbetrieb, desto höher war die Teilnahmequote. Besonders hoch ist sie zudem in Handel und Reparatur sowie bei den unternehmens- und personenbezogenen Dienstleistungen; unterdurchschnittlich dagegen im primären Sektor, in der Bauwirtschaft sowie im medizinischen und pflegerischen Bereich (**Tab. E4-14web**). Fast ein Drittel der nebenberuflichen Ausbilder:innen pro Ausbildungsbetrieb hat darüber hinaus im Jahr 2019 an einer pädagogischen Weiterqualifizierung teilgenommen. Dieser Anteil erhöht sich mit steigender Betriebsgröße deutlich (**Abb. E4-3**). Nicht zuletzt die unterschiedlichen zeitlichen und personellen Ressourcen in den Betrieben, aber auch der Grad der Institutionalisierung von Weiterbildung im Betrieb (vgl. **G1**) tragen zu diesen Differenzen bei.

⁹ Der Digitalisierungsgrad beschreibt das Ausmaß der Nutzung verschiedener digitaler Technologien im Unternehmen anhand der Anzahl der genutzten Technologien innerhalb der Branche (vgl. Baum et al., 2022).

Abschlüsse und Verbleib nach der beruflichen Ausbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als E5

Die vor allem demografisch bedingt rückläufige Zahl von Anfänger:innen einer vollqualifizierenden Ausbildung schlägt sich auch in einer sinkenden Zahl an Absolvent:innen ¹⁰ nieder, deren Entwicklung auf Berufsgruppenebene beleuchtet wird. Mit der Darstellung der Erfolgsquoten beruflicher Abschlussprüfungen für den dualen Bereich lassen sich zudem Aussagen darüber treffen, inwieweit es gelingt, institutionelle Angebote mit individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten unter den Bedingungen der Corona-Pandemie sowie zunehmender Heterogenität der Auszubildenden erfolgreich zusammenzubringen. Anschließend werden der Einstieg in den Arbeitsmarkt betrachtet und damit Fragen des beruflichen Verbleibs von Ausbildungsabsolvent:innen in den Blick genommen.

Absolvent:innen nach Ausbildungssektoren

Im Jahr 2022 wurden in Deutschland gut 526.000 berufliche Ausbildungsabschlüsse erworben, davon ca. 373.000 im dualen Ausbildungssystem und fast 153.000 im Schulberufssystem (**Tab. E5-1web**). Damit macht das Schulberufssystem inzwischen 29 % aller Ausbildungsabsolvent:innen aus (2012: 26 %), wobei die Absolvent:innen der Berufe des Gesundheitswesens sowie der Erziehung und Kinderpflege mit 81 % den Hauptteil dieser Abschlüsse tragen (**Abb. E5-1, Tab. E5-2web**).

Während die Absolvent:innenzahl im Schulberufssystem im letzten Jahrzehnt konstant geblieben ist, ist die Zahl der Abschlüsse im dualen System rückläufig (**Tab. E5-1web**). Dieser Rückgang ist allerdings nur unter den deutschen Ausbildungsabsolvent:innen festzustellen. Dagegen ist die Zahl an Absolvent:innen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit¹⁰ seit 2018 stark gestiegen (+11.700, **Tab. E5-3web**). Damit stellen Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit inzwischen fast ein Zehntel aller dualen Ausbildungsabsolvent:innen. Dieser Anstieg ist letztlich auch ein Effekt der starken Zuwanderung von Personen im ausbildungsrelevanten Alter zwischen 2014 und 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018). Überproportional häufig schließen sie eine Ausbildung in Metall- (14 %) und Verkaufsberufen (13 %) sowie als Medizinische:r Fachangestellte:r (12 %) ab (**Tab. E5-4web**).

Eine Betrachtung nach Berufsgruppen zeigt, dass die Entwicklungen der Absolvent:innenzahlen im Bereich Informatik (+57 %), bei den Medizinischen Fachangestellten (+4 %), Elektroberufen (+3 %) sowie im Lager und Transport (+2 %) vom allgemeinen Trend abweichen (**Abb. E5-1**). Im Bereich der Informatik ist dabei das stetige Wachstum auf Absolvent:innen der technisch ausgerichteten IT-Berufe zurückzuführen (+80 %, **Tab. E5-5web**). Die stärksten Rückgänge im dualen System seit 2012 sind bei den Absolvent:innen im Ernährungshandwerk sowie im Hotel- und Gaststättengewerbe festzustellen (**Abb. E5-1**).

Die insgesamt rückläufige Zahl an dualen Ausbildungsabsolvent:innen ist nicht allein Folge der demografisch bedingt gesunkenen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen (**E1, E2**), sondern geht mit einer steigenden Vertragslösungsquote (**Tab. E5-6web**) sowie einer sinkenden Quote erfolgreich bestandener Prüfungen einher (**Tab. E5-7web**). Nicht zuletzt nennen die Betriebe als Gründe für diese Entwicklung Schwierigkeiten bei der Durchführung der Ausbildung während der Pandemie, u. a. mit Einschränkungen bei der Vermittlung von Inhalten oder der Abnahme von Prüfungen (Fitzenberger et al., 2022).

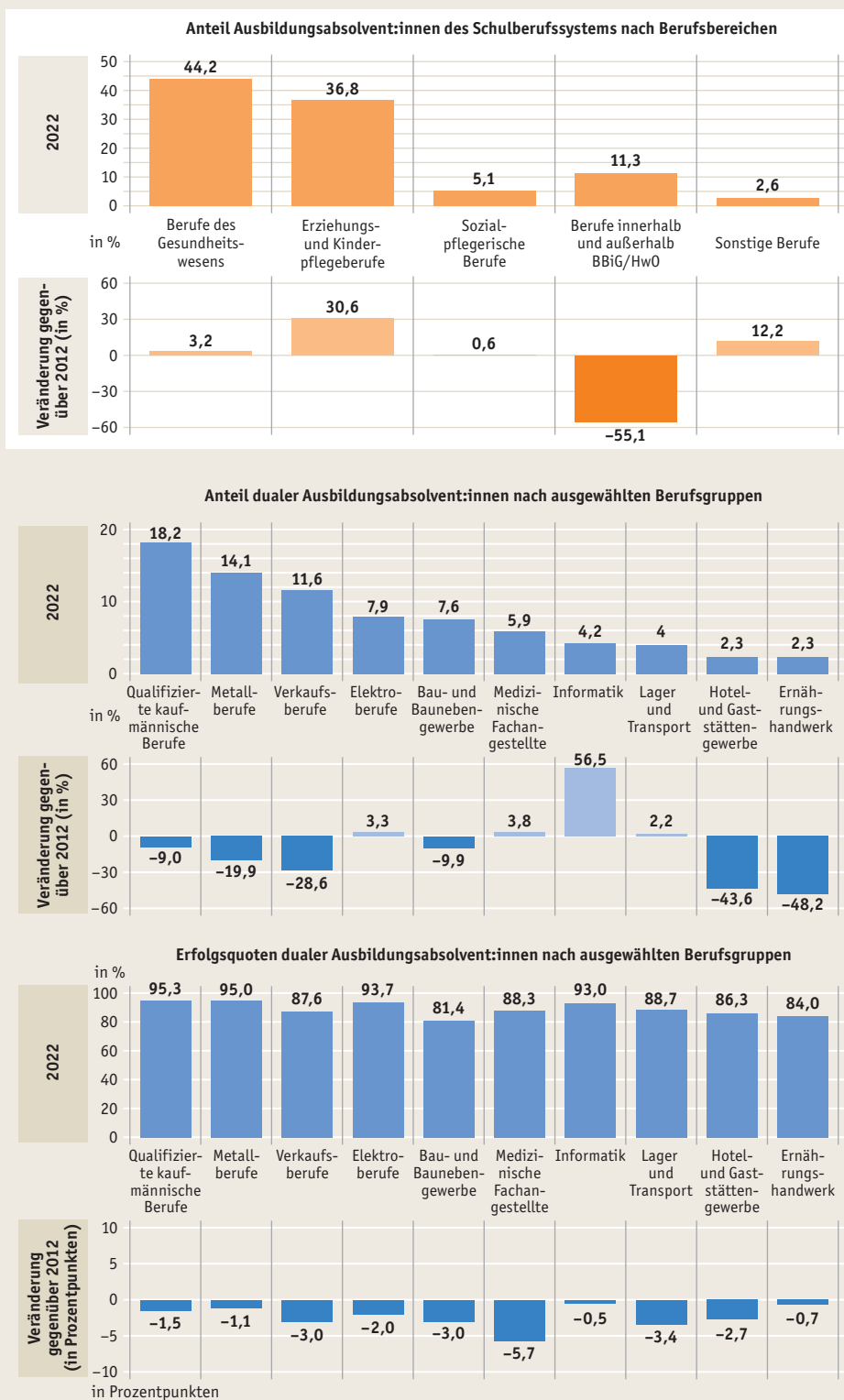
Schulberufssystem mit wachsender Bedeutung

Duales System: zunehmende Bedeutung nichtdeutscher Ausbildungsabsolvent:innen für Fachkräftesicherung

Rückgänge vor allem im Hotel- und Gaststättengewerbe sowie Ernährungshandwerk

¹⁰ Da die Berufsbildungsstatistik die Einwanderungsgeschichte, d. h. das eigene Geburtsland sowie das Geburtsland der Eltern der Auszubildenden, nicht erfasst, wird auf die Kategorie der Staatsangehörigkeit zurückgegriffen.

Abb. E5-1: Absolvent:innen des dualen und des Schulberufssystems



* Beim Schulberufssystem einschließlich Motopädin/Motopäde, Erzieher:in, Fachlehrer:in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger:in, Familienpfleger:in, Heilerziehungspfleger:in, Heilerzieher:in und zugehöriger Helferberufe von Fachschulen und Fachakademien.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik ; Berufsbildungsstatistik , eigene Berechnungen
→ Tab. E5-2web, Tab. E5-4web, Tab. E5-7web

Im Durchschnitt erlangten knapp 91 % der Prüfungsteilnehmer:innen im Jahr 2022 ihren Abschluss (**Tab. E5-7web**). Unter denjenigen mit nicht bestandener Prüfung haben 7 % diese endgültig nicht bestanden (**Tab. E5-8web**). Besonders hoch ist die Erfolgsquote beruflicher Abschlussprüfungen bei den Qualifizierten kaufmännischen Berufen (95 %), den Metallberufen (95 %), den Elektroberufen (94 %) und in den Berufen der Informatik (93 %). Umgekehrt weisen das Bau- und Baunebengewerbe (81 %), das Ernährungshandwerk (84 %) und das Hotel- und Gaststättengewerbe (86 %) die niedrigsten Abschlussquoten auf. Es ist davon auszugehen, dass sowohl Merkmale der Ausbildungsqualität (u. a. gut qualifiziertes pädagogisches Personal, professionalisierte Bildungsinfrastruktur) als auch individuelle Fähigkeiten der Auszubildenden die Erfolgsquoten beeinflussen.

Über alle Berufsgruppen hinweg ist eine Stufung der Erfolgsquote beruflicher Abschlussprüfungen nach dem schulischen Vorbildungsniveau der Auszubildenden sichtbar (**Tab. E5-9web**): Jene ohne bzw. mit Erstem Schulabschluss haben mit 80 bzw. 81 % eine vergleichsweise niedrige Erfolgsquote, während Auszubildende mit Studienberechtigung die höchste aufweisen (97 %). Die geringeren Erfolgsquoten von Auszubildenden nichtdeutscher Staatsangehörigkeit im Vergleich zu denjenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit (79 vs. 92 % im Jahr 2022) gehen zum Teil mit den niedrigeren Schulabschlüssen bei Eintritt in Ausbildung einher. Unterschiede sind aber auch noch bei Vorliegen des gleichen Schulabschlusses zu erkennen. Die insbesondere seit 2019 stärker rückläufige Erfolgsquote bei Auszubildenden nichtdeutscher Staatsangehörigkeit im Vergleich zu denjenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit (**Tab. E5-7web**) weist darauf hin, dass sich mit einer veränderten Zusammensetzung der Gruppe der Auszubildenden nichtdeutscher Staatsangehörigkeit im Zuge gestiegener Zuwanderung neue Anforderungen an die Vorbereitung auf sowie die Gestaltung der Abschlussprüfung ergeben. Unter der Annahme, dass Abschlussprüfungen aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht bestanden werden, stellt sich zum einen die Frage, welche begleitende Unterstützung für Ausbildung und Prüfungsvorbereitung erforderlich wäre. Zum anderen ist zu überlegen, wie Prüfungen gestaltet werden können, um berufliche Handlungskompetenz festzustellen, ohne an Sprachbarrieren zu scheitern.

Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb

Als besondere Stärke des dualen Systems gilt die enge Abstimmung der Bildungsinhalte auf die branchenspezifischen Qualifikationsanforderungen und Nachfragestrukturen der Betriebe (Baethge & Wolter, 2015). Ausbildung ist in diesem Sinne als eine betriebliche Strategie der Fachkräftesicherung zu verstehen. Entsprechend wird ein großer Teil der dualen Ausbildungsabsolvent:innen von ihrem Ausbildungsbetrieb in ein Beschäftigungsverhältnis übernommen. Dieser Anteil ist zwischen 2012 und 2022 deutlich von 66 auf fast 77 % gestiegen (**Abb. E5-2**), nicht zuletzt beeinflusst durch zunehmende Fachkräftengpässe.

Die Übernahmequote ^M unterliegt konjunkturellen Schwankungen: Mit Beginn der wirtschaftlichen Einschränkungen infolge der Corona-Pandemie im Jahr 2020 kam es zu einem deutlichen Rückgang der Übernahmequote; diese steigt seitdem aber wieder kontinuierlich an. Eine unterschiedliche Übernahmep Praxis zeigt sich zudem in Abhängigkeit von der Betriebsgröße: je größer der Betrieb, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass er Auszubildende übernimmt. Zudem bestehen die Unterschiede zwischen den Wirtschaftszweigen weitgehend fort. In Wirtschaftszweigen, bei denen durchgängig eine starke Tarifbindung besteht (z. B. Finanzdienstleistungen, öffentliche Verwaltung oder verarbeitendes Gewerbe), werden mehr Auszubildende übernommen als in eher klein- und mittelbetrieblichen Dienstleistungsbereichen

Erfolgsquote variiert deutlich zwischen Ausbildungsberufen ...

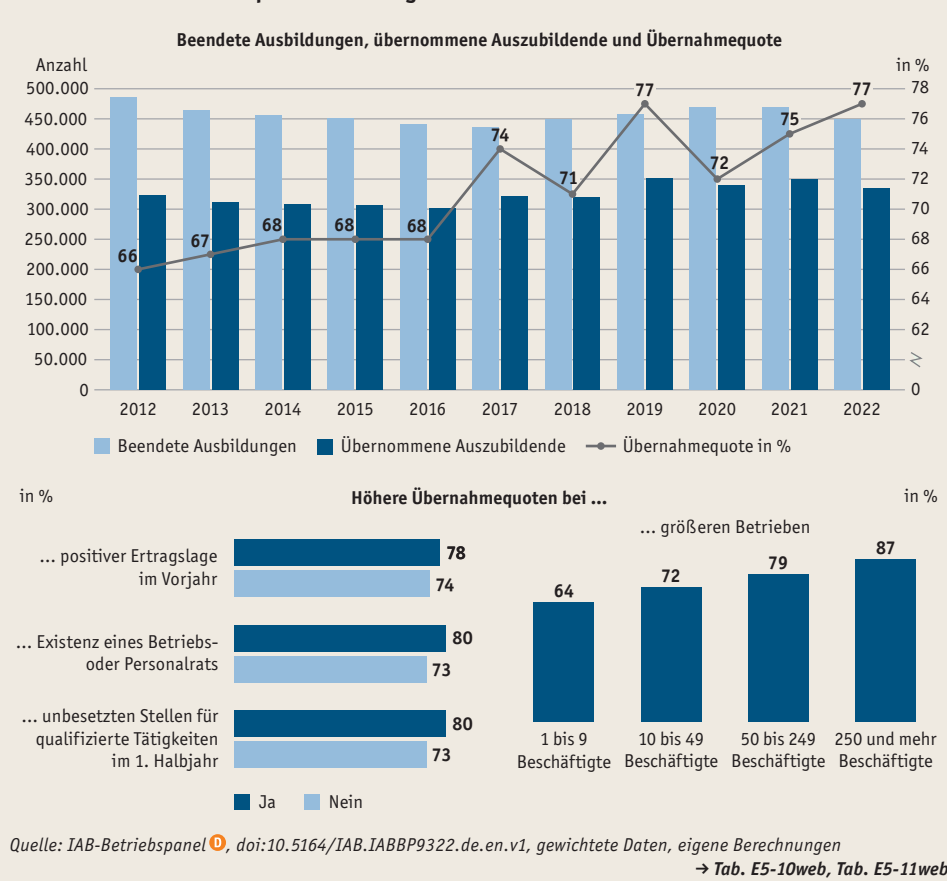
... und nach dem schulischen Vorbildungsniveau

Starker Rückgang der Erfolgsquote bei Personen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit ...

... erfordert Monitoring von Prüfungsmodalitäten

Steigende Übernahmequote seit 2012

Betriebsgröße, Branche, unbesetzte Stellen, Vorhandensein eines Betriebsrats sowie positive Ertragslage gehen mit einer höheren Übernahme von Auszubildenden einher

Abb. E5-2: Übernahmequote nach ausgewählten Merkmalen

(z.B. in Beherbergung und Gastronomie, Handel/Reparatur von Kfz). Darüber hinaus weisen Betriebe mit unbesetzten Stellen für qualifizierte Tätigkeiten im 1. Halbjahr, mit einem Betriebs- oder Personalrat sowie Betriebe, deren Ertragslage sich gegenüber dem Vorjahr positiv entwickelte, eine höhere Übernahmequote auf (**Abb. E5-2, Tab. E5-10web**).

**Auch nicht
übernommene duale
Ausbildungs-
absolvent:innen
finden Beschäftigung
innerhalb
kurzer Zeit nach
Ausbildungsabschluss**

Analysen zum Arbeitsmarkteintritt nicht übernommener dualer Ausbildungsabsolvent:innen – entweder weil sie kein betriebliches Angebot erhalten haben oder bewusst den Betrieb und/oder das Berufsfeld verlassen wollten – auf Grundlage der Integrierten Erwerbsbiografien (IEB) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung verdeutlichen auch für diese Gruppe relativ friktionsfreie Übergänge (Haverkamp et al., 2020). Von den nicht übernommenen Ausbildungsabsolvent:innen finden 45 % direkt nach dem Abschluss ihre erste Beschäftigung in einem anderen Betrieb. Die anderen 55 % durchliefen zunächst eine kurze Phase von meist höchstens 3 Monaten in Arbeitslosigkeit, bevor eine Beschäftigung aufgenommen wurde.

Berufswechsel¹¹ beim Übergang in die erste Beschäftigung erlebt etwas mehr als ein Viertel der dualen Ausbildungsabsolvent:innen, wobei sich die Wahrscheinlichkeit eines Berufswechsels mit der Länge der Arbeitslosigkeitsphase erhöht. Zudem zeigt sich, dass Berufswechsel nach einer (längeren) Arbeitslosigkeitsphase mit den höchsten Lohneinbußen einhergehen, wohingegen ein mit der Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb erlebter Berufswechsel mit höherem Einkommen verbunden ist (ebd.).

¹¹ Weicht der Ausbildungsberuf vom Erwerbsberuf bei Berufseinstieg auf der Ebene des KldB-3-Stellers (Berufsgruppen) ab, wird von einem Berufswechsel gesprochen.

Erwerbsstatus ^G und niveauadäquate Beschäftigung nach Ausbildungsabschluss

Die individuellen Erwerbschancen auf dem Arbeitsmarkt hängen stark vom Vorhandensein eines formalen beruflichen Abschlusses ab: So sind Personen ohne Ausbildungsabschluss im Alter zwischen 25 und unter 35 Jahren 4-mal häufiger von Erwerbslosigkeit oder Nichterwerbstätigkeit betroffen als Personen mit Ausbildungsabschluss (36 vs. 9 %, **Tab. E5-12web**). Die Erwerbstätigenquote der Personen mit Ausbildungsabschluss variiert allerdings nach dem erlernten Ausbildungsberuf: Die höchsten Erwerbstätigenquoten im Jahr 2022 weisen Personen mit Abschluss im Bereich der Elektro- (96 %), Informatik- (95 %) sowie Metall- und Qualifizierten kaufmännischen Berufe (94 %) auf; die geringsten Erwerbstätigenquoten sind bei Absolvent:innen der Körperpflege und Wellness (77 %), den sozialpflegerischen (85 %) sowie Verkaufsberufen (86 %) auszumachen (**Tab. E5-13web**). Nicht zuletzt tragen der hohe Frauenanteil und eine ungleiche Verteilung familienbedingter Betreuungsaufgaben, aber auch die Arbeitsbedingungen in diesen Berufen zu der schlechteren Arbeitsmarktintegration dieser Absolvent:innengruppen bei.

Unterschiede in der Arbeitsmarktintegration lassen sich zudem nach Einwanderungsgeschichte ^G der Personen feststellen: Obwohl alle Personen ihren Ausbildungsabschluss in Deutschland erworben haben, gelang Personen mit Einwanderungsgeschichte im Jahr 2022 seltener die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit (85 %) als Personen ohne Einwanderungsgeschichte (92 %, **Tab. E5-14web**), wobei keine Unterschiede nach dem Generationenstatus bestehen. Darüber hinaus üben Personen mit Einwanderungsgeschichte etwas häufiger Tätigkeiten auf Helfer:innenniveau¹² aus als Personen ohne (6 vs. 5 %, **Tab. E5-15web**).¹³ Multivariate Analysen zeigen, dass die beschriebenen Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Einwanderungsgeschichte zwar kleiner werden, aber auch noch u.a. nach Berücksichtigung des schulischen Vorbildungsniveaus, der zu Hause gesprochenen Sprache, des Vorhandenseins eigener Kinder, der Wohnregion, des erlernten Ausbildungsberufes und des Geschlechts signifikant bleiben (**Tab. E5-16web**).

Großteil nach der Ausbildung in Erwerbstätigkeit ...

... allerdings variiert Arbeitsmarktintegration mit erlerntem Ausbildungsberuf

Ungenutzte Potenziale: Personen mit Einwanderungsgeschichte nach Ausbildung seltener in Erwerbstätigkeit und häufiger auf Helfer:innenniveau beschäftigt

Methodische Erläuterungen

Übernahmequote

Im Rahmen des IAB-Betriebspanels werden Unternehmen gefragt, wie viele ihrer Auszubildenden, die im

vergangenen Jahr ihre Ausbildung erfolgreich beendeten, von einem Betrieb des Unternehmens übernommen wurden.

¹² Die nach der Klassifikation der Berufe (KldB 2010) erfassten Berufe werden 4 Anforderungsniveaus zugeordnet: (1) Helfer:innen- und Anlernertätigkeiten, (2) fachlich ausgerichtete Tätigkeiten, (3) komplexe Spezialist:innentätigkeiten sowie (4) hochkomplexe Tätigkeiten.

¹³ Aufgrund von Fallzahl-limitationen sind differenzierte Analysen nach der Generationenzugehörigkeit bei den Analysen nach dem Anforderungsniveau der Tätigkeit nicht möglich.

Perspektiven

Trotz gestiegener Zahlen bei den Neuzugängen in das duale System bleibt ihre Zahl nach wie vor deutlich hinter dem Niveau von 2019 zurück, also der Situation vor der Corona-Pandemie (**E1**). Anhaltende Passungsprobleme sowie eine aus Sicht der Unternehmen zunehmend schwierige Bewerber:innenlage sind mögliche Erklärungsfaktoren für eine steigende Zahl unbesetzter Ausbildungsplätze (**E2**). Ob bildungspolitische Initiativen greifen, wie die Flexibilisierung der Teilzeitausbildung mit der Novellierung des BBiG im Jahr 2020 oder die Gewinnung von Absolvent:innen mit (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung über eine bessere Berufsorientierung an Gymnasien und Fachoberschulen, wie es die Exzellenzinitiative berufliche Bildung vorsieht, bleibt kritisch zu hinterfragen. Zumindest im Hinblick auf die erweiterten Möglichkeiten einer Teilzeitausbildung scheint sich kurzfristig kein durchschlagender Erfolg abzuzeichnen.

Die im Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung verabschiedeten Reformvorhaben adressieren Herausforderungen der Ausbildungsintegration und Fachkräftesicherung: So sollen die Förderung eines Berufsorientierungspraktikums bei jungen Menschen mit erfüllter Vollzeitschulpflicht und ein Mobilitätszuschuss während des 1. Ausbildungsjahres dazu beitragen, junge Menschen in der Berufswahl zu unterstützen oder auch eine weiter entfernte Ausbildungsstelle in Erwägung zu ziehen. Die sog. Ausbildungsgarantie, über die Jugendliche eine geförderte Ausbildungsmöglichkeit erhalten sollen – sofern die Bundesagentur für Arbeit im Einvernehmen mit den Sozialpartnern eine regionale Unterversorgung an Ausbildungsstellen festgestellt hat und Bewerbungen erfolglos blieben –, zielt ebenfalls auf die Verbesserung der Ausbildungsintegration ab. Inwieweit die verschiedenen Maßnahmen Wirkung zeitigen und zielführend sind, gilt es zu beobachten. Dies betrifft insbesondere die Restriktion hinsichtlich des Rechts auf einen Ausbildungsplatz (einer Ausbildungsgarantie nur in Regionen mit Unterversorgung), die aus Furcht vor etwaiger Konkurrenz zu unbesetzten bleibenden betrieblichen Ausbildungsstellen eingeführt wurde und die Ziele der Ausbildungsgarantie konterkarieren kann.

Mit Blick auf die Ausbildungsintegration und den Ausbildungserfolg lassen die Befunde einen darüber hinausgehenden Handlungsbedarf erkennen: So bleibt ein stabiles Plateau des Übergangssektors mit

ca. einer viertel Million Neueinmündungen jährlich bestehen (**E1**). Die Zahl der Neuzugänge in den Übergangssektor, die im Jahr 2022 kriegs- und fluchtbedingt wieder angestiegen ist, verweist zwar auch auf eine wichtige Integrationsleistung, die die Länder mit der Bereitstellung von Übergangsangeboten für diese spezifische Gruppe tragen. Ihre im Vergleich zu anderen Personen deutlich geringeren Einmündungsquoten in eine Ausbildung (**E1**) zeigen jedoch, dass institutionelle und individuelle Unterstützungsangebote, die für sie von besonderer Bedeutung sind, passgenau ausgeschärft werden sollten. Hier erscheint die Flexibilisierung der Einstiegsqualifizierung, die gleichfalls im Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildung verankert wurde, ein wichtiger Baustein zu sein, um Betrieben Gelegenheiten zu bieten, die individuellen Fähigkeiten der Jugendlichen zu entdecken und mögliche Vorurteile gegenüber zugewanderten Gruppen abzubauen.

Die aktuellen Ergebnisse der PISA- und IQB-Studien zeigen auf (vgl. **D7**): Es gilt, über eine zusätzliche Förderung nachzudenken, die bestehende Kompetenzrückstände in ausbildungsrelevanten Kompetenzbereichen und Dispositionen erkennen und reduzieren hilft, ohne dass der Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung verwehrt bleibt. Daher sind Maßnahmen des Übergangssektors kritisch in Bezug auf ihre Wirksamkeit zu prüfen und bestehende Konzepte weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang wäre zu diskutieren, wie eine fundierte Eingangsdiagnostik sichergestellt sowie adaptive und flexible Lernangebote als auch eine individuelle Förderung besser umgesetzt werden können. Dies wird ohne zusätzliche personelle, sachliche und organisatorische Unterstützung kaum zu leisten sein, ist aber weitgehend alternativlos angesichts der vielfältigen individuellen Problemlagen junger Menschen im Übergangssektor. Auch ‚Tabus‘ wie die Anerkennung von Teilqualifikationen, die im Übergangssektor erworben werden, gilt es aufzubrechen, um berufliche An- und Abschlusschancen junger Menschen zu erhöhen.

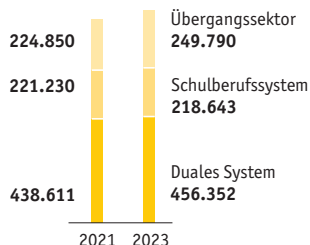
Die gestiegene Vertragslösungsquote (**E5**, vgl. **H3**) sowie die gesunkenen Erfolgsquoten in der dualen Ausbildung, insbesondere von Personen mit niedrigem Schulabschluss und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (**E5**), verdeutlichen zudem die Wichtigkeit individueller Begleitung bestimmter Gruppen über den gesamten Ausbildungsverlauf hinweg. Allerdings

Im Überblick



Zunahme der Anfänger:innen im dualen System und Übergangssektor, leichter Rückgang im Schulberufssystem

Anzahl an Anfänger:innen nach Sektoren der Berufsausbildung

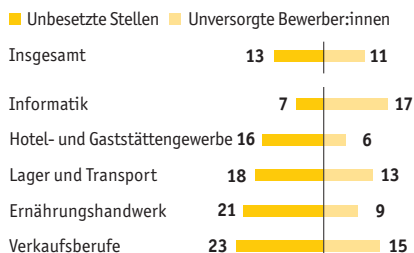


Verbesserte Angebots-Nachfrage-Relation, bei gleichzeitig hoher Zahl unbesetzter Stellen und unversorgter Bewerber:innen

Angebots-Nachfrage-Relation 2023 und Veränderung gegenüber 2021

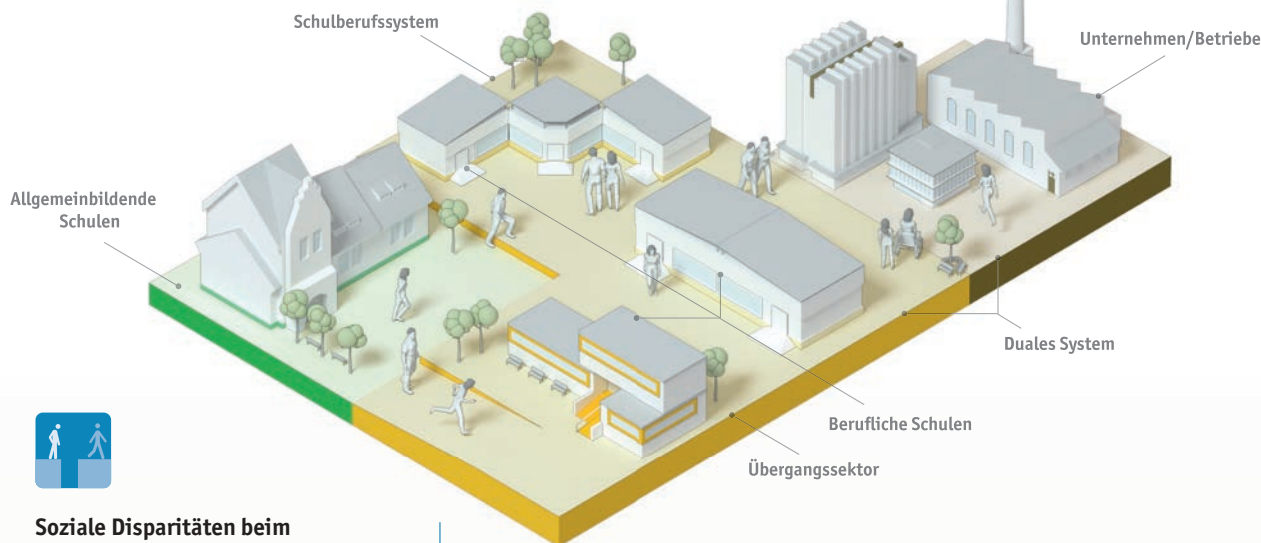
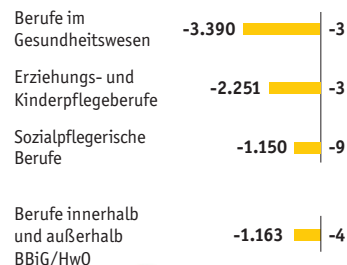
101,9 % + 2,7 Prozentpunkte

Für ausgewählte Berufsgruppen, Anteil (in %)



Sinkende Anfänger:innenzahlen gefährden Fachkräftesicherung in Gesundheits- und Erziehungsberufen

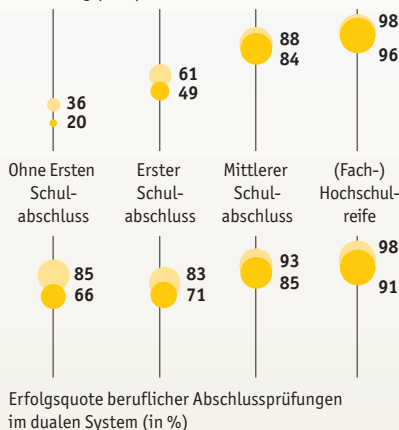
Veränderung der Zahl der Ausbildungsanfänge im Schulberufssystem nach Berufsgruppen zwischen 2021 und 2022 (Absolut und in %)



Soziale Disparitäten beim Ausbildungszugang und Prüfungserfolg

■ Nichtdeutsche Staatsangehörigkeit
■ Deutsche Staatsangehörigkeit

Anteil Neuzugänge in dualer oder schulischer Ausbildung (in %)



Nichtdeutsche Ausbildungsabsolvent:innen wichtiges Fachkräftepersonal

Anteil dualer Ausbildungsabsolvent:innen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit

Insgesamt **5 % 2012** **10 % 2022**

Nach ausgewählten Berufsgruppen 2022 (in %)

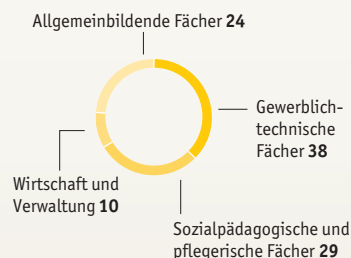


Hoher Bedarf an Lehrkräften für berufliche Schulen

21 %

der Lehrkräfte ohne Lehramtsausbildung

Verteilung neu eingesetzter Seiteneinsteiger:innen auf Fächergruppen (in %)



lassen beispielsweise fehlende Daten über die Ursachen geringerer Erfolgsquoten von Zugewanderten und Personen ohne oder mit niedrigem Schulabschluss kaum gezielte Interventionen zu. So wäre genauer zu untersuchen, inwiefern Form und Struktur von Abschlussprüfungen bestimmte Gruppen, z.B. aufgrund sprachlicher Barrieren oder hoher Leseanforderungen, explizit benachteiligen. Hier könnten alternative, stärker simulationsgestützte im Vergleich zu textlastigen Prüfungsformaten nicht nur die Authentizität der Prüfungen erhöhen, sondern auch deren Validität und Fairness.

Herausforderungen der Fachkräftesicherung betreffen auch Ausbildungen im Schulberufssystem. Das in den vergangenen Jahren beobachtete leichte Wachstum hat sich 2022 nicht fortgesetzt (**E1**, **E3**). Insbesondere sind weniger Neuzugänge in den Pflegeberufen augenfällig. Hier hat sich die mit der Reform der Pflegeausbildung verbundene Hoffnung einer gestiegenen Attraktivität erst einmal nicht erfüllt. Eine unzureichende Datenlage über Ausbildungsverlauf und Ausbildungsqualität erschwert an dieser Stelle die Aufbereitung steuerungsrelevanter Informationen (z.B. über Ausbildungsabbrüche oder Nichtbestehen von Prüfungen).

In der Erzieher:innenausbildung sind in der letzten Dekade vielfältige Reformen zu beobachten, die sich auf die Pluralisierung von Ausbildungsformaten und die Öffnung von vorbildungsbezogenen Zugangsbedingungen beziehen. Damit einher geht eine wachsende Heterogenität sowohl bei den Ausbildungsanfänger:innen als auch in den Ausbildungsformaten. Aufgrund vielfältiger Modellvorhaben stehen ungeklärte Fragen der Sicherung der Qualität und Professionalität der Ausbildung in den ausbildenden Institutionen (**E3**, vgl. **H5**) auf der Tagesordnung.

Fragen der Qualität beruflicher Bildungsprozesse schließen Qualifikationen, Kompetenzen und Handeln des in der beruflichen Ausbildung tätigen Bildungspersonals ein (**E4**). Insbesondere bleibt die quantitative Absicherung mit qualifiziertem Lehrpersonal an Berufsschulen, vor allem im gewerblich-technischen, sozialpädagogischen und pflegerischen Bereich, eine der zentralen Herausforderungen. Veränderungen in Studienformaten und Initiativen zur Gewinnung neuer Zielgruppen, wie sie im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ entwickelt wurden, haben bisher nur zu leichten Anstiegen der Zahlen bei den Studienanfänger:innen für das berufliche Lehramt geführt. Auch hier bleibt das fehlende Monitoring von Strategien, Konzepten und Dissemination zu hinterfragen.

Die voranschreitende Digitalisierung von Arbeitsprozessen in der betrieblichen Ausbildung sowie die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden verweisen zudem auf neue fachliche und pädagogische Weiterbildungsbedarfe beim betrieblichen Bildungspersonal (**E4**). Diesbezüglich besteht gerade bei kleineren und weniger digitalisierungsaffinen Betrieben ein Nachhol- und Unterstützungsbedarf.

Der deutliche Zuwachs an dualen Ausbildungsabsolvent:innen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in den letzten Jahren unterstreicht ihre zunehmende Bedeutung für die Fachkräftesicherung. Sowohl unter der Perspektive der Chancengleichheit des gesellschaftlichen Zusammenhalts als auch der Ausschöpfung aller Fachkräftepotenziale sind jedoch ihre erheblich geringeren Quoten im Ausbildungszugang und Ausbildungserfolg sowie die unterschiedliche Verwertbarkeit eines in Deutschland erworbenen Ausbildungsabschlusses von Personen mit und ohne Einwanderungsgeschichte genauer im Blick zu behalten (**E5**).

Die hochschulische Bildung hat in Deutschland stark an Bedeutung gewonnen. Lange zählte Deutschland zu den Ländern mit einer eher geringen und schleppend steigenden Beteiligung an Hochschulbildung. Mitte der 2000er-Jahre setzte jedoch ein Akademisierungsschub ein. Innerhalb weniger Jahre stieg die Zahl der Studienanfänger:innen und Studierenden sichtbar an, auch die Zahl der Studienabschlüsse erhöhte sich deutlich. Besonders gut lässt sich der Akademisierungsschub an der Studienanfänger:innenquote ablesen: Seit 2011 tritt fast die Hälfte der jungen Erwachsenen aus Deutschland in ein Studium ein – 2005 war es nicht einmal jede:r Dritte. Es zeichnet sich inzwischen allerdings eine erneute Stagnation in der Beteiligung an hochschulischer Bildung ab. Die neuesten Prognosen der Kultusministerkonferenz gehen jedoch davon aus, dass sich Hochschulen auf einen baldigen Wiederanstieg der Zahl der Studienanfänger:innen einstellen müssen.

Auch die Funktion und das Angebot hochschulischer Bildung haben sich verändert. Hochschulen sind zwar weiterhin Orte der beruflichen Erstqualifizierung und viele Studierende sind nach wie vor junge Erwachsene. Immer häufiger wird die Hochschulbildung aber auch mit weiterqualifizierender Funktion in Anspruch genommen. Insbesondere private Hochschulen, als vergleichsweise junge Akteure in der deutschen Hochschullandschaft, richten sich mit einem hoch spezialisierten Studienangebot sehr gezielt an beruflich vorgebildete und berufstätige Studieninteressierte.

Diese und weitere Entwicklungen werden im diesjährigen Bildungsbericht erneut in Kapitel **F** nachgezeichnet. Neben der Fortschreibung der zentralen Kennwerte werden auch Erkenntnisse aus 2 wissenschaftlichen Interventionsstudien aufgegriffen, die

zeigen, dass sich soziale Ungleichheiten am Übergang ins Studium durch Beratungs- und Unterstützungsangebote nachhaltig reduzieren lassen. Vor dem Hintergrund des diesjährigen Schwerpunktthemas (vgl. **H**) liegt ein besonderer Fokus des Kapitels zudem auf Bezügen der Hochschulbildung zur beruflichen Bildung. Denn dass Studierende vor dem Studium bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, ist keine Seltenheit.

F1 setzt sich zunächst mit der Hochschullandschaft und dem Studienangebot auseinander. Die Indikatoren **F2** bis **F5** beschäftigen sich entlang des individuellen Bildungsverlaufs mit den unterschiedlichen Phasen der hochschulischen Bildung. Da die meisten Studierenden in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung nach wie vor auf schulischem Weg über den Erwerb der Hochschulreife erlangen, richtet sich das Augenmerk in **F2** zunächst auf die Gruppe der Studienberechtigten und deren Übertritt in die Hochschule. Im Anschluss daran werden zentrale Entwicklungen in Bezug auf Studienanfänger:innen und Studierende (**F3**) sowie Studienverläufe (**F4**) beleuchtet. Im letzten Teilkapitel **F5** geht es schließlich um Fragen des Studienabschlusses und des beruflichen Verbleibs von Hochschulabsolvent:innen.

Um das Leseverständnis zu erleichtern, verwendet das Kapitel **F** weiter den Begriff „Fachhochschule“ und schließt damit an die Begrifflichkeit in der amtlichen Hochschulstatistik an. Die neue Terminologie „Hochschule für angewandte Wissenschaften“ hat sich bislang nicht voll durchgesetzt, insbesondere im nichtstaatlichen Hochschulsektor. Die Verwendung des Begriffs „Fachhochschule“ ermöglicht zudem den eindeutigen Bezug zu den verschiedenen Arten der Hochschulreife, die es in Deutschland gibt.

Hochschulisches Bildungsangebot

Mit mehr als 400 Hochschulen, 650 Studienstandorten und fast 22.000 Studiengängen ist das hochschulische Bildungsangebot breit gefächert. Die wohl markanteste Veränderung der vergangenen Jahre ist die Privatisierung in der Hochschulbildung. Private Hochschulen haben sich in der deutschen Hochschullandschaft fest etabliert. Der Großteil der Studiennachfrage, insbesondere im universitären Sektor, wird zwar weiter von staatlichen Hochschulen getragen, jedoch ziehen auch private Hochschulen inzwischen viele Studieninteressierte an.

Hochschullandschaft

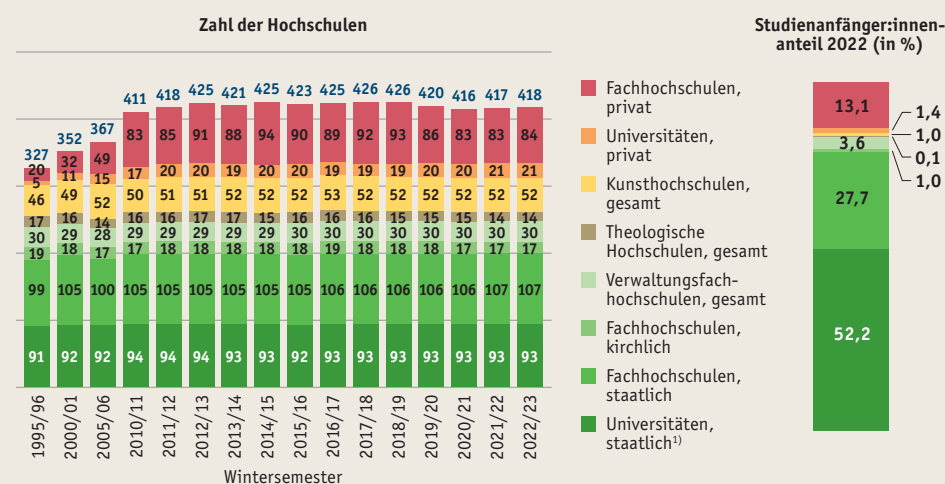
Aktuell gibt es knapp 420 Hochschulen in Deutschland (Abb. F1-1). Durch Fusionen, Übernahmen und Schließungen im privaten Sektor ist die Zahl der Hochschulen jüngst leicht rückläufig, bewegt sich jedoch weiter auf einem hohen Niveau. Für den starken Zuwachs in den vergangenen 25 Jahren sind vor allem private Hochschulen verantwortlich, die in der deutschen Hochschullandschaft lange eine Ausnahme waren. Das hat sich jedoch grundlegend geändert: Inzwischen gibt es mehr als 100 private Hochschulen in Deutschland. Mit einem hoch spezialisierten Studienangebot haben private Hochschulen sehr gezielt auf die Bildungsbedarfe von Personengruppen reagiert, die in der Hochschulbildung traditionell unterrepräsentiert sind (siehe unten).

Private Hochschulen sind vor allem im Fachhochschulsektor aktiv. Im Universitätssektor sind sie kaum präsent – sowohl auf institutioneller Ebene (Abb. F1-1) als auch mit Blick auf die Studiennachfrage (Abb. F1-2). Im Fachhochschulsektor entscheidet sich jedoch inzwischen fast jede:r 3. Studienanfänger:in für ein Studium an einer Einrichtung in privater Trägerschaft (Abb. F1-2). Die Mehrheit der Studienanfänger:innen studiert damit zwar weiter an einer öffentlichen Einrichtung, dennoch ist der Bedeutungszuwachs privater Hochschulen – mit bislang nur eher geringen Fluktuationen – sehr bemerkenswert: Seit 1995 hat sich der Anteil von Studienanfänger:innen, die

Fast jede
4. Hochschule heute
in privater
Trägerschaft

Fast jede:r 3. Studien-
anfänger:in im Fach-
hochschulsektor an
privater Hochschule

Abb. F1-1: Zahl der Hochschulen* nach Hochschulart und Trägerschaft 1995 bis 2022 sowie Studienanfänger:innenverteilung nach Hochschulart 2022

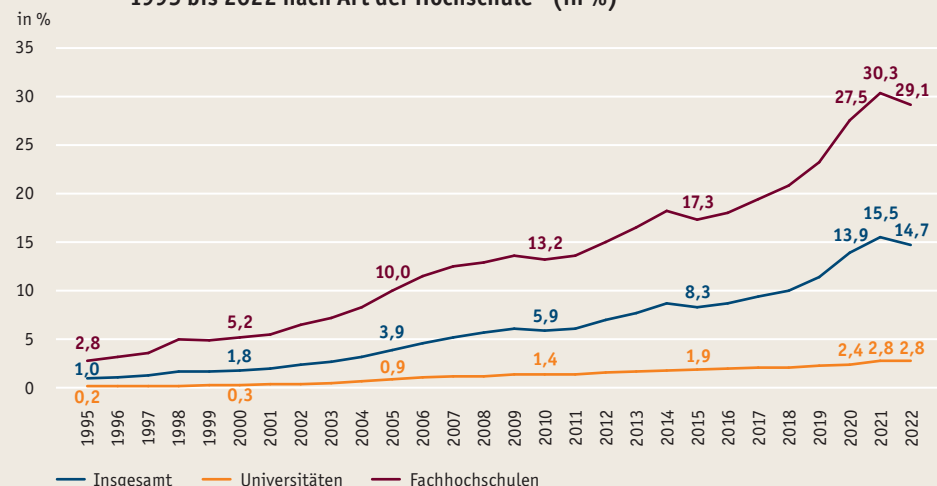


* Nur Hochschulen mit Studienanfänger:innen. Hochschulen mit mehreren Standorten werden nur einmal gezählt.

1) Einschließlich der Pädagogischen Hochschulen und der beiden Hochschulen mit Universitätsstatus in kirchlicher Trägerschaft.

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

→ Tab. F1-1web, Tab. F1-2web

Abb. F1-2: Anteil von Studienanfänger:innen an Hochschulen in privater Trägerschaft 1995 bis 2022 nach Art der Hochschule* (in %)

* Universitäten einschließlich der Pädagogischen, Theologischen und Kunsthochschulen, Fachhochschulen einschließlich der Verwaltungsfachhochschulen.

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

→ Tab. F1-2web

sich an einer privaten Hochschule einschreiben, mehr als verzehnfacht (**Abb. F1-2**). Die jüngste Fluktuation ist vor allem auf einen Rückgang, insbesondere mit Blick auf Neueinschreibungen im Fernstudium, an der größten privaten Hochschule Deutschlands, der International University in Erfurt, zurückzuführen.

Im Schnitt zahlen Studierende an privaten Hochschulen pro Jahr etwa 4.100 Euro (**Tab. F1-3web**).¹ Studierende an privaten Fachhochschulen zahlen durchschnittlich gut 3.740 Euro im Jahr, Studierende an privaten Universitäten knapp 7.950 Euro. Aber auch innerhalb der beiden Sektoren gibt es klar erkennbare Unterschiede. Für MBA-Studiengänge an privaten Business Schools können über 20.000 Euro im Jahr anfallen.

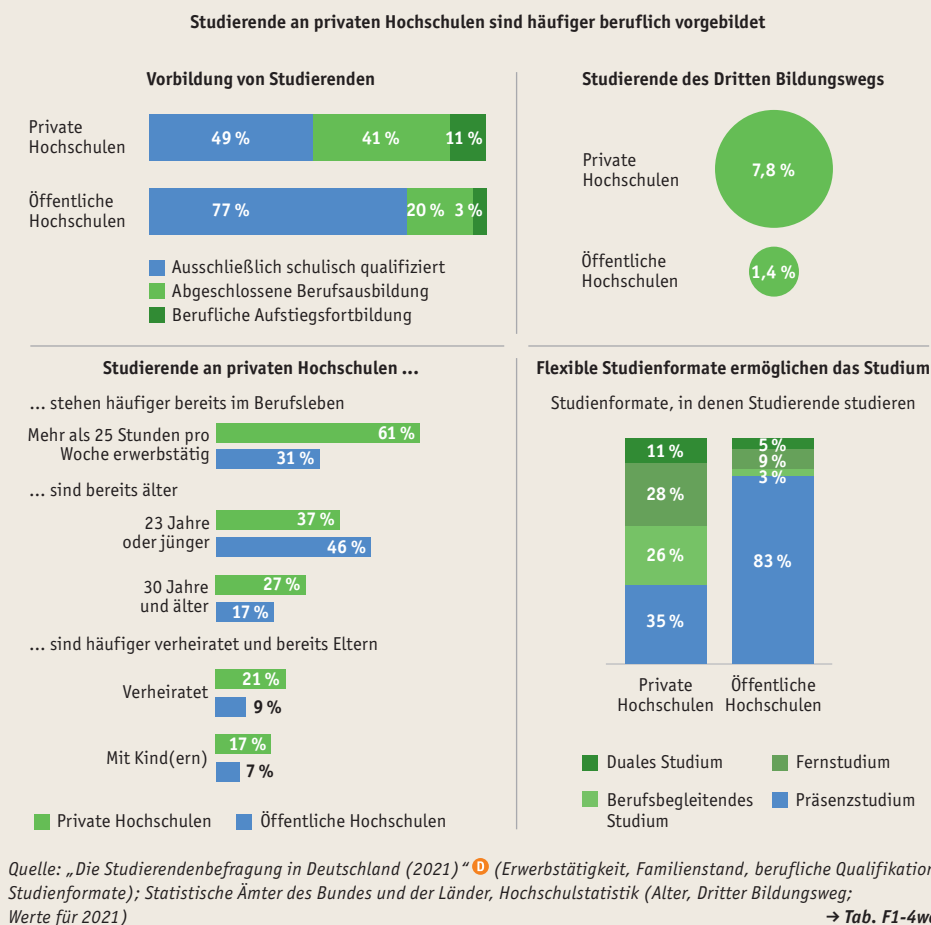
Profilunterschiede zwischen privatem und öffentlichem Hochschulsektor

Bereits in den Bildungsberichten 2020 und 2022 wurden die deutlichen Profilunterschiede zwischen privaten und öffentlichen² Hochschulen diskutiert (siehe Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 2022). Mit einer sehr betont weiterbildenden Orientierung haben private Hochschulen gezielt auf die Bildungsbedarfe ganz bestimmter Personengruppen reagiert (zur generellen Rolle von Hochschulen in der Weiterbildung vgl. **G1**). Mit einem hoch spezialisierten Studienangebot richten sie sich häufig an beruflich qualifizierte und berufstätige Studieninteressierte (vgl. z.B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 198; Frank et al., (2020). Die Hälfte der Studierenden an privaten Hochschulen hat vor dem Studium bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen oder sogar eine berufliche Aufstiegsfortbildung absolviert, ist also beispielsweise Meister:in (**Abb. F1-3**, oben links). An öffentlichen Hochschulen sind mit 76 % die meisten Studierenden dagegen rein schulisch vorgebildet und nehmen das Studium ohne eine zuvor abgeschlossene Berufsausbildung auf (82 % an Universitäten, 65 % an Fachhochschulen).

Stark weiterbildende Orientierung an privaten Hochschulen

¹ Im Vergleich zu den Durchschnittswerten fallen die Beträge im Median niedriger aus. Bezogen auf alle Studierenden liegt der Median bei etwa 3.430 Euro im Jahr. Da die meisten Studierenden an privaten Hochschulen an Fachhochschulen studieren, liegt der Median für Studierende an privaten Fachhochschulen ebenfalls bei gut 3.430 Euro. Für Studierende an privaten Universitäten liegt der Median mit etwa 4.800 Euro am deutlichsten unter dem Durchschnittswert von gut 7.950 Euro im Jahr.

² In der Regel sind öffentliche Hochschulen staatliche Hochschulen. Es gibt aber auch einige kirchliche Hochschulen, die mit in die Kategorie öffentlicher Hochschulen fallen. Ihre Zahl ist jedoch sehr gering (siehe **Abb. F1-1**).

Abb. F1-3: Ausgewählte Merkmale von Studierenden an privaten und öffentlichen Hochschulen im Vergleich

Viele Studierende des Dritten Bildungswegs an privaten Hochschulen

Auch mit Blick auf Studierende des Dritten Bildungswegs, also Studierende mit rein beruflichen Qualifikationen und ohne schulische Studienberechtigung (d.h. [Fach-]Abitur oder Fachhochschulreife), gibt es deutliche Unterschiede: An privaten Hochschulen hat sich eine:r von 12 Studierenden über den Dritten Bildungsweg für das Studium qualifiziert (**Abb. F1-3**, oben rechts) – an öffentlichen Hochschulen sind es dagegen nur 1,4 % (1,0 % an Universitäten, 2,2 % an Fachhochschulen). In absoluten Zahlen studieren zwar nach wie vor etwas mehr Studierende des Dritten Bildungswegs an einer nichtprivaten Hochschule, nämlich gut 35.000 der aktuell etwa 62.500 Studierenden des Dritten Bildungswegs (**Tab. F1-4web**). Dennoch ist der Beitrag, den private Hochschulen zur Öffnung hochschulischer Bildung leisten, hoch: Denn 44 % aller Studierenden des Dritten Bildungswegs studieren an einer Hochschule in privater Trägerschaft – ein überdurchschnittlich hoher Wert verglichen damit, dass der Anteil privater Hochschulen bezogen auf alle Studierenden bei 12 % liegt (**Tab. F3-6web**).

Hohe Bedeutung flexibler Studienformate an privaten Hochschulen

Dass sich an privaten Hochschulen Studierende mit besonderen Anforderungen an ein Studium finden, zeigt sich auch darin, dass Studierende dort häufig bereits im Berufsleben stehen, im Schnitt älter und außerdem häufiger verheiratet oder Eltern sind (**Abb. F1-3**, unten links). Möglich wird das Studium für diese Studierenden durch ein breites Angebot an flexiblen Studienformaten (**Abb. F1-3**, unten rechts): Nur jede:r 3. Studierende an privaten Hochschulen studiert im klassischen Präsenzstudium – an

öffentlichen Hochschulen sind es mit mehr als 80 % dagegen die allermeisten (87 % an öffentlichen Universitäten, 75 % an öffentlichen Fachhochschulen).

Die deutlichen Profilunterschiede lassen sich auch daran erkennen, dass in bestimmten Bereichen die akademische Qualifizierung weiter fast ausschließlich von öffentlichen, insbesondere staatlichen Hochschulen getragen wird. Hierzu zählt beispielsweise die Ausbildung von Lehrer:innen. Aber auch die Ausbildung in kostenintensiven Fächern, wie im Bereich MINT, wird nach wie vor größtenteils von öffentlichen Hochschulen geleistet. Private Hochschulen sind eher wenig präsent in der Ausbildung von MINT-Fachkräften. 2022 entfielen lediglich 15 % aller Neueinschreibungen an privaten Hochschulen auf ein MINT-Fach, an staatlichen Hochschulen waren es dagegen 42 % (**Tab. F1-5web**).

Außer privaten Hochschulen gibt es auch Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft, die sich neben der Theologie vor allem auf das Sozialwesen und die Gesundheitswissenschaften spezialisiert haben (**Tab. F1-5web**). Der kirchliche Hochschulsektor ist jedoch weiter eher klein. Nur 1 % aller Studienanfänger:innen studiert an einer Hochschule in kirchlicher Trägerschaft (**Abb. F1-1, Tab. F1-2web**).

Ausbildung in kostenintensiven Fächern weiter vor allem durch öffentliche Hochschulen

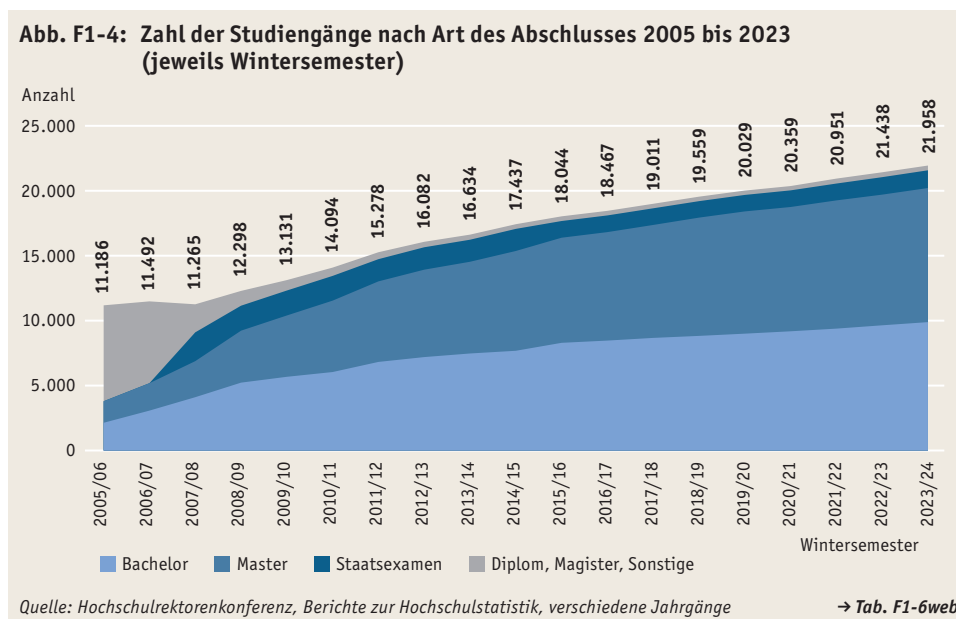
Studienangebot

Nach der Corona-Pandemie ist die Präsenzlehre wieder zur dominierenden Lehrform an vielen Hochschulen geworden, teilweise jedoch ergänzt um Onlineelemente (Hense & Goertz, 2023; Besa et al., 2022). Aktuell gibt es knapp 22.000 Studiengänge in Deutschland – etwa doppelt so viele wie im Jahr 2005 (**Abb. F1-4**). Hauptgrund für den starken Zuwachs war die Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen und die damit verbundene Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen. Aber auch über die Umsetzung der Studienstrukturreform hinaus hält das Wachstum in der Zahl der Studiengänge an, wenngleich inzwischen in abgeschwächter Form.

Zahl der Studiengänge wächst weiter

Die Studiengänge, die seither neu hinzukommen, zeichnen sich häufig durch eine hohe Spezialisierung aus. So zeigt Hachmeister (2021), dass nur ein Fünftel der 2020 und 2021 neu im Hochschulkompass  gelisteten Studiengänge „klassische“, auf ein bestimmtes Fach zugeschnittene Studiengänge sind. Die meisten neuen Studiengänge sind entweder themenfokussiert oder inter- bzw. intradisziplinär ausgerichtet (**Tab. F1-7web**). Einige neue Studiengänge – jedoch ein eher kleiner Teil – entstehen

Neue Studiengänge häufig hoch spezialisiert



auch durch die Akademisierung bestimmter Berufsfelder, etwa im Gesundheitswesen (Richter et al. 2022). Ein weiterer Grund für das anhaltende Wachstum liegt darin, dass immer mehr inhaltlich gleiche Studiengänge in verschiedenen Studienformaten angeboten werden, in denen sich also nur die Organisation des Studiums (Präsenz, Fern- oder berufsbegleitendes Studium), nicht jedoch der Inhalt unterscheidet.

6 von 10 Studiengängen ohne Zulassungsbeschränkung ... 60 % der Studiengänge haben weiter *keine* Zulassungsbeschränkung und darin unterscheiden sich grundständige und weiterführende Studiengänge kaum voneinander (**Tab. F1-8web, Tab. F1-9web**). Wenn Studiengänge zulassungsbeschränkt sind, handelt es sich fast immer um lokale Zulassungsbeschränkungen, die neben der Abschlussnote auch Test-, Auswahl- oder Eignungsverfahren umfassen können. Nur für Studiengänge in der Medizin, Pharmazie, Tiermedizin und Zahnmedizin gilt eine bundesweite Zulassungsbeschränkung und für diese Studienplätze gibt es ein zentrales Vergabeverfahren (früher: ZVS, heute: Stiftung für Hochschulzulassung) (**Tab. F1-10web**). Aufgrund einer regional sehr unterschiedlichen Studiennachfrage zeigen sich mit Blick auf Zulassungsbeschränkungen jedoch deutliche Unterschiede zwischen Studienstandorten (**Tab. F1-8web, Tab. F1-9web**). Vor allem in den Stadtstaaten sind Studiengänge sehr häufig zulassungsbeschränkt, insbesondere im Vergleich zu ostdeutschen Flächenländern. Stark nachgefragte Studiengänge – beispielsweise in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften – sind dort deshalb leichter zugänglich (**Tab. F1-10web**). Aber auch in den Flächenländern gibt es stark nachgefragte Studienstandorte (z.B. Leipzig oder Köln), die sich durch einen hohen Anteil zulassungsbeschränkter Studiengänge auszeichnen.

... jedoch bei deutlichen Unterschieden zwischen Studienstandorten

Studienberechtigte und Übergang in die Hochschule

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als F2

Obwohl auch ohne Abitur oder Fachhochschulreife ein Studium aufgenommen werden kann, qualifizieren sich die allermeisten Studierenden nach wie vor auf schulischem Weg für ihr Studium (für Studierende des Dritten Bildungswegs siehe F3). Der Indikator F2 setzt sich deshalb erneut mit der Gruppe der Studienberechtigten auseinander – also Schüler:innen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über das Abitur oder die Fachhochschulreife erwerben – und thematisiert deren Übergang ins Studium. Die zentralen Trends aus vorangegangenen Bildungsberichten werden dazu mit Blick auf Studienberechtigtenzahl, Studienberechtigtenquote^M und Übergangsquote ins Studium^M fortgeschrieben. Vor dem Hintergrund des diesjährigen Schwerpunktthemas wird außerdem ein Blick auf Studienberechtigte mit beruflicher Ausbildung geworfen.

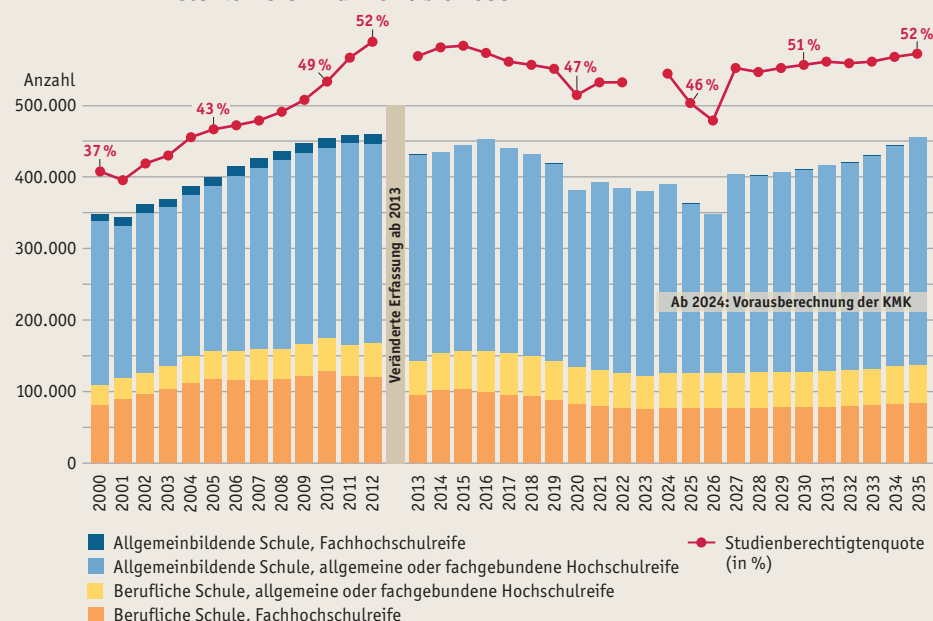
Studienberechtigte und Wege zur Hochschulreife

2023 haben etwa 381.000 Schüler:innen eine Studienberechtigung erworben, die Schule also mit dem Abitur oder der Fachhochschulreife verlassen (Tab. F2-1web). Im Jahr 2016 waren es noch gut 453.000 (Abb. F2-1). Zurückzuführen ist der Rückgang vor allem auf demografische Entwicklungen, also kleiner werdende Geburtsjahrgänge (vgl. A1). Der Einbruch von 2013 erklärt sich mit einer Umstellung in der Erfassung von Studienberechtigten in den amtlichen Daten, ist also ein statistisches Artefakt. Mit einem Wert um die 50 % bewegt sich die Studienberechtigtenquote seit mehr als 10 Jahren auf einem anhaltend hohen Niveau (Abb. F2-1). Die geringe Quote von

Rückgang bei der Zahl der Studienberechtigten ...

... jedoch hohe Stabilität bei der Studienberechtigtenquote

Abb. F2-1: Studienberechtigte* nach Schul- und Abschlussarten und Studienberechtigtenquote 2000 bis 2023 sowie Vorausberechnung der Kultusministerkonferenz für 2024 bis 2035**



* Veränderte Erfassung ab 2013: ohne Studienberechtigte mit schulischem Teil der Fachhochschulreife.

** Für 2023 vorläufige Werte; Studienberechtigtenquote für 2023 nicht als vorläufiger Wert verfügbar.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik ¹; Vorausberechnung der Kultusministerkonferenz

(Statistische Veröffentlichungen Nr. 237, September 2023)

→ Tab. F2-1web, Tab. F2-2web

2020 ist damit zu erklären, dass Niedersachsen zum G9-Gymnasium zurückgekehrt ist und es deshalb 2020 in einem Land ausnahmsweise weniger Studienberechtigte aus allgemeinbildenden Schulen gab. Abgesehen von solchen länderbezogenen Einmaleffekten, die in den Jahren 2025 und 2026 auch Bayern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein betreffen werden, gehen die aktuellen Prognosen der Kultusministerkonferenz auch für die kommenden Jahre von einer stabil bleibenden Studienberechtigtenquote aus (**Abb. F2-1**). Mit einem weiteren Rückgang in der Zahl der Studienberechtigten wird – abgesehen von den genannten Einmaleffekten 2025 und 2026 – ebenfalls *nicht* gerechnet. Es wird sogar von einem Wiederanstieg der Studienberechtigtenzahl ausgegangen.

Die meisten Studienberechtigten erwerben die Allgemeine Hochschulreife, also das Abitur (**Abb. F2-1**). Dies ermöglicht ein Studium sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen. Neben der Allgemeinen Hochschulreife gibt es noch die fachgebundene Hochschulreife, die das Studium auf bestimmte Fächer beschränkt. Die Bedeutung der fachgebundenen Hochschulreife ist allerdings so gering, dass sie in der amtlichen Statistik nicht getrennt von der Allgemeinen Hochschulreife ausgewiesen wird. Die meisten Abiturient:innen haben eine allgemeinbildende Schule besucht. 16 % erwarben ihr Abitur aber auch im beruflichen Schulsystem (**Tab. F2-2web**) – meistens handelt es sich dann um ein berufliches Gymnasium (Statistisches Bundesamt, 2023a). Die Fachhochschulreife, die das Studium in der Regel auf Fachhochschulen beschränkt, erlangen gut 20 % der Studienberechtigten. Anders als das Abitur wird die Fachhochschulreife fast ausschließlich im beruflichen Schulsystem erworben (**Abb. F2-1**).

Berufliches Schulsystem eröffnet alternative Wege zur Hochschulreife

Fast jede:r 3. erwirbt Hochschulreife im beruflichen Schulsystem

Bezogen auf alle Studienberechtigten – ohne Differenzierung nach Art der Hochschulreife – haben 32 % aller Studienberechtigten ihre Hochschulreife im beruflichen Schulsystem erlangt. Das berufliche Schulsystem spielt also eine wichtige Rolle für den Erwerb der Hochschulreife. Häufig handelt es sich hier um Schüler:innen, die ursprünglich nichtgymnasiale Schularten oder -zweige besucht und zunächst dort einen Schulabschluss erworben haben. Das berufliche Schulsystem ist daher eine wichtige Ergänzung zum allgemeinbildenden Schulsystem, da es alternative Wege zur Hochschulreife eröffnet.

Individuelle Wege zur Hochschulreife

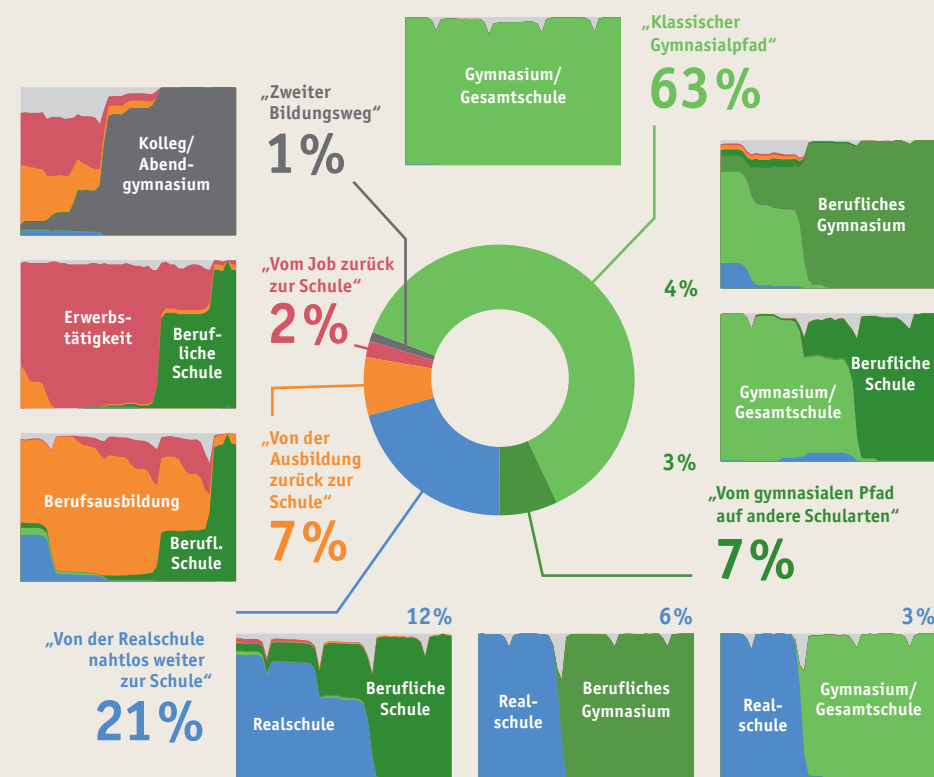
Individuelle Wege zur Hochschulreife sind vielfältig ...

In Erweiterung zu diesen amtlichen Daten ermöglichen Befragungsdaten einen tiefer gehenden Einblick in die Bildungsbiografien von Studienberechtigten. Wie sehen die Bildungsverläufe von Studienberechtigten auf dem Weg zur Hochschulreife aus? Und wie verbreitet sind welche Verlaufsmuster? Um diese Fragen näher zu beleuchten, werden im Folgenden Forschungsergebnisse auf Basis der Daten des DZHW-Student Life Cycle Panels  aufgegriffen. Mithilfe von Sequenzanalysen haben Spangenberg und Quast (2023) die Lebensverläufe von Studienberechtigten auf typische Muster untersucht, mit denen sich ihre Biografien in den 50 Monaten vor Erwerb der Hochschulreife charakterisieren lassen. Insgesamt zeigen sich 9 Typen von Bildungsverläufen, die sich inhaltlich wiederum in 6 Gruppen zusammenfassen lassen (**Abb. F2-2**).

... auch wenn der „klassische Gymnasialpfad“ dominiert

Mit 63 % ist der klar dominierende Verlaufstyp, dass Studienberechtigte in den 50 Monaten vor Erwerb ihrer Hochschulreife durchgängig ein allgemeinbildendes Gymnasium oder den gymnasialen Zweig einer Gesamtschule besucht haben (**Abb. F2-2** – dort *Klassischer Gymnasialpfad* genannt). Für 7 % der Studienberechtigten ist der Weg zur Hochschulreife dadurch gekennzeichnet, dass sie von einem allgemeinbildenden Gymnasium oder dem Gymnasialzweig einer Gesamtschule auf ein berufliches Gymnasium (4 %) oder eine andere berufliche Schule (3 %) gewechselt sind. 21 % haben zunächst auf einer Realschule einen Schulabschluss erworben, anschließend – meist

Abb. F2-2: Verlaufstypen zur Hochschulreife*, beginnend 50 Monate vor Erwerb der Hochschulreife (in % und Sequenzstatusplots)



Lesebeispiel: Das Kreisdiagramm in der Mitte zeigt, wie verbreitet welcher Verlaufstyp zur Hochschulreife in der Studie von Spangenberg und Quast (2023) ist. Beispielsweise haben 21 % der Studienberechtigten zunächst eine Realschule besucht und sind dann an eine berufliche Schule (12 %), an ein berufliches Gymnasium (6 %) oder an ein Gymnasium bzw. in den Gymnasialzweig einer Gesamtschule (3 %) gewechselt, um dort ihre Hochschulreife zu erlangen. Die neben dem Kreisdiagramm dargestellten Abbildungen sind Sequenzstatusplots. Sie verbildlichen die jeweiligen Verlaufstypen und stellen dar, was die Studienberechtigten in den 50 Monaten bis zum Erlangen der Hochschulreife konkret gemacht haben, etwa wie viele von ihnen zum jeweiligen Zeitpunkt eine bestimmte Schulform besucht haben oder in einer Berufsausbildung waren.

* Als berufliche Schulen fassen Spangenberg und Quast (2023) Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Berufsfachschulen und Fachschulen zusammen. Berufliche Gymnasien weisen Spangenberg und Quast (2023) separat aus, da sich diese in den Sequenzmusteranalysen im Vergleich zu den anderen beruflichen Schulen als besonders erweisen. Analysen auf Basis der Daten des DZHW-Student Life Cycle Panels (Studienberechtigtenkohorte 2015), $n = 9.055$. Quelle: Spangenberg & Quast (2023)

relativ nahtlos – die Schullaufbahn fortgesetzt und die Hochschulreife an einer beruflichen Schule (12 %), einem beruflichen Gymnasium (6 %) oder einem allgemeinbildenden Gymnasium bzw. dem Gymnasialzweig einer Gesamtschule (3 %) erlangt. Die nächste Gruppe von Studienberechtigten, gut 7 %, hat zunächst eine berufliche Ausbildung absolviert und ist direkt im Anschluss daran oder nach einer kurzen Phase der Erwerbstätigkeit an eine berufliche Schule gewechselt, um dort die Fachhochschulreife zu erwerben. Weitere 2 % waren bereits länger erwerbstätig und besuchten eine berufliche Schule, meist eine Fachschule, an der sie neben der Fachhochschulreife auch den Meister:innen-, Techniker:innen- oder Fachwirt:innenabschluss in einem bereits erlernten Beruf erlangten. Ein gutes Prozent hat die Hochschulreife – meist im Anschluss an eine Berufsausbildung oder eine Phase der Erwerbstätigkeit – über den Zweiten Bildungsweg an einem Kolleg oder Abendgymnasium erworben.

Die Sequenzmusteranalysen bestätigten damit das, was bereits die amtlichen Daten vermuten lassen (siehe **Abb. F2-1**): Die meisten Studienberechtigten gelangen über den direkten gymnasialen Weg des allgemeinbildenden Schulsystems zur Hoch-

schulreife, in der Regel zum Abitur. Die Ergebnisse machen aber auch deutlich, dass das deutsche Bildungssystem Korrekturen in der ursprünglichen Allokation auf das weiterführende Schulsystem erlaubt. Denn gut jede:r 5. Studienberechtigte hat in der Studie von Spangenberg und Quast (2023) zunächst einen Abschluss an einer Realschule erworben, die Hochschulreife – meist über ein berufliches Gymnasium oder eine andere berufliche Schule – als darauf aufbauenden Schulabschluss erlangt und war mit Blick auf das schulische Bildungsniveau damit aufwärtsmobil. Weitere 10 % holen ihre Hochschulreife zudem im Anschluss an eine berufliche Ausbildung oder Phase der Erwerbstätigkeit nach – zumeist über eine berufliche Schule, eher selten über ein Abendgymnasium oder Kolleg. Insgesamt hat also fast jede:r 3. Studienberechtigte die Hochschulreife *nicht* über den klassischen gymnasialen Pfad erworben.

Alternative Wege zur Hochschulreife sozial weniger selektiv

Die weiterführenden Auswertungen von Spangenberg und Quast (2023) zeigen außerdem, dass die soziale Herkunftskomposition dieser Studienberechtigten weniger selektiv ist: In diesen Verlaufstypen stammen nur 25 bis 40 % der Studienberechtigten aus einer Akademiker:innenfamilie; im klassischen gymnasialen Pfad sind es mit etwa zwei Dritteln deutlich mehr. Das berufliche Schulsystem eröffnet also nicht nur alternative Wege zur Hochschulreife, sondern trägt auch zur sozialen Öffnung des Bildungssystems bei. Dass alternative Wege zur Hochschulreife bereits eine lange Tradition haben, zeigt eine wissenschaftliche Untersuchung von Buchholz und Pratter (2017). Dort wurden, beginnend mit dem Geburtsjahr 1944, die Bildungsbiografien von insgesamt 40 westdeutschen Geburtsjahrgängen ausgewertet. Der Anteil derer, die die Hochschulreife im Anschluss an einen Haupt- oder Realschulabschluss nachholen, ist in allen untersuchten Geburtskohorten mit einem Drittel ähnlich hoch.

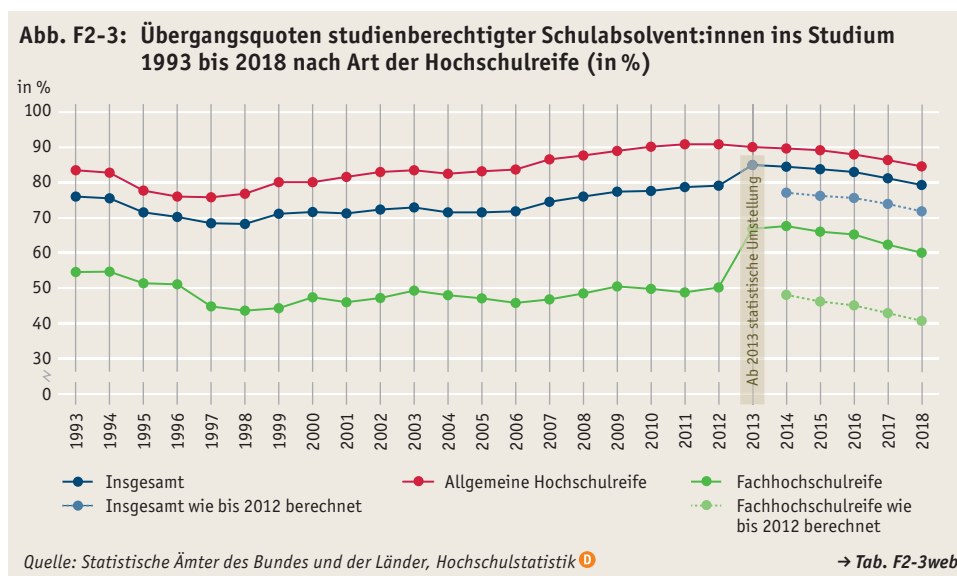
Übergang ins Studium

Übergangsquote ins Studium bleibt hoch

Die meisten Studienberechtigten entscheiden sich für die Aufnahme eines Studiums: Zwischen 70 und 80 % gehen früher oder später in ein Studium über, wie die Übergangsquote ins Studium zeigt (**Abb. F2-3**). Nach mehreren Jahren des Anstiegs ist die Übergangsquote ins Studium seit einiger Zeit leicht rückläufig. Der sprunghafte Anstieg 2013 ist erneut ein statistisches Artefakt aufgrund der bereits genannten veränderten Erfassung der Fachhochschulreife in der Studienberechtigtenstatistik. Wird das ursprüngliche Berechnungsverfahren verwendet, zeigt sich dieser sprunghafte Anstieg nicht (**Abb. F2-3**). Vor allem Studienberechtigte mit Allgemeiner Hochschulreife nehmen in der Regel auch ein Studium auf (bis zu 90 %) – bei Studienberechtigten mit Fachhochschulreife ist die Übertrittsquote ins Studium deutlich niedriger. Dass Studienberechtigte mit Fachhochschulreife im Schnitt so viel seltener studieren, lässt sich in Teilen auch damit erklären, dass sie im Vergleich zu Abiturient:innen seltener aus Akademiker:innenfamilien stammen (vgl. Spangenberg und Quast, 2023).

Ob Studienberechtigte ein Studium aufnehmen, hängt jedoch nicht nur von der Art der Hochschulreife ab, sondern auch von soziodemografischen Merkmalen. Weibliche Studienberechtigte studieren seltener – unabhängig davon, ob sie die Allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife erlangt haben (**Tab. F2-3web**). Auch ein Migrationshintergrund  kann einen Unterschied ergeben: Studienberechtigte, die selbst oder mindestens ein Elternteil von ihnen im Ausland geboren wurden, haben eine höhere Studierwahrscheinlichkeit als andere Studienberechtigte (z.B. Kristen et al., 2008; Mentges, 2019). Jedoch lassen sich auch innerhalb der Gruppe der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund klare Unterschiede erkennen (Mentges, 2019; Sudheimer & Buchholz, 2021).

Dass die soziale Herkunft  nach wie vor einen starken Einfluss darauf hat, ob Studienberechtigte ein Studium aufnehmen oder nicht, ist wissenschaftlich gut belegt (vgl. z.B. Quast et al., 2023; Spangenberg et al., 2017; Schindler, 2014; Lörz, 2012; Müller



& Pollak, 2007). Anders als bei vorgelagerten Bildungsübergängen, insbesondere dem Übergang auf weiterführende Schularten im Anschluss an die Grundschule (vgl. D2), lassen sich die sozialen Herkunftsdisparitäten beim Übertritt ins Studium allerdings nur zu einem eher kleinen Teil auf schulische Leistungsunterschiede zurückführen (Quast et al., 2023). Eine weit größere Rolle spielt, dass Studienberechtigte abhängig von ihrer sozialen Herkunft die Kosten und Erträge eines Studiums und auch ihre Chancen, ein Studium erfolgreich zu meistern, sehr unterschiedlich einschätzen. Ein weiterer maßgeblicher Grund sind die sehr unterschiedlichen Bildungspräferenzen ihrer Eltern (Quast et al., 2023; siehe auch Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 203).

Dies ist ein sehr konkreter Hinweis darauf, dass Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien (wie auch ihre Eltern) mehr und besser aufbereitete Informationen über die Möglichkeiten, Kosten und Chancen eines Studiums benötigen. Zu diesem Schluss kommen auch die beiden für Deutschland inzwischen vorliegenden wissenschaftlichen Interventionsstudien. Durch ihr experimentelles Design erlauben diese Studien kausale Aussagen darüber, inwieweit sich soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium durch konkrete Maßnahmen verringern lassen.

Die Berliner „Best Up“-Studie mit Schüler:innen aus der gymnasialen Oberstufe (Ehlert et al., 2017; Peter et al., 2018) zeigt, dass sich die Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme bei studieninteressierten Schüler:innen aus nichtakademischen Elternhäusern um 12 Prozentpunkte erhöhte, wenn sie an einem nur 20-minütigen Workshop teilnahmen, in dem sie über die Kosten, die finanziellen Unterstützungsangebote und den Nutzen eines Studiums informiert wurden (Peter et al., 2018, 2021). Dass sich soziale Ungleichheiten in der Studienaufnahme nachhaltig reduzieren lassen, legen auch die Ergebnisse der „ZuBab“-Studie nahe (Erdmann et al., 2022). Hier wurde für Schüler:innen aus Nordrhein-Westfalen die Wirkung von individualisierten Beratungsprogrammen in den Blick genommen. Auch hier zeigt sich ein deutlicher Effekt: Die Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme erhöhte sich für Schüler:innen aus Nichtakademiker:innenfamilien um 8 Prozentpunkte und die Unterschiede in der Studienaufnahme von Kindern aus akademischen und nichtakademischen Elternhäusern ließen sich von 21 auf nur noch 6 Prozentpunkte reduzieren (Erdmann et al., 2022). US-amerikanische Studien kommen zu sehr ähnlichen Ergebnissen: Bereits kleine Veränderungen – etwa eine geringere Unsicherheit in der Frage der

Ob studiert wird, hängt nach wie vor von der sozialen Herkunft ab

Interventionsstudien zeigen: Soziale Herkunftseffekte lassen sich reduzieren

Bessere Informationen und gezielte Beratung haben nachhaltige Wirkung

US-amerikanische Studien zeigen: Auch frühe Sicherheit über Studienförderung ergibt einen Unterschied

Studienförderung, die frühere Zusage einer finanziellen Förderung, vereinfachte Bewerbungsverfahren oder das Bereitstellen von Bewerbungshilfen – hatten eine große Wirkung (Bettinger et al., 2012; Castleman & Page, 2015; Dynarski et al., 2021, Oreopoulos & Ford, 2019).

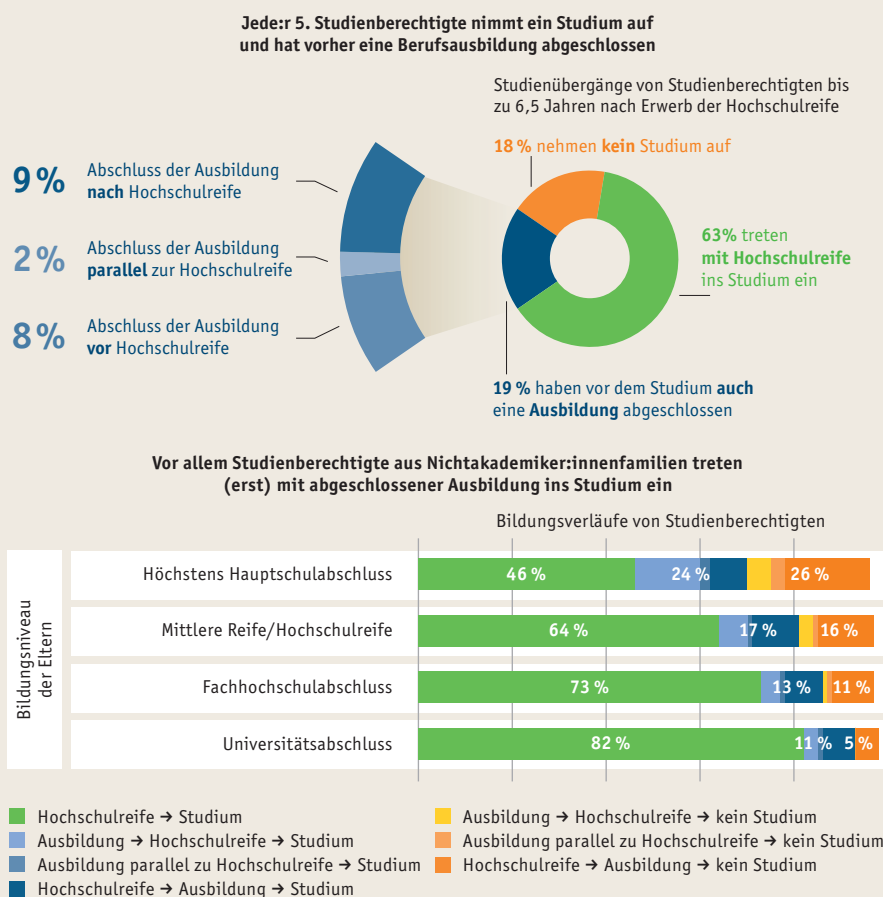
Studienberechtigte mit abgeschlossener Berufsausbildung

Vom familialen Hintergrund hängt aber nicht nur ab, ob Studienberechtigte ein Studium aufnehmen, sondern auch ob sie dies mit einer bereits abgeschlossenen beruflichen Ausbildung tun. Die Bildungsbiografien von Studienberechtigten aus weniger privilegierten Elternhäusern sind deutlich komplexer und vielfältiger als jene von Studienberechtigten aus Akademiker:innenfamilien, nicht nur auf dem Weg zur Hochschulreife (siehe oben), sondern auch mit Blick auf eine mögliche berufliche Ausbildungserfahrung bei Studienaufnahme.

**Keine Seltenheit:
erst Ausbildung,
dann Studium**

Dass Studienberechtigte mit einer bereits abgeschlossenen Berufsausbildung ins Studium eintreten, ist in Deutschland keine Seltenheit. Das zeigen unter anderem die Ergebnisse einer kürzlich veröffentlichten Studie von Ordemann et al. (2023), in der die Lebenswege von Studienberechtigten in den ersten 6,5 Jahren nach Erwerb der Hochschulreife ebenfalls mit den Daten des DZHW-Student Life Cycle Panels analysiert wurden. Die meisten von Ordemann et al. (2023) untersuchten Studienbe-

Abb. F2-4: Studienberechtigte mit abgeschlossener Berufsausbildung und Übergang ins Studium



Analysen auf Basis der Daten des DZHW-Student Life Cycle Panels (Studienberechtigtenkohorte 2015), n = 5.534.
Quelle: Ordemann et al. (2023)

rechtigten traten zwar mit rein schulischen Qualifikationen ins Studium ein – also mit Hochschulreife und *ohne* eine abgeschlossene Ausbildung (**Abb. F2-4**, rechts oben). Es gibt aber auch einen klar identifizierbaren Teil von Studienberechtigten, die vor dem Studium bereits eine Ausbildung abgeschlossen hatten. Bezogen auf *alle* Studienberechtigten beläuft sich ihr Anteil auf 19 %, bezogen auf Studienberechtigte mit Übergang ins Studium auf fast 25 %. In der Regel haben diese Studienberechtigten ihre Ausbildung vor oder nach der Hochschulreife abgeschlossen, seltener parallel dazu (**Abb. F2-4**, links oben).

Auch hier zeigen die weiterführenden multivariaten Analysen, dass die Bildungsverläufe von Studienberechtigten aus Akademiker:innenfamilien in der Regel einem sehr „geradlinigen“ und „idealtypischen“ Muster folgen (Ordemann et al., 2023): In den allermeisten Fällen mündet die schulische Berechtigung *zum* Studium auch in die Aufnahme eines Studiums, und zwar *ohne* vorherigen Abschluss einer Berufsausbildung (**Abb. F2-4** unten). Stammen Studienberechtigte allerdings aus einer Familie, in der Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss³ erworben haben, gilt dies für weniger als die Hälfte. In dieser Gruppe sind die Bildungsverläufe der Studienberechtigten nicht nur häufiger dadurch gekennzeichnet, dass *kein* Studium aufgenommen wird (26 % im Vergleich zu 5 bzw. 11 % der Studienberechtigten, deren Eltern einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss erworben haben), sondern auch dadurch, dass das Studium erst mit einer zuvor abgeschlossenen Berufsausbildung aufgenommen wird (24 % im Vergleich zu 11 bzw. 13 %). Auch unter Studienberechtigten, deren Eltern die Mittlere Reife oder Hochschulreife erworben haben, ist der Anteil derer, die mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung ins Studium eintreten, höher als unter Studienberechtigten aus Akademiker:innenfamilien.

Vor allem Studienberechtigte aus Nicht-akademiker:innenfamilien haben vor dem Studium bereits eine Ausbildung abgeschlossen

Methodische Erläuterungen

Studienberechtigtenquote

Die Studienberechtigtenquote beziffert den Anteil von Personen, die die Schule mit einer Hochschulreife verlassen haben. Dazu wird für jeden einzelnen Altersjahrgang die Zahl der Absolvent:innen, die an allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen eine Hochschulreife erworben haben, in Relation zur altersgleichen Bevölkerung gesetzt. Die so für die einzelnen Altersjahrgänge ermittelten Anteile werden anschließend zur Studienberechtigtenquote aufsummiert.

Übergangsquote in das Studium

Die Übergangsquote in die Hochschule bezeichnet den Anteil der Studienberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium aufnehmen. Da das Studium nicht immer direkt im Anschluss nach Erwerb der Hochschulreife aufgenommen wird, sondern häufig auch zeitlich verzögert, werden nur Werte bis zum Studienberechtigtenjahrgang 2018 ausgewiesen (vgl. Anmerkungen zu **Tab. F2-3web**).

³ Anders als in **D8** werden hier statt „Erster Schulabschluss“ und „Mittlerer Schulabschluss“ die alten Abschlussbezeichnungen verwendet, die zu der Zeit vergeben wurden, als die Eltern der Studienberechtigten den Schulabschluss erworben haben.

Studienanfänger:innen und Studierende

Wie entwickelt sich die Studiennachfrage? Und für welche Art von Hochschulbildung entscheiden sich Studienanfänger:innen, etwa mit Blick auf das Studienfach oder die besuchte Hochschule? Dies sind bildungspolitisch relevante Fragen, nicht nur weil sie Aussagen über die benötigten Kapazitäten und die Auslastung des hochschulischen Bildungssystems ermöglichen. Sie erlauben auch Schlussfolgerungen darüber, wie sich das Angebot an akademisch qualifizierten Arbeitskräften entwickeln wird. Aspekte der Studiennachfrage stehen deshalb im Mittelpunkt der Darstellungen in **F3**. Dabei zeigt sich: Mit knapp 480.000 Studienanfänger:innen und 2,9 Millionen Studierenden ist die hochschulische Bildung weiter stark nachgefragt, jüngst jedoch mit leicht rückläufiger Tendenz – vor allem aufgrund einer anscheinend nachlassenden inländischen Studiennachfrage.

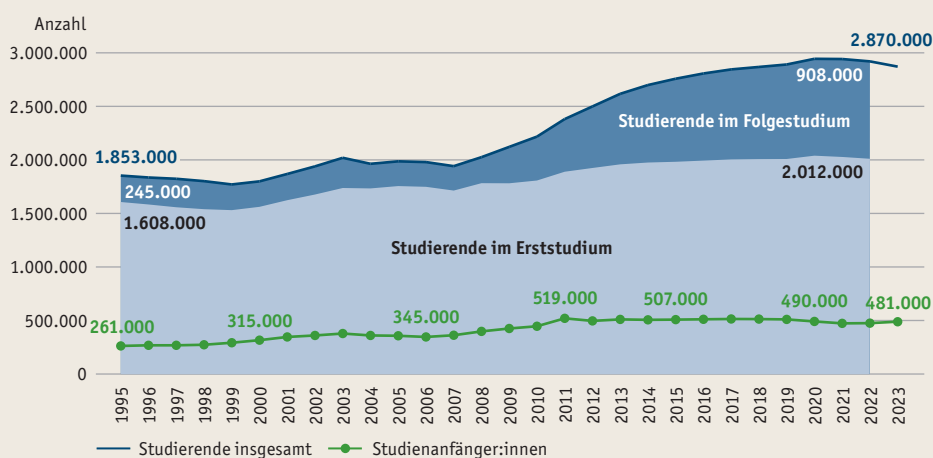
Entwicklung der Studiennachfrage und der Studierendenzahl

Inländische
Studiennachfrage
lässt nach

Mitte der 2000er-Jahre gab es einen sprunghaften Anstieg in der Zahl der Studienanfänger:innen (**Abb. F3-1**). Innerhalb weniger Jahre erhöhte sich die Zahl um 50 %, von gut 345.000 Studienanfänger:innen im Jahr 2006 auf fast 520.000 im Jahr 2011, dem bisherigen Höchststand. Seit Kurzem lässt sich jedoch ein Rückgang beobachten: 2020 sank die Studienanfänger:innenzahl erstmals wieder auf unter eine halbe Million. Hauptgrund war zunächst, dass im ersten Jahr der Corona-Pandemie kurzfristig weniger Studierende aus dem Ausland nach Deutschland kamen. Die inländische Studiennachfrage bewegte sich 2020 weiter auf dem hohen Niveau der Vorjahre (**Tab. F3-1web**). Das hat sich allerdings geändert: Die inländische Studiennachfrage geht seit Kurzem zurück. Seit 2020 ist die Zahl der Studienanfänger:innen aus Deutschland um 11 % gesunken – von 404.000 auf zuletzt 359.000 (**Tab. F3-1web**).

Dass dieser Rückgang nicht allein auf kleiner werdenden Geburtsjahrgängen beruht, zeigt der Blick auf die inländische Studienanfänger:innenquote ^M. Auch diese ist inzwischen leicht rückläufig und liegt aktuell bei 43 % (**Tab. F3-2web**). Der Akademisierungsprozess scheint also vorerst nicht weiter voranzuschreiten, ist zuletzt sogar leicht rückläufig – eine Entwicklung, die es jedoch weiter zu beobachten gilt. Die neue Prognose

Abb. F3-1: Zahl der Studierenden nach Art des Studiums und Studienanfänger:innen* 1995 bis 2023**



* Im 1. Hochschulsesemester.

** Für 2023 vorläufige Ergebnisse. Daten nach Art des Studiums liegen für 2023 noch nicht vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik ^U

→ **Tab. F3-2web, Tab. F3-7web**

der Kultusministerkonferenz (2024) geht zudem von einem Wiederanstieg in der Zahl der Studienanfänger:innen aus, dies jedoch vor allem aus demografischen Gründen.

Die Einführung konsekutiver Studienstrukturen im Zuge der Bologna-Reformen hat einen starken Anstieg der Zahl der Studierenden verursacht (**Abb. F3-1**). Innerhalb weniger Jahre erhöhte sie sich um eine gute Million – von 1,94 Millionen im Jahr 2007 auf fast 3 Millionen. Da sich der Bachelorabschluss, insbesondere an Universitäten, nach wie vor nicht als Regelabschluss durchgesetzt hat und viele Bachelorabsolvent:innen ein Masterstudium anschließen (**F4**), hat sich die Zahl der Studierenden im Folgestudium ungefähr vervierfacht (**Abb. F3-1**). Zwar ist auch die Zahl der Studierenden im Erststudium gestiegen, jedoch mit einer weit geringeren Wachstumsdynamik als bei Studierenden im Folgestudium. Seit einigen Jahren zeichnet sich aber auch bei der Zahl der Studierenden – sowohl im Erst- als auch im Folgestudium – eine Stagnation ab, wenngleich auf hohem Niveau.

Auch Zahl der Studierenden geht leicht zurück

Studieren über den Dritten Bildungsweg

Trotz Zuwächsen ist und bleibt das Studieren über den Dritten Bildungsweg – also das Studieren mit rein beruflichen Vorqualifikationen und ohne Hochschulreife – eine Ausnahme (**Tab. F3-3web**; Kerst & Wolter, 2022; Nickel & Thiele, 2024): Nur gut 3 % aller Studienanfänger:innen traten 2022 über den Dritten Bildungsweg ins Studium ein. Insbesondere an Universitäten ist das Studieren über den Dritten Bildungsweg sehr selten: Dort haben sich weniger als 2 % der Studienanfänger:innen über den Dritten Bildungsweg für den Hochschulzugang qualifiziert – an Fachhochschulen sind es etwa 4 % (**Tab. F3-3web**). Viele dieser Studierenden wählen flexible Studienformate, die ihnen eine gute Vereinbarkeit mit Beruf und Familie ermöglichen. So schrieben sich 2022 42 % aller Studienanfänger:innen des Dritten Bildungswegs in ein Fernstudium ein (**Tab. F3-4web**). Zudem studieren sie sehr viel häufiger an privaten Hochschulen (**F1**). Besonders hoch fällt ihr Anteil in den Gesundheitswissenschaften aus. Dort ist jeder:r 7. Studienanfänger:in über den Dritten Bildungsweg ins Studium eingetreten. In allen anderen Fächern ist das Studieren über den Dritten Bildungsweg eher selten. Hier bewegt sich der Anteil der Studienanfänger:innen des Dritten Bildungswegs stets im klar einstelligen Bereich, wenngleich es auch dort erkennbare Variationen zwischen Fächern gibt (**Tab. F3-5web**).

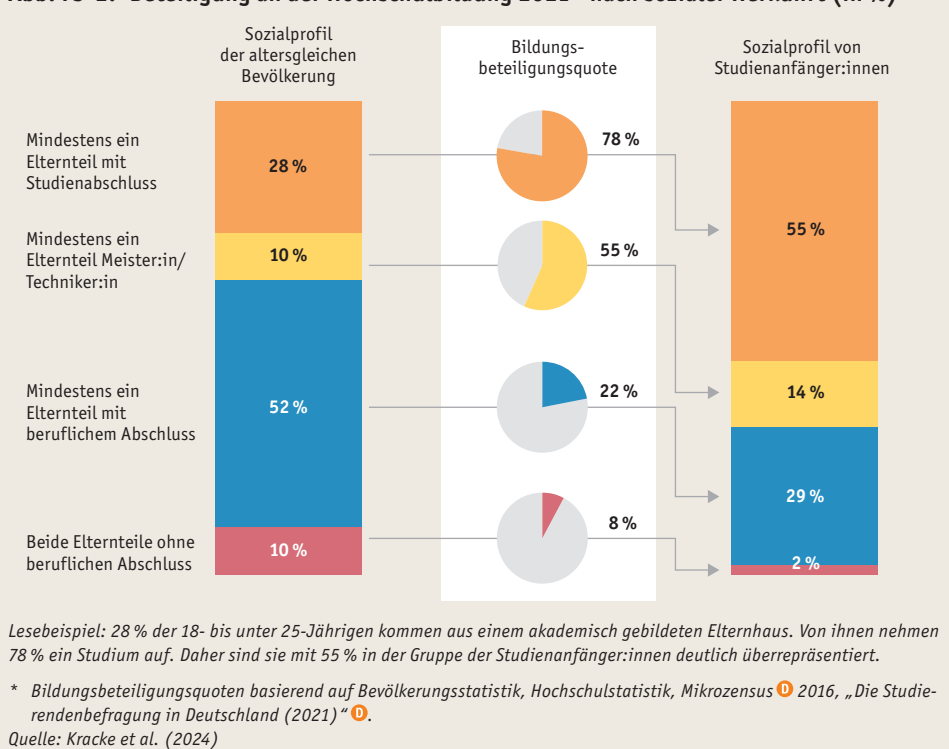
Weiter eine Ausnahme: Studieren über den Dritten Bildungsweg

Sozialgruppenspezifische Beteiligung an hochschulischer Bildung

Neben Analysen, die soziale Disparitäten an einzelnen Bildungsübergängen in den Blick nehmen – etwa die Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten nach Abschluss der Schule (**F2**) –, ermöglichen sozialgruppenspezifische Beteiligungquoten einen Einblick in die Frage, wie ausgeprägt sich herkunftsbedingte Unterschiede in der Bildungsteilnahme verschiedener Bevölkerungsgruppen darstellen. Grundgedanke von Beteiligungsquoten ist, die soziale Zusammensetzung bestimmter Bildungsgruppen mit der sozialen Zusammensetzung der altersgleichen Bevölkerung zu vergleichen. Aus diesem Vergleich lässt sich ablesen, wie stark einzelne Gruppen in bestimmten Bereichen des Bildungssystems über- oder unterrepräsentiert sind.

Für die hochschulische Bildung haben Kracke et al. (2024) kürzlich neue Ergebnisse vorgelegt. Trotz der deutlichen Expansion hochschulischer Bildung unterscheidet sich das soziale Herkunftsprofil von Studienanfänger:innen weiter klar vom sozialen Herkunftsprofil der altersgleichen Bevölkerung. Insbesondere Kinder aus Akademiker:innenfamilien sind unter Studienanfänger:innen stark überrepräsentiert (55 % im Vergleich zu 28 % in der altersgleichen Bevölkerung, **Abb. F3-2**). Kinder, deren Eltern einen beruflichen Abschluss erworben haben, sind dagegen unter Studienanfänger:innen klar unterrepräsentiert. Gleiches gilt für Kinder aus

Neuer Bildungstrichter: 78 von 100 Akademiker:innen-kindern gehen studieren ...

Abb. F3-2: Beteiligung an der Hochschulbildung 2021* nach sozialer Herkunft (in %)

F 3

... aber nur 22 von 100 Kindern aus beruflich gebildeten Elternhäusern

Familien, deren Eltern keinen beruflichen Abschluss erworben haben. Von 100 Kindern aus Akademiker:innenfamilien nehmen 78 im Laufe ihres Lebens ein Studium auf (Abb. F3-2, Mitte). Stammen Kinder aus Familien, in denen Eltern höchstens einen beruflichen Abschluss erworben haben, besuchen nur 22 von 100 Kindern eine Hochschule – bei Eltern ohne beruflichen Abschluss sind es sogar nur 8 von 100 Kindern. Diese Unterschiede entstehen jedoch nicht erst bei Übertritt ins Studium, sondern formieren sich schrittweise über den Bildungsverlauf hinweg (Kracke et al., 2024).

Hochschul- und Studienfachwahl

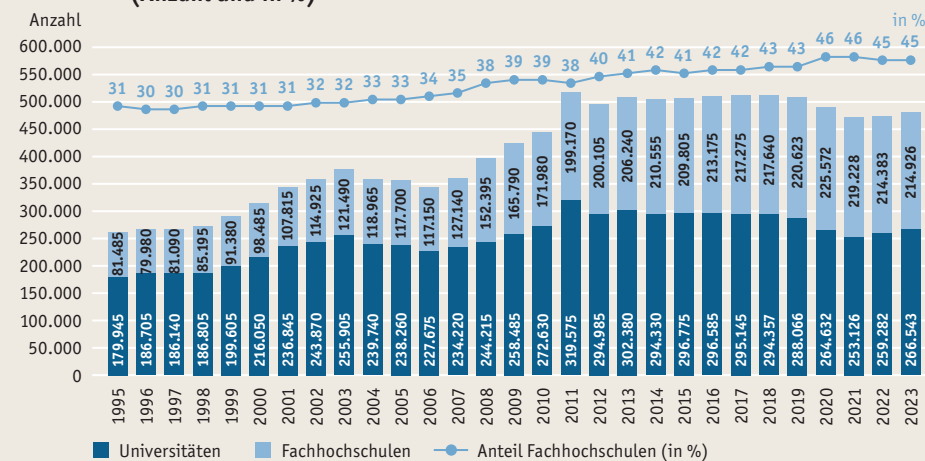
Seit einigen Jahren zeichnet sich eine sektorale Verschiebung zwischen Fachhochschulen und Universitäten ab. Immer mehr Studienanfänger:innen entscheiden sich für ein Studium an einer Fachhochschule (Abb. F3-3). 45 % aller Studienanfänger:innen schreiben sich inzwischen an einer Fachhochschule ein; Mitte der 2000er-Jahre war es nur jede:r 3. Von der gestiegenen inländischen Studiennachfrage haben Fachhochschulen sehr viel stärker profitiert als Universitäten (Tab. F3-6web) – einen großen Anteil daran haben private Hochschulen (F1). Universitäten haben dafür stark von der gewachsenen Studiennachfrage aus dem Ausland profitiert.

Mit 60 % ist die Mehrheit aller Studierenden weiter an einer Universität eingeschrieben (Tab. F3-7web). Diese Abweichung von der sektoralen Verteilung bei Studienanfänger:innen ist damit zu erklären, dass Studierende an Universitäten nach dem Bachelorabschluss sehr viel häufiger ein Masterstudium anschließen und außerdem sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium im Schnitt länger studieren als Studierende an Fachhochschulen (F4).

Die Fachwahl von Studienanfänger:innen verändert sich bereits seit mehreren Jahren kaum (Tab. F3-8web). Mit 27 % sind und bleiben die Ingenieurwissenschaften die am stärksten nachgefragte Fachgruppe. Werden die Mathematik und die Naturwissenschaften hinzugezählt, entscheiden sich sogar 37 % aller Studienanfänger:innen

Fast jede:r 2. Studienanfänger:in geht an eine Fachhochschule

Mehr als jede:r 3. entscheidet sich für ein MINT-Fach ...

Abb. F3-3: Studienanfänger:innen* 1995 bis 2023 nach Hochschulart (Anzahl und in %)**

* Im 1. Hochschulsesemester.

** Für 2023 vorläufige Ergebnisse.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F3-2web

für ein MINT-Fach, ein auch im internationalen Vergleich hoher Wert (OECD, 2023). Die Wirtschaftswissenschaften bilden mit gut 22 % die am zweithäufigsten gewählte Fachrichtung. Es folgen die Sozialwissenschaften, Psychologie und Erziehungswissenschaften mit 14 % und die Geisteswissenschaften mit knapp 10 %. Auf die anderen Fachrichtungen – Medizin und Gesundheitswissenschaften, Kunst und Kunstwissenschaft, Rechtswissenschaft, Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften und Veterinärmedizin sowie Sport – entfallen jeweils deutlich weniger als 10 % aller Studienanfänger:innen.

... auch im internationalen Vergleich ein hoher Wert

Internationale Studierende und Studierendenmobilität

Sowohl die Zahl als auch der Anteil internationaler Studierender^M ist weiter gestiegen (Abb. F3-4). Inzwischen liegt Deutschland auf Platz 3 der Destinationen für ein Auslandsstudium – hinter den USA und Großbritannien (vgl. Heublein et al., 2023). Aus der ganzen Welt zieht es Studierende nach Deutschland. Die meisten kommen aus Asien (34 %, Tab. F3-9web), gefolgt von Studierenden aus Westeuropa und osteuropäischen EU-Staaten (27 %). Aus dem übrigen Osteuropa (einschließlich Türkei) und Nordafrika (einschließlich Naher und Mittlerer Osten) kommen jeweils 12 bzw. 13 %. Aufgeschlüsselt nach Ländern stammen die meisten Studienanfänger:innen inzwischen aus Indien, das China als größtes Herkunftsland abgelöst hat. Internationale Studierende aus Westeuropa und Nordamerika kommen überwiegend für einen befristeten Gastaufenthalt nach Deutschland; Studierende aus anderen Regionen der Welt planen häufig auch einen Studienabschluss in Deutschland (Tab. F3-9web).

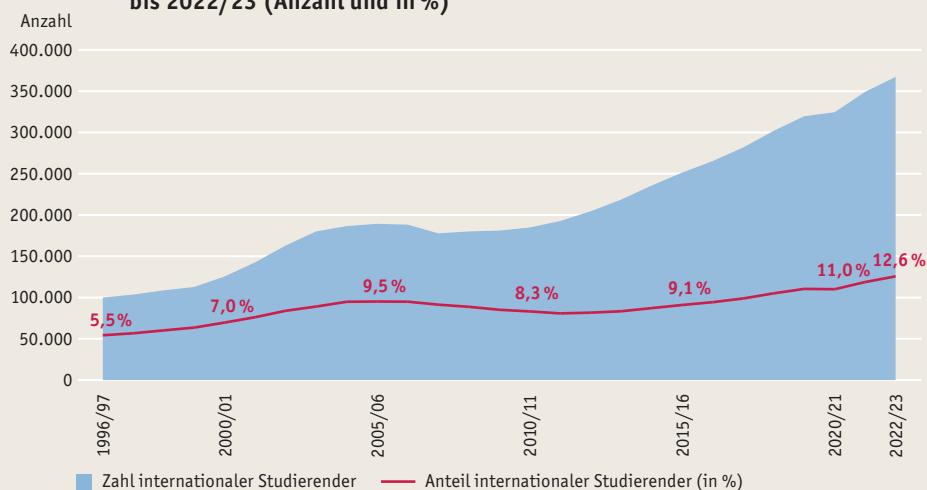
Wie sehr sich die Hochschulbildung internationalisiert hat, ist auch daran erkennbar, dass immer mehr Studierende aus Deutschland ins Ausland gehen. Pro Jahr gehen etwa 40.000 Studierende über ein Erasmus-Stipendium ins europäische Ausland (Heublein et al., 2023, S. 80) und gut jede:r 5. Studierende im 6. oder in einem höheren Semester war bereits im Rahmen des Studiums im Ausland (Kroher et al., 2023, S. 77).

Die Auswirkungen des Krieges in der Ukraine und die dadurch ausgelösten Fluchtbewegungen sind auch an deutschen Hochschulen zu beobachten. Die Zahl der neu Eingeschriebenen, die aus der Ukraine stammen, war im Frühjahr 2022 mehr als doppelt so hoch wie in früheren Sommersemestern; auch im Wintersemester 2022/23 lag die Zahl über derjenigen vorangegangener Wintersemester. 2022 haben insgesamt etwa 4.000 Studierende aus der Ukraine ein Studium an einer deutschen

Deutschland auf Platz 3 für ein Auslandsstudium

Zahl der Studienanfänger:innen aus der Ukraine hat sich verdoppelt

Abb. F3-4: Internationale Studierende in Deutschland, Wintersemester 1996/97 bis 2022/23 (Anzahl und in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F3-1web

Hochschule aufgenommen, gut doppelt so viele wie in der Zeit vor dem Krieg in der Ukraine (Tab. F3-9web). Alles in allem waren im Wintersemester 2022/23 mehr als 9.000 Studierende aus der Ukraine an deutschen Hochschulen eingeschrieben, ein Zuwachs um fast 30 % im Vergleich zum Wintersemester 2017/18 (Heublein et al., 2023, S. 41). Die Zahl der Studierenden aus der Ukraine bleibt bisher jedoch unter den ursprünglichen Erwartungen (Forschung & Lehre, 2022a, 2022b). In Teilen liegt dies wahrscheinlich auch daran, dass sich einige Studieninteressierte aus der Ukraine noch in studienvorbereitenden Maßnahmen befinden (z. B. Sprachkursen).

Deutsche Hochschulen haben Geflüchtete aus der Ukraine zudem bei der Aufnahme oder Fortführung eines Studiums in der Ukraine unterstützt. Beispielsweise haben deutsche Partnerhochschulen Aufnahmetests für ein (Online-)Studium in der Ukraine angeboten (Hochschulrektorenkonferenz, 2022). Auch wurden digitale Kursangebote speziell für Studierende aus der Ukraine entwickelt. Einen Überblick über entsprechende Projekte gibt das Programm „Ukraine digital“ des Deutschen Akademischen Austauschdienstes.⁴ Der Deutsche Akademische Auslandsdienst unterhält auch die „Nationale akademische Kontaktstelle Ukraine“, die Studieninteressierte, Studierende und Wissenschaftler:innen aus der Ukraine mit Informationen unterstützt.⁵

Methodische Erläuterungen

Studienanfänger:innenquote

Die Studienanfänger:innenquote gibt Auskunft darüber, wie hoch in der Bevölkerung der Anteil von Personen ist, die im Laufe ihres Lebens ein Studium aufnehmen. Dazu wird für jeden Altersjahrgang die Zahl der Studienanfänger:innen in Relation zur altersgleichen Bevölkerung gesetzt. Die so ermittelten Anteile werden zur Studienanfänger:innenquote aufaddiert.

Es gibt 2 unterschiedliche Studienanfänger:innenquoten: In der einen werden auch internationale Studienanfänger:innen (Bildungsausländer:innen) mit

in die Berechnung aufgenommen, die andere bezieht sich allein auf die inländische Bevölkerung. Erstere fällt deutlich höher aus. Im vorliegenden Text bezieht sich die Darstellung zumeist auf die inländische Studienanfänger:innenquote. In Tab. F3-1web werden beide Quoten ausgewiesen.

Internationale Studierende

Unter internationalen Studierenden werden Studierende verstanden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem Studienkolleg in Deutschland erworben haben (sogenannte Bildungsausländer:innen).

⁴ <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/ukraine-digital/>. Zugriff: 27.04.2024.

⁵ <https://www.daad-ukraine.org/de/>. Zugriff: 27.04.2024.

Studienverläufe

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als F4

Nicht nur der Übergang ins Studium ist eine zentrale Ordnungsgröße für die datengestützte Dauerbeobachtung hochschulischer Bildung, auch Informationen zum Verlauf des Studiums sind für das bildungspolitische Handeln wichtige Kennzahlen. Studierende können sich für einen Wechsel des Studienfachs entscheiden; ein einmal aufgenommenes Studium lässt sich wieder abbrechen. Mit der Studienstrukturreform und der damit verbundenen Umstellung von einem einstufigen auf ein mehrstufiges Studiensystem wurde zudem eine zusätzlich zu treffende Bildungsentscheidung in der Hochschulbildung etabliert: ob nach dem Abschluss eines Bachelorstudiums ein Masterstudium aufgenommen wird. Auch die Studiendauer ist eine wichtige Kennzahl für die Gestaltung hochschulischer Bildung, etwa mit Blick auf die Frage, ob Studierende ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen. Der Indikator F4 behandelt deshalb erneut Fragen des Studienverlaufs.

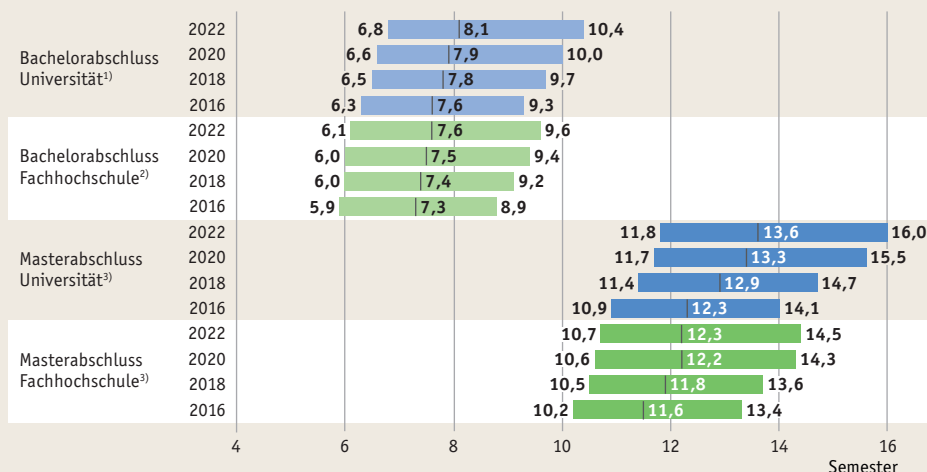
Studiendauer

Der bereits seit mehreren Jahren zu beobachtende Trend zu längeren Studienzeiten setzt sich fort. Die mittlere Gesamtstudiendauer^M im Bachelorstudium liegt inzwischen bei 8,1 Semestern an Universitäten und 7,6 Semestern an Fachhochschulen (Abb. F4-1). Dass das Bachelorstudium an Universitäten ähnlich lange dauert wie an Fachhochschulen, tendenziell sogar etwas länger, ist aus struktureller Sicht bemerkenswert: Denn Bachelorstudiengänge an Universitäten sind in der Regel auf 6 Semester angelegt, an Fachhochschulen dagegen eher auf 7 oder mehr Semester (Hochschulrektorenkonferenz, 2023). Bei der Entwicklung ihrer Bachelorstudiengänge haben sich Fachhochschulen anders als Universitäten sehr viel stärker an ehemaligen Diplomstu-

Studiendauer steigt im Durchschnitt weiter an

Studiendauer an Fachhochschulen kürzer ...

Abb. F4-1: Gesamtstudiendauer in den Prüfungsjahrgängen 2016 bis 2022 nach Abschlussarten (in Semestern; Median und Quartile)



Lesebeispiel: Die Hälfte der Bachelorabsolvent:innen von Universitäten hat bis zum Abschluss des Studiums 8,1 Semester benötigt. Dieser Wert wird als Median bezeichnet. Das Viertel der am schnellsten studierenden Bachelorabsolvent:innen von Universitäten hat höchstens 6,8 Semester studiert (1. Quartil), das zweite Viertel zwischen 6,8 und 8,1 Semester (2. Quartil), das dritte Viertel zwischen 8,1 und 10,4 Semester (3. Quartil). Das Viertel der am längsten studierenden Bachelorabsolvent:innen von Universitäten hat 10,4 und mehr Semester bis zum Abschluss des Studiums benötigt.

1) Ohne Bachelor Lehramt.

2) Ohne Verwaltungsfachhochschulen.

3) Gesamtstudiendauer einschließlich der ersten Studienphase (Bachelor). Ohne Lehramt Master, ohne internationale Studierende.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik ^D

→ Tab. F4-1web

... sowohl im Bachelor
als auch im Master

diengängen orientiert. Auch bis zum Abschluss des Masterstudiums benötigen Studierende an Universitäten mehr Zeit als Studierende an Fachhochschulen. Einschließlich Bachelorstudium liegt die Studiendauer bis zum Masterabschluss an Universitäten momentan bei 13,6 Semestern, an Fachhochschulen bei 12,3 Semestern (**Abb. F4-1**).

Viele Studierende befürchteten, dass sich ihr Studium durch die Corona-Pandemie verlängert (Lörz et al., 2020). Durch die Umstellung auf den digitalen Lehrbetrieb hat sich der Studienalltag für Studierende abrupt verändert: Der Kontakt zu Mitstudierenden und Lehrenden war eingeschränkt, teilweise entfielen Prüfungen oder mussten aufgeschoben werden (Marczuk et al., 2021). Die Bildungspolitik reagierte darauf unter anderem mit einer Verlängerung der Regelstudienzeiten. Ob die Corona-Pandemie ursächlich zu einer Verlängerung von Studiendauern geführt hat, ist eine Frage, die ein kausales Forschungsdesign erfordert. Deskriptive Befunde, wie in **Abb. F4-1**, sind dazu nur begrenzt geeignet. Dennoch ermöglichen sie eine Orientierung und für den Moment lässt sich festhalten, dass der jüngste, für 2022 erkennbare Anstieg in der Studiendauer vergleichbar ist mit den Vorjahren. Mit einem Zuwachs von 0,1 bis höchstens 0,3 Semestern bewegt er sich auf ähnlichem Niveau wie in den Jahren zuvor und fällt nicht überdurchschnittlich hoch aus (**Abb. F4-1**). Andere Kennzahlen deuten jedoch durchaus auch in eine andere Richtung, etwa der für 2020 sowohl bei Erst- als auch Folgeabschlüssen erkennbare kurzfristige Einbruch in den Absolvent:innenzahlen (**F5**).

Regelstudienzeit
wird meistens
überschritten

Wie in vorangegangenen Bildungsberichten dargelegt (zuletzt: Autor:innen-gruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 211), wird die Regelstudienzeit von den meisten Studierenden überschritten (**Tab. F4-2web**). Nur einem eher kleinen Teil gelingt es, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen; ein nennenswerter Teil überschreitet die Regelstudienzeit sogar deutlich. Zwischen den in Studienplänen vorgesehenen Studienzeiten und den tatsächlichen Studienzeiten der meisten Studierenden gibt es also eine erkennbare Diskrepanz. Insbesondere für Studierende, die auf BAföG angewiesen sind, kann dies eine Herausforderung sein, da der Bezug von Leistungen an das Einhalten der vorgegebenen Studienzeiten gebunden ist.

Übergang ins Masterstudium

Übergangsquote ins
Masterstudium an
Universitäten
unverändert hoch

Viele Studierende nehmen nach dem Abschluss des Bachelorstudiums ein Masterstudium auf. Die Daten der im Zuge der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes neu etablierten Studienverlaufsstatistik  zeigen, dass fast die Hälfte, nämlich 45 %, der Bachelorabsolvent:innen innerhalb von 3 Semestern nach Abschluss des Bachelors in ein Masterstudium übertritt (**Tab. F4-3web**). Insbesondere an Universitäten ist die Übergangsquote ins Masterstudium hoch: Dort treten 2 von 3 Bachelorabsolvent:innen innerhalb von 3 Semestern in einen Masterstudiengang ein – fast alle, nämlich 96 %, bleiben dafür an einer Universität (Statistisches Bundesamt, 2023e, S. 32). Anders als im Zuge der Studienstrukturreform erhofft, hat sich im universitären Bereich der Bachelorabschluss also nach wie vor nicht als Regelabschluss durchsetzen können. An Fachhochschulen sieht es anders aus: Dort nimmt weniger als 1 von 3 Bachelorabsolvent:innen innerhalb von 3 Semestern ein Masterstudium auf – ein Fünftel dieser Studierenden wechselt dafür an eine Universität (Statistisches Bundesamt, 2023e, S. 32).

Auch zwischen Fachrichtungen, die jedoch nicht komplett unabhängig von der Hochschulart sind, zeigen sich erkennbare Unterschiede (**Tab. F4-3web**): Mit fast 80 % ist die Übergangsquote ins Masterstudium insbesondere in den Naturwissenschaften und in der Mathematik sehr hoch. In den beruflichen Positionen dieser Fächer wird häufig ein über den Bachelor hinausgehender Studienabschluss vorausgesetzt – teilweise sogar eine Promotion (Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021). Auch in den Geisteswissenschaften liegt die Quote mit fast 70 % deutlich über dem Gesamtschnitt von 45 %. Dies dürfte – zumindest in Teilen – damit zu erklären sein,

dass hier das Lehramt eine große Rolle spielt und die Übernahme eines Lehramts in der Regel einen Masterabschluss voraussetzt.

Obwohl mit der Einführung mehrstufiger Studienstrukturen die Mobilität zwischen Hochschulen erleichtert werden sollte, bleiben die allermeisten Bachelorabsolvent:innen für das Masterstudium an derselben Hochschule. Nur jede:r 3. Bachelorabsolvent:in wechselt für das Masterstudium auch die Hochschule (Statistisches Bundesamt, 2023e, S. 19). Wird die Hochschule für das Masterstudium gewechselt, bleiben 2 von 3 Wechsler:innen an einer Einrichtung der gleichen Hochschulart, also an einer Fachhochschule oder einer Universität, abhängig davon, wo der Bachelorabschluss erworben wurde. Ein Drittel wechselt aber auch die Art der Hochschule (Statistisches Bundesamt, 2023e, S. 19). Diese Ergebnisse aus der neuen Studienverlaufsstatistik beziehen sich vorerst jedoch nur auf Studierende, die nahtlos und ohne Unterbrechung ein Masterstudium aufnehmen.

Die meisten bleiben für das Masterstudium an derselben Hochschule

Studiengangs- und Fachwechsel

Studierende können ihre ursprüngliche Studienwahl wieder revidieren – sei es durch einen Wechsel des Studiengangs oder sogar des Fachs. Im Gesamtbild zeigen die bisher vorliegenden Ergebnisse der neuen Studienverlaufsstatistik, dass die meisten Studierenden bei ihrer ursprünglich getroffenen Studienwahl bleiben. Bis zum 3. Fachsemester wechseln nur etwa 9 % der Studierenden den Studiengang; bis zum 5. Fachsemester erhöht sich der Anteil auf 14 % (**Tab. 4-4web**). Besonders häufig sind Studiengangswechsel bei Studierenden der Geisteswissenschaften, der Mathematik und der Naturwissenschaften, aber auch in den Ingenieurwissenschaften (**Tab. F4-4web**). Häufig findet mit dem Wechsel des Studiengangs auch eine grundlegende fachliche Umorientierung statt: Fast 60 % der Studierenden, die den Studiengang wechseln, wechseln in einen Studiengang einer anderen Fächergruppe (Statistisches Bundesamt, 2023e, S. 25).

Wechsel des Studiengangs häufig mit fachlicher Umorientierung verbunden

Studienabbruch

Nicht jeder Eintritt ins Studium mündet auch in einen Abschluss. Es ist kein neuer Befund, dass ein nennenswerter Teil der Studienanfänger:innen das Studium ohne Abschluss wieder verlässt, also abbricht. Geschätzt bricht etwa 1 von 4 Studierenden das Studium ohne Abschluss ab (Statistisches Bundesamt 2023c; Heublein et al. 2022). An Universitäten sind es mehr als an Fachhochschulen; auch im Bachelorstudium ist der Anteil der Studienabbrecher:innen höher als im Masterstudium (**Tab. F4-5web**). Bisherige Berechnungen basieren auf sogenannten Quasi-Kohorten-Verfahren^M – in Zukunft wird die neu eingeführte Studienverlaufsstatistik auch zum Thema Studienabbruch sehr präzise Ergebnisse vorlegen können. Für frühe Studienabbrüche gibt es bereits allererste Ergebnisse (Statistisches Bundesamt, 2024c), die zeigen, dass etwa jede:r 10. Erststudierende innerhalb der ersten 3 Semester das Studium wieder abbricht.

Etwa jede:r 4. bricht das Studium ab

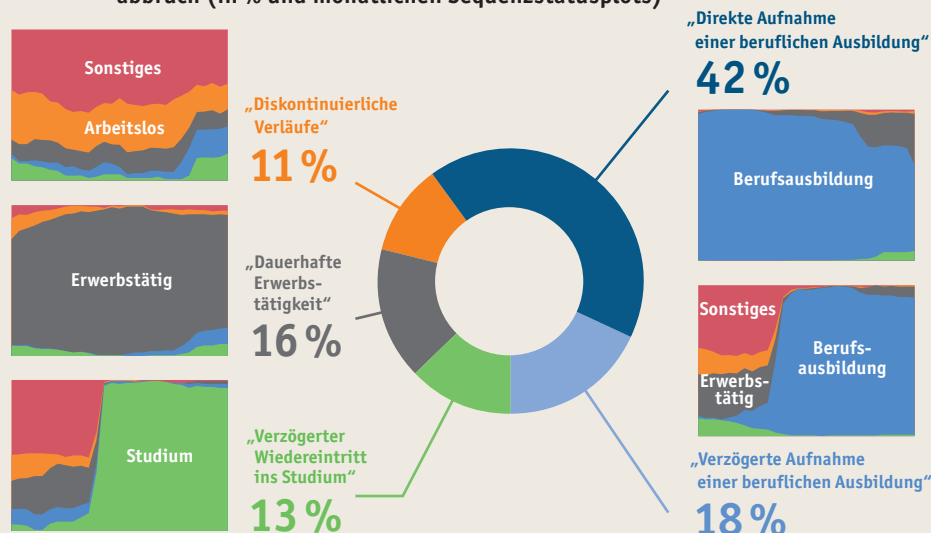
In einer kürzlich veröffentlichten wissenschaftlichen Studie gingen Kracke und Isleib (2023) der Frage nach, wie die weiteren Bildungs- und Lebenswege von Studienabbrecher:innen aussehen. Mithilfe von Sequenzanalysen haben sie die Biografien von Studienabbrecher:innen⁶ in den ersten zweieinhalb Jahren nach Exmatrikulation auf typische Muster untersucht. Insgesamt finden sie 5 Typen von Verlaufsmustern nach einem Studienabbruch (**Abb. F4-2**). Mit 42 % ist der klar dominierende Verlaufstyp, dass Studienabbrecher:innen direkt eine berufliche Ausbildung aufnehmen; weitere 18 % gehen mit einer Verzögerung von einigen Monaten bis zu 1 Jahr in eine berufliche Ausbildung über. 13 % entscheiden sich mehrere Monate nach Studienabbruch für

Die meisten Studienabbrecher:innen nehmen eine Berufsausbildung auf ...

... häufig relativ nahtlos nach Abbruch des Studiums

⁶ In ihrer empirischen Studie untersuchen Kracke und Isleib (2023) Exmatrikulierte. Dies umfasst auch Personen, die nach Exmatrikulation an einer Hochschule direkt wieder ein neues Studium aufnehmen – also Personen, die im engeren Sinne nicht als Studienabbrecher:innen bezeichnet werden können. Die Befunde für diesen von Kracke und Isleib (2023) identifizierten Sequenztyp werden daher von den Darstellungen ausgeklammert.

Abb. F4-2: Typen individueller Verläufe in den ersten zweieinhalb Jahren nach Studienabbruch (in % und monatlichen Sequenzstatusplots)



Lesebeispiel: Das Kreisdiagramm in der Mitte zeigt, wie verbreitet welcher Verlaufstyp nach einem Abbruch des Studiums in der Studie von Kracke und Isleib (2023) ist. Beispielsweise gingen 42 % nach Abbruch des Studiums relativ nahtlos und dauerhaft in eine berufliche Ausbildung über. Die neben dem Kreisdiagramm dargestellten Abbildungen sind Sequenzstatusplots. Sie verbildlichen die jeweiligen Verlaufstypen und stellen dar, was die Studienabbrecher:innen in den zweieinhalb Jahren nach Abbruch ihres Studiums konkret gemacht haben, etwa wie viele von ihnen zum jeweiligen Zeitpunkt in einer Berufsausbildung waren, wie viele wieder studierten oder einer Erwerbstätigkeit nachgingen.

*Analysen auf Basis der Daten der DZHW-Exmatrikuliertenbefragung (Kohorte 2014), n = 1.047.
Quelle: Kracke & Isleib (2023)*

die erneute Aufnahme eines Studiums. Das gilt vor allem für Studienabbrecher:innen aus Akademiker:innenfamilien – Studienabbrecher:innen aus Familien, in denen kein Elternteil studiert hat, orientieren sich eher Richtung berufliche Ausbildung um.

Aber nicht alle untersuchten Studienabbrecher:innen verblieben im Bildungssystem: 16 % stiegen schnell in eine dauerhafte Erwerbstätigkeit ein. Hier handelt es sich vor allem um Abbrecher:innen, die vor dem Studium bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen hatten. Für die verbleibenden 11 % ist der Lebensweg in den zweieinhalb Jahren nach Exmatrikulation durch eine hohe Diskontinuität mit vielen Wechseln zwischen verschiedenen Zuständen gekennzeichnet. Neben Phasen der Arbeitslosigkeit handelt es sich dabei vor allem um Zeiten in sonstigen Tätigkeiten, worunter Kracke und Isleib (2023) sehr unterschiedliche Zustände wie Jobben, aber auch längere Reisen und Familientätigkeiten zusammenfassen.

Methodische Erläuterungen

Gesamtstudiendauer

Die Gesamtstudiendauer weist die Hochschulsemeister aus, die Absolvent:innen von der Ersteinschreibung bis zur Exmatrikulation nach erfolgreichem Abschluss an deutschen Hochschulen verbracht haben. Auch Semester, die durch einen eventuellen Fachwechsel entstehen, werden dabei berücksichtigt.

Quasi-Kohorten-Verfahren

Quasi-Kohorten-Verfahren rekonstruieren Studienabbruchquoten, indem sie zu einem bestimmten Zeitpunkt ins Studium eintretende Jahrgänge und zu einem bestimmten Zeitpunkt das Studium mit einem Abschluss verlassende Jahrgänge in Relation setzen. Ergebnisse, die auf dieses Berechnungsverfahren zurückgreifen, werden seit vielen Jahren sowohl vom Statistischen Bundesamt als auch vom Deutschen Zentrum

für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) vorgelegt. Das Statistische Bundesamt veröffentlicht seine Ergebnisse unter dem Begriff „Studien Erfolgsquote“, das DZHW unter der Begrifflichkeit „Studienabbruchquote“. Der Unterschied zwischen den beiden Berechnungsverfahren liegt vor allem in der Ausgangspopulation, die den Berechnungen jeweils zugrunde gelegt wird. Ausgangsbasis der Schätzungen des Statistischen Bundesamtes sind Studienanfänger:innen (Statistisches Bundesamt, 2023c, S. 3–6), bei den Schätzungen des DZHW sind es Absolvent:innen (Heublein et al., 2022). Auch in anderen Teilaspekten gibt es Unterschiede in den Berechnungsverfahren, beispielsweise im Umgang mit Fach- und Hochschulwechseln. Im Gesamtbild kommen die Berechnungen des Statistischen Bundesamtes und des DZHW jedoch trotz ihrer Unterschiede zu sehr ähnlichen Ergebnissen (Statistisches Bundesamt, 2023c, S. 6–8).

Studienabschlüsse und beruflicher Verbleib von Absolvent:innen

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als F5

Ein wachsender Teil der Fachkräfte von heute und morgen wird an Hochschulen ausgebildet. Die Akademiker:innenquote ist merklich gestiegen: Unter den heute 30- bis 34-Jährigen hat jede:r 3. ein Hochschulstudium abgeschlossen, in der Gruppe der 45- bis 49-Jährigen ist es weniger als jede:r 4. (vgl. **B5**). Mit einer inländischen Studienanfänger:innenquote von inzwischen 43 % (**F3**) dürfte für die Geburtsjahrgänge, die in den kommenden Jahren in den Arbeitsmarkt eintreten, mit einer noch höheren Akademiker:innenquote zu rechnen sein. Der Indikator **F5** setzt sich deshalb erneut mit der Gruppe der Hochschulabsolvent:innen auseinander. Neben der Fortschreibung der zentralen Trends bei den Studienabschlüssen wird der berufliche Verbleib von Hochschulabsolvent:innen näher beleuchtet. Arbeiten Hochschulabsolvent:innen in Berufen, die ein abgeschlossenes Studium voraussetzen? Oder gibt es Anzeichen für eine akademische Übersättigung am deutschen Arbeitsmarkt? Anknüpfend an das diesjährige Schwerpunktthema (vgl. **H**) wird außerdem ein Blick auf Hochschulabsolvent:innen geworfen, die auch eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben und damit beruflich-akademisch mehrfach qualifiziert sind.

Studienabschlüsse

Die gewachsene Studiennachfrage (**F3**) spiegelt sich auch in der Zahl der Studienabschlüsse wider (**Abb. F5-1**). Seit einigen Jahren ist auch hier eine Stabilisierung auf hohem Niveau zu erkennen, jüngst zudem mit Anzeichen für einen langsamen Rückgang. Aktuell werden in Deutschland pro Jahr ungefähr eine halbe Million Studienabschlüsse erworben (**Tab. F5-1web**), davon gut 300.000 Erstabschlüsse und 200.000 Folgeabschlüsse. Bei den Erstabschlüssen entspricht die Verteilung auf die verschiedenen Fachrichtungen weitgehend der bei Studienaufnahme (**F3, Tab. F5-2web**). Bei den Folgeabschlüssen verschiebt sich die Fächerkomposition (**Tab. F5-3web**). Der Grund dafür liegt in den fachlich sehr unterschiedlichen Übergangsquoten ins Masterstudium (**F4**) und einer zudem sehr unterschiedlichen Bedeutung der Promotion (**Tab. F5-3web**; Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021).

Die gewachsene Bedeutung fachhochschulischer Bildung (**F3**) zeichnet sich auch bei den Studienabschlüssen ab: Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich heute nicht mehr in der Zahl der an ihnen erworbenen Erstabschlüsse (**Abb. F5-1**). Auch dass private Hochschulen an Bedeutung gewonnen haben, spiegelt sich in den Studienabschlüssen wider – insbesondere in der fachhochschulischen Bildung, in der private Hochschulen vor allem aktiv sind (**F1**). Etwas mehr als jeder 5. Bachelor- und jeder 4. Masterabschluss im Fachhochschulsektor wird inzwischen an einer privaten Hochschule erlangt (**Tab. F5-4web**). Im universitären Sektor ist die Bedeutung privater Hochschulen weiter marginal (**F1**): Nur 3 bzw. 4 % aller Bachelor- und Masterabschlüsse entfallen dort auf eine private Hochschule.

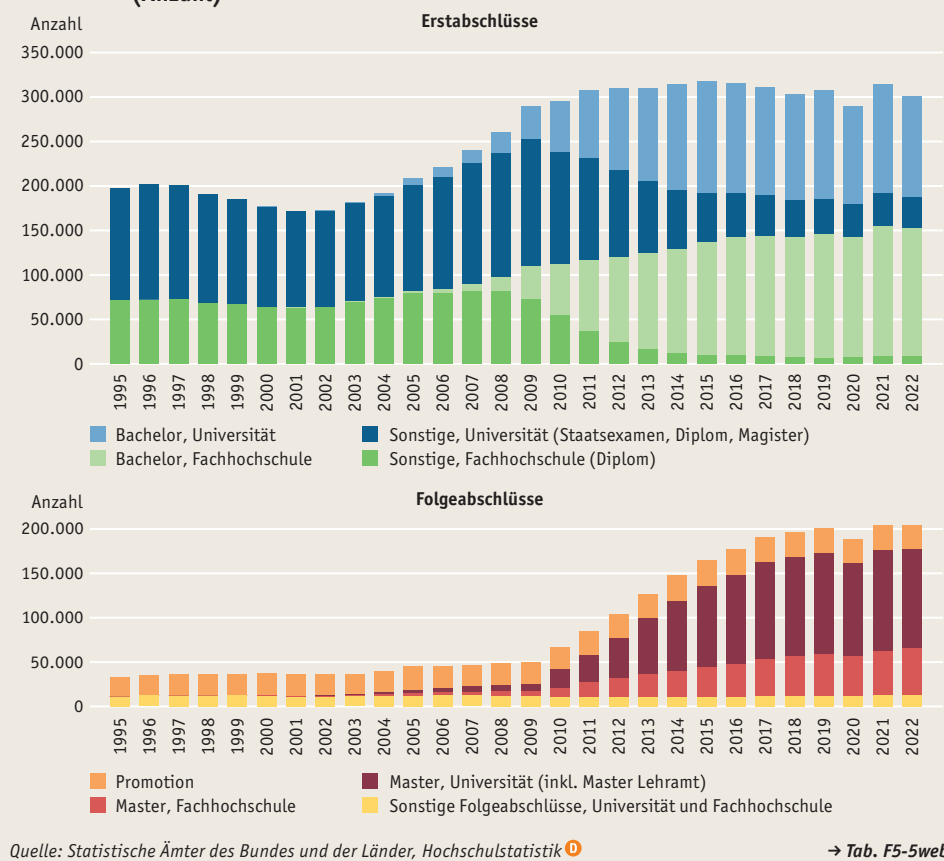
Die im Zuge des Bologna-Prozesses neu eingeführten Bachelor- und Masterabschlüsse haben sich in Deutschland fest etabliert. Hinter den wenigen sonstigen Abschlüssen verbirgt sich vor allem das Staatsexamen, das sich zudem auf ganz bestimmte Fächer konzentriert, insbesondere die Medizin und die Rechtswissenschaft. Anders als an Fachhochschulen konnte sich der Bachelorabschluss an Universitäten weiter nicht als Regelabschluss durchsetzen. Die Übergangsquote ins Masterstudium ist und bleibt hoch an Universitäten (**F4**), sodass die meisten Masterabschlüsse von Universitäten verliehen werden (**Abb. F5-1**). 2020 gab es sowohl bei der Zahl der Erst- als

Eine halbe Million Studienabschlüsse pro Jahr

Wachsende Bedeutung privater Hochschulen auch an Abschlüssen sichtbar

Bachelor an Universitäten weiter nicht der Regelabschluss

F
5

Abb. F5-1: Hochschulabsolvent:innen mit Erst- und Folgeabschluss 1995 bis 2022 (Anzahl)

auch bei der Zahl der Folgeabschlüsse einen leichten Einbruch, gefolgt von einem Wiederanstieg im Jahr 2021 – vermutlich ein kurzfristiger Effekt der Corona-Pandemie, da (Abschluss-)Prüfungen im 1. Jahr der Pandemie nicht vollständig durchgeführt werden konnten und im Folgejahr nachgeholt wurden.

Jeder 5. Folgeabschluss geht an internationale Studierende

Gut 6 % aller Erst- und 19 % aller Folgeabschlüsse werden von internationalen Studierenden erworben. In der Kunst, den Geisteswissenschaften, aber auch den MINT-Fächern fällt der Anteil internationaler Absolvent:innen noch höher aus (Tab. F5-6web). In einer bundesweit repräsentativen Studierendenbefragung gaben 60 % der internationalen Studierenden an, dass sie sich für Deutschland entschieden haben, um nach dem Studienabschluss auch hier zu arbeiten (Kroher et al., 2023, S. 36). Vor dem Hintergrund des hohen, teilweise nicht gedeckten akademischen Fachkräftebedarfs, insbesondere in technischen Berufen (BMAS, 2022; Maier et al., 2022; Anger et al., 2023a), liegen hier für den deutschen Arbeitsmarkt wichtige erschließbare Beschäftigungspotenziale. Geschätzt leben 10 Jahre nach Studienaufnahme in Deutschland noch etwa 40 % der internationalen Studierenden im Land (Heublein et al., 2023; OECD, 2022a).

Beruflicher Verbleib von Hochschulabsolvent:innen

Der Abschluss eines Studiums „zahlt“ sich in der Regel aus: Die Arbeitslosenquote unter Hochschulabsolvent:innen ist sehr gering (vgl. A3, H4); Hochschulabsolvent:innen erzielen im Schnitt höhere Einkommen als andere Bildungsgruppen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 205 ff.; Ordemann & Pfeiffer, 2021) und sind häufiger in Führungspositionen beschäftigt (Franz & Voss-Dahm, 2011). Eine immer wieder gestellte Frage vor dem Hintergrund der stark gewachsenen Nachfrage hochschuli-

scher Bildung ist jedoch, ob (allen) Hochschulabsolvent:innen eine ihrem Bildungsniveau entsprechende berufliche Platzierung gelingt. Ist dies nicht der Fall, kann es ein Anzeichen für eine strukturelle Überakademisierung am Arbeitsmarkt sein. Insbesondere für den im Zuge des Bologna-Prozesses neu eingeführten Bachelorabschluss werden zudem immer wieder Bedenken laut, ob es am deutschen Arbeitsmarkt mit seiner starken Tradition in der dualen Berufsausbildung genügend Beschäftigungsmöglichkeiten für diese Absolvent:innengruppe gibt.

Die Daten des Mikrozensus ^D erlauben einen Einblick in diese Fragen. Damit lässt sich das Anforderungsniveau ^M der von Hochschulabsolvent:innen ausgeübten Berufe untersuchen. Eine berufliche Tätigkeit auf Expert:innen- oder Spezialist:innenniveau gilt als eine für einen Studienabschluss adäquate berufliche Platzierung von Hochschulabsolvent:innen. Eine Beschäftigung auf Fachkraftniveau ist dagegen eher typisch für beruflich qualifizierte Arbeitnehmer:innen, eine Tätigkeit als Helfer:in eher typisch für un- und angelernte Arbeitskräfte.

Die Ergebnisse zeigen: Die allermeisten Hochschulabsolvent:innen sind in Berufen tätig, die einem Studienabschluss entsprechen (**Abb. F5-2**). Ohne weitere Differenzierung der Art des Abschlusses sind mehr als 85 % der 25- bis unter 35-jährigen Hochschulabsolvent:innen bildungsadäquat beschäftigt. Das gilt insbesondere für Masterabsolvent:innen, in etwas geringerem Maß auch für Bachelorabsolvent:innen, wobei hier die Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolvent:innen etwas stärker ausgeprägt sind. Ein Trend zur Entwertung hochschulischer Bildungsabschlüsse zeichnet sich weiter nicht ab, auch nicht bei Bachelorabsolvent:innen, deren Zahl sich am Arbeitsmarkt in den letzten Jahren deutlich erhöht hat (**Tab. F5-7web**).

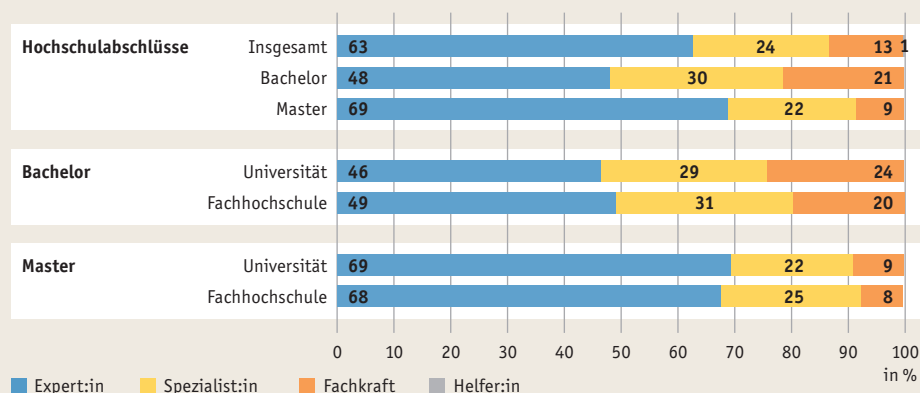
Abhängig vom Fach, in dem der Abschluss erworben wurde, gibt es jedoch deutliche Unterschiede (**Tab. F5-8web**). Insbesondere Absolvent:innen, die ein MINT-Fach studiert haben, sind in der Regel bildungsadäquat beschäftigt: 90 % der Bachelor- und bis zu 97 % der Masterabsolvent:innen aus MINT-Fächern sind auf Expert:innen- oder Spezialist:innenniveau beschäftigt. Auch ein Lehramtsstudium führt mit 97 % fast immer in eine bildungsadäquate Tätigkeit. In den Sprach-, Kultur- und Wirtschaftswissenschaften fällt der Anteil adäquat beschäftigter Absolvent:innen niedriger aus. Hier sind 26 bis 31 % auf Fachkraft- oder Helfer:innen-Niveau tätig und gehen damit einem Beruf nach, der für einen Studienabschluss eher untypisch ist.

Den meisten Absolvent:innen gelingt eine adäquate berufliche Platzierung

Weiter keine Anzeichen für eine Überakademisierung am Arbeitsmarkt

MINT-Absolvent:innen in der Regel bildungsadäquat beschäftigt

Abb. F5-2: Anforderungsniveau der von 25- bis unter 35-jährigen Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss* ausgeübten Berufe 2022 nach Abschluss- und Hochschulart (in %***)**



* Ohne Personen, die nach einem ersten Abschluss weiterstudieren und studienbegleitend erwerbstätig sind.

** Fachhochschulen ohne Verwaltungsfachhochschulen.

*** An 100 % fehlende Anteile sind aufgrund zu geringer Besetzung nicht ausgewiesen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ Tab. F5-7web

**Verschiedene
Formen der Verbin-
dung zwischen
akademischer und
beruflicher
Qualifizierung**

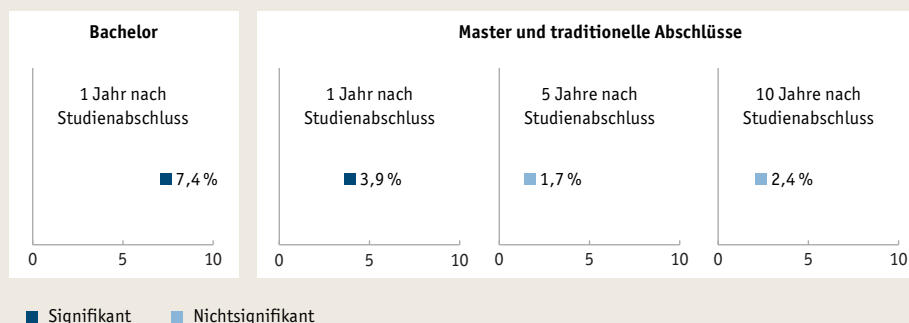
**Beruflich-
akademische Mehr-
fachqualifizierung
zählt sich aus ...**

Hochschulabsolvent:innen mit abgeschlossener Berufsausbildung

Nicht alle Hochschulabsolvent:innen sind rein akademisch qualifiziert – einige können bei Arbeitsmarkteintritt auch einen beruflichen Ausbildungsabschluss vorweisen. Solche hybriden Qualifikationsprofile sind keine Seltenheit. Mit dem dualen Studium gibt es sogar ein Bildungsangebot, das die Kombination aus hochschulischer und beruflicher (Aus-)Bildung explizit vorsieht. Zudem wurden Hochschulen für rein beruflich qualifizierte Studierende geöffnet, die die Hochschulzugangsberechtigung nicht auf schulischem Weg erworben haben, sondern über den Dritten Bildungsweg ins Studium eintreten. Zwar ist die Zahl von dual Studierenden und Studierenden des Dritten Bildungswegs gestiegen (**Tab. F3-10web, Tab. F3-4web**) – gemessen an der Gesamtpopulation aller Studierenden ist ihre Bedeutung jedoch nach wie vor eher gering. Ein im Vergleich dazu deutlich verbreiteteres Phänomen ist dagegen, dass Hochschulabsolvent:innen vor Studienaufnahme nicht nur die Hochschulreife, sondern auch bereits einen beruflichen Ausbildungsabschluss erworben haben (**Abb. F2-4**).

In einer kürzlich veröffentlichten Untersuchung hat sich Dahm (2024) mit der Frage auseinandergesetzt, inwiefern sich die Kombination aus beruflicher und hochschulischer Bildung für Absolvent:innen „auszahlt“. Seine Zusammenhangsanalysen mit gepoolten Daten mehrerer Abschlussjahrgänge des DZHW-Student Life Cycle Panels ^D zeigen, dass Hochschulabsolvent:innen, die vor dem Studium eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, ein Jahr nach Studienabschluss ein höheres Einkommen erzielen als Absolvent:innen ohne beruflichen Ausbildungsabschluss. Unter Berücksichtigung relevanter Kontrollvariablen, wie beispielsweise des Studienfachs, beläuft sich der Einkommensvorteil bei Bachelorabsolvent:innen ein Jahr nach Studienabschluss auf 7,4 % und bei Absolvent:innen mit einem Master- oder traditionellen Abschluss (z.B. Diplom) auf fast 4 % (**Abb. F5-3**).

Abb. F5-3: Unterschiede in den Bruttostundenlöhnen von Hochschulabsolvent:innen mit und ohne abgeschlossene Berufsausbildung, 1, 5 und 10 Jahre nach dem Studienabschluss (in %*)



Lesebeispiel: Die dargestellten Werte weisen prozentuale Unterschiede in den Bruttostundenlöhnen zwischen Hochschulabsolvent:innen mit und ohne beruflichen Ausbildungsabschluss aus. Beispielsweise erzielen Bachelorabsolvent:innen, die vor dem Studium eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, ein Jahr nach Studienabschluss einen um 7,4 % höheren Bruttostundenlohn als Bachelorabsolvent:innen ohne beruflichen Ausbildungsabschluss. Dieser Lohnunterschied ist statistisch signifikant. Für Absolvent:innen mit einem Master- oder traditionellen Abschluss gibt es nur 1 Jahr nach Studienabschluss einen signifikanten Lohnunterschied. 5 und 10 Jahre nach Studienabschluss ist der Lohnunterschied statistisch nicht mehr signifikant.

* Ergebnisse linearer Regressionen unter Kontrolle von: Hochschulart, Studienfach, Abschlussart (nur bei Master und traditionellen Abschlüssen), Erwerbstätigkeit während Studium, Auslandsaufenthalt im Studium (nur bei Bachelor), Studienabschlussnote, Art der Studienberechtigung, Schulart bei Studienberechtigung, Schulabschlussnote, Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund (nur bei Bachelor), Familienstand, Kinder, Weiterqualifizierung und Studienabschlusskohorte.

Analysen auf Basis der Daten des DZHW-Student Life Cycle Panels (verschiedene Absolvent:innenkohorten gepoolt), $n = 2.374$ (Bachelorabsolvent:innen), $n = 6.331$ (Absolvent:innen mit Master- oder traditionellen Abschlüssen, z. B. Diplom).

Quelle: Dahm (2024), ergänzt um Sonderauswertung

Für Absolvent:innen mit Master- oder traditionellem Abschluss konnte Dahm (2024) zudem der Frage nachgehen, ob dieser Einkommensvorteil auch mehrere Jahre nach Studienabschluss noch besteht. Seine Analysen zeigen, dass der Einkommensvorteil bereits 5 Jahre nach Studienabschluss verschwunden ist: Der Einkommensunterschied zwischen Hochschulabsolvent:innen mit und ohne abgeschlossener Berufsausbildung ist statistisch nicht mehr signifikant (**Abb. F5-3**). Gleiches gilt 10 Jahre nach dem Studienabschluss. Auch für andere berufliche Erträge – wie die Adäquanz der beruflichen Position, unbefristete Beschäftigung oder berufliche Zufriedenheit – findet Dahm (2024) allenfalls kurzfristig Vorteile für Hochschulabsolvent:innen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Auch eine hohe fachliche Affinität zwischen Studienfach und Ausbildungsberuf war in seinen Zusammenhangsanalysen nicht mit (dauerhaften) Vorteilen am Arbeitsmarkt verbunden.

... jedoch offenbar
nur kurzfristig

Da Studierende des Dritten Bildungswegs und dual Studierende nach wie vor eher kleine Gruppen sind, liegen zu den beruflichen Erträgen dieser beiden Gruppen beruflich-akademisch mehrfach qualifizierter Hochschulabsolvent:innen bislang nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse vor. Eine Ausnahme bilden hier die Arbeiten von Ordemann (2019, 2022, 2023), die sich mit NEPS -Daten mit Studierenden des Dritten Bildungswegs beschäftigen. Hier zeigt sich, dass Absolvent:innen, die über den Dritten Bildungsweg ins Studium eingetreten sind, im Vergleich zur Situation vor dem Studium ein beruflicher Aufstieg gelingt. Ihr beruflicher Status fällt jedoch geringer aus als bei anderen Hochschulabsolvent:innen; vergleichbare Anzeichen finden sich auch mit Blick auf das Einkommen. Für Absolvent:innen aus dualen Studiengängen zeigen die deskriptiven Analysen von Krone et al. (2019), dass diese im Vergleich zu Absolvent:innen von Fachhochschulen Vorteile bei der Stellensuche und beim Wechsel auf unbefristete Stellen haben. In Bezug auf die Einkommen gibt es jedoch auch hier keine Unterschiede.

Methodische Erläuterungen

Anforderungsniveau der Berufe

Den nach der Klassifizierung der Berufe (KldB, 2010) erfassten Berufen werden 4 Anforderungsniveaus zugeordnet: (1) Helfer:innen- und Anlernertätigkeiten, (2) fachlich ausgerichtete Tätigkeiten, für die in der Regel eine Berufsausbildung vorausgesetzt wird, (3) komplexe Spezialist:innentätigkeiten, die üblicherweise einen Tertiärabschluss der ISCED-Stufen 5 oder 6 voraussetzen (in Deutschland z. B. Meister- oder Bachelorabschluss), sowie (4) hochkomplexe Tätigkeiten, die

einen universitären Abschluss der ISCED-Stufen 7 oder 8 erfordern (in Deutschland Masterabschluss, Staatsexamen, Promotion). Bezogen auf das Beispiel Informatik ist ein typischer Beruf auf Expert:innenniveau eine Tätigkeit als Informatiker:in, auf Spezialist:innenniveau eine Tätigkeit als Systemadministrator:in, auf Fachkraftniveau eine Tätigkeit für Informatikkaufleute und auf Helfer:innenniveau eine Tätigkeit als Chipbestücker:in.

Perspektiven

Vorerst ist der Akademisierungsprozess in Deutschland zum Stillstand gekommen. Sowohl die Studienberechtigten- und Studienanfänger:innenquote als auch die Zahl der Studierenden und Studienabschlüsse stagniert seit einiger Zeit (**F2, F3, F5**). Inzwischen gibt es sogar Anzeichen für leichte Rückgänge, insbesondere in der Studiennachfrage aus dem Inland. Das ist zunächst kein Grund zur Besorgnis, denn Hochschulen hatten in den vergangenen Jahren eine massiv gestiegene Studiennachfrage zu bewältigen (**F3**). Hochschulen stehen aktuell vor der Herausforderung, wie sie das stark gewachsene, immer stärker ausdifferenzierte und in Teilen sehr spezialisierte Studienangebot (**F1**) in Zeiten des demografischen Wandels aufrechterhalten können, insbesondere wenn die aktuell noch sehr hohe Studiennachfrage erst einmal weiter zurückgehen sollte. Die Hochschulpolitik hat bereits reagiert: Nach den Hochschulpakten, die in den Jahren des großen Zuwachses Mittel für die Schaffung von Studienplätzen bereitgestellt haben, wurde mit dem „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ im Jahr 2019 ein neues, auf Dauer angelegtes Programm beschlossen. Gemeinsam mit dem Bund setzen sich die Länder dazu quantitative und qualitative Ziele, um den Aufbau und den Erhalt von Studienkapazitäten sicherzustellen und die Studienqualität zu verbessern. Die veränderte Studiennachfrage betrifft manche Hochschulen stärker als andere – denn die Studiennachfrage variiert weiter stark zwischen Standorten (**F1**). Die Antworten auf die veränderte Studiennachfrage werden daher sehr hochschulspezifisch sein müssen. Um keine flächendeckende Abschaffung spezialisierter Studienangebote oder im Angebot der sogenannten Kleinen Fächer zu riskieren, wird dies die richtige Balance zwischen der Autonomie von Hochschulen und einer koordinierten, zielgerichteten Abstimmung verlangen – insbesondere auch weil die neue Prognose der Kultusministerkonferenz davon ausgeht, dass aus demografischen Gründen mit einem Wiederanstieg der Studienanfänger:innenzahl zu rechnen ist.

Auch den Arbeitsmarkt stellt die derzeitige Stagnation der Studiennachfrage vor Herausforderungen. Hochschulen tragen maßgeblich zur Ausbildung der in modernen Volkswirtschaften und Wissensgesellschaften benötigten hoch qualifizierten Fachkräfte bei. Hochschulabsolvent:innen sind weiter stark nachgefragt und bislang gibt es am Arbeitsmarkt

keine Anzeichen für eine strukturelle Überakademisierung (**F5**). Ganz im Gegenteil sogar: Bereits jetzt kann der Arbeitsmarktbedarf an akademisch qualifizierten Fachkräften nicht voll gedeckt werden. Hochschulabsolvent:innen fehlen etwa im Lehramt, in der Medizin und in vielen MINT-Fächern, vor allem in der Informatik. Das Thema Fachkräftemangel ist selbstverständlich keines, das nur die hochschulische Bildung betrifft, sondern eines, das das gesamte Bildungssystem, den gesamten Arbeitsmarkt und die gesamte Gesellschaft beschäftigt. Auf allen Qualifikationsniveaus und in vielen Bereichen des Arbeitsmarkts fehlen inzwischen Fachkräfte, auch im Bildungsbereich. Eine Besonderheit der hochschulischen Bildung ist jedoch, dass sie sich schon jetzt durch eine hohe Internationalisierung auszeichnet (**F3, F5**). Deutschland ist ein beliebtes Zielland für Studierende aus dem Ausland – und viele kommen mit der Absicht, hier auch ihren Studienabschluss zu erwerben und danach in Deutschland zu bleiben (**F3**). Dieses hoch qualifizierte Fachkräftepotenzial (noch) besser für den deutschen Arbeitsmarkt zu erschließen und internationale Studierende nach Abschluss des Studiums erfolgreich im Land zu halten wird für die kommenden Jahre eine sehr wichtige bildungs- und arbeitsmarktpolitische Aufgabe sein, auch was eine frühe, gute und effektive Begleitung deutlich vor Abschluss des Studiums betrifft.

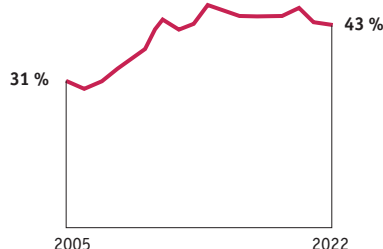
Hochschulen sind nicht nur Orte der Erstqualifizierung junger Erwachsener, sie haben auch einen weiterbildenden Auftrag. In seiner Empfehlung aus dem Jahr 2019 kommt der Wissenschaftsrat zu dem Schluss, dass Hochschulen „sich zunehmend darauf einstellen [müssen], dass ein Studium nicht nur zu Beginn des Erwachsenenlebens absolviert wird, sondern eine Inanspruchnahme von Studienangeboten während des gesamten Berufslebens sinnvoll und notwendig ist“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 36). Zwar ist die Datenlage lückenhaft, jedoch deutet vieles darauf hin, dass die meisten Hochschulen weiter vor allem Orte der Qualifizierung junger Erwachsener sind. Das gilt insbesondere für den staatlichen Hochschulsektor (**F1**). Das Feld der Weiterbildung haben in Deutschland vor allem private Hochschulen erschlossen. Lange waren private Hochschulen eine absolute Ausnahme in Deutschland – inzwischen haben sie sich jedoch fest in der Hochschullandschaft etabliert (**F1**). Mit einer stark weiterbildenden Orientierung und einem hoch

Im Überblick



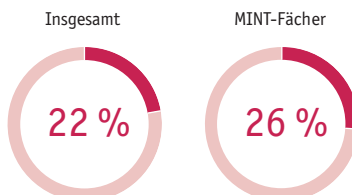
Akademisierung schreitet vorerst nicht weiter voran – inländische Studiennachfrage lässt sogar nach

Entwicklung der inländischen Studienanfänger:innenquote



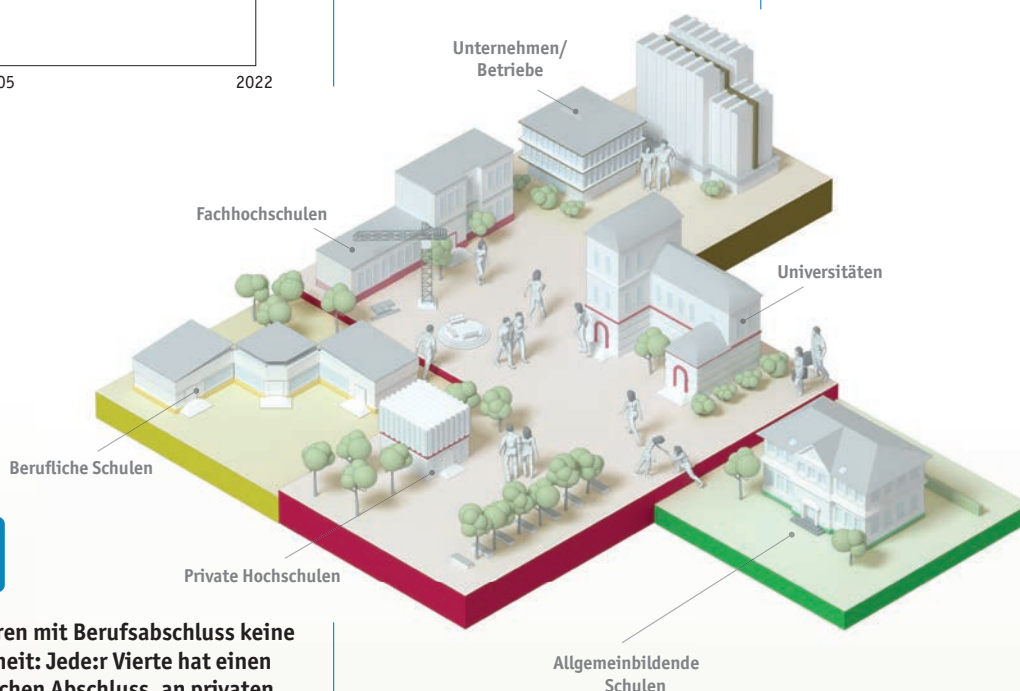
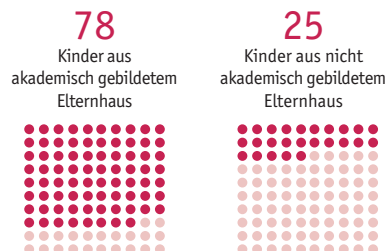
Internationale Absolvent:innen als wichtiges Fachkräftepotenzial – in MINT-Fächern sogar jede:r Vierte aus dem Ausland

Anteil internationaler Absolvent:innen (Master und Promotion, 2022)



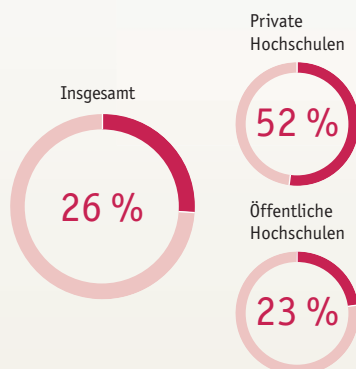
Trotz Expansion bleibt Beteiligung an hochschulischer Bildung sehr ungleich

Von 100 Kindern nehmen ein Studium auf:



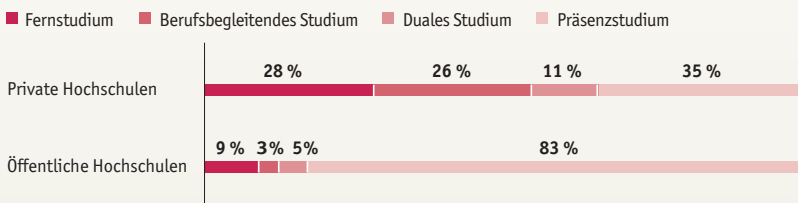
Studieren mit Berufsabschluss keine Seltenheit: Jede:r Vierte hat einen beruflichen Abschluss, an privaten Hochschulen sogar jede:r Zweite

Anteil Studierender mit abgeschlossener Berufsausbildung oder beruflicher Aufstiegsfortbildung



Stark weiterbildende Orientierung privater Hochschulen erkennbar auch an hoher Bedeutung flexibler Studienformate

Anteil Studierender nach Studienformaten (2021)



spezialisierten, flexiblen Studienangebot haben private Hochschulen sehr gezielt auf die Bildungsbedarfe ganz bestimmter Personengruppen reagiert, häufig Personengruppen, die in der deutschen Hochschulbildung traditionell unterrepräsentiert sind. Das heißt: beruflich qualifizierte Bildungsaufsteiger:innen, Menschen, die bereits älter sind, im Berufsleben stehen, teilweise auch bereits Familie haben und sich akademisch weiterqualifizieren wollen (**F1**). Möglich wird das Studium für diese Personen durch das breite Angebot an flexiblen, ortsunabhängigen Studienformaten an privaten Hochschulen. An öffentlichen Hochschulen studieren Studierende nach der Corona-Pandemie dagegen wieder weiter vor allem in Präsenz und die Erfahrungen aus der Corona-Zeit haben gezeigt, wie wichtig für Studierende an öffentlichen Hochschulen der direkte Austausch auf dem Campus ist. Dies lässt vermuten, dass die Anforderungen von Studierenden an öffentlichen und privaten Hochschulen sehr unterschiedlich sind, wahrscheinlich sogar zu unterschiedlich, um sie miteinander in einem gemeinsamen Studium zu vereinbaren.

Auch auf die Akademisierung bestimmter Berufsfelder haben private Hochschulen sehr schnell reagiert, beispielsweise in den Gesundheitswissenschaften (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 196). Hier haben private Hochschulen sehr gezielt Studienangebote entwickelt und bereitgestellt. Jedoch reicht das Angebot nach wie vor nicht aus: Erst kürzlich mahnte der Wissenschaftsrat (2023b) gegenüber Hochschulen und Hochschulpolitik an, dass der Bedarf in den Gesundheitswissenschaften noch lange nicht gedeckt sei.

Dass private Hochschulen als Wirtschaftsorganisationen Marktbedarfe schnell erkennen und für sich zu erschließen wissen, ist nicht verwunderlich. Es muss staatliche Hochschulen auch nicht beunruhigen, deren Ausbildungsleistung weiter hoch ist – insbesondere in kostenintensiven Fächern sogar vor allem von ihnen getragen wird (**F1, F3, F5**). Es

gab schon immer Spezialisierungen innerhalb der hochschulischen Bildung – und private Hochschulen haben es in den vergangenen Jahren geschafft, Studienmöglichkeiten für Personengruppen zu schaffen, die in Deutschland bislang zu wenig erreicht wurden. Aber trotzdem wirft die Privatisierung in der Hochschulbildung neue Fragen auf, die bislang noch eher wenig diskutiert werden – beispielsweise wie der Austausch und die Kooperation zwischen privaten und nichtprivaten Hochschulen gestärkt werden können. Hier fehlt es derzeit an Möglichkeiten und Strukturen. Aber auch bildungspolitische Programme und Instrumente müssen diese Entwicklung für sich evaluieren und reflektieren, etwa mit Blick auf die Frage, wie sich mehr Wissen über Studierende und Absolvent:innen an privaten Hochschulen gewinnen lässt oder ob Programme der staatlichen Studienförderung wie das BAföG Studierende an privaten Hochschulen ausreichend „mitdenken“, deren Lebenssituation häufig ganz anders ist als in solchen Programmen angelegt.

Soziale Ungleichheiten bestehen auch in der Hochschulbildung fort (**F1, F2, F3**), wenngleich dies kein neuer Befund ist. Die verbesserte Datenlage, insbesondere die wachsende Verfügbarkeit längsschnittlicher Bildungsdaten, hat in den vergangenen Jahren jedoch tiefe Einblicke in die zugrunde liegenden Mechanismen ermöglicht. Auch zu Ungleichheiten in der Hochschulbildung liegen vielfältige Ergebnisse vor und werden in den Bildungsberichten regelmäßig aufgegriffen. Für die Bildungspolitik sind diese Befunde von besonders hohem Informationswert, da sie sehr konkrete Hinweise geben, an welchen „Stellschrauben“ angesetzt werden kann, um Ungleichheiten in der Bildung abzubauen. Dass sich soziale Ungleichheiten am Übergang in die Hochschule durch ganz konkrete Beratungs- und Unterstützungsangebote nachhaltig abbauen lassen, zeigen auch die beiden Interventionsstudien, die für Deutschland in diesem Bereich inzwischen vorliegen.

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter



Die Weiterbildung und das Lernen Erwachsener sollen eine kontinuierliche Beschäftigungsfähigkeit ermöglichen, gesellschaftliche Partizipation fördern und die individuelle Entfaltung und Selbstregulationsfähigkeit unterstützen. Der demografische Wandel und die fortdauernde Zuwanderung, die digitale Transformation des Beschäftigungssystems sowie die Herausforderungen, die sich aus dem Gebot der Nachhaltigkeit für Wirtschaft und Gesellschaft ergeben, steigern den Bedarf an beruflicher und auch allgemeiner Weiterbildung beträchtlich (vgl. **H**).

Auf einige dieser Herausforderungen hat die Bildungspolitik in den vergangenen Jahren durch gesetzliche Reformen, Förderprogramme und neue Diskursformate reagiert (u. a. Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung, Beschäftigungssicherungsgesetz, Arbeit-von-morgen-Gesetz, *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*, *Nationale Weiterbildungsstrategie*). Mit diesen teils strukturellen, teils finanziellen, teils koordinierenden Initiativen werden u. a. die Förderung der Weiterbildung gering Qualifizierter sowie die Verbesserung der Weiterbildungsaktivitäten kleiner und mittlerer Unternehmen adressiert. Auch die Weiterbildungspraxis hat sich den beschriebenen Herausforderungen gestellt. Dazu gehört, beschleunigt durch die Corona-Pandemie, u. a. die Digitalisierung ihrer Dienstleistungen in Bildung und Beratung. Bereits im Bildungsbericht 2022 wurde aufgezeigt, dass neue Ungleichheiten zwischen Typen von Weiterbildungsanbietern sowie Gruppen von Teilnehmenden zu beobachten sind. Zu fragen ist, wie sich diese Disparitäten weiterentwickelt haben, welchen Stellenwert digitale Angebote einnehmen und welche Implikationen dies für Teilnehmende,

Weiterbildungsanbieter und Betriebe hat. Andauernde Beachtung verdienen zudem die Angebote in der sprachlichen Grundbildung für Zugewanderte sowie für in Deutschland aufgewachsene gering literalisierte Erwachsene. Nicht nur, aber insbesondere in diesen beiden Handlungsfeldern sind die professionellen Kompetenzen des Lehrpersonals von wesentlicher Bedeutung und der Personalbedarf gleichzeitig groß. Neben Fragen der Qualifikation und der Fortbildungsaktivitäten der Beschäftigten wird der Personalbedarf aus Sicht von Weiterbildungseinrichtungen betrachtet und ausgehend von aktuellen Rahmenbedingungen diskutiert.

Auf der systemischen Ebene sind die Anbieter und das Angebot der Weiterbildung in den verschiedenen Segmenten des 4. Bildungsbereichs zu beleuchten (**G1**). Daran anschließend wird anhand des individuellen Teilnahmeverhaltens vorgestellt, wie sich die Beteiligung an Weiterbildung entwickelt hat, wobei die Nutzung digitaler Medien besondere Beachtung erfährt (**G2**). Der Indikator „Qualität von Weiterbildungsprozessen“ wird ausgesetzt zugunsten einer ausführlichen Befassung mit dem Weiterbildungspersonal (**G3**). Abschließend werden die individuellen Wirkungen und Erträge des Lernens Erwachsener und der Teilnahme an Weiterbildung anhand von 2 Teilbereichen aufgezeigt, für die spezifische Ziel Erwartungen bestehen und zugleich aussagekräftige Daten im Zeitverlauf vorliegen (**G4**). Verwiesen wird zudem auf Forschungslücken, die teils trotz prinzipiell verfügbarer Forschungsdaten bestehen, teils auf den Mangel an grundlegenden Daten zurückgehen und die eine differenziertere Berichterstattung zur Wirkung von Weiterbildung beschränken.

Anbieter und Angebote der Weiterbildung

Organisierte Lehr-Lern-Angebote stehen im Zentrum, wenn in Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft über Weiterbildung und lebenslanges Lernen gesprochen wird. Diese Aufmerksamkeit lässt sich durch die besondere biografische und lebenslaufbezogene Bedeutung rechtfertigen, die dem organisierten gegenüber dem – häufiger praktizierten und in seinen Formen vielfältigeren – informellen Lernen **G** zukommt. Die Weiterbildungseinrichtungen haben den Digitalisierungsschub während der Corona-Pandemie genutzt, um neue Formate mit teils größerer Reichweite zu erproben, mit denen aber auch neue Konkurrenzen einhergehen. Die Verteilung der Kurs- und Seminarangebote auf unterschiedliche Typen von Weiterbildungseinrichtungen sowie die Veränderungen, die sich beobachten lassen, informieren grundlegend über Strukturen und Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft. Mit der betrieblichen Weiterbildung, dem unverändert größten Weiterbildungssegment, der hochschulischen Weiterbildung und dem öffentlich geförderten Integrationsangebot werden 3 Teilbereiche der Weiterbildung betrachtet, die unter besonderer öffentlicher Aufmerksamkeit stehen und verstärkt Gegenstand politischer und gesetzlicher Initiativen geworden sind.

Weiterbildungslandschaft und Angebotsstruktur

Große institutionelle Vielfalt der Weiterbildung

Charakteristisch für die Weiterbildung ist eine historisch gewachsene und vielfältige Struktur von Organisationen, zu denen u.a. Volkshochschulen, wissenschaftliche, gewerkschaftliche, andere gemeinwohlorientierte sowie kirchliche und parteinahe Einrichtungen gehören, aber auch private Anbieter sowie inner- und überbetriebliche Einrichtungen. Die Anbieter unterscheiden sich in ihrer Ressourcen- und Legitimationsbeschaffung (Arten der Finanzierung und der Beauftragung, Orientierung an öffentlichen oder privaten Interessen), in ihrer Ausrichtung auf Adressat:innen, aber auch in der Struktur ihres Angebots und des Personals. Um die Weiterbildungslandschaft beschreiben zu können, werden im folgenden Kapitel 4 Typen von Weiterbildungsanbietern unterschieden: (1) öffentlich-rechtliche oder staatliche Anbieter (öffentlich-rechtlicher Kontext), (2) Interessen- und Berufsgemeinschaften wie Gewerkschaften oder Berufsverbände und Kammern, (3) kommerzielle Anbieter sowie (4) Unternehmen (betriebliche Anbieter) (**Abb. G1-5web**; vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 224).

Laut DIE-Weiterbildungskataster **D** existierten im Jahr 2021 fast 60.000 staatliche, gemeinschaftliche und kommerzielle Anbieter, einschließlich der Soloselbstständigen (Schrader & Martin, 2021). Hinzu kommen etwa 900.000 weiterbildungsaktive Betriebe, die für ihre Beschäftigten interne Kurse, Lehrgänge oder Seminare vorhalten. Im Sinne der Classification of Learning Activities unterbreiten sämtliche Anbieter-typen non-formale Weiterbildung **G**. Formale Weiterbildung **G**, die u.a. auf Zertifikate und Abschlüsse nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen zielt, wird dagegen vor allem von Kammern, von (Fach-)Hochschulen sowie von jenen Anbietern durchgeführt, die im Auftrag der Arbeitsagenturen berufsqualifizierende Angebote unterbreiten. Informelle Lernaktivitäten, die außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen stattfinden und die die Erwachsenen zumeist selbst initiieren, werden in Abschnitt **G2** betrachtet.

Realisiertes Angebot nach Anbietertypen der Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung stärkstes Segment

Mit der repräsentativen Personenbefragung Adult Education Survey (AES) **D** lässt sich beobachten, wie sich die individuelle Teilnahme an non-formaler Weiterbildung und damit das realisierte Angebot auf die Segmente der Weiterbildung **M** und auf die

Anbietertypen verteilt. Im Jahr 2022 entfiel der überwiegende Anteil der realisierten Weiterbildungsaktivitäten auf die betriebliche Weiterbildung (77 %), 7 % auf die individuell berufsbezogene Weiterbildung und 16 % auf die nicht berufsbezogene Weiterbildung. Im Zeitverlauf lässt sich ein stetiges Wachstum des Segments der betrieblichen Weiterbildung (2018: 70 %) beobachten, während die Anteile der beiden anderen Segmente zurückgegangen sind (**Tab. G1-1web**). Unter Berücksichtigung der aufgewendeten Stundenvolumina verschiebt sich das Verhältnis, da betriebliche Weiterbildungsaktivitäten durchschnittlich von kürzerer Dauer sind: Mit einem Anteil von 57 % an allen aufgewendeten Stunden verbleibt die betriebliche Weiterbildung aber das deutlich größte Segment.

Findet Weiterbildung im Rahmen einer Erwerbstätigkeit statt, wird der überwiegende Anteil (76 %) während der Arbeitszeit umgesetzt, 5 % der Aktivitäten finden aufgrund einer bezahlten Freistellung und 19 % außerhalb der Arbeitszeit statt. Lediglich 1 % aller Aktivitäten Erwerbstätiger erfolgt auf Basis einer landesgesetzlichen Bildungsfreistellung (**Tab. G1-1web**).

Blickt man auf die Anteile der Anbietertypen, lassen sich nur geringe strukturelle Veränderungen gegenüber der letzten AES-Erhebung beobachten. 2022 entfielen 13 % der berichteten Weiterbildungsaktivitäten auf gemeinschaftliche, 6 % auf staatliche, 17 % auf kommerzielle Anbieter und mit 56 % mehr als die Hälfte auf betriebliche Anbieter (**Tab. G1-2web**). Erstmals abgefragt, entfallen 2 % der berichteten Aktivitäten auf digitale Plattformen, die von unterschiedlichen, noch nicht genauer untersuchten Organisationen getragen werden. Gegenüber den Vorjahren ist insbesondere ein Rückgang des Anteils staatlicher Anbieter und ein Anstieg desjenigen sonstiger Anbieter zu konstatieren (**Tab. G1-2web, Tab. G1-3web**). Ersterer dürfte hauptsächlich auf die starken Einschränkungen des Präsenzangebots an Volkshochschulen in den Jahren 2020 bis 2022 zurückzuführen sein (**Tab. G1-4web**). Das verstärkte Aufkommen sonstiger Anbieter, auf die rund 6 % aller Aktivitäten und 11 % des aufgewendeten Stundenvolumens im Jahr 2022 entfielen, deutet auf eine Dynamik in der Anbieterlandschaft hin, bei der neue Anbieter die Weiterbildungslandschaft ergänzen, während andere ihre Arbeit aufgeben, ohne dass diese Dynamik bereits indikatorisiert abgebildet werden könnte.

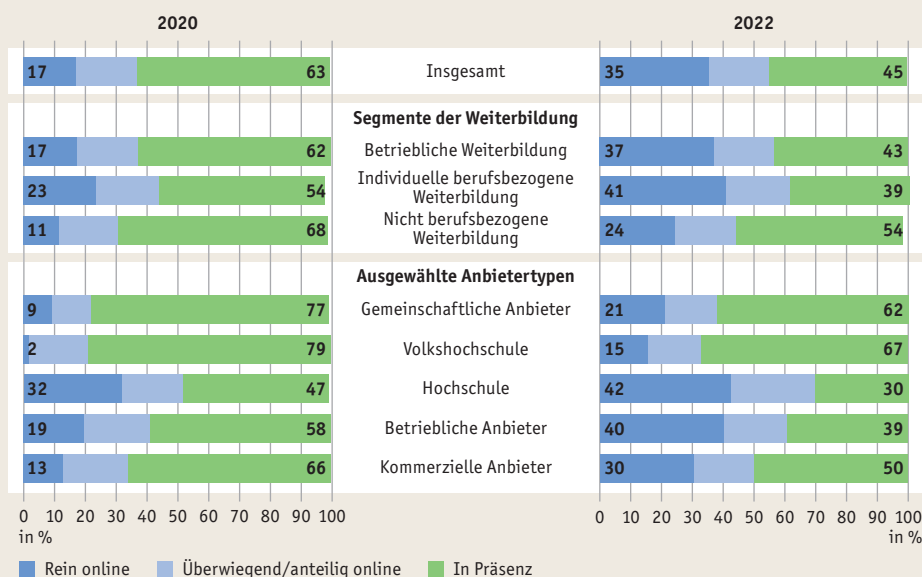
Im Blick auf die Veranstaltungsformate zeigt sich seit der Corona-Pandemie ein stetiger Anstieg der Zahl digitaler Angebote. Im Jahr 2022 wurden 35 % der realisierten Weiterbildungsangebote rein online, 20 % überwiegend oder anteilig online durchgeführt und nur 45 % vollständig in Präsenz (**Abb. G1-1**). Gegenüber der letzten Erhebung im Jahr 2020 hat sich der Anteil reiner Onlineveranstaltungen verdoppelt. Sowohl nach Segmenten als auch Anbietertypen bestehen weiterhin deutliche Unterschiede. In der beruflichen Weiterbildung sind die Formate deutlich digitaler als in der nicht berufsbezogenen Weiterbildung (**Abb. G1-1**), da sich die angebotenen Themen besser für digitale Formate eignen. Die Digitalisierung in der Weiterbildung führt zu neuem Wettbewerbsdruck zwischen Anbietern (Echarti et al., 2023). Auch thematisch vielfältigere sowie stärker regional ausgerichtete Anbieter (bspw. Volkshochschulen) sehen sich herausgefordert, innovative Lernangebote zu entwickeln. Anbieterübergreifend ist das digitale Angebot in den letzten Jahren entsprechend weiter gewachsen (**Abb. G1-1**). Hochschulen und Universitäten sowie betriebliche Anbieter führen hier das Feld mit einem Anteil von ca. 40 % reiner Onlineveranstaltungen an, gefolgt von kommerziellen Anbietern mit einem Anteil von 30 %. An Volkshochschulen sowie bei gemeinschaftlichen Anbietern wird der Großteil der Angebote (62 bis 67 %) in Präsenz durchgeführt. Allerdings bestehen je nach Adressat:innenausrichtung der gemeinschaftlichen Anbieter deutliche Unterschiede: Während bei Wohlfahrtsverbänden rund 79 % der Angebote in Präsenz durchgeführt wurden, beträgt der Anteil bei Berufsverbänden oder berufsständischen Organisationen 51 % (**Tab. G1-5web**). Die

Bildungszeit wird kaum in Anspruch genommen

Deutliche Angebots-einbrüche an VHS 2020 bis 2022

Expansion digitaler Angebote: 35 % der Angebote finden rein online statt

Digitalität des Angebots unterscheidet sich nach Segmenten, Themen und Anbietertypen

Abb. G1-1: Veranstaltungsformate des realisierten Weiterbildungsangebots 2020 und 2022 nach Segmenten und ausgewählten Anbietertypen* (in %)

* Gemeinschaftliche Anbieter: Berufsverband, Innung oder berufsständische Organisation, Industrie- und Handels- oder Handwerkskammer, Arbeitgeberorganisation, Gewerkschaft oder ihre Bildungseinrichtung, Wohlfahrtsverband, Einrichtung der Kirchen, gemeinnütziger Verein einer Partei oder soziale, kulturelle oder politische Initiative.
 Betriebliche Anbieter (Unternehmen): Arbeitgeber, andere Firma.
 Kommerzielle Anbieter (Markt): kommerzielles Bildungsinstitut, selbstständig tätige Einzelperson. Abweichungen von 100 % sind auf fehlende Angaben zurückzuführen.

Fallzahlen: 2020: n = 6.027, 2022: n = 9.925 (non-formale Bildungsaktivitäten)

Quelle: BMBF, AES 2020, doi:10.4232/1.13812 AES 2022, doi:10.4232/1.14234, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. G1-5web

deutlichen Angebotseinbrüche an Volkshochschulen und damit einhergehenden Marktverluste zeigen zudem Grenzen der Digitalisierbarkeit bestimmter thematischer Angebote (etwa in der Gesundheitsbildung oder der kulturellen Bildung) auf.

Betriebliche Anbieter und Angebote der Weiterbildung

Öffentliche Förderung betrieblicher Weiterbildung auf Bundes- und Landesebene unübersichtlich ...

... mit teils geringer Inanspruchnahme

... und nur selten umfassender Evaluation

Neben Kursen, Lehrgängen oder Seminaren (intern, extern, analog oder digital) werden in der betrieblichen Weiterbildung die Teilnahme an Vorträgen und Tagungen unterstützt sowie Lernprozesse am Arbeitsplatz gefördert. Strukturen und Arbeitsweisen betrieblicher Weiterbildung liegen in der Verantwortung der Betriebe, auch wenn dieses Weiterbildungssegment ^M wie zuletzt immer wieder auch staatlich unterstützt wird. Im Fokus steht derzeit die Förderung der Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), von gering Qualifizierten ohne einen Ersten Schulabschluss sowie von Beschäftigten, deren Tätigkeit vom Strukturwandel bedroht ist (Tab. G1-6web). Diverse Förderrichtlinien des Bundes sollen Qualifizierungsmaßnahmen in Betrieben unterstützen, verantwortliche Akteur:innen beraten oder Weiterbildungsverbünde aufbauen (Tab. G1-6web). Zusätzlich haben die meisten Bundesländer Förderinstrumente entwickelt, die sich zum Teil als zeitlich befristete Projekte aus europäischen Fördergeldern (ESF) speisen (Tab. G1-7web). Die Vielzahl an parallel bestehenden Förderungen, z. B. im Blick auf KMU, führt allerdings zu Unübersichtlichkeit (OECD, 2021a) und birgt das Risiko einer Übersteuerung, zumal die Inanspruchnahme der Instrumente und ihre Wirkung zumeist nicht umfassend evaluiert werden.

Laut IAB-Betriebspanel ^D verblieben die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten im ersten Halbjahr 2021 auf dem niedrigsten Wert seit Beginn der 2000er-Jahre.

Wie im Vorjahr waren nur mehr 34 % der ca. 2,1 Millionen Betriebe in Deutschland weiterbildungsaktiv^M (Tab. G1-8web). Im 1. Halbjahr 2022 stieg die betriebliche Weiterbildungsaktivität auf 42 %, blieb aber weiter deutlich unter dem Niveau von 2019 (55 %). Die Auswirkungen der Corona-Pandemie erscheinen damit mittel- und nicht nur kurzfristig bedeutsam, und zwar über Branchen und Betriebsgrößen hinweg. Dies kann mit der weiterhin schwierigen wirtschaftlichen Lage, nicht zuletzt durch den Krieg in der Ukraine, anhaltenden Lieferkettenproblemen und damit einhergehend einer geringen Planungssicherheit zusammenhängen.

Kurzarbeit, wovon etwas mehr als jeder 4. Betrieb (27 %) im Jahr 2021 betroffen war, wurde im Unterschied zu anderen europäischen Ländern (vgl. Fitzenberger & Walwei, 2023) trotz gesetzlicher Förderung nur sehr selten mit Weiterbildung verknüpft (Tab. G1-9web). Dafür kommen 3 mögliche Begründungen in Betracht: Das im Beschäftigungssicherungsgesetz vorgeschriebene Volumen von mindestens 120 Stunden für Weiterbildungsmaßnahmen ließ sich nicht mit den Kurzarbeitsregelungen vereinbaren; die Anreize für Betriebe waren nicht ausreichend (Bellmann et al., 2021, S. 9) oder das Gesetz war nicht hinreichend bekannt, wie auch bei früheren gesetzlichen Fördermaßnahmen bereits beobachtet (vgl. Autor:innengruppe Bildungsbericht-erstattung, 2022, S. 232).

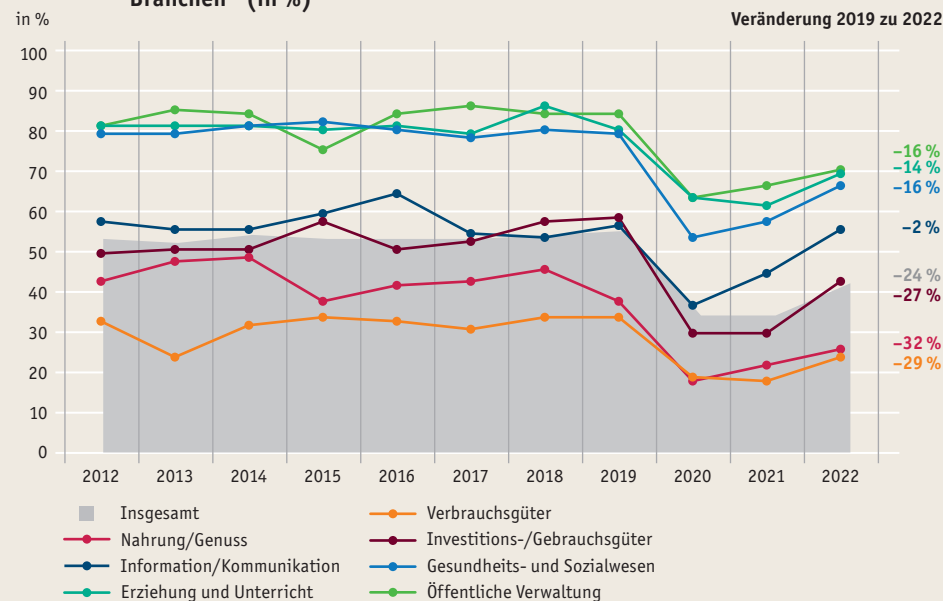
Nimmt man die Weiterbildungsaktivität im Jahr 2019 als Ausgangspunkt, haben Betriebe des produzierenden Gewerbes sowie Betriebe, die Dienstleistungen erbringen, ihre Weiterbildungsaktivität 2020 bis 2022 im Durchschnitt deutlich stärker

**2022 4 von
10 Betrieben (42 %)
weiterbildungsaktiv**

**Lediglich 2 % der
Betriebe haben 2021
Kurzarbeit mit
Weiterbildung
verknüpft**

**Weiterbildungsaktivi-
tät im industriellen
und Dienstleistungs-
sektor eingeschränkt**

Abb. G1-2: Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe 2012 bis 2022 nach ausgewählten Branchen* (in %)



* Aufgeführt sind ausgewählte Branchen (nach Klassifikation der Wirtschaftszweige 2008) des industriellen Sektors, des Dienstleistungssektors und der nichtgewerblichen Wirtschaft.¹

Fallzahlen insgesamt: 2012: n = 15.533, 2013: n = 15.709, 2014: n = 15.564, 2015: n = 15.485, 2016: n = 15.323, 2017: n = 15.411, 2018: n = 15.229, 2019: n = 15.396, 2020: n = 16.620, 2021: n = 15.129, 2022: n = 14.511

Quelle: IAB-Betriebspanel, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. G1-8web

¹ Zum industriellen Sektor (hierunter fällt auch das produzierende und verarbeitende Gewerbe) zählen nach Gehrke (2010) die Branchen Nahrung/Genuss, Investitions-/Gebrauchsgüter, Verbrauchsgüter, Produktionsgüter, Bergbau/Energie/Wasser/Abfall und Baugewerbe. Zu den Dienstleistungen zählen die Branchen Information/Kommunikation, Handel und Reparatur von Kfz, Verkehr und Lagerei, Beherbergung und Gastronomie, Finanz- und Versicherungsdienstleistungen, Gesundheitswesen, wirtschaftliche, wissenschaftliche und freiberufliche sowie sonstige Dienstleistungen. Zur nichtgewerblichen Wirtschaft zählen Organisationen ohne Erwerbscharakter, die öffentliche Verwaltung, Erziehung und Unterricht, Sozialwesen sowie Land-/Forstwirtschaft.

eingeschränkt als Betriebe der nichtgewerblichen Wirtschaft (**Abb. G1-2, Tab. G1-8web**). 2 Ausnahmen verdienen Beachtung: Im Dienstleistungsbereich schränken mit Information/Kommunikation, Finanz- und Versicherungsdienstleistungen und dem Gesundheitswesen jene Branchen ihre Aktivität deutlich weniger ein, die als wissensintensiv  gelten. Im produzierenden Gewerbe wies die Branche Bergbau/Energie/Wasser/Abfall insgesamt die geringsten Rückgänge gegenüber 2019 auf (**Tab. G1-8web**); dies dürfte u. a. in gesetzlichen Vorgaben zu Energieerzeugung und -nutzung begründet sein.

Trotz gesetzlicher Anreize sind kleine und mittlere Unternehmen deutlich seltener weiterbildungsaktiv

Differenziert nach weiteren Betriebsmerkmalen blieben auch im 2. Jahr der Corona-Pandemie bekannte Unterschiede bestehen. Große Betriebe sind deutlich weiterbildungsaktiver als kleine Betriebe und haben ihre Weiterbildungsaktivität während der Pandemie weniger stark eingeschränkt oder schneller wieder ausgebaut (**Tab. G1-8web**). Regressionsanalysen für das Jahr 2022 liefern Aufschluss darüber, dass die Unterschiede nach der Betriebsgröße zwar unter Kontrolle von weiteren Betriebs- und Beschäftigtenmerkmalen leicht abnehmen, aber statistisch signifikant bleiben (**Tab. G1-10web**). Bislang lassen sich Wirkungen der gesetzlichen Initiativen (z.B. die betriebsgrößenabhängige Kofinanzierung von Weiterbildung) auf die Weiterbildungsaktivität von kleinen und mittleren Unternehmen noch nicht verlässlich beurteilen.

Weiterbildungsangebote an Hochschulen

Weiterbildung bildet eine Kernaufgabe der Hochschulen ...

... die erst seit 2010 verstärkt umgesetzt wird

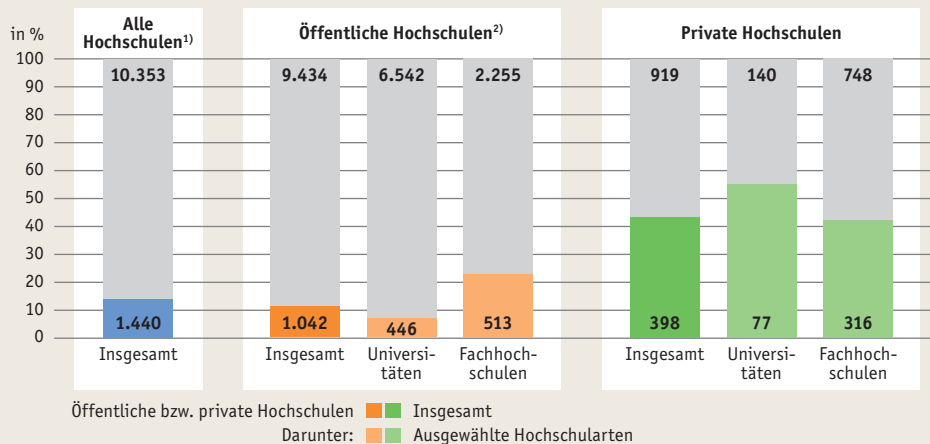
Gemäß der Bildungshoheit der Länder regeln Landeshochschulgesetze Aufgaben und Pflichten der Hochschulen zu weiterbildenden Angeboten als sogenannte 3. Säule. Bis spät in die 2000er-Jahre gilt die Aktivität der Hochschulen in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung als marginal oder randständig (Cendon et al., 2020; Schmid et al., 2019). Erst in den letzten 10 bis 15 Jahren ist zu beobachten, dass Weiterbildung bundesweit und nicht nur vereinzelt als eine wichtige Aufgabe von Hochschulen betrachtet wird (Dollhausen & Lattke, 2020). Der gestiegene Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung und die gewachsene Bedeutung von Hochschulen für die Bewältigung wirtschaftlicher und regionaler Transformationsprozesse wurde durch den Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (vgl. **H1**) in spezifischer Weise ergänzt. Gleichwohl bleibt die hochschulische Weiterbildung ein Nischenbereich gemessen an dem gesamten realisierten Weiterbildungsangebot: Lediglich 3 % der non-formalen Angebote wurden im Jahr 2022 an Hochschulen durchgeführt (BMBF, 2024, S. 64).

EU-Beihilferegulierung schränkt Weiterbildungsaktivität der Hochschulen ein

Die verbreitete Zurückhaltung vieler Hochschulen bei der Übernahme von Aufgaben in der Weiterbildung gründet zunächst in der teils einschränkenden, teils unklaren rechtlichen Lage insbesondere für Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft  (OECD, 2022b). Die Landeshochschulgesetze differieren in ihrem Verständnis von Weiterbildung und adressieren nur zum Teil spezifische Angebote (etwa berufsbegleitende Bachelorstudiengänge). Sowohl Nebentätigkeitsregelungen, Deputatsanrechnungen, die Vergütung der Lehrenden als auch zu kalkulierende Overheadsätze unterscheiden sich zwischen den Ländern (HRK, 2021a). Eine entscheidende Rolle nimmt zudem die recht unpräzise formulierte EU-Beihilferegulierung ein, die grundsätzlich dazu dient, dass die öffentliche Finanzierung staatlicher Akteur:innen nicht zur Verdrängung anderer wirtschaftlich tätiger Akteur:innen führt.² Diese Regelung verpflichtet die Hochschulen, Umsetzbarkeit und Finanzierung von weiterbildenden Angeboten fallbezogen zu prüfen (Einstufung als wirtschaftliche oder nichtwirtschaftliche Tätigkeit). Auf EU-, Bundes- oder Landesebene bestehen bislang keine klaren Vorgaben, ob Weiterbildung eine nichtwirtschaftliche Tätigkeit darstellt (OECD, 2022b, S. 3). Zu der Vielfalt rechtlicher Rahmenbedingungen hinzu kommt eine Vielfalt der For-

² Für eine ausführliche Beschreibung der Auswirkungen der EU-Beihilfepolitik auf das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot s. OECD (2022b, S. 27–74).

Abb. G1-3: Anzahl und Anteil weiterbildender Masterstudiengänge an allen angebotenen Masterstudiengängen nach Trägerschaft und ausgewählten Hochschularten zum Stichtag 01.03.2024



1) Grundgesamtheit bilden sämtliche Hochschulen (n = 372), die zum Stichtag laut Hochschulkompass Masterstudiengänge (10.353) angeboten haben. Die 1.440 als weiterbildend identifizierten Masterstudiengänge werden von 280 Hochschulen angeboten.

2) Zu den öffentlichen Hochschulen zählen Hochschulen in öffentlich-rechtlicher sowie in kirchlicher Trägerschaft.

Quelle: HRK, Hochschulkompass, hoch & weit, eigene Berechnungen

→ Tab. G1-11web

men organisationaler Verankerung von Weiterbildung an Hochschulen (vgl. H1). Ob und wie sich Hochschulen in der Weiterbildung engagieren, ist zudem immer auch Ausdruck strategischer Entscheidungen der Rektorate, Fakultäten und Institute im Spannungsfeld von Forschung und Lehre vor dem Hintergrund einer gewachsenen Organisationskultur und einer damit einhergehenden Ressourcenverteilung. Nicht zuletzt erfordert ein Engagement in der Weiterbildung die Bereitschaft, nachfrage- statt angebotsorientiert zu agieren, (regionale) Bedarfslagen zu eruieren und eine Kooperation mit Akteur:innen aus dem Wirtschaftssystem einzugehen.³

Die Möglichkeiten einer umfassenden Berichterstattung über das Weiterbildungsengagement von Hochschulen sind eingeschränkt, da in der Hochschulstatistik D noch keine adäquate Erfassung weiterbildender Studiengänge und ihrer Studierenden stattfindet. Die Datengrundlage der folgenden Auswertungen bilden daher der Hochschulkompass D sowie die Weiterbildungsdatenbank hoch & weit D, die sich auf Selbstauskünfte von Hochschulen stützen (vgl. F1). Die dort dokumentierten Angebote reichen von weiterbildenden Master- und Bachelorstudiengängen über Weiterbildungskurse mit Prüfungen (Zertifikatsangebote) bis hin zu Weiterbildungskursen ohne Prüfung.

Zum Stichtag 1. März 2024 haben 75 % der 372 Hochschulen mit Masterstudiengängen in Deutschland weiterbildende Masterstudiengänge M angeboten (Tab. G1-11web). Demnach entfielen insgesamt 1.440 weiterbildende Masterstudiengänge auf 280 Hochschulen (Abb. G1-3, Tab. G1-11web). Etwa 14 % aller Masterstudiengänge sind weiterbildende Studiengänge. Der Großteil aller Masterstudiengänge (9.434; 91 %) wird von öffentlichen Hochschulen angeboten, entsprechend entfällt auch der Großteil (1.042; 72 %) weiterbildender Masterstudiengänge auf öffentliche Hochschulen. Private Hochschulen kommen für 398, also 28 % aller weiterbildenden Masterstudiengänge auf, obwohl sie nur 9 % aller Masterstudiengänge (919) anbieten (Abb. G1-3).

Relativ zu ihrem Gesamtangebot haben private Hochschulen ein deutlich ausgeprägteres weiterbildendes Angebotsprofil: 43 % der Masterstudiengänge sind wei-

Organisationsmerkmale der Hochschulen haben Einfluss auf Weiterbildungsaktivität

Hochschulische Weiterbildung bislang nicht adäquat in amtlicher Statistik erfasst

14 % aller Masterstudiengänge weiterbildend

Geringe Aktivität an öffentlichen Universitäten ...

³ Siehe in diesem Zusammenhang eine Fallstudie an der Georg-August-Universität Göttingen, die Hürden und Problemlagen auf organisationaler Ebene bei der Umsetzung weiterbildender Angebote untersucht hat (Hebisch & Spiller, 2023).

... FHs und private
Hochschulen sind in
diesem Bereich
deutlich aktiver

Hochschulische
Weiterbildung auf
Bedürfnisse Berufs-
tätiger ausgerichtet

Aktivität der Hoch-
schulen in hoch & weit
noch ausbaufähig, um
Monitoring zur
hochschulischen
Weiterbildung zu
betreiben

Integrationsangebote
von Ländern und Kom-
munen nicht daten-
gestützt abbildbar

terbildend gegenüber lediglich 11 % an öffentlichen Hochschulen. Differenziert nach Hochschularten zeigt sich insbesondere bei Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft eine Besonderheit: Fachhochschulen engagieren sich deutlich häufiger im Bereich weiterbildender Masterstudiengänge, obwohl sie insgesamt eine geringere Anzahl an Masterstudiengängen anbieten. Unter öffentlicher Trägerschaft sind 23 % der Masterstudiengänge an Fachhochschulen weiterbildend und nur 7 % an Universitäten (**Abb. G1-3**). Unter privater Trägerschaft lassen sich diese Differenzen nicht beobachten. Hier haben Universitäten sogar ein etwas ausgeprägteres weiterbildendes Angebotsprofil. Die Befunde zeigen, dass es deutliche Unterschiede zwischen Hochschulen gibt, sich in der Weiterbildung als 3. Säule zu engagieren. Zwar scheinen öffentliche Hochschulen (77 %) etwas häufiger mindestens einen weiterbildenden Master anzubieten als private Hochschulen (72 %) (**Tab. G1-11web**). Allerdings ist ihre Aktivität gemessen an ihrem Gesamtprofil weiterhin randständig. Sie scheinen noch auf der Suche nach ihrer Rolle im „Experimentierfeld“ Weiterbildung zu sein (Hebisch & Spiller, 2023).

Weite Teile der hochschulischen Weiterbildung orientieren sich an den Bedarfen von Beschäftigten und ihren Arbeitgebern. Folglich wird der Großteil weiterbildender Studiengänge berufsbegleitend (64 %) organisiert und deutlich häufiger als Fernstudium oder in Teilzeit angeboten als im Durchschnitt aller Masterstudiengänge (**Tab. G1-12web**). Zu erwähnen ist zudem das eingeschränkte Fächerspektrum weiterbildender Studiengänge mit einem überwiegenen Anteil an Masterstudiengängen aus den Wirtschaftswissenschaften (48 %), gefolgt von Sozialwissenschaften (19 %) und Ingenieurwissenschaften (18 %) (**Tab. G1-12web**). Die Fachauswahl sowie die hohe Anzahl an MBA-Abschlüssen (21 %)⁴ verweisen auf eine spezifische Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt einerseits, andererseits auf eine Präferenz für Angebote, die ohne hohe Investitionen in Labors oder Werkstätten auskommen.

Aussagen über die Aktivität von Hochschulen im Bereich weiterbildender Bachelorstudiengänge und Zertifikatsangebote lassen sich bislang nicht repräsentativ treffen, da in der Weiterbildungsdatenbank hoch & weit, die diese Angebote erfasst, zum Stichtag nur 226 Hochschulen entsprechende Angebote eingestellt hatten. Bei der Datenbank angemeldet waren zu diesem Zeitpunkt 327 Hochschulen, also 77 % aller 426 Hochschulen in Deutschland. Außer 405 weiterbildenden Bachelorstudiengängen haben diese Hochschulen 2.088 Zertifikatsangebote und 913 Weiterbildungsangebote, die ohne eine Prüfung abschließen, in der Datenbank dokumentiert.

Integration als Aufgabe der Anbieter von Weiterbildung

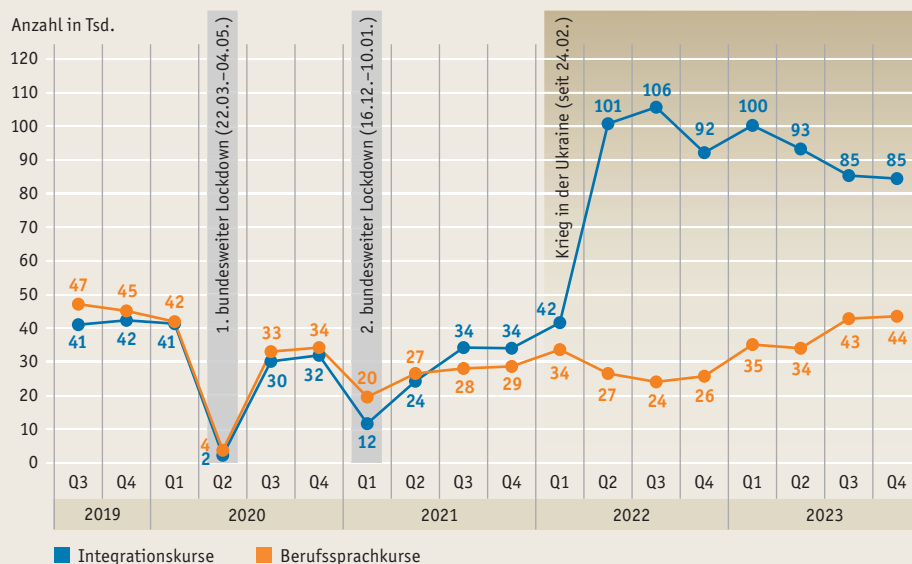
Die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, der gesellschaftlichen Partizipation sowie der individuellen Entfaltung ist für Geflüchtete, für Personen mit Einwanderungsgeschichte , aber auch für sozial benachteiligte Gruppen besonders bedeutsam. Daher werden gezielt Angebote der Weiterbildung zur Förderung von Integration gemacht und meist staatlich (mit)finanziert. Darunter fallen Integrationskurse⁵ und Berufssprachkurse⁶, die gemeinsam das *Gesamtprogramm Sprache* der Bundesregierung bilden.

Darüber hinaus bestehen Sprachkurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, Erstorientierungskurse, aber auch Grundbildungsangebote (Alphabetisierung, Alltagskompetenzen) sowie niedrigschwellige Angebote (u. a. Migrationsberatung, „Migrantinnen einfach stark im Alltag“-Kurse), teils eingegrenzt auf

4 274 der 1.304 weiterbildenden Studiengänge, zu denen der Abschlussgrad im Hochschulkompass vorliegt, schließen mit einem Master of Business Administration (MBA) ab.

5 Integrationskurse werden in der Regel in ganztägigem Unterricht angeboten. Sie bestehen aus einem Sprachkurs (400 bis 900 Unterrichtseinheiten [UE] à 45 Min., Ziel: Sprachniveau B1 in Deutsch) und einem Orientierungskurs (100 UE), der Alltagswissen sowie die Geschichte und Kultur Deutschlands vermitteln soll. Das Integrationskursangebot besteht seit 2005.

6 Berufssprachkurse bauen in der Regel auf Integrationskursen auf und haben verschiedene Zielsprachniveaus (A2 bis C2). Spezielle Kurse behandeln fachspezifische Inhalte (Einzelhandel, Gewerbe/Technik) oder bereiten berufssprachlich die Anerkennung beruflicher Abschlüsse vor (akademische Heilberufe, Gesundheitsfachberufe).

Abb. G1-4: Neue Kursteilnehmende in Integrations- und Berufssprachkursen im Zeitverlauf seit 2019

Quelle: BAMF, Aktuelle Zahlen (Abfragestand: 01.04.2024), Daten der Integrationskursgeschäftsstatistik und Statistik der Berufssprachkurse, eigene Darstellung → Tab. G1-15web

spezifische Zielgruppen, zum Teil parallel unter Förderung von Bund und Ländern oder Bundesministerien (Bundesrechnungshof, 2022). Diese Vielfalt lässt sich bislang nicht datengestützt abbilden. So ist es aktuell kaum möglich, einzuschätzen, welche Angebote im regionalen Kontext ineinandergreifen (können).

Das vorgehaltene Angebot im *Gesamtprogramm Sprache*, das von unterschiedlichen Anbietertypen wie insbesondere Volkshochschulen sowie kommerziellen und gemeinnützigen Anbietern getragen wird (Tab. G1-13web), ergibt sich zum einen aus dem Umfang der Außenwanderung (vgl. A1), zum anderen aus geltenden gesetzlichen Bestimmungen (nach Asylgesetz und Aufenthaltsgesetz). So ist der Zugang zum staatlich geförderten Integrationsangebot für Geflüchtete aus der Ukraine durch die vom Europäischen Rat aktivierte Richtlinie zum vorübergehenden Schutz (Richtlinie 2001/55/EG) gegenüber Geflüchteten, die Asyl beantragen möchten, deutlich erleichtert worden.

Monatliche Kennzahlen zum Kursgeschehen liefern die Integrationskursgeschäftsstatistik⁷ und die Statistik der Berufssprachkurse⁸. Während insbesondere als Reaktion auf die pandemiebedingten Kontakteinschränkungen das Kursangebot 2020 und 2021 zeitweise deutlich eingebrochen war, stieg die Anzahl neuer Kursteilnehmender in Integrationskursen seit dem 2. Quartal 2022 massiv (Abb. G1-4) und hat mit rund 634.000 Teilnehmereberechtigten im Jahr 2022 einen neuen Höchststand erreicht (zuvor 535.000, 2016) (Tab. G1-14web). Dies ist vor allem auf Geflüchtete aus der Ukraine zurückzuführen, die seit März 2022 Zugang zum staatlich geförderten Integrationsangebot haben. Die Anzahl neuer Teilnehmender an Berufssprachkursen verblieb dagegen zunächst auf dem Vorjahresniveau und stieg erst ab 2023 stetig (Abb. G1-4). Das mag damit zusammenhängen, dass für eine Teilnahme an Berufssprachkursen weitere Kriterien erfüllt sein müssen und diese in der Regel an Integrationskurse anschließen.⁷

Zahl der Integrationskurse seit Krieg in der Ukraine stark angestiegen ...

... Zahl der Berufssprachkurse verbleibt auf Vorjahresniveau

⁷ Neben dem Nachweis von Sprachkenntnissen mit mind. dem Sprachniveau A1 oder einer erfolgten Teilnahme an einem Integrationskurs muss die interessierte Person bei der Agentur für Arbeit arbeitsuchend, arbeitslos oder ausbildungssuchend gemeldet sein, Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II beziehen oder sich in einem Anerkennungsverfahren für ihren Berufs- oder Ausbildungsabschluss befinden.

Anteilig mehr Integrationskurse in Ostdeutschland als in den Vorjahren

59 % der Teilnehmenden kommen aus der Ukraine

Bedarfsdeckung des Kursangebots stellt bislang eine Informationslücke dar

Differenziert nach Kursarten nimmt der Allgemeine Integrationskurs mit 82 % den größten Anteil im Jahr 2022 ein, während sich der Anteil der Alphabetisierungskurse (11 %) gegenüber den Vorjahren mehr als halbiert hat (**Tab. G1-16web**). Außerdem ist der Anteil der Kurse in den ostdeutschen Flächenländern im Jahr 2022 von 15,6 % auf 18,3 % angestiegen (**Tab. G1-17web**), wohl eine Folge der größeren Zahl von Geflüchteten aus der Ukraine, für die mehrheitlich keine Wohnsitzauflage besteht und die den Großteil (59 %) der neuen Kursteilnehmenden ausmachten (**Tab. G1-18web**). Unter den Berufssprachkursen zielten im Jahr 2022 etwa 62 % der Kurse auf das Zielsprachniveau B2 und C1 und etwa 29 % auf das Niveau A2 oder B1 (**Tab. G1-19web**). Der verbleibende Anteil (9 %) entfiel auf Spezialberufssprachkurse mit berufsfachspezifischem Unterricht.

Das Integrations- und Berufssprachkurssystem ist nachfrageorientiert: Träger und Lehrkräfte reagieren flexibel auf Veränderungen in der Nachfrage und tragen das Hauptrisiko der Kursdurchführung bei beschränkten finanziellen Ressourcen, die bereitstehen. Unter diesen Rahmenbedingungen stellt sich die Frage der Leistungsfähigkeit des Kurssystems im Blick auf ein bedarfsgerechtes Angebot, das einen möglichst schnellen Eintritt von Teilnahmeberechtigten und -verpflichteten ermöglicht. Aus Steuerungsperspektive ist bedauerlich, dass sich weder zu den Integrations- noch zu den Berufssprachkursen auf Basis der zur Verfügung stehenden Kennzahlen und Berichte ein kohärentes Bild zeichnen lässt. Einerseits bestehen Indikatoren (neue Kursteilnehmende, zugelassene Träger, neu zugelassene Lehrkräfte), die die Responsivität des Kurssystems unter veränderten Rahmenbedingungen untermauern. Andererseits bieten schwankende, zuletzt gestiegene Zugangszeiten (im 1. Halbjahr 2023 haben 50 % der neuen Teilnehmenden von der Kursanmeldung bis zum -beginn mindestens 7 Wochen gewartet; **Tab. G1-20web**) sowie flexibilisierte Zugangsvoraussetzungen für Lehrkräfte im Zeitraum vom 1. Februar 2023 bis 30. Juni 2024 Hinweise einer Bedarfsunterdeckung. Weiterhin liegen aus der letzten Evaluation der Berufssprachkurse Befunde vor, denen zufolge ein zu geringes Angebot ein Grund für lange Wartezeiten im Übergang von einem Integrations- zu einem Berufssprachkurs ist (Baderschneider et al., 2024). Umso alarmierender ist, dass ein Teil der aktiven Lehrkräfte auf der Suche nach alternativen Tätigkeiten ist (**G3**).

Methodische Erläuterungen

Segmente der Weiterbildung

Eine Aktivität wird als betriebliche Weiterbildung klassifiziert, wenn sie ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit stattfand oder eine bezahlte Freistellung für die Aktivität vorlag oder anfallende Kosten zumindest anteilig vom Arbeitgeber übernommen wurden. Wenn keines dieser Kriterien erfüllt wird, ist die Aktivität eine individuell berufsbezogene Weiterbildung, sofern die Teilnahme aus überwiegend beruflichen Gründen erfolgt. Erfolgt die Teilnahme aus vorrangig privaten Gründen, zählt sie zu den nichtberufsbezogenen Weiterbildungen.

Weiterbildungsaktivität lt. IAB-Betriebspanel

Ein Betrieb gilt als weiterbildungsaktiv, wenn Beschäftigte für Maßnahmen der Weiterbildung freigestellt werden oder für die Weiterbildung die Kosten ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen wurden. Der Bezugszeitraum ist jeweils das 1. Geschäftshalbjahr der dargestellten Jahre. Die Anzahl der Betriebe basiert auf der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit, die für die Stichprobenziehung des IAB-Betriebspanels genutzt wird.

Wissensintensive Wirtschaftszweige

Laut Eurostat wird ein Wirtschaftszweig als wissensintensiv klassifiziert, wenn der Anteil an Beschäftigten

mit tertiärer Bildung (ISCED 5–8) ^G in diesem Wirtschaftszweig mindestens 33 % beträgt (s. Annex 8 „Knowledge Intensive Activities by NACE Rev. 2“ unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/htec_esms.htm für eine Auflistung wissensintensiver Wirtschaftszweige).

Identifizierung weiterbildender Masterstudiengänge im Hochschulkompass

Als weiterbildende Masterstudiengänge wurden sämtliche Masterstudiengänge gezählt, die im Hochschulkompass oder in hoch & weit von den Hochschulen selbst als weiterbildend kategorisiert worden sind, sämtliche Studiengänge, die als Zulassungsvoraussetzung eine berufspraktische Erfahrung (Erwerbstätigkeit, Praktikum) von mindestens einem halben Jahr erfordern, sowie sämtliche Studiengänge, die mit einem Master of Business Administration (MBA) abschließen. Eine leichte Untererfassung lässt sich nicht ausschließen, da die Angaben zur berufspraktischen Erfahrung nicht von allen Universitäten gleichermaßen gepflegt werden. Eine leichte Fehlerfassung ist nicht auszuschließen, wenn Hochschulen ihre Studiengänge fälschlicherweise als weiterbildend kategorisiert haben.

Teilnahme an Weiterbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als G2

Die Teilnahme an organisierter und informeller Weiterbildung gilt national wie im internationalen Vergleich als Kernindikator für die Leistungsfähigkeit von Weiterbildungssystemen zum einen, für die Bildungsaffinität der Bevölkerung im Erwachsenenalter zum anderen. Denn die Teilnahme an Weiterbildung erfolgt in weiten Teilen freiwillig und erwünschte gesellschaftliche und individuelle Wirkungen können sich nur dann einstellen, wenn vorhandene Angebote auch genutzt werden. Bundes- und europaweit wurden neue Initiativen gestartet (u. a. *Nationale Weiterbildungsstrategie*, *European Skills Agenda*), die die Beteiligung an Weiterbildung fördern sowie die Transparenz und Beratung verbessern sollen. Gleichzeitig wurden Kernindikatoren mit entsprechenden Zielwerten für die Beteiligung der erwachsenen Bevölkerung an Weiterbildung sowohl für die EU-27-Staaten **G** als auch für Deutschland festgelegt. Im Folgenden soll daher die Fortentwicklung der Beteiligung an Weiterbildung sowie sozialer und regionaler Disparitäten betrachtet werden. Zunächst werden Befunde zur Teilnahme an organisierten Bildungsaktivitäten und zu informellen Lernaktivitäten berichtet. Dabei stehen auch Aspekte der Transparenz und des Zugangs zu Weiterbildung im Vordergrund. Die abschließende Passage behandelt das Thema Onlinelernen.

Teilnahme an formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten und informellen Lernaktivitäten

Über die Weiterbildungsbeteiligung von Personen im Alter von 18 bis unter 70 Jahren in Deutschland und Europa informiert der Adult Education Survey (AES) **D**. Erfasst wird die Beteiligung an non-formalen **G** und formalen Bildungsaktivitäten **G** sowie am informellen Lernen **G**. Nimmt man diese 3 Lernformen zusammen, ist die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt hoch: 83 % der Erwachsenen berichten von mindestens 1 der 3 Lern- oder Bildungsaktivitäten innerhalb der letzten 12 Monate (**Abb. G2-1**). Gegenüber 2016 (67 %) ist die Beteiligung deutlich gestiegen, was vornehmlich mit einer Zunahme informeller Lernaktivitäten zusammenhängt (**Tab. G2-1web**). Nach wie vor stützen sich die informellen Lernaktivitäten am häufigsten auf traditionelle Medien wie Fachzeitschriften und Bücher, gefolgt von Lernangeboten im Internet (**Tab. G2-2web**). Seit 2020 lernen mehr Personen informell als in organisierter Form. Im Jahr 2022 haben 70 % der 18- bis unter 70-Jährigen informell, 55 % non-formal und lediglich 5 % formal im Rahmen einer 2. Bildungsphase gelernt. Verglichen mit dem Jahr 2020 stagniert die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung (**Tab. G2-1web**), Deutschland liegt aber weiterhin über dem EU-27-Durchschnitt (**Tab. G2-3web**).

Im Rahmen des *European Pillar of Social Rights Action Plan* hat sich Deutschland bis 2030 das Ziel gesetzt, die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren auf 65 % zu steigern. Der Weiterbildungsbegriff differiert hierbei vom nationalen Monitoring und umfasst sowohl formale als auch non-formale Bildung. Schulungen am Arbeitsplatz werden hierfür ausgeschlossen (BMBF, 2024, S. 61). Im Jahr 2022 lag die Beteiligung unter dieser Altersgruppe bei 54 % (ebd.), das selbst gesteckte Ziel ist noch nicht erreicht.

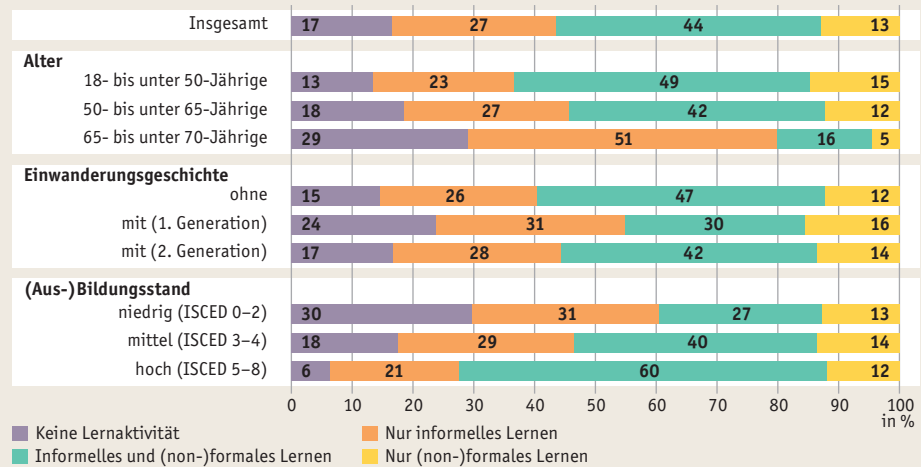
Da der überwiegende Teil der Weiterbildungsaktivitäten im Erwerbsalter stattfindet, hat die erwerbsbezogene, zumeist betriebliche Weiterbildung einen besonderen Stellenwert (**G1**). Ab einem Alter von 65 Jahren nimmt die Teilnahme an formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten deutlich ab (**Abb. G2-1**), sodass ein vergleichsweise großer Anteil (51 %) an Personen nur informell lernt. 29 % berichten keine Lernaktivitäten. Gezieltes Lernen findet auch über das Erwerbsalter hinaus statt, allerdings in anderer Form und mit geringerer Reichweite.

Hohe Weiterbildungsaspiration in der Gesellschaft

83 % lernen formal, non-formal oder informell

Zielwert der (non-) formalen Teilnahme für 2030 (65 %) noch nicht erreicht

Non-formal wird hauptsächlich im Erwerbsalter gelernt

Abb. G2-1: Teilnahme an Bildungs- und Lernaktivitäten der 18- bis unter 70-Jährigen 2022 nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %)

Fallzahlen: 2022: n = 9.820

Quelle: BMBF, AES 2022, doi:10.4232/1.14234, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. G2-4web

Bildungsstand und berufliche Stellung verbleiben bedeutendste Prädiktoren der Teilnahme

Für weitere soziodemografische Merkmale bleiben die im letzten Bildungsbericht beschriebenen Disparitäten bestehen. Bildungsstand, berufliche Stellung sowie eine eigene Einwanderungsgeschichte ^G nehmen weiterhin maßgeblichen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme; beim informellen Lernen fallen die Unterschiede etwas geringer aus als beim non-formalen Lernen (Tab. G2-1web; Tab. G2-5web). Es gilt insbesondere zu beachten, dass zugeschriebene Personenmerkmale an Bedeutung verlieren, während der Einfluss erworbener Merkmale fortdauert. So besteht in der Teilnahme an Weiterbildung zwischen Männern und Frauen kein Unterschied mehr, kontrolliert man Bildungsstand und berufliche Stellung (Tab. G2-1web; Tab. G2-6web); das Gleiche gilt für Personen mit Einwanderungsgeschichte ab der 2. Generation, wenn man informelle Lernaktivitäten mitberücksichtigt (Abb. G2-1; Tab. G2-6web).

Barrieren der Nichtteilnahme sind sehr komplex ...

Selbst eingeschätzte Gründe der Nichtteilnahme geben Hinweise darauf, warum sich Personen gegen eine Weiterbildung entscheiden (Tab. G2-7web). Im Einklang mit der Forschungsliteratur (u. a. van Nieuwenhove & de Wever, 2022) zeigt sich ein komplexes Bild, in dem individuelle Faktoren (familiäre Verantwortung, finanzielle Ressourcen, Wissen um Weiterbildung), dispositionale Faktoren (Lerneinstellungen und -erwartungen) wie auch kontextuelle Rahmenbedingungen (fehlende Aufstiegs- und Fortbildungspfade, Zugänglichkeit) Barrieren bilden. Im Hinblick auf die geplante Bildungs(teil)zeit der Bundesregierung gilt es, diese Komplexität insbesondere für benachteiligte Personengruppen zu berücksichtigen, um wirksame Anreize zu schaffen und Mitnahmeeffekte zu vermeiden, wie sie etwa beim österreichischen Vorbild, der Bildungskarenz, zu beobachten sind (Bittschi et al., 2023). Vor dem Hintergrund fortdauernder sozialer Disparitäten bleibt ein Zielkonflikt grundsätzlich bestehen: Einerseits ist es geboten, die Zugänglichkeit zu Weiterbildung für bislang unterrepräsentierte Personengruppen u. a. durch Informationsangebote und Beratung, durch den Abbau von Zugangsvoraussetzungen, durch übersichtlichere Finanzierungsstrukturen und durch das Aufzeigen möglicher individueller Erträge einer Teilnahme (Tab. G2-7web) zu verbessern. Andererseits ist zu beachten, dass nicht für alle Personengruppen gleichermaßen Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung in ihrem Beruf bestehen, auch dann nicht, wenn sie selbst Weiterbildungsbedarf sehen.

... und sollten bei bildungspolitischen Initiativen berücksichtigt werden

Auffällig ist, dass sich im Jahr 2022 41 % der 18- bis unter 70-Jährigen mehr Informationen und Beratung wünschen und 39 % angeben, zu wenig über Weiterbildungs-

möglichkeiten zu wissen (**Tab. G2-8web; Tab. G2-9web**). Verglichen mit den Vorjahren ist der Wunsch nach mehr Informationen (2016: 20 %) deutlich gewachsen. Zunächst überrascht diese Entwicklung, da auf Ebene von Bund und Ländern bereits ein vielfältiges, aber möglicherweise zugleich unübersichtliches Informations- und Beratungsangebot mit mehreren Anlaufstellen besteht. Im Rahmen der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* soll mit 2 Handlungsfeldern die Transparenz von Weiterbildungsangeboten verbessert und die lebensbegleitende Weiterbildungsberatung ausgebaut werden: Das Nationale Onlineportal für berufliche Weiterbildung (NOW) ist seit dem 1. Januar 2024 zugänglich. Es bleibt abzuwarten, ob Plattformen dieser Art nicht nur das Informationsangebot erweitern, sondern auch die parallel fortbestehende Beratung der Adressat:innen (u.a. Berufsberatung im Erwerbsleben der BA) verbessern helfen. Mit einer übergreifenden bundesweiten Datenbank bestünde grundsätzlich das Potenzial im Sinne eines Front-end für Weiterbildungsinteressierte, die Gesamtheit relevanter Informationen zu Angeboten und Förderbedingungen aufzuzeigen. Ungeklärt bleibt jedoch, welcher Stellenwert den bereits bestehenden bundes- und landesweiten Datenbanken zukommen soll und ob sämtliche Personengruppen eine solche Plattform in Anspruch nehmen.

41 % wünschen sich mehr Informationen und Beratung zu Weiterbildung ...

... trotz bestehender Informations- und Beratungsvielfalt auf Ebene von Bund und Ländern

Onlinelearnaktivitäten und digitale Kompetenzen

Neben organisierten Präsenzformaten, die das Weiterbildungsangebot nach wie vor prägen (**G1**), findet das digital gestützte Lernen mehr Beachtung, verstärkt seit der Corona-Pandemie. Daher wird hier zunächst berichtet, ob das Internet allgemein oder nur von bestimmten Personengruppen als Lernort genutzt wird. Da die Wahrscheinlichkeit zur Nutzung digitaler Lernangebote auch von den verfügbaren Kompetenzen beeinflusst wird, werden auch sie thematisiert. Zudem spielen sie eine zentrale Rolle, um z.B. auf dem Arbeitsmarkt und im Alltag mit technischen Innovationen Schritt halten zu können. Die EU-27-Staaten haben sich im Rahmen einer digitalen Dekade⁸ das Ziel gesetzt, bis 2030 den Anteil der Bevölkerung mit mindestens basalen digitalen Kompetenzen auf 80 % zu erhöhen. Auch die *Nationale Weiterbildungsstrategie* visiert den Ausbau digitaler Kompetenzen und digitaler Weiterbildungsangebote an.

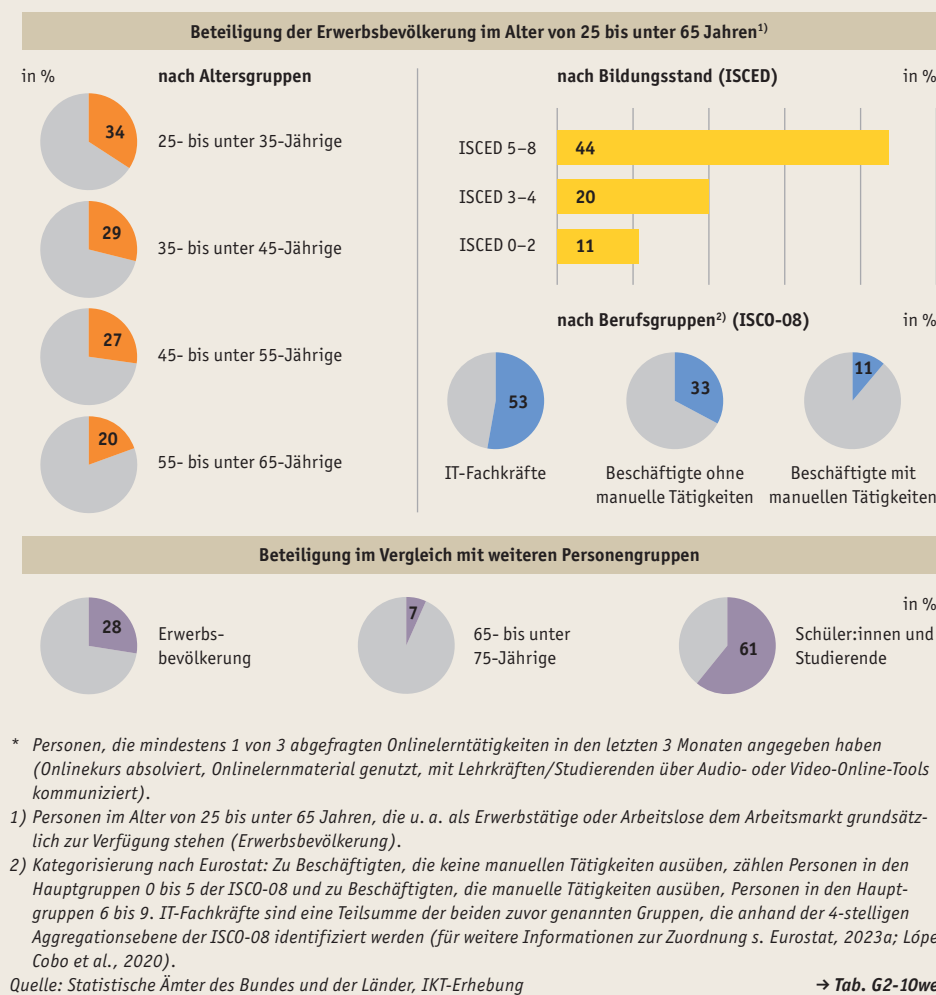
Die IKT-Erhebung ^D informiert über die Beteiligung an Lerntätigkeiten mithilfe des Internets zu Bildungs-, Berufs- oder privaten Zwecken bundesweit und im internationalen Vergleich. Eine Eingrenzung auf die Erwerbsbevölkerung ^M im Alter von 25 bis unter 65 Jahren ermöglicht es, Disparitäten auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten und gleichzeitig Vergleiche mit anderen relevanten Personengruppen herzustellen, die sich in ihrem Zugang, ihrer Affinität zu digitalem Lernen, aber auch im Blick auf ihre Lebenswelt unterscheiden. Im Jahr 2023 hat etwa jede 4. Person (28 %) der Erwerbsbevölkerung das Internet für Lerntätigkeiten genutzt (**Abb. G2-2**). 20 % nutzten Onlinelearnmaterial, 16 % kommunizierten über Onlinetools mit Lehrkräften und 11 % besuchten einen Onlinekurs (**Tab. G2-10web**). Außerhalb der Erwerbsbevölkerung nutzten Personen im Alter von über 64 Jahren das Internet kaum für Lernaktivitäten (7 %), während Schüler:innen und Studierende sich mit 61 % besonders häufig beteiligten (**Abb. G2-2**). Über sämtliche Personengruppen hinweg lässt sich seit 2021 ein leichter und stetiger Anstieg beobachten. Die nur geringe Beteiligung Älterer hängt mit der insgesamt geringeren Nutzung des Internets (**Tab. G2-10web**) zusammen, aber auch mit geringeren digitalen Kompetenzen ^M (**Tab. G2-11web**) und noch unzureichender Unterstützung von Personen mit weniger Erfahrung im Umgang mit digitaler Technologie.⁹

28 % der Erwerbsbevölkerung haben 2023 online gelernt ...

... und nur 7 % der über 64-Jährigen

⁸ Siehe Artikel 4 des Beschlusses (EU) 2022/2481 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. Dezember 2022. Grundlage ist die Bevölkerung im Alter von 16 bis 74 Jahren.

⁹ Ein Ausbau entsprechender Unterstützungsstrukturen wird auch in einem aktuellen Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (BAGSO) gefordert (https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/06_Veroeffentlichungen/2022/Positionspapier_Bildung_im_Alter.pdf).

Abb. G2-2: Lerntätigkeiten über das Internet* 2023 nach ausgewählten Personengruppen und -merkmalen (in %)

Anders als bei der Teilnahme am non-formalen Lernen liegt Deutschland bei der Onlinelernbeteiligung im europäischen Vergleich unter dem EU-27-Durchschnitt (34 %); die Niederlande (61 %), Irland (60 %), Spanien (53 %), Luxemburg und Estland (49 %) sowie die skandinavischen Länder weisen deutlich höhere Quoten auf (Tab. G2-12web).

Personen mit geringem Bildungsstand, hohem Alter und mit manuellen Tätigkeiten im Beruf nutzen das Internet kaum zum Lernen

In der Erwerbsbevölkerung bleiben die bereits im Bildungsbericht 2022 beschriebenen sowie bei der allgemeinen Teilnahme an Weiterbildung (laut AES) zu beobachtenden Disparitäten bestehen: Mit zunehmendem Alter sinkt die Nutzung des Internets für Lernaktivitäten; Personen mit hohem Bildungsstand (44 %) sind deutlich aktiver als Personen mit geringem (11 %) oder mittlerem Bildungsstand (20 %) (Abb. G2-2). Differenziert nach Berufsgruppen nutzen IT-Fachkräfte (53 %) das Internet überdurchschnittlich häufig für Lernaktivitäten, während Beschäftigte mit vornehmlich manuellen Tätigkeiten mit 11 % weit dahinterliegen (Tab. G2-10web). Diese auch in der allgemeinen Weiterbildungsbeteiligung erkennbaren Unterschiede (Tab. G2-5web) liefern erste Hinweise darauf, dass auf dem Arbeitsmarkt außer betriebsspezifischen und individuellen Faktoren das Tätigkeitsprofil der Beschäftigten einen Einfluss darauf ausübt, ob und in welcher Form (digital oder in Präsenz, am Arbeitsplatz oder in Seminaren) gelernt wird. Diese Annahme wird auch von aktueller Forschung gestützt, der zufolge sich Beschäftigte mit einem hohen Anteil an Routinetätigkeiten in allen

Qualifikationsgruppen deutlich seltener und in geringerem Umfang weiterbilden und ihre Arbeitsplätze gleichzeitig eher ersetzt werden können (Anger et al., 2023b; Heß et al., 2023).

Der im letzten Bildungsbericht beschriebene Niveauunterschied nach Verstädterungsgrad ^M in der Nutzung des Internets für Lerntätigkeiten zwischen der Erwerbsbevölkerung in Städten und ländlichen Gebieten besteht weiterhin und betrug im Jahr 2023 11 Prozentpunkte (**Tab. G2-10web**). Unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale (u. a. Bildungsniveau, Altersstruktur, Berufsgruppen, Einkommen) verringert sich dieser Unterschied auf etwa 6 Prozentpunkte (**Tab. G2-13web**). Die regionalen Unterschiede scheinen damit insbesondere Ausdruck der unterschiedlichen demografischen sowie der Sozial- und Wirtschaftsstruktur in Regionen zu sein. Strukturell besteht kaum noch ein Unterschied im Zugang zum Internet zwischen ländlichen Gebieten und Städten (**Tab. G2-10web**).

Die IKT-Erhebung liefert auch wertvolle Einblicke in die digitalen Kompetenzen von Personen im Alter von 16 bis unter 75 Jahren, trotz einiger methodischer Einschränkungen aufgrund der Art der Erfassung. Demnach verfügte 2023 in Deutschland etwa jede 2. Person (52 %) über mindestens basale digitale Kompetenzen; gegenüber 2021 (49 %) ist ein leichter Anstieg festzustellen (**Tab. G2-11web**). Im europäischen Vergleich liegt Deutschland aber weiter unter dem EU-27-Durchschnitt (56 %) sowie noch deutlich unter dem Zielwert von 80 % für das Jahr 2030 (**Tab. G2-11web**). Auffällig erscheint, dass in Deutschland die Bevölkerung im Alter von 16 bis unter 45 Jahren deutlich seltener über mehr als basale digitale Kompetenzen verfügt als im EU-27-Durchschnitt. Erwartungsgemäß liegt in der Erwerbsbevölkerung der Anteil an Personen mit mindestens basalen Kompetenzen mit 60 % etwas höher als der Bundesdurchschnitt, während nur 33 % der Personen im Alter zwischen 65 und unter 75 Jahren über entsprechende Kompetenzen verfügen. Ab einem Alter von 45 Jahren nimmt der Anteil von Personen mit mindestens basalen Kompetenzen stetig ab. Beschäftigte mit manuellen Tätigkeiten (40 %) verfügen deutlich seltener über mindestens basale digitale Kompetenzen und lernen seltener online als Beschäftigte, die keine manuellen Tätigkeiten ausüben (66 %) (**Tab. G2-11web**). Allgemein besteht das Risiko, dass aufgrund ihrer digitalen Kompetenzen nicht alle Personengruppen gleichermaßen von digitalen Innovationen profitieren und daher potenziell abgehängt werden. Dies gilt insbesondere für gering Qualifizierte sowie überwiegend manuell tätige Beschäftigte, aber auch für Ältere, deren digitale Grundkompetenzen auf betrieblicher oder gesellschaftlicher Ebene gegenwärtig nur wenig gefördert werden.

Stadt-Land-Unterschiede Ausdruck der regionalen Wirtschafts- und Sozialstruktur

Deutschland 2023 noch deutlich unter dem EU-27-Zielwert für digitale Kompetenzen

Deutlicher Alters- und Berufsgradient bei digitalen Kompetenzen

Teilnahme an Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung

Alphabetisierung und Grundbildung erfahren seit der ersten LEO-Studie im Jahr 2010 große Aufmerksamkeit z. B. in Förderprogrammen wie der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. Die in der Alpha-Dekade geförderten Projekte zielen u. a. darauf ab, Zugänge und neue Lernangebote zu gestalten und zu erforschen, wie die Zielgruppen am besten zu erreichen sind. Eine bundesweite geregelte Grundfinanzierung besteht für diesen Angebotsbereich weiterhin nicht. Laut der LEO-Studie 2018 verfügen rund 6,2 Millionen Personen in Deutschland über eine geringe Literalität (vgl. I2). Die Weiterbildungsaktivität von Personen mit geringer Literalität (28 %) liegt deutlich unter derjenigen von Personen mit höherer Literalität (50 %). Zudem nahmen 2018 nur rund 0,7 % der Personen mit geringer Literalität an einem grundbildenden Weiterbildungsangebot teil (Grotluschen et al., 2020). Die Ansprache und Gewinnung von Teilnehmenden stellen mithin zentrale und andauernde Herausforderungen dar. Der Volkshochschulstatistik ^D zufolge schwankten die Belegungszahlen im Bereich Grundbildung in den Jahren 2018 und 2022 zwischen 31.284 und 54.871 ange-

Modellhafter Struktur- und Angebotsausbau im Rahmen der Alpha-Dekade

**Beteiligung an
Alphabetisierung und
Grundbildung
weiterhin gering**

**Grundbildungsange-
bote noch nicht
übergreifend im
betrieblichen Kontext
etabliert**

meldeten Personen, mit deutlichen Rückgängen während der Corona-Pandemie¹⁰ (Tab. G2-14web). Im vhs-Lernportal, das kostenfrei genutzt werden kann und neben grundbildenden Lernangeboten auch Deutschsprachangebote für Zugewanderte bereithält, haben sich im Zeitraum von Januar 2019 bis Dezember 2023 78.731 Personen für Grundbildungsangebote angemeldet und 188.361 Personen zum ABC-Deutschsprachkurs, wobei Letzterer häufig in Alphabetisierungskursen (G1) eingesetzt wird (Tab. G2-15web). Kumuliert über einen 5-Jahres-Zeitraum liegen die Belegungszahlen an Volkshochschulen bei rund 224.000 und die Anmeldezahlen im vhs-Lernportal bei rund 267.000. Diese Zahlen sind, auch im Vergleich zu derjenigen der Belegungen, beachtlich, in ihrer Reichweite gleichwohl begrenzt, nimmt man die Zahl der gering literalisierten in Deutschland Aufgewachsenen oder Zugewanderten als Referenz.

Da Personen mit geringer Literalität mehrheitlich erwerbstätig sind (62 %; Grotluschen et al., 2020), wird der arbeitsorientierten Grundbildung besonderes Potenzial zugesprochen, um Teilnehmende zu gewinnen. Bislang sind Grundbildungsangebote aber noch nicht durchgehend im betrieblichen Weiterbildungsangebot verankert (Tab. G2-16web). Nur ein geringer Teil (je nach Angebot 5 bis 21 %) an Betrieben mit gering Qualifizierten gibt einer Befragung des IW (N = 478) zufolge an, Lese-, Rechen- oder Sprachförderangebote für gering Qualifizierte in den letzten 5 Jahren angeboten zu haben (Kremers et al., 2023). Es bleibt weiter zu beobachten, inwiefern die im Rahmen der Modellprojekte geschaffenen Lernangebote die Beteiligung der Zielgruppe steigern können und inwiefern es gelingt, Grundbildungsangebote im Alltag sowie am Arbeitsplatz breit und nachhaltig zu verankern. Ein besonderes Augenmerk wird darauf liegen, inwiefern die geschaffenen Strukturen auch über die aktuelle Förderphase der *Alpha-Dekade* hinaus bestehen bleiben. Blickt man auf die Befunde der letzten IQB-Erhebung ^D und der jüngsten PISA-Studie ^D (vgl. D7), so bleibt der Bedarf hoch.

Methodische Erläuterungen

Erwerbsbevölkerung

Hierzu zählen neben Angestellten, Arbeiter:innen, Beamt:innen, Auszubildenden, Arbeitslosen und Selbstständigen auch Landwirt:innen, mithelfende Familienangehörige, Erwerbstätige im Freiwilligen Sozialen/Ökologischen Jahr, freiwilligen Wehrdienst oder Bundesfreiwilligendienst sowie Personen in Altersteilzeit oder (Familien-)Pflegezeit und Personen in Elternzeit im Alter von 25 bis unter 65 Jahren. Hierzu zählen nicht Schüler:innen, Studierende und Personen im Ruhestand.

Digitale Kompetenzen (Individuals' level of digital skills, IKT-Erhebung)

Der Indikator für digitale Kompetenzen (DSI 2.0) ist ein zusammengesetzter Indikator, der auf ausgewählten Aktivitäten im Zusammenhang mit der Internet- oder Softwarenutzung basiert, die von Personen im Alter von 16 bis 74 Jahren in 5 spezifischen Bereichen ausgeübt wurden (Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Erstellung digitaler Inhalte, Sicherheit und Problemlösung). Es wird davon ausgegangen, dass Personen, die bestimmte Aktivitäten ausgeführt haben, über die dafür benötigten Fähigkeiten verfügen. Personen mit mindestens basalen Kompetenzen haben in allen 5 abgefragten Bereichen mindestens 1 oder 2 Aktivitäten innerhalb der letzten 3 Monate ausgeübt. Für weitere Informationen zur Bildung und Berechnung des Indikators s.

Eurostat (2023b). Als methodische Einschränkung ist anzuführen, dass die digitalen Kompetenzen nicht über Kompetenztests erfasst werden, sondern über die Abfrage einzelner Aktivitäten, die demnach nur als Proxy für digitale Kompetenzen dienen. Auch lassen sich hierbei nur begrenzt verschiedene Niveaustufen erfassen.

Verstädterungsgrad

Eurostat erfasst jährlich für alle EU-27-Staaten die Anzahl der Local Administrative Units (LAUs), also für Deutschland die Anzahl der Gemeinden, und klassifiziert diese als Städte, kleinere Städte und Vororte oder ländliche Gebiete gemäß der DEGURBA-Klassifikation. Grundlage ist eine Kombination aus geografischer Kontiguität und Bevölkerungsdichte, gemessen anhand von Mindestbevölkerungsschwellen, die auf 1 km² große Rasterzellen angewandt werden. Jede Gemeinde wird anhand der Ausprägungen der Rasterzellen (differenziert nach ländlichen Gitterzellen, städtischen Clustern und Ballungszentren) nur einer Kategorie zugeordnet. Gemeinden werden als Städte klassifiziert, wenn mehr als 50 % der Bevölkerung in mindestens einem Ballungszentrum leben. Gemeinden werden als Vororte klassifiziert, wenn weniger als 50 % der Bevölkerung in einem Ballungszentrum, aber mehr als 50 % der Bevölkerung in einem städtischen Cluster leben. Ländliche Gebiete sind Gemeinden, in denen mehr als 50 % der Bevölkerung in ländlichen Gitterzellen leben (vgl. Eurostat, 2019).

¹⁰ Während der Corona-Pandemie sind die Kurszahlen im Bereich Grundbildung von 6.019 Kursen (2019) auf 4.052 Kurse (2021) eingebrochen. Mit 5.538 Kursen im Jahr 2022 gelang es noch nicht, das Niveau vor der Corona-Pandemie zu erreichen (Tab. G2-13web).

Personal in der Weiterbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als G3

Damit organisierte Weiterbildung die Erwartungen von Auftraggeber:innen, Kund:innen und Teilnehmenden erfüllen sowie selbst gesteckte Ziele erreichen kann, kommt dem professionellen Handeln der Lehrkräfte – wie in allen Bildungsbereichen – besondere Bedeutung zu. Wie im Schwerpunktkapitel des letzten Bildungsberichts gezeigt, unterscheiden sich die Beschäftigungsbedingungen sowie die Zugänge zu einer Lehrtätigkeit der Erwachsenenbildung deutlich von anderen Bildungsbereichen. Lehrkräfte der Weiterbildung werden zumeist nur für ausgewählte Veranstaltungen von Anbietern als Frei- oder Nebenberufler:innen verpflichtet. Festanstellungen sind auch in jenen Bereichen selten, die wie die sprachliche Grundbildung dauerhaft bedeutsam bleiben. Die Zugänge zu einer Lehrtätigkeit im 4. Bildungsbereich sind nur in Teilbereichen reglementiert.

Im Folgenden werden vor allem 2 Aspekte betrachtet, zu denen bisher kaum oder wenig aktuelle Informationen vorlagen: zum einen die Qualifikationen der vornehmlich lehrend Beschäftigten sowie ihre eigenen Fortbildungsaktivitäten, zum anderen die Strategien und Kriterien, mit denen sie von Einrichtungen der Weiterbildung rekrutiert werden. Für den Arbeitsmarkt der Weiterbildung mehrten sich zudem die Hinweise auf einen sich abzeichnenden Fachkräftemangel, der sowohl die Professionalisierung als auch die Rekrutierungspraxen beeinflussen wird, ggf. unterschiedlich für verschiedene Typen von Weiterbildungsanbietern.

Qualifizierung des Lehrpersonals

Die Qualifikation und das Fortbildungsverhalten des Weiterbildungspersonals informieren über den beruflichen Zugang zur Weiterbildung und dienen zugleich als ein – wenn auch distaler – Indikator für die Qualität des Angebots und der Lehr-Lern-Situationen. Im Folgenden wird auf neue Daten der TAEPS-Panelstudie ¹¹ aus dem Jahr 2023 zurückgegriffen, die erstmals alle Kontexte der Weiterbildung erfasst.

Obwohl der Zugang zur Weiterbildung nur in wenigen Bereichen reglementiert ist, hat sich der 4. Bildungsbereich zu einem Arbeitsmarkt entwickelt, in dem Akademiker:innen überwiegen. Ein Großteil der beschäftigten Lehrkräfte (77 %) besitzt einen akademischen, wenn auch nicht immer pädagogischen Abschluss, knapp 4 % haben einen Abschluss als Meister:in oder Techniker:in, der nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen einem Bachelorabschluss einer Hochschule gleichgestellt ist (**Tab. G3-1web**). Zwischen Männern und Frauen bestehen kaum Unterschiede im Qualifikationsniveau. Einen pädagogischen Studienabschluss weisen 18 % der Lehrkräfte und ein Lehramtsstudium etwas mehr als jede 10. Lehrkraft (11 %) auf. In der Summe verfügen 27 % über einen einschlägigen Studienabschluss mit pädagogischer Fachausrichtung (**Abb. G3-1**).

Da sich nur ein kleinerer Anteil der Beschäftigten durch ein pädagogisches Studium auf die Übernahme von Planungs- und/oder Lehraufgaben in der Weiterbildung vorbereitet hat, ist der Erwerb von Zusatzqualifikationen für viele von großer Bedeutung, auch aufgrund der Vielfalt der Handlungsfelder. Zusatzqualifikationen sind vielfältig in ihrer Art und ihrer Relevanz für Beschäftigung; teils sind sie obligatorisch (bspw. die additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Berufssprachkursen), häufig aber auch optional (bspw. Fortbildungen im Bereich Training und Coaching). 8 von 10 Lehrkräften verfügten im Jahr 2023 über mindestens eine Zusatzqualifizierung.

**Qualifikationsniveau
sehr hoch: 81 %
haben Hochschul-
oder Meister:innen-
abschluss**

**Zusatzqualifikationen
sind weitgehend
etabliert ...**

G
3

¹¹ Wie in vorangehenden Personalerhebungen lässt sich die Repräsentativität der Stichprobe noch nicht abschließend beurteilen, da zur Grundgesamtheit der Weiterbildungseinrichtungen, in denen die Lehrkräfte tätig sind, aktuell nur Schätzungen vorliegen.

Qualifikationsniveau der Lehrkräfte

Ohne Hochschulabschluss

Qualifikation	Anzahl
ZQ	81
1	14
2	4
3	32
4	26
5	30

Mit Hochschulabschluss (nichtpädagogisches Studienfach)

Qualifikation	Anzahl
ZQ	79
1	9
2	14
3	21
4	27
5	28

Mit Hochschulabschluss (pädagogisches Studienfach oder Lehramt)

Qualifikation	Anzahl
ZQ	81
1	12
2	21
3	10
4	23
5	27

Erworbene Zusatzqualifikationen:

- ZQ: mind. eine Zusatzqualifikation, darunter:
- 1: Aus- und Weiterbildungspädagoge
- 2: DaF/DaZ-Zertifikat
- 3: Ausbilder:inneneignung nach AEVO
- 4: Train-the-Trainer-Ausbildung
- 5: Coaching-Ausbildung

Donut Chart: Verteilung der Lehrkräfte nach Qualifikationsniveau

Qualifikation	Anteil (%)
ZQ	23
1	27
2	50
3	23
4	27
5	28

Fallzahlen insgesamt: n = 2.614

Quelle: TAEPS-Personalpanel, eigene Berechnungen

→ Tab. G3-1web

Die Vielfalt der Qualifikationsprofile zeigt, dass sich in der Weiterbildung weiterhin kein übergreifendes Berufsbild etabliert hat, das beispielsweise an einschlägige (erwachsenen)pädagogische Studiengänge oder reglementierte Berufsausbildungen gebunden wäre. Ähnlich der Institutionenvielfalt (**G1**) sind die Qualifizierungswege plural und sowohl durch öffentliche Steuerung (wie z.B. im Integrationskursbereich) als auch durch Marktmechanismen (wie z.B. in weiten Teilen der betrieblichen Weiterbildung) beeinflusst. Dies stellt Weiterbildungseinrichtungen vor besondere Herausforderungen bei der Rekrutierung, auch deshalb, weil viele Weiterbildungsangebote nur von geringer Dauer sind und unregelmäßig stattfinden. Rekrutierung von Lehrkräften ist eine gleichsam alltägliche Aufgabe für Weiterbildungseinrichtungen. Laut einer aktuellen Studie, die Rekrutierungsstrategien von 1.000 Weiterbildungsan-

**Weiterbildung
weitgehend ohne
standardisierte
Berufsverläufe**

bietern (TAEPS-Einrichtungsbefragung ^D) aus den Kontexten des Marktes, der Unternehmen, des Staates und der Gemeinschaften untersucht, nutzen die Anbieter kaum zeit- und ressourcenaufwendige standardisierte Auswahlverfahren (bspw. Assessment-Center, Eignungstests) (Schrader et al., 2023). Stattdessen stützen sich 64 % aller Einrichtungen am häufigsten auf die Zuschreibung von Expertise von Lehrkräften durch vertrauenswürdige Dritte. Auch Bewerbungsgespräche werden häufig geführt (58 %). Auswahlverfahren, die eigene Erfahrungen mit Lehrkräften nutzen (bspw. Probeseminare), werden seltener eingesetzt (29 % bis 37 %) (ebd.). Als Auswahlkriterien werden je nach Kontext entweder formale fachliche oder pädagogische Qualifikationen, mehrjährige Berufserfahrung oder aber Zusatzqualifikationen als besonders wichtig eingestuft. Welche Folgen sich aus diesen Praxen der Rekrutierung von Lehrkräften für die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen ergeben, verdient künftig größere Aufmerksamkeit in der Forschung.

Anbieter versuchen bei Rekrutierung Informationsasymmetrien häufig mit sozialen Beglaubigungen entgegenzuwirken

Fort- und Weiterbildungsverhalten

Die Befunde zum Fort- und Weiterbildungsverhalten deuten auf eine hohe Aktivität von Lehrkräften der Weiterbildung hin, auch über den Erwerb von Zusatzqualifikationen hinaus. Laut dem TAEPS-Personalpanel ^D geben 60 % der Lehrkräfte im Jahr 2023 an, sich in den letzten 12 Monaten mindestens einmal für ihre Lehrtätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung fortgebildet zu haben (Tab. G3-2web). Informelle Fortbildung ^G praktizieren nahezu alle Lehrkräfte (99 %) (Tab. G3-2web). Begründet wird die Teilnahme vornehmlich mit Erwartungen an die Verbesserung pädagogischer sowie didaktischer Kompetenzen, kaum dagegen mit Erwartungen an verbessertes Einkommen (Tab. G3-3web). Diese Befunde verweisen auf eine hohe intrinsische Motivation der Lehrkräfte und zugleich auf einen Arbeitsmarkt, auf dem nicht klar ist, ob Unterschiede in Kompetenzen verlässlich honoriert werden. Entgegen der allgemeinen Weiterbildungsteilnahme in der Bevölkerung (G2) unterscheidet sich das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften nicht nach Qualifikationsniveau, gleichwohl aber zwischen Männern und Frauen: In der Erhebung berichteten Frauen deutlich häufiger (65 %), sich in den letzten 12 Monaten weitergebildet zu haben, als Männer (49 %) (Tab. G3-2web). Anzunehmen ist, dass dies Ausdruck des Engagements in unterschiedlichen Segmenten der Weiterbildung ist (s.o.).

Hohe Weiterbildungsaktivität, vor allem zum Ausbau pädagogischer und didaktischer Kompetenzen

Personalbedarfe im Vergleich der Anbietertypen

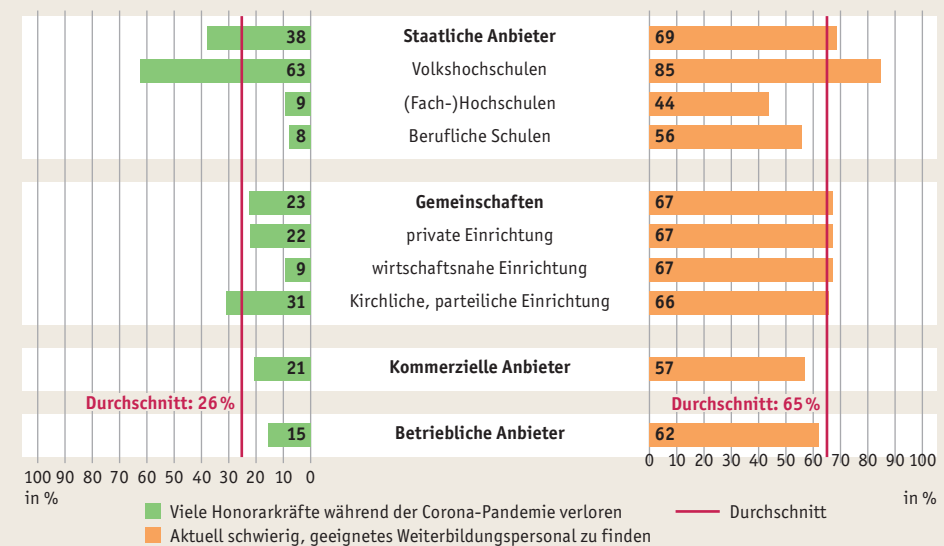
Ähnlich der Entwicklung in der frühkindlichen Bildung (vgl. C3) sowie an allgemeinbildenden (vgl. D4) und beruflichen Schulen (vgl. E4) zeichnet sich auch in der Weiterbildung trotz eines offeneren Arbeitsmarktes (sowohl im Blick auf Zugangsvoraussetzungen als auch Rekrutierungspraxen) ein zunehmender Personalbedarf ab. Während im vergangenen Bildungsbericht noch auf Meldungen einzelner Träger rekuriert wurde, erlaubt jetzt die Befragung des wbmonitor ^D aus dem Jahr 2022 einen differenzierteren Blick auf die Personalsituation. An verlässlichen Schätzungen zum tatsächlichen Mangel an Lehrkräften fehlt es aber nach wie vor.

Die Corona-Pandemie stellte die Beschäftigten in der Weiterbildung, insbesondere die frei- und nebenberuflich Tätigen auf Honorarbasis, die einen hohen, zwischen Anbietertypen variierenden Anteil am Lehrpersonal insgesamt ausmachen, vor besondere Herausforderungen. Insofern geplante Veranstaltungen aufgrund von Kontaktbeschränkungen nicht stattfinden konnten, sind Honorare weggefallen. Infolgedessen ist zu erwarten, dass Honorarkräfte kurz- oder mittelfristig in andere, stabilere Beschäftigungsfelder abgewandert sind. Etwa jeder 4. Anbieter (26 %) scheint im Verlauf der Corona-Pandemie Honorarkräfte verloren zu haben (Abb. G3-2). Besonders betroffen sind Volkshochschulen, gefolgt von gemeinschaftlichen Einrichtungen

Während der Corona-Pandemie setzte Abwanderung von Honorarkräften ein ...

... wovon Volkshochschulen am stärksten betroffen waren

Abb. G3-2: Einschätzung von Weiterbildungsanbietern* zum Einfluss der Corona-Pandemie auf den Personalbestand und zur Rekrutierung neuen Personals 2022 (in %)



* Dargestellt ist der Anteil der Anbieter, die auf die Items mit den Antwortkategorien stimme eher zu und stimme zu reagiert haben.

Fallzahl: n = 1.805

Quelle: BIBB/DIE, wbmonitor 2022, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. G3-4web

bei Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen oder Verbänden und Vereinen. Wie zu erwarten, sind (Fach-)Hochschulen sowie berufliche Schulen kaum von einem Verlust an Honorarkräften betroffen, insofern die verpflichtenden Veranstaltungen im digitalen Raum fortgesetzt werden konnten (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 199). Betriebliche sowie kommerzielle Anbieter scheinen insgesamt weniger vom Verlust an Honorarkräften betroffen zu sein, entweder weil diese Anbieter bessere finanzielle Rahmenbedingungen bieten oder weil ihre Angebote auf drängendere Bedarfe antworten. So war zu Beginn der Corona-Pandemie ein deutlich stärkerer Rückgang in der Anzahl beschäftigter Honorarkräfte bei Anbietern mit einem Schwerpunkt in der allgemeinen Erwachsenenbildung gegenüber der beruflichen Weiterbildung festzustellen (vgl. Samray et al., 2022).

Befragt nach der Situation im Jahr 2022 berichten knapp 2 von 3 Anbietern (65 %) über Schwierigkeiten bei der Rekrutierung geeigneten Weiterbildungspersonals (Abb. G3-2). (Fach-)Hochschulen scheinen aktuell am wenigsten von Rekrutierungsproblemen betroffen, Volkshochschulen dagegen am stärksten. Bei den restlichen Anbietertypen lassen sich nur wenige Differenzen feststellen. Welche Auswirkungen die Rekrutierungsprobleme sowie die während der Corona-Pandemie einsetzende Abwanderung auf das Weiterbildungsangebot perspektivisch haben, lässt sich aktuell noch nicht übergreifend abschätzen. Für Teilbereiche zeichnen sich jedoch bereits jetzt Engpässe ab: In den Integrations- und Berufssprachkursen besteht trotz flexibilisierter Zulassungsvoraussetzungen (G1) ein deutlicher Lehrkräftemangel, der von Verbänden u. a. mit den gestiegenen (bürokratischen) Auflagen, der bestehenden Honorierung und der schlechten sozialen Absicherung begründet wird.¹² Aus dem aktuellen Evaluationsbericht zu Integrationskursen ist bekannt, dass 18 % der dort befragten Lehrkräfte (n = 335) angeben, auf der Suche nach einer alternativen Tätigkeit zu sein. Betrachtet man die Altersverteilung, sind weitere 18 % bereits 65 Jahre

¹² Siehe hierzu https://gesamtprogramm-sprache-retten.jetzt/wp-content/uploads/2023/07/Offener_Brief_Gesamtprogramm_Sprache.pdf.

oder älter (Kay et al., 2023). Anzunehmen ist also, dass sich der bereits bestehende Lehrkräftemangel in diesem Bereich weiter verstärken wird. Zudem bestehen aktuell, auch über die Integrations- und Berufssprachkurse hinaus, Herausforderungen aufgrund sozialversicherungsrechtlich unklarer Prüfkriterien, die die Freiberuflichkeit von Lehrkräften im Weiterbildungsbereich betreffen (Einstufung einer abhängigen oder selbstständigen Beschäftigung durch die Deutsche Rentenversicherung). Im Falle einer tarifungebundenen (abhängigen) Beschäftigung bei privatrechtlichen Einrichtungen kann dies zu einer weiteren Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen führen, oder aber Lehrkräfte von einer Tätigkeit in der Weiterbildung gänzlich abhalten. Zudem könnte die Vielfalt der Lehre, die sich durch die weitverbreitete Freiberuflichkeit ergibt, eingeschränkt werden. Auch die Einrichtungen, die häufig nur begrenzte finanzielle Spielräume haben, stellt dieser Sachverhalt vor große Schwierigkeiten. Bislang scheint hierzu noch keine politische oder rechtliche Lösung in Sicht.

Bildungspolitisch verdient der Sachverhalt größere Beachtung, dass Weiterbildung nur dann einen substanziellen Beitrag zur Sicherung des Fachkräftebedarfs leisten kann, wenn es der Weiterbildung gelingt, hinreichend qualifiziertes Personal zu rekrutieren und zu binden. Der politische Handlungsspielraum zur Verbesserung der gerade in der öffentlich geförderten Weiterbildung oft prekären Beschäftigungsbedingungen wird bislang jedoch kaum genutzt.

Wirkungen und Erträge von Weiterbildung

Entsprechend den vielfältigen Leistungen und Funktionen von Weiterbildung eröffnet sich ein breites Spektrum möglicher Wirkungen und Erträge, die sich individuell, organisational und gesellschaftlich rechtfertigen lassen und die in unterschiedlicher Weise in bildungspolitische Programme eingehen. Sowohl die arbeitsmarktbezogenen Erträge (bspw. die Stabilisierung der Beschäftigungsfähigkeit durch Weiterbildung) als auch nichtarbeitsmarktbezogene Erträge (bspw. gesellschaftliches oder politisches Engagement) sind vielfältig erforscht (siehe u. a. Becker, 2019, Ebner & Ehlert, 2018; Ruhose et al., 2019, 2020). Die Befunde verbleiben allerdings auf einem hohen Abstraktionsniveau und können aufgrund der Art der Erfassung in den genutzten Survey- oder Assessmentstudien keinen Rückbezug auf konkrete Themen und Inhalte einer Weiterbildungsmaßnahme, allenfalls auf Segmente der Weiterbildung (G1) herstellen; unter Steuerungsgesichtspunkten ist dies misslich. Daher werden im Folgenden vor allem Kennzahlen berichtet, die aus dem Bestand öffentlich geförderter Maßnahmen Indikatoren für deren Nutzung und Wirkung angesichts konkreter Zielerwartungen aufgreifen.

Öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung

Als ein Instrument der aktiven Arbeitsmarktpolitik zielt die Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) ^D darauf ab, die Arbeitsmarktchancen von Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen zu verbessern sowie deren Verbleib im Arbeitsmarkt zu sichern. Sie stellt den Kern der in den Sozialgesetzbüchern II (Schwerpunkt: Grundsicherung für Arbeitsuchende) und III (Schwerpunkt: Arbeitsförderung) festgelegten Fördermaßnahmen dar.¹³ Der Maßnahmenkatalog reicht von vorbereitenden Maßnahmen zum Erwerb von Grundkompetenzen über kurzzeitige Weiterbildungen bis hin zu abschlussorientierten Qualifizierungen, die auf den Erwerb eines Berufsabschlusses (Umschulung) oder den nachträglichen Erwerb eines Hauptschulabschlusses ausgerichtet sind. Außer Arbeitslosen können auch Beschäftigte in Betrieben von der Bundesagentur für Arbeit (BA) für Weiterbildung gefördert werden: Die Tätigkeit der Beschäftigten muss vom Strukturwandel betroffen sein und die Maßnahmendauer mindestens 120 Stunden betragen.¹⁴ Als zentrales Erfolgskriterium ist die Wiedereingliederung in den oder der Verbleib im Arbeitsmarkt im Gesetz verankert.

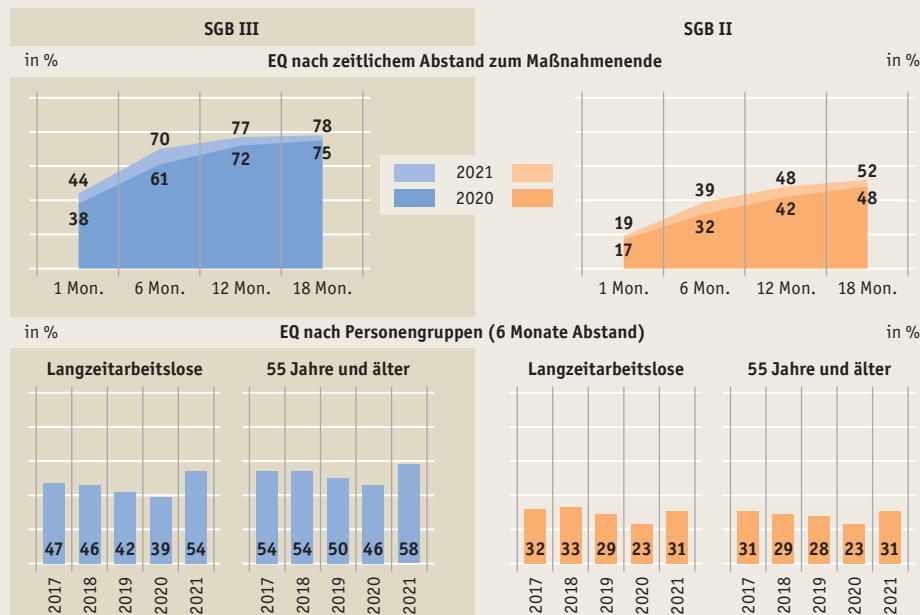
Gute Arbeitsmarktlage geht mit Anstieg der Eingliederungsquoten (EQ) der FbW einher

Die BA weist aktuelle differenzierte Statistiken zu den im Rahmen der SGB-II- und -III-geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen aus. Hinweise zur Wirksamkeit der Maßnahmen nach Rechtsträgerschaft und gefördertem Personenkreis liefert die Eingliederungsquote ^M. Rund 6 von 10 Teilnehmer:innen, die 2021 oder 2022 eine FbW-Maßnahme beendeten, nahmen innerhalb von 6 Monaten nach Ausscheiden aus der Maßnahme eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf (Tab. G4-1web). Im Jahr 2020 belief sich die Eingliederungsquote noch auf 51 %. Der Anstieg dürfte hauptsächlich auf die erhöhte Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und den Fachkräfte-

¹³ Gefördert nach SGB II werden Menschen, die arbeitslos sind oder nicht genug verdienen, um ihren Lebensunterhalt zu decken. Gefördert nach SGB III werden dagegen nur Personen, die arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Das Leistungsspektrum im Sinne der zu beantragenden Bezüge ist im Rechtskreis SGB II umfangreicher und langfristiger ausgerichtet als nach SGB III, dafür aber auch voraussetzungsvoller im Blick auf Einkommens- und Vermögensgrenzen. Zwischen den Rechtskreisen bestehen also Unterschiede in dem geförderten Personenkreis und deren Lebensumständen. Unter allen Teilnehmenden an Ermessensleistungen (SGB III: 851.548) und Eingliederungsleistungen (SGB II: 1.185.780) im Jahr 2022 haben 25 % (SGB III) und nur 7 % (SGB II) an einer Maßnahme zur Förderung beruflicher Weiterbildung teilgenommen. Deutlich häufiger nehmen die Geförderten an einer Maßnahme zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung teil (SGB III: 59 %; SGB II: 67 %) (s. Jahreszahlen 2022 zur Eingliederungsbilanz nach § 54 SGB II a. F. bzw. nach § 11 SGB III a. F.)

¹⁴ Weitere Einzelheiten zu den betrieblichen und persönlichen Voraussetzungen regeln das Arbeit-von-morgen-Gesetz sowie das Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung.

Abb. G4-1: Förderung beruflicher Weiterbildung nach SGB II und III: ausgewählte Kennzahlen zu den Eingliederungsquoten (EQ) * (in %)



* Die Eingliederungsquote gibt den Anteil der ausgetretenen Personen an, die nach Ende der Förderung und zu einem definierten zeitlichen Abstand (1, 3, 6, 12 oder 18 Monate) sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind.

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA), Förderung berufliche Weiterbildung (FbW)

→ Tab. G4-2web, Tab. G4-3web

bedarf zurückgehen, verbunden mit dem Abklingen der Auswirkungen der Corona-Pandemie (vgl. A3).

Die Eingliederungsquoten unterscheiden sich aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung der Gruppe der Leistungsberechtigten nach der Rechtsträgerschaft: Während 39 % der Geförderten nach SGB II 6 Monate nach Beendigung der Maßnahme sozialversicherungspflichtig beschäftigt sind, fällt die Quote der Geförderten nach SGB III mit 70 % deutlich höher aus (Abb. G4-1). Gegenüber 2020 zeigen sich bei beiden Rechtsträgern positive Entwicklungen. Vor allem Langzeitarbeitslose haben größere Probleme, in eine Beschäftigung überzugehen, aber auch Personen im Alter von über 55 Jahren weisen eine unterdurchschnittliche Eingliederungsquote nach 6 Monaten auf (Tab. G4-3web). Hierbei spielen Betriebe eine zentrale Rolle, die Langzeitarbeitslose häufig nur mit Vorbehalten einstellen (Gürtzgen & Popp, 2022). Weisen Geförderte vor Maßnahmenbeginn einen Berufsabschluss auf oder sind aus einer Beschäftigung heraus in eine Maßnahme eingetreten (waren also zuvor nicht arbeitslos), haben sie eine deutlich höhere Chance auf eine Beschäftigung (Bönke et al., 2022). Wie bereits in vorangegangenen Bildungsberichten dargelegt wurde, steigt die Eingliederungsquote mit dem zeitlichen Abstand zum Maßnahmenende: Nach 18 Monaten beträgt die Eingliederungsquote 78 % (SGB III) bzw. 52 % (SGB II) (Abb. G4-1). Während unter den Geförderten nach SGB III nur ein sehr kleiner Anteil (11 %) auch nach 18 Monaten noch leistungsberechtigt^M ist, liegt der Anteil bei SGB-II-Geförderten bei 51 % (Tab. G4-4web). Insbesondere SGB-II-Geförderte werden deutlich häufiger parallel zu einer Beschäftigung noch mit Regelleistungen unterstützt.

Die Frage, ob die beschriebenen Eintritte in den Arbeitsmarkt tatsächlich auf die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme zurückzuführen sind und welche Maßnahmen besonders gut wirken, wurde mittlerweile in einer Vielzahl an Studien

Deutliche Unterschiede in den EQ nach Kostenträgerschaft ...

... nach Personengruppen

... und mit Abstand zum Maßnahmenende

Jede:r 2. SGB-II-Geförderte nach 18 Monaten noch leistungsberechtigt

**Messbare monetäre
Erträge insbesondere
bei längerer oder
abschlussbezogener
beruflicher
Weiterbildung**

**Nicht mit allen
Berufsabschlüssen
gelingt der Eintritt in
den Arbeitsmarkt
gleich gut**

**FbW wird seit 2018
zunehmend
weniger in Anspruch
genommen**

**Weiterhin Lücken in
der Forschung zu
Arbeitsmarkterträgen
von Integrations-
kursen**

untersucht. Hierfür kommen komplexe statistische Verfahren zum Einsatz, bei denen in der Regel die Erwerbsverläufe von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden verglichen werden, die sich im Hinblick auf relevante Merkmale ähneln (s. u. a. Bernhard, 2016; Bönke et al., 2022; Dengler, 2019; Echarti et al., 2020; Fitzenberger et al., 2023). Die Studien schätzen für abschlussbezogene Weiterbildungen langfristig (je nach Studie 2 bis 8 Jahre nach der Maßnahme) positive Effekte auf Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Einkommen. Je nach Personengruppe und betrachtetem Zeitraum liegt die Beschäftigungsquote bei Geförderten etwa 10 bis 25 Prozentpunkte höher als bei nicht Geförderten. Heterogene Effekte bestehen je nach angestrebtem Berufsabschluss, relativ unabhängig von der spezifischen Arbeitsmarktnachfrage (Kruppe & Lang, 2018). Frauen profitieren in der Regel etwas stärker von Fördermaßnahmen als Männer. Dies wiederum könnte mit den Branchen zusammenhängen, in die sie einmünden (bspw. besonders häufig in das Gesundheitswesen mit guten Beschäftigungschancen). Bei kürzeren, nicht abschlussbezogenen Maßnahmen fallen laut Studienlage die Erträge auf die Beschäftigung geringer und zum Teil moderat, aber langfristig ebenso positiv aus. Welche Maßnahme mit welcher Länge im Einzelnen sinnvoll ist, müssen Vermittler:innen in den Jobcentern und Arbeitsagenturen in einem gemeinsamen Prozess mit den Geförderten vor dem Hintergrund von deren jeweiliger Individualbiografie, den Interessen und von regionalen Bedarfslagen klären. Nicht zuletzt für diesen Beratungsprozess liefern die Wirkungsstudien wichtige Einsichten. Die Vermittlungsarbeit und deren Ausgestaltung, gerade im Vergleich zwischen den verschiedenen Arbeitsagenturen und Arbeitsagenturbezirken, sind bislang allerdings noch kaum erforscht.

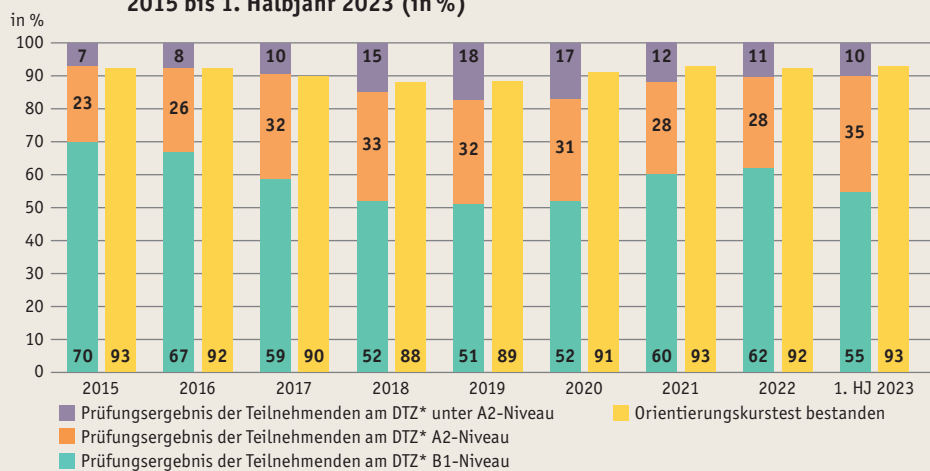
Trotz positiver Wirkungen wird die FbW in den letzten Jahren immer weniger in Anspruch genommen. So sind die Eintritte von Arbeitslosen in die geförderte abschlussorientierte und sonstige berufliche Weiterbildung von 2018 bis 2022 laut Auswertungen des IAB deutlich zurückgegangen (Kruppe & Lang, 2023). Die im Jahr 2016 eingeführte Weiterbildungsprämie scheint bei abschlussorientierten Maßnahmen bislang keinen messbaren Anreiz zu bieten (Kleifgen et al., 2022). Zu beobachten bleibt, inwiefern sich dies mit dem zum 1. Juli 2023 zusätzlich eingeführten Weiterbildungsgeld ändert.

Wirkung von Integrations- und Berufssprachkursen

Mit dem Abschluss von Integrations- und Berufssprachkursen ist die Erwartung verbunden, dass deutsche Sprachkenntnisse ausgebaut werden, die sich dann wiederum förderlich auf die Integration in die Gesellschaft und einen Eintritt in den Arbeitsmarkt oder in das formale Bildungssystem auswirken. Tatsächlich ließ sich für Berufssprachkurse am Beispiel des ESF-BAMF-Kursangebots bereits ein positiver, kausal interpretierbarer Effekt auf die Wahrscheinlichkeit zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit 24 Monate nach Kursaustritt nachweisen (Lang, 2022). Neuere Wirkungsanalysen zeigen jedoch, dass nicht für alle Teilnehmenden an Berufssprachkursen ein positiver Effekt auf die Arbeitsmarktintegration gegenüber Nichtteilnehmenden besteht. Teilnehmende gehen stattdessen häufiger in weitere qualifizierende Maßnahmen über (berufliche Weiterbildung, berufliche Ausbildung) (Baderschneider et al., 2024). Vergleichbare kausale Analysen stehen für Integrationskurse noch aus. Die vorhandenen Zusammenhangsanalysen deuten zwar auf einen positiven Effekt hin (s. u. a. Kanas & Kosyakova, 2023; Salikutluk & Menke, 2021). Anzunehmen ist, dass sich Arbeitsmarkterträge erst mit deutlichem zeitlichem Abstand zum Kurs einstellen.

Welche Wirkungen die Teilnahme an Integrationskursen entfalten kann, hängt entscheidend vom sprachlichen Niveau ab, das die Teilnehmenden zum Abschluss

Abb. G4-2: Prüfungsergebnisse der Teilnehmenden von Integrationskursen des „Deutsch-Tests für Zuwanderer“ (DTZ)* und des Tests „Leben in Deutschland“ 2015 bis 1. Halbjahr 2023 (in %)



* Die Abschlussquoten des DTZ beziehen sich nur auf erstmalige Teilnehmer:innen von Integrationskursen.

Quelle: BAMF, Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik 1. Halbjahr 2023, eigene Darstellung

→ Tab. G4-6web

erreicht haben. Mit Abschluss des Kurses sollen das Sprachniveau B1 in Deutsch¹⁵ und ein grundlegendes Wissen über die deutsche Geschichte, das Recht, die Kultur und grundlegende Werte erreicht sein.

Im Zeitverlauf zeigen sich 2 Entwicklungen: Der seit 2016 zu beobachtende Trend sinkender Prüfungsergebnisse beim Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) hat sich 2021 und 2022 umgekehrt (**Abb. G4-2**). Im Jahr 2022 erreichten 62 % aller erstmaligen Prüfungsteilnehmenden an Integrationskursen das Sprachniveau B1. Das bedeutet, dass sie vertraute Sachverhalte in normaler Sprache verstehen und über eigene Erfahrungen berichten können. Weitere 28 % schlossen den Kurs mit dem Sprachniveau A2 ab. Die Veränderungen dürften hauptsächlich auf die Zusammensetzung der Lerngruppen zurückzuführen sein: Das betrifft die Herkunftsländer (**Tab. G1-18web**), den gestiegenen Frauenanteil, die ein durchschnittlich höheres Sprachniveau im DTZ erreichen (**Tab. G4-5web**), und den Rückgang des Anteils an primären und funktionalen Analphabet:innen (**Tab. G1-16web**). Als 2. Entwicklung ist zu beobachten, dass die Bestehensquoten im 1. Halbjahr 2023 wieder gesunken sind: Nunmehr haben nur noch 55 % aller erstmaligen Prüfungsteilnehmenden das Sprachniveau B1 erreicht (**Abb. G4-2**). Besonders im allgemeinen Integrationskurs sind die B1-Bestehensquoten im 1. Halbjahr 2023 mit 57 % auf ein deutlich niedrigeres Niveau als noch in den Vorjahren zurückgegangen (2022: 69 %) (**Tab. G4-7web**). Unter diesen Teilnehmenden befinden sich zu einem großen Teil Geflüchtete aus der Ukraine, die eventuell eine kürzere Bleibeabsicht haben oder traumatisiert sind. Anzunehmen ist aber auch, dass der Rückgang Ausdruck der gestiegenen Kursgrößen (**G1**) und des gestiegenen Anteils an Lehrkräften mit geringerer Berufserfahrung (aufgrund der Flexibilisierung des Zugangs, **G3**) ist. Hierzu ist allerdings noch tiefer gehende Forschung nötig.

Um die Entwicklungen bei den DTZ-Ergebnissen interpretieren zu können, sind Analysen der Kontinuität in der Kursteilnahme von Bedeutung. Eine Verlaufsanalyse von Teilnehmenden, die 2018 erstmals in Kursabschnitt 1 einen allgemeinen Integrationskurs begonnen haben, zeigt, dass 62 % den Sprachkurs durch alle Kursabschnitte durchlaufen. 38 % treten vorzeitig aus dem Integrationskurs aus, von ihnen tritt wieder

Prüfungsergebnisse in Integrationskursen mit deutlichen Schwankungen im Zeitverlauf ...

... 55 % der DTZ-Teilnehmenden erreichen B1-Niveau im 1. Halbjahr 2023 (2022: 62 %)

Jede:r 4. Teilnehmende am allgemeinen Integrationskurs unterbricht Integrationskurs längerfristig ...

¹⁵ Lediglich in Alphabetisierungskursen liegt das im Curriculum anvisierte Zielsprachniveau bei A2, womit den besonderen Bedingungen und Umständen von primären und funktionalen Analphabet:innen Rechnung getragen werden soll (vgl. BAMF, 2015). Gleichwohl ist auf gesetzlicher Ebene für die unterschiedlichen Zielgruppen der Integrationskurse kein variierendes Zielsprachniveau festgelegt.

... mit bislang unerforschten Gründen und Folgen

rum jede 3. Person (37 %) in einen anderen Kurs ein. So verbleiben etwa 24 % für einen Zeitraum von mindestens 9 Monaten inaktiv (Homrighausen & Saif, 2021). Auch jüngere Kohorten weisen eine ähnlich große Gruppe Inaktiver auf. Die Wahrscheinlichkeit eines vorzeitigen Kursaustritts ohne erfolgreichen Wiedereintritt ist bei Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau sowie bei Personen im Alter von unter 34 Jahren höher (ebd.). Vorzeitige Austritte oder Inaktivität können durch Krankheit, Wohnortwechsel oder konkurrierende Aktivitäten wie die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, Aufgaben in der Kinderbetreuung oder eine fehlende Bleibeabsicht begründet sein. Soweit es sich dabei um bewusste Entscheidungen handelt, können diese aus der Perspektive der Individuen durchaus rational sein. Andererseits können auch Überforderung oder weitere kursbezogene Faktoren Inaktivität begründen. Zu den vermutlich vielfältigen Gründen eines vorzeitigen Austritts sowie zu den Folgen für den Erwerb von Sprachkenntnissen sowie die erfolgreiche Integration in Gesellschaft und Arbeitsmarkt bedarf es weiterer Forschung, insbesondere um Steuerungspotenziale zu identifizieren.

DTB bestehen 2022 41 % bei deutlichen Unterschieden zwischen Kursarten

Für Berufssprachkurse existiert mit dem Deutsch-Test für den Beruf (DTB) erst seit dem 1. Juli 2022 ein standardisierter Test, ähnlich dem DTZ in Integrationskursen. Im Durchschnitt erreichen 41 % der Testteilnehmenden das anvisierte Zielniveau, 32 % erreichen das Zielniveau nur knapp nicht (**Tab. G4-8web**). Die Bestehensquoten unterscheiden sich nach dem Zielniveau der Kurse. Während in den A2-Berufssprachkursen 21 % das angestrebte Niveau erreichen, sind es in den C1-Berufssprachkursen 48 %. Wie bei den Integrationskursen bestehen Frauen sowie jüngere Testteilnehmende den DTB häufiger als Männer oder ältere Teilnehmende (**Tab. G4-5web, Tab. G4-9web**). Ein möglicher Grund für die eher geringen Bestehensquoten könnte eine mangelnde Passgenauigkeit der Einstufung in die jeweiligen Kurse sein (Baderschneider et al., 2024).

Lokale Rahmenbedin- gungen beeinflussen Spracherwerb und Arbeitsmarktzugang

Für den Spracherwerb sind zusätzlich zum Besuch der Kurse Gelegenheiten zur Anwendung der Sprache im privaten oder beruflichen Umfeld von hoher Bedeutung (Khalil et al., 2022). Ob ein Eintritt in den Arbeitsmarkt gelingt, hängt über sprachliche Kompetenzen hinaus insbesondere vom lokalen Kontext, von den Arbeitsmarktbedingungen gemessen an der Arbeitslosenquote, aber auch von den Einstellungen in der Aufnahmegesellschaft ab (Aksoy et al., 2023). Einem aktuellen IAB-Forschungsbericht zufolge scheint die Verteilung nach dem Königsteiner Schlüssel Ungleichheiten zu reproduzieren, da Geflüchtete aus den Jahren 2015 und 2016 überdurchschnittlich stark auf strukturschwache Regionen verteilt wurden (Brücker et al., 2022a). Auf Individualebene zeigt sich, dass geflüchtete Frauen (auch mit einem abgeschlossenen Sprachkurs) eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit haben (Salikutluk & Menke, 2021). Neben Aufgaben in der Kinderbetreuung wurden ein geringerer Bildungsgrad, ein begrenztes soziales Netzwerk mit in Deutschland geborenen Personen, nicht zuletzt eine höhere Prävalenz für gesundheitliche Einschränkungen als maßgebliche Faktoren identifiziert (Kosyakova et al. 2023). Manche ließen sich mit gezielten unterstützenden Angeboten abbauen.

Methodische Erläuterungen

Eingliederungsquote (EQ)

Die Eingliederungsquote gibt den Anteil an geförderten Personen wieder, die sich im Verhältnis zu allen ausgetretenen Personen zum Verbleibsintervall-Ende in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung befinden (jeweils über einen gleitenden 12-Monats-Zeitraum). Als Verbleibsintervall-Ende werden üblicherweise 1, 3, 6, 9, 12 oder 18 Monate in den Fachstatistiken ausgewiesen. Die Eingliederungsquote gibt keine Auskunft über die Dauer oder Stabilität der Beschäftigung, da der Arbeitsmarktstatus immer nur zum Verbleibsintervall-Ende (Stichtag) ermittelt wird. Die Quote lässt

sich nicht als kausaler Zusammenhang zwischen der Beendigung der Maßnahme und der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit interpretieren.

Leistungsberechtigtenquoten (LQ)

Die Leistungsberechtigtenquote gibt den Anteil an geförderten Personen wieder, die im Verhältnis zu allen ausgetretenen Personen zum Verbleibsintervall-Ende noch anspruchsberechtigt für Arbeitslosengeldbezug oder für Regelleistungen nach SGB II sind (jeweils über einen gleitenden 12-Monats-Zeitraum). Als Verbleibsintervall-Ende werden üblicherweise 1, 3, 6, 9, 12 oder 18 Monate in den Fachstatistiken ausgewiesen.

Perspektiven

Betrachtet man die bildungspolitischen Initiativen der vergangenen Jahre vor dem Hintergrund der Gesetzesvorhaben der 1960er- und 1970er-Jahre auf Bundes- und Länderebene, die auf den Aufbau eines öffentlich verantworteten 4. Bildungsbereichs zielten, so werden Besonderheiten sichtbar. Aktuelle Gesetzes- und Reforminitiativen wie das Qualifizierungschancengesetz, das Beschäftigungssicherungsgesetz, Programme wie *Aufstieg durch Bildung* oder das geplante Bildungszeitgesetz machen das wiedererwachte Interesse der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik an Fragen der Weiterbildung eindrucklich sichtbar. Sie zielen vor allem auf die Förderung von Teilnahme und den Abbau sozialer und struktureller Benachteiligungen. Auch die *Nationale Weiterbildungsstrategie* und Förderprogramme wie die *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* setzen hier Akzente. Ob diese Mischung aus rechtlicher Reglementierung, Förderung von Forschung und Entwicklung und Etablierung neuer diskursiv-kordinierender Formate die ambitionierten Ziele erreichen kann, die mit der von BMAS und BMBF propagierten ‚Weiterbildungsrepublik‘ oder mit europaweit geltenden Benchmarks verbunden sind, bleibt abzuwarten. Die hier berichteten Indikatoren und ihre Entwicklung verweisen auf andauernden Handlungsbedarf. Zudem fehlt es für wichtige Herausforderungen wie die Verfügbarkeit von qualifizierten Fachkräften in der Weiterbildung sowie die Sicherung der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen noch an bildungspolitischer Aufmerksamkeit. Aufseiten der Lehrkräfte mangelt es u. a. an Initiativen zur Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen und fortlaufender Qualifizierung.

Die betriebliche Weiterbildung verbleibt das größte Weiterbildungssegment. Die Aktivität der Betriebe in der Weiterbildung ist im Vergleich zu 2019 jedoch auch 2022 noch deutlich eingeschränkt. Lang dauernde Unterschiede bestehen fort: Große Betriebe sind deutlich weiterbildungsaktiver als kleine (**G1**) und gering Qualifizierte werden seltener weitergebildet als besser Qualifizierte (**G2**). Hieran hat z. B. das Arbeit-von-morgen-Gesetz zur Ausweitung der Weiterbildungsförderung bislang nur wenig geändert. Mit der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* wurden neue Formen der Koordination und Kooperation zwischen politischen Akteur:innen, der Bundesagentur für Arbeit, Sozialpartnern, Betrieben und Akteur:innen der Weiterbildung etabliert. Hinzu kommen die Förde-

rung von Weiterbildungsverbänden sowie der Aufbau einer Nationalen Online-Weiterbildungsplattform (NOW). Es bleibt zu beobachten, ob die ausgeweiteten Kommunikations- und Kooperationsformate eine hinreichende Antwort auf fortbestehende Steuerungsprobleme geben können (vgl. **H1**). Die angekündigte Bildungs(teil)zeit wurde bislang noch nicht verabschiedet; sie verspricht die Weiterbildungsmöglichkeiten aus Sicht der Beschäftigten zu stärken.

Auch bei der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung (nach SGB II und III) sind Rückgänge an Geförderten bis 2022 zu beobachten (**G4**). Die eingeführten finanziellen Anreize mit der Weiterbildungsprämie bestehen noch nicht lange. Mit dem Weiterbildungsgeld und dem Bürgergeldbonus wurden diese zudem ausgeweitet. Bei der Einführung des Bürgergeldes wurde eine Fokussierung auf Qualifikationen statt auf Vermittlung versprochen. Bislang steht die Vermittlung als Arbeitsmarktinstrument im Vordergrund (**G4**). Um in diesem Bereich mögliche Steuerungspotenziale identifizieren zu können, gilt es die Vermittlungsarbeit in den verschiedenen Arbeitsagenturen und Jobcentern genauer zu untersuchen.

Neben Betrieben, Berufsverbänden, Kammern, Interessengemeinschaften, kommerziellen Anbietern und Volkshochschulen engagieren sich auch Hochschulen mehr und mehr in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung. Die Aktivitäten der Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft werden allerdings u. a. durch beihilferechtliche Regelungen der EU eingeschränkt. Eine der Folgen ist, dass öffentliche Hochschulen weiterbildende Studiengänge nur in vergleichsweise geringem Umfang anbieten (**G1**).

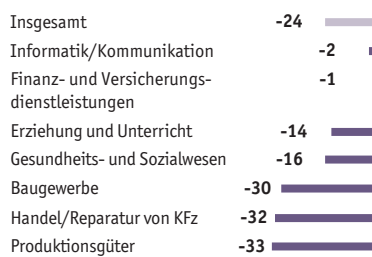
Der Bedarf an Integrationsangeboten ist unverändert groß (**G1**), das bundesweite Integrations- und Berufssprachkursangebot steht gleichzeitig vor zentralen Herausforderungen. So sind Fragen der Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen, der Arbeitsmarkterträge sowie der Verzahnung zwischen Integrations- und Berufssprachkursen und weiteren Integrationsangeboten der Länder und Kommunen noch nicht hinreichend untersucht (**G1**). Auch die Gründe und Folgen vorzeitiger Austritte, die etwa ein Viertel aller Kursteilnehmenden betreffen, verdienen größere Aufmerksamkeit (**G4**). Fragen der Finanzierung von Lehrkräften gewinnen vor dem Hintergrund von Rekrutierungsproblemen an Bedeutung (**G3**). Zu beobachten bleibt zudem, ob die im Rahmen des

Im Überblick



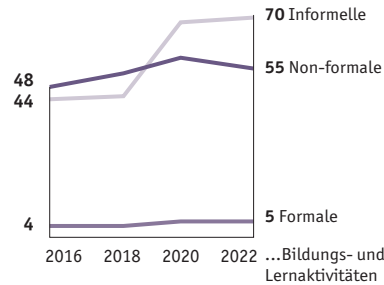
Weiterbildungsaktivität der Betriebe noch nicht wieder auf Vor-Corona-Niveau

Veränderung des Anteils weiterbildungsaktiver Betriebe ausgewählter Branchen 2019 zu 2022 (in %)



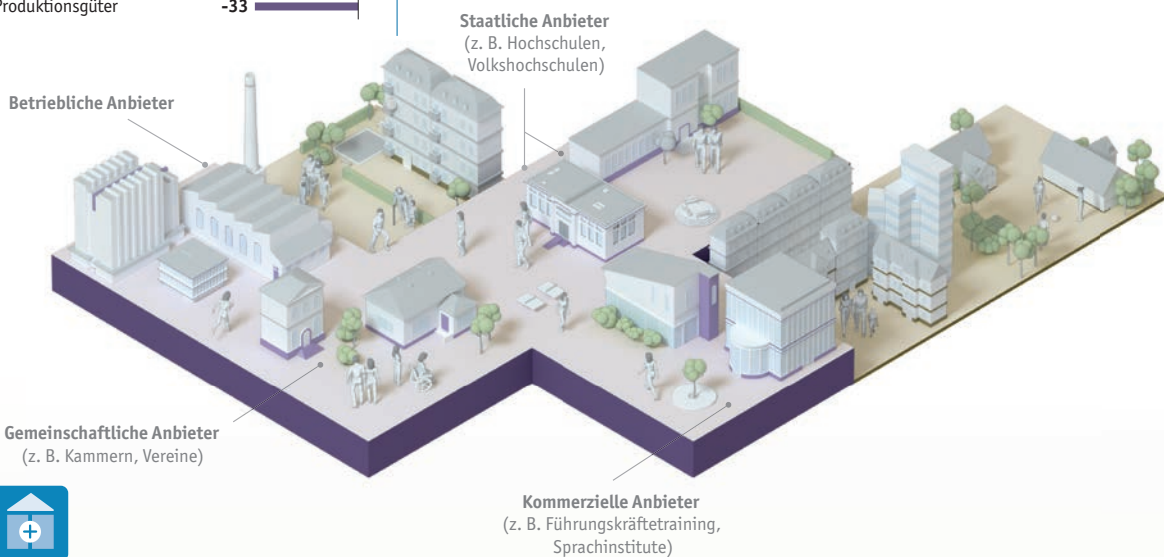
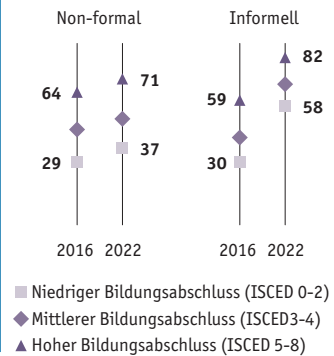
Stagnation bei (non-)formalem Lernen, Wachstum bei informellem Lernen

Teilnahmequoten der 18- bis unter 70-Jährigen (in %)



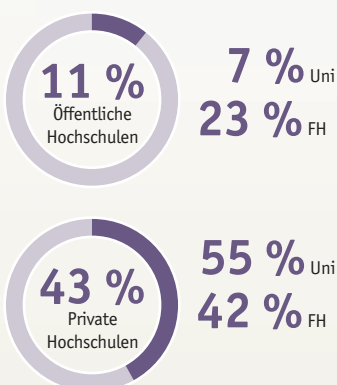
Andauernde soziale Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung, auch beim informellen Lernen

Gruppenspezifische Teilnahmequoten (in %)



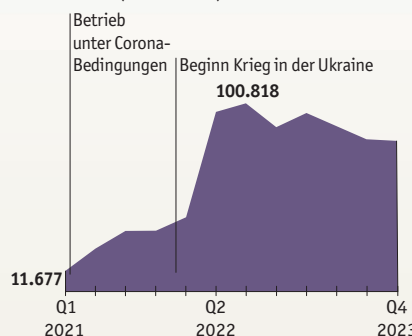
Weiterbildende Master an Hochschulen unterschiedlich etabliert

Anteil weiterbildender Masterstudiengänge an allen Masterstudiengängen an Hochschulen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)



Bedarf an Integrationskursen seit Beginn des Kriegs in der Ukraine stark angestiegen

Neue Kursteilnehmende in Integrationskursen im Zeitverlauf (in Quartalen)



Weiterbildungseinrichtungen haben anbieterübergreifend Schwierigkeiten, Personal zu finden

Anteil der Einrichtungen, die der Aussage eher oder vollständig zustimmen, Schwierigkeiten bei der Personalfindung zu haben (in %)



Job-Turbo Ende Januar 2024 eingeführten Job-Berufssprachkurse – im Vergleich zu den regulären Berufssprachkursen – den Arbeitsmarkteinstieg nachhaltig verbessern können. Dabei gilt es im Blick zu behalten, wie die Förderung sprachlicher Kompetenzen und der Anspruch auf eine qualifikationsadäquate Beschäftigung individuell ausbalanciert werden können.

Im Unterschied zur betrieblichen und beruflichen Weiterbildung sowie zum Integrationskursangebot konnte die allgemeine Erwachsenenbildung in diesem Bericht nicht vergleichbar umfassend behandelt werden, obwohl ihr etwa in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit (G2) oder auch in der politischen Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen eine wachsende Bedeutung zukommt. Die jüngste Förderbekanntmachung im Rahmen der *Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* legt den Akzent auf die Verankerung sogenannter Grundbildungspfade, die im Zusammenspiel von regionalen Akteur:innen aus unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung und der Weiterbildungsförderung entwickelt werden sollen. Ziel ist es, stabile Strukturen aufzubauen, die über die bisher bevorzugte Projektförderung hinausreichen. Inwieweit dieser vielversprechende Ansatz trägt, verdient vor dem Hintergrund bisweilen geringer Beteiligung an Grundbildungsangeboten Beachtung (G2).

Die Weiterbildungsaktivität der Bevölkerung bewegt sich weiterhin auf einem hohen Niveau, der EU-2030-Zielwert ist aber noch deutlich unterboten (G2). Selektivitäten in der Teilnahme bleiben zudem bestehen und haben sich während der Corona-Pandemie mit der Etablierung vor allem digitaler Angebote eher verschärft denn abgemildert (G1). Übergreifend nimmt die Nutzung digitaler Angebote auch 2022 zu; gleichzeitig werden nicht alle Gruppen von Teilnehmenden erreicht, u.a. aufgrund eines Mangels an digitalen Kompetenzen (G2). Gerade Ältere drohen von der fortschreitenden Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelten abgehängt zu bleiben.

Insgesamt ist die Berichterstattung über die Erwachsenen- und Weiterbildung eingeschränkt, da zu vielen relevanten Faktoren keine hinreichenden Daten vorliegen (u.a. zu Finanzierung, Angeboten, Lehr-Lern-Prozessen, Personal). Das Monitoring zur hochschulischen Weiterbildung ist darauf angewiesen, dass Hochschulen ihre Aktivitäten freiwillig in Datenbanken dokumentieren. Auch die Bildungsaktivitäten Älterer könnten umfassender beschrieben und analysiert werden, wenn das Instrumentarium bestehender Befragungen oder aber die Stichproben bestehender Monitoringstudien erweitert würden. Die Bildungsberichterstattung ließe sich aber auch dadurch verbessern, dass vorliegende Daten etwa im Feld der Integrationskurse besser für die Forschung genutzt würden.

Mit dem Schwerpunkt ‚Berufliche Bildung‘ greift der Bildungsbericht ein Thema auf, das von hoher gesellschafts- und bildungspolitischer Relevanz ist. Die Öffentlichkeit sowie politische Entscheidungsträger:innen diskutieren berufliche Bildung vor allem unter dem Gesichtspunkt der Eröffnung von Teilhabechancen und der Sicherung des Fachkräftebedarfs. Dabei wird die Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung im Hinblick auf die Förderung individueller Karrieren, die gesellschaftliche Integration und die Wettbewerbsfähigkeit von Betrieben sowie der Volkswirtschaft insgesamt diskutiert, und dies vor dem Hintergrund einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformation. Diese Transformation ist u.a. geprägt durch eine fortschreitende Digitalisierung sowie weitreichende Nachhaltigkeitsstrategien, etwa den Ausbau erneuerbarer Energien in der Wirtschaft.

Gegenstandsbereich der beruflichen Bildung

Die berufliche Bildung umfasst die 3 Bildungsbereiche *Berufsausbildung* (mit den 3 Sektoren duales System, Schulberufssystem und Übergangssektor), die verschiedenen Formen der (berufsbezogenen) *Weiterbildung* sowie die *hochschulische Bildung*, die jeweils bereichsspezifisch in den Kapiteln E, F und G abgebildet werden. Das besondere Erkenntnispotenzial dieses Kapitels besteht in einer breiten und bereichsübergreifenden Betrachtung des Gegenstandsbereichs der beruflichen Bildung. Da unter den 25- bis 65-Jährigen in Deutschland fast jeder:r 4. (24 % im Jahr 2022) eine berufliche Qualifikation in einem Hochschulstudium erworben hat (vgl. **B5**) und die hochschulische Bildung u. a. zum Ziel hat, die Studierenden „auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorzubereiten“ (§ 7 Hochschulrahmengesetz [HRG]) und dabei die „Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt“ zu berücksichtigen (z. B. § 58 Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen, ähnlich § 8 HRG), gilt sie in vielen Studiengängen als arbeitsmarktvorbereitend und berufsqualifizierend und wird als Teil der beruflichen Bildung verstanden. In diesem Schwerpunktkapitel wird berufliche Bildung weiter gefasst als in ihrer traditionellen, stark jugendzentrierten und auf Berufsausbildung fokussierten Auslegung. Sie wird als ein lebenslanger Lernprozess verstanden, der mit der Entwicklung von Vorstellungen über Berufe in der Kindheit beginnt und mit dem teilweisen oder vollständigen Austritt aus der Erwerbstätigkeit, die oft über das durchschnittliche Renteneintrittsalter hinaus fortgesetzt wird, endet. Auch wenn die Datenlage teilweise nur punktuelle Einblicke zulässt, schließt ein weites Verständnis beruflicher Bildung alle Angebote und Aktivitäten ein, die im Lebenslauf zur Entwicklung, Erhaltung oder Erweiterung der berufsbezogenen Handlungs- und Beschäftigungsfähigkeit beitragen. Um die Gesamtzusammenhänge beruflicher Bildungsprozesse zu beschreiben, wird neben der System- und Organisationsperspektive eine individuelle Lebenslaufperspektive eingenommen.

Die bereichsübergreifende Anlage erlaubt es, verstärkt die Bezüge zwischen den 3 Bereichen beruflicher Bildung herauszuarbeiten. Dabei wird zum einen der Blick z. B. auf die Analyse von Übergängen an verschiedenen Schnittstellen sowohl zwischen

Bildungsbereichen und -sektoren als auch zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem gerichtet. Zum anderen bietet eine übergreifende Perspektive die Möglichkeit, die Wirkungen von kumulativ erworbenen Kompetenzen und Abschlüssen über die Bildungsbereiche hinweg zu betrachten. Die Befunde aus den bereichsspezifischen Kapiteln werden dabei aufgegriffen, im Rahmen des Schwerpunktkapitels vertieft und in einen größeren Kontext gestellt.

Ein Spezifikum der beruflichen Bildung in Deutschland ist ihre Ausrichtung an der Beruflichkeit. Berufe bilden in Deutschland das Ordnungsprinzip für die Modellierung von Berufsbildungsgängen und berufsbezogenen Zertifikaten. Ausbildungsberufe korrespondieren zwar mit Erwerbsberufen im Beschäftigungssystem, unterscheiden sich dabei aber insofern, als sie nicht auf ein eng definiertes Tätigkeitsfeld ausgerichtet werden, sondern durch ein breit angelegtes Kompetenzprofil den Einsatz in einem Spektrum von unterschiedlichen Tätigkeiten ermöglichen sollen. Trotz vielfacher Kritik wird das Berufsprinzip insbesondere in der Berufsbildungspolitik weiterhin als eine Leitkategorie der beruflichen Bildung in Deutschland ausgewiesen (Deutscher Bundestag, 2021). Im Anschluss an die Analysen in den folgenden Unterkapiteln **H1** bis **H5** erfolgt in **H6** eine zusammenfassende Einschätzung der Aktualität und Relevanz des Berufsprinzips.

Zielbezüge beruflicher Bildung

Berufliche Bildung ist kein Selbstzweck. Vielmehr dient das komplexe Arrangement von Institutionen, Akteur:innen, Bildungsgängen und Maßnahmen der Erreichung von Zielen. Zugleich ist die Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung daran zu messen, in welchem Maße die gesetzten Ziele erreicht werden. Im Folgenden werden dem Schwerpunktkapitel 3 *Zieldimensionen* zugrunde gelegt, die in der Bildungsberichterstattung seit 2006 die Analyse und Gestaltung von Bildungsprozessen anleiten: individuelle Regulationsfähigkeit, Sicherung der Humanressourcen sowie gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit. Diese Zieldimensionen lassen sich wie folgt auf die berufliche Bildung auslegen:

- In der Zieldimension *individuelle Regulationsfähigkeit* zielt die berufliche Bildung auf die Entwicklung beruflicher und allgemeiner lebensbezogener Handlungskompetenzen. Damit ist zum einen die Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen impliziert, die zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger beruflicher Anforderungen notwendig sind. Zum anderen schließt diese Dimension den Erwerb von Kompetenzen ein, die eine selbstbestimmte Planung und Entscheidung für berufliche Bildungswege und Karrieren sowie die individuelle Lebensgestaltung ermöglichen.
- In der Zieldimension *Sicherung der Humanressourcen* zielt die berufliche Bildung auf die Entwicklung von Fachpersonal unterschiedlicher Qualifikationsniveaus (Fachkräfte-, Spezialist:innen- und Expert:innenebene). Individuen verbinden mit beruflicher Bildung den Aufbau von Kompetenzen, um sich auf dem Arbeitsmarkt zu positionieren, einer befriedigenden Erwerbsarbeit nachzugehen und ein Erwerbseinkommen zu erzielen.
- Berufliche Bildung ist zudem auf die Förderung von *gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit* gerichtet und soll zur breiten Integration von allen sozialen Gruppen beitragen, auch solchen, die mit Startnachteilen in die berufliche Bildung einmünden oder im Bildungs- bzw. Erwerbsverlauf Friktionen erleben.

Die Zieldimensionen können unterschiedlich gewichtet werden und zudem in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. So kann beispielsweise aus ökonomischer Perspektive kurz- oder mittelfristig das Interesse bestehen, Schulabsolvent:innen auf offene Ausbildungsstellen zu verteilen, während aus individueller Perspektive

die Entwicklung einer selbstbestimmten und interessen geleiteten Orientierung und Entscheidung über den weiteren Bildungs- und Berufsweg priorisiert wird.

Für das Schwerpunktkapitel münden diese normativen Zielvorstellungen beruflicher Bildungsprozesse in folgende Leitfrage: Inwieweit ermöglicht die berufliche Bildung allen Personen, ihre Bildungs- und Erwerbsbiografien selbstbestimmt zu gestalten, zugleich den Fachkräftebedarf in Deutschland zu decken und dabei Personen mit Benachteiligungen in Ausbildung und Beruf zu integrieren?

Rahmenbedingungen

Die Verfolgung der skizzierten Zieldimensionen vollzieht sich unter je spezifischen Rahmenbedingungen. Als Rahmenbedingungen gelten solche Entwicklungen, die von außerhalb des Bildungssystems sowie aus vorgängigen Bildungsprozessen auf die berufliche Bildung einwirken und zumindest kurz- und mittelfristig nicht von ihr beeinflussbar sind. Dabei sind prinzipiell jene Rahmenbedingungen von Bedeutung, die für die Erreichung der Zieldimensionen besondere Herausforderungen begründen, beispielsweise:

- Die *demografische Entwicklung* (vgl. **A1**) bestimmt den Rahmen für das Potenzial an Fachpersonen, aber auch für die Chancen der Schulabsolvent:innen einer Region oder einer spezifischen sozialen Herkunft  zur Aufnahme einer qualifizierten Ausbildung.
- Im Kontext der Demografie bilden die unterschiedlichen Formen der *Migration* (vgl. **A1**) eine wesentliche Rahmenbedingung für die Entwicklung von qualifiziertem Fachpersonal, aber auch für die soziale Integration in Ausbildung und Beruf. Außer politisch intendierten Formen der Bildungs- und Erwerbsmigration begründet die Zuwanderung aus Kriegs- und Krisengebieten wesentliche Herausforderungen im Hinblick auf die 3 Zieldimensionen.
- *Ökonomische, ökologische und soziale Transformationsprozesse* bilden mögliche Bezugspunkte für die ordnungspolitische, organisatorische, curriculare und didaktische Weiterentwicklung der beruflichen Bildung.
- *Technologische Entwicklungen* insbesondere im Kontext der *Digitalisierung* stellen andere Anforderungen als bisher an das Profil von bestehenden sowie die Entwicklung von neuen Berufsbildern, bieten aber auch Chancen für die methodische und lernorganisatorische Gestaltung von Aus-, Weiter- und Hochschulbildung.
- Die hinsichtlich unterschiedlicher Merkmale erhöhte *Heterogenität der Lebenslagen* (vgl. **A4**) von Menschen begründet neue Herausforderungen an die berufliche Bildung, z. B. auf der Einstellungsebene eine Wertschätzung von Vielfalt zu entwickeln oder Integration in Bildungs- und Lernkontexten über den gesamten Lebensverlauf hinweg zu fördern.
- Zudem hängt die berufliche Bildung von einigen bildungssystemimmanenten Rahmenbedingungen ab. Dazu zählen die *Bildungsleistungen der allgemeinbildenden Schulen* (vgl. **D8**), die sich im Vorbildungsniveau aktueller Schulabschlusskohorten widerspiegeln, sowie Veränderungen im *Bildungsverhalten* junger Menschen, d. h. in den Bildungsaspirationen und -entscheidungen für bestimmte weiterführende Anschlussoptionen. Die Interdependenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung werden deutlich, wenn an die berufliche Bildung die Erwartung hergetragen wird, beispielsweise Lücken in den Basiskompetenzen, den Lernfähigkeiten oder der Berufsorientierung aus den allgemeinbildenden Bildungsphasen auszugleichen.

Die skizzierten Beispiele deuten zum einen darauf hin, dass die Rahmenbedingungen nicht isoliert voneinander wirken, sondern zwischen ihnen Wechselbeziehungen bestehen. So können etwa Prozesse der digitalen oder sozialökologischen Transforma-

tion die Attraktivität einzelner Berufsbilder und darüber das Bildungsverhalten beeinflussen. Zum anderen wirken Rahmenbedingungen erschwerend oder unterstützend auf die Bewältigung der Herausforderungen. Beispielsweise kann das Bildungsverhalten mit einer stärkeren Präferenz für akademische Abschlüsse die Durchlässigkeit beruflicher Bildungsgänge oder deren Verzahnung mit dualen Studiengängen an Hochschulen forcieren.

Herausforderungen

Das Spektrum an Herausforderungen, die sich aus diesen und weiteren Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung ergeben, ist im Detail sehr vielfältig. Der folgende Bezugsrahmen (Tab. H0-1) skizziert exemplarisch mögliche Herausforderungen im Hinblick auf die Verfolgung der 3 Zieldimensionen unter den skizzierten Rahmenbedingungen.

Der Bezugsrahmen mag dabei helfen, Herausforderungen auf dem Weg hin zu längerfristig geltenden Zieldimensionen zu identifizieren und zu bestimmen – wobei die Rahmenbedingungen, unter denen die Ziele zu erreichen sind, sich wandeln.

Tab. H0-1: Bezugsrahmen mit exemplarischen Herausforderungen in der Verfolgung zentraler Zieldimensionen der beruflichen Bildung

Rahmenbedingungen	Zieldimensionen		
	Individuelle Dimension: Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen	Ökonomische Dimension: Entwicklung von qualifiziertem Fachpersonal	Gesellschaftliche Dimension: soziale Integration und Ausgleich von Benachteiligungen
Herausforderungen (exemplarisch)			
Demografische Entwicklung	Sicherung einer selbstbestimmten Bildungs- und Berufswahl	Ausschöpfung aller Personalressourcen	Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter Gruppen durch regionale Vernetzung
Migration, Flucht, Zuwanderung	Schließung sprachlicher, kognitiver u. a. Lücken; Bewältigung psychosozialer Belastung	Abbau struktureller Diskriminierung im Zugang zu Aus- und Weiterbildung	Anerkennung von Abschlüssen aus den Herkunftsländern; Validierung informell  und non-formal  erworbener Kompetenzen
Ökonomische, ökologische, soziale Transformationsprozesse	Aneignung von Kompetenzen zur Gestaltung nachhaltiger Arbeitsstrukturen und -prozesse	Gewährleistung der Aktualität von Curricula und Prüfungsanforderungen in innovativen Branchen	Entwicklung von Berufsbildungsstrategien für besonders von Transformation betroffene Regionen
Technologische Entwicklung, Digitalisierung	Aneignung von Kompetenzen zur Anwendung und Gestaltung digitaler Technologien	Integration technologieunterstützter Arbeits- und Geschäftsprozesse in Berufsbilder, Curricula, Lehre und Prüfung	Nutzung von Assistenzsystemen zur Kompensation von Behinderungen
Heterogenität	Entwicklung einer Chancen- anstatt einer Defizitmentalität im Umgang mit Unterschieden und Vielfalt	Ermöglichung durchlässiger Ein-, Auf- und Quereinstiege in betrieblichen Karriere	verstärkte Allokation von Ressourcen in Bereiche sozialer, regionaler u. a. Benachteiligung
Bildungsleistung aus allgemeinbildenden Schulen	Beratung über anschlussfähige Bildungs- und Berufswege	Anpassung der Personalrekrutierung an heterogene Bewerberlagen	Integration von spezifischen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen in Ausbildungsprozesse
Bildungsverhalten	Entwicklung einer erfahrungsbasierten Bildungs- und Berufslaufbahnorientierung	Stärkung und Ausbau von Bildungsangeboten mit einer Verzahnung von beruflicher Ausbildung und hochschulischer Bildung	Entwicklung abschlussorientierter, modularer Aus- und Weiterbildungswege für Personen mit Startnachteilen

Quelle: eigene Darstellung

Das folgende Beispiel veranschaulicht den argumentativen Zusammenhang: Im Kontext von Migration, Flucht und Zuwanderung steht die berufliche Bildung u.a. vor der Herausforderung, die betroffenen Personen sprachlich, fachlich und sozial auf den Erwerb einer am Arbeitsmarkt anschlussfähigen Qualifikation vorzubereiten (individuelle Zieldimension) und sie adäquat in eine Beschäftigung zu integrieren (ökonomische Zieldimension). Dabei sollen bestehende berufliche Erfahrungen und Abschlüsse anerkannt und auf diese Weise die Teilhabechancen verbessert werden (gesellschaftliche Zieldimension).

Überblick über die erkenntnisleitenden Fragestellungen

Der Bezugsrahmen illustriert exemplarisch die Vielfalt und Komplexität an Herausforderungen, die mit Blick auf die verfolgten Zieldimensionen in der beruflichen Bildung zu bewältigen sind. Aus der Fülle möglicher Herausforderungen gilt es, Fragestellungen zu priorisieren, die 5 Schwerpunkten zugeordnet werden:

1. Governance in der beruflichen Bildung (H1)

Die Steuerung der beruflichen Bildung erfolgt in Deutschland in vielfältigen Formen des Zusammenwirkens staatlicher und nichtstaatlicher Akteur:innen. Die teilweise hochkomplexe Governancestruktur ist u.a. auf die Eignung zur Adressierung aktueller Herausforderungen und zur Erreichung der 3 Zieldimensionen zu analysieren:

- Wie erfolgt die Steuerung in der beruflichen Ausbildung, beruflichen Weiterbildung und hochschulischen Bildung?
- Welche Herausforderungen und Handlungsbedarfe im Hinblick auf die Förderung der Zieldimensionen in der beruflichen Bildung bestehen in der Steuerung der 3 Bildungsbereiche?

2. Berufliche Orientierung und Teilnahme an beruflicher Bildung (H2)

Mit Blick auf eine erfolgreiche Integration in berufliche Bildung wird untersucht, inwieweit jeder und jedem Einzelnen im Anschluss an die allgemeinbildende Schulzeit der Übergang in eine berufliche Erstqualifikation gelingt:

- Welchen Beitrag leisten Angebote der beruflichen Orientierung zur Entwicklung beruflicher Aspirationen für unterschiedliche Zielgruppen und wie beurteilen Jugendliche diese Angebote?
- Wie gelingt es Jugendlichen, ihre Vorstellungen über den Einstieg in eine Berufsausbildung oder ein Studium zu realisieren?
- Welche typischen Verläufe im Übergang zu Ausbildung und Studium lassen sich unterscheiden?
- Welchen Beitrag leisten Angebote des Übergangssektors für unterschiedliche Zielgruppen bei der Integration in berufliche Bildung?

3. Bildungsverläufe, Abbrüche und Umorientierungen in der beruflichen Bildung (H3)

In diesem Unterkapitel werden Abbrüche und Prozesse der Umorientierung im Bildungsverlauf in Ausbildung und Studium bildungsbereichsübergreifend analysiert:

- In welchem Umfang vollziehen sich Abbrüche und Umorientierungen im Rahmen beruflicher Bildungsgänge?
- Welche Einflussfaktoren wirken auf Prozesse der Umorientierung in Ausbildung und Studium?
- Welche weiteren Bildungswege gehen Abbrecher:innen einer beruflichen Ausbildung oder eines Studiums?

4. Weiterqualifizierung und Erwerbstätigkeit (H4)

Nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung oder eines erstqualifizierenden Studiums steht idealerweise der Übergang in eine Erwerbstätigkeit oder die berufliche

oder akademische Weiterqualifizierung im Vordergrund. Ein besonderer Fokus der Analyse liegt auf dem weiteren Verlauf der Erwerbstätigkeit von Personen ohne (anerkannten) beruflichen Abschluss sowie deren Möglichkeit, ihre Kompetenzen zertifizieren zu lassen:

- Inwieweit gelingt Personen mit einem Berufs- oder Hochschulabschluss der Eintritt in eine Beschäftigung und inwieweit ist dieser berufsfachlich und niveaubezogen adäquat?
 - Welche Möglichkeiten des Arbeitsmarkteintritts eröffnen sich für Personen ohne Berufsabschluss?
 - Welche Möglichkeiten eröffnen sich formal gering qualifizierten Personen für den nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses?
5. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung (**H5**)
In diesem Unterkapitel wird der Erkenntnisstand im Hinblick auf die Sicherstellung der Qualität in Ausbildung, Studium und Weiterbildung untersucht:
- Welche Verfahren und Kriterien zielen auf die Sicherung der Qualität in den Bereichen und Sektoren der beruflichen Bildung?
 - Welche Erkenntnisse über die Umsetzung und Wirksamkeit der Verfahren sind verfügbar?

Abschließend werden die Einzelbetrachtungen in **H6** nochmals mit Blick auf die 3 Zieldimensionen zusammengeführt. Dabei gilt es, die jeweilige Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung angesichts der Zieldimensionen herauszuarbeiten, die Relevanz des Berufsprinzips zu erörtern und darüber zentrale Handlungsbedarfe für die Berufsbildungspolitik und -forschung zu identifizieren.

Governance in der beruflichen Bildung

Mit dem Begriff der ‚Governance‘ wird die Koordination von Handlungen zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteur:innen (Benz, 2004), die an der Ausgestaltung und Weiterentwicklung der verschiedenen Bereiche beruflicher Bildung beteiligt sind, in den Mittelpunkt gestellt. Darüber hinaus befassen sich weitere gesellschaftlich mächtige Gruppen, zivilgesellschaftliche Organisationen, Stiftungen und Interessengemeinschaften sowie inter- und supranationale Organisationen mit berufsbildungspolitischen Fragen und nehmen Einfluss auf Ziele, Rahmenbedingungen und Ausgestaltung der verschiedenen Bereiche beruflicher Bildung. Mit Blick auf die Bildungsbiografie im Kontext lebenslangen Lernens werden jedoch nicht nur die Governancestrukturen innerhalb der 3 Bereiche beruflicher Bildung kritisch zu hinterfragen sein, sondern auch, inwiefern Strukturen, organisationale Verbindungen und übergreifende Handlungskoordinationen zwischen den beruflichen Bildungsbereichen zur Zielerreichung beitragen sowie Flexibilität und Durchlässigkeit ermöglichen.

Berufliche Bildung liegt im Überschneidungsbereich gesellschaftlicher Systeme wie des Wirtschafts-, Beschäftigungs-, Sozial- sowie des Wissenschaftssystems. Sie ist in ein europäisches Mehrebenensystem eingebettet (Schrader, 2014, S. 187), das über strategische Zielsetzungen (z.B. zur Etablierung eines Europäischen Hochschulraums) und ein Agendasetting (z.B. Anerkennung informell erworbener Kompetenzen) durch inter- und supranationale Organisationen beeinflusst wird. Hierzu zählen beispielsweise gemeinsame Erklärungen zu berufsbildungspolitischen Strategien wie der ‚European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience‘ (European Commission, 2020) und der ‚Osnabrücker Erklärung‘ zur beruflichen Bildung als Motor für die digitale und sozialökologische Transformation (European Commission, 2021). Besteht auf einer abstrakten Ebene in den Zielen für die berufliche Bildung zumeist Konsens unter den verschiedenen Akteur:innen, zeigen sich in der Operationalisierung und bei der Konkretisierung von Maßnahmen oft Konflikte zwischen den verschiedenen Beteiligten und Interessengruppen. Sichtbar wird dies an aktuellen Beispielen wie dem Ringen um die Ausgestaltung der Ausbildungsgarantie oder um die umfassendere Anerkennung informell  und non-formal  erworbener Kompetenzen, wie sie seit Längerem von der EU eingefordert wird (CEDEFOP, 2009).

Aufgrund der Arbeitsmarktnähe beruflicher Bildung schlagen gesamtgesellschaftliche, nationale sowie internationale globale und insbesondere wirtschaftliche Entwicklungen (**H0**) unmittelbar auf die berufliche Bildung durch (z.B. auf die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen [vgl. **E2**] oder die Teilnahmemöglichkeiten an betrieblicher Weiterbildung [vgl. **G2**]). Dadurch sind Ziele und Rahmenbedingungen immer wieder neu zu bewerten, die Herausforderungen gesellschaftlicher Selbstorganisation nach sich ziehen und zwischen den verschiedenen Akteur:innen Verständigungs- und Aushandlungsprozesse erfordern. Gleichzeitig gestalten sich die Governancestrukturen durch die Einbeziehung zahlreicher Anspruchsgruppen teilweise sehr komplex, wodurch die Entscheidungsbildung verlangsamt und Innovationsprozesse erschwert werden können.

Die Grundlegung zu den Governancestrukturen erleichtert es, die nachfolgenden Befunde (**H2** bis **H5**) auch vor dem Hintergrund der je spezifischen strukturellen Rahmenbedingungen und Steuerungskonstellationen zu interpretieren und Handlungsbedarfe mit Steuerungsimpulsen zu verbinden.

Berufliche Bildung im Überschneidungsbereich verschiedener gesellschaftlicher Subsysteme ...

... und eingebettet in ein europäisches Mehrebenensystem

Governance in der beruflichen Ausbildung

In allen 3 Sektoren der beruflichen Ausbildung wirken staatliche und nichtstaatliche Institutionen und Organisationen bei der Steuerung der jeweiligen Aufgaben in unterschiedlicher Weise zusammen. Grundlegend für die staatliche Seite ist eine föderalistische Struktur mit der Zuordnung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene. Während der Bund insbesondere Zuständigkeiten für die betriebliche Berufsausbildung und die bundesfinanzierten Maßnahmen des Übergangssektors wahrnimmt, verantworten die Länder und Kommunen das berufliche Schulwesen.

Staatliche und nichtstaatliche Akteur:innen über föderalistisch-korporatistische Strukturen und institutionalisierte Formen verbunden

Innerhalb der *föderalistischen Struktur* sind auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene mehrere Ministerien und Ämter in die Steuerung der Berufsausbildung einbezogen. Auf Bundesebene sind zahlreiche Ministerien (insbesondere die Bundesministerien für Bildung und Forschung [BMBF], für Arbeit und Soziales [BMAS], für Wirtschaft und Klimaschutz [BMWK], für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] sowie für Gesundheit [BMG]) mit der Gestaltung arbeits-, sozial- und ausbildungsrechtlicher Grundlagen befasst. Zudem schafft der Bund über Förderprogramme Anreizstrukturen, um das Verhalten der Akteur:innen in den 3 Sektoren des Ausbildungssystems zu beeinflussen. Auf Landesebene erlassen die Landesparlamente Schulgesetze und Verordnungen, in denen u. a. die beruflichen Bildungsgänge in den 3 Ausbildungssektoren geregelt werden. Die Steuerung des beruflichen Schulwesens vollzieht sich über den rechtlichen Rahmen hinaus im politischen Zusammenwirken zwischen den beteiligten Ministerien und Anspruchsgruppen aus Wirtschaft und Gesellschaft. Auf kommunaler Ebene sind Schulträger für die räumliche, sachliche und finanzielle Ausstattung der Berufsschulen verantwortlich. Nichtstaatliche Akteur:innen sind im Rahmen einer *korporatistischen Struktur* (Voelzkow, 2009, S. 461) in unterschiedlicher Form und Intensität in die Steuerung der 3 Sektoren einbezogen: Während die Beteiligung nichtstaatlicher Akteur:innen im dualen System u. a. in institutionalisierter Form über den Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und ‚zuständige Stellen‘ (z. B. Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammer) erfolgt, vollzieht sich diese im Schulberufssystem (Euler, 2022, S. 26) und Übergangssektor primär über politische Einflussnahmen.

Duales System

Duale Ausbildung: dominierende Rolle der Betriebe und wesentliche Steuerungsaufgaben bei den zuständigen Stellen

Die korporatistische Struktur der dualen Berufsausbildung basiert auf (1) der dominierenden Rolle der Betriebe in der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen und bei den privatrechtlich begründeten Ausbildungsverhältnissen sowie (2) der Delegation wesentlicher Steuerungsaufgaben in der beruflichen Ausbildung an zuständige Stellen. Neben der Interessenvertretung ihrer Mitgliedsbetriebe nehmen sie die ihnen gesetzlich über das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 (letzte Novellierung vom 1. Januar 2020) und die Handwerksordnung (HwO; erstmals 1953 verabschiedet, seither mehrfach novelliert) übertragenen Steuerungsaufgaben in der beruflichen Ausbildung wahr.

Die zuständigen Stellen haben u. a. die hoheitlichen Aufgaben übertragen bekommen, die betriebliche Ausbildung zu überwachen, Prüfungen durch die paritätisch besetzten Prüfungsausschüsse abzunehmen sowie das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse zu führen und Bericht an die amtliche Statistik zu erstatten. Die Rolle des Staates konzentriert sich zum einen darauf, den berufsschulischen Teil der Ausbildung zu gewährleisten; zum anderen intervenieren Bund und Länder über Förder- sowie Forschungsprogramme, um angestrebte Entwicklungen auszulösen und bestehende Herausforderungen zu bewältigen.

Die föderalistisch-korporatistische Governance manifestiert sich zudem in verschiedenen Gremien, die mit der Steuerung der dualen Berufsausbildung befasst sind. Beim BIBB berät der Hauptausschuss, der sich aus Beauftragten der Arbeitgeber:innen- und Arbeitnehmer:innenseite, der Länder und des Bundes zusammensetzt, die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung und gibt Stellungnahmen zu Entwurfsdokumenten (u. a. Berufsbildungsbericht, Verordnungen) ab (§ 92 BBiG). Auf Landesebene berät jeweils ein Landesausschuss für Berufsbildung, bestehend aus Sozialpartnern:innen und obersten Landesbehörden, die Landesregierung in Fragen beruflicher Bildung. Darüber hinaus bestehen auf Bundes- und Länderebene temporäre Gremien, z. B. Ausbildungsallianzen und -pakte, in denen ebenfalls Beauftragte aus Staat und Wirtschaft über die berufliche Bildung beraten, die zwar keine Entscheidungskompetenz, aber informelle Steuerungskraft besitzen. Zugleich ist die Steuerungsmacht von Verbandsvertreter:innen begrenzt, da letztlich die Betriebe über die Bereitstellung und Besetzung von Ausbildungsplätzen entscheiden.

Insgesamt sind 5 steuerungsrelevante Aufgabenbereiche als Gegenstand einer föderalistisch-korporatistischen Governance der dualen Berufsausbildung hervorzuheben (vgl. Emmenegger et al., 2018, S. 10 f.):

- *Strategische Entwicklung des dualen Systems:* Bei auftretenden Herausforderungen, Reformbedarfen sowie der Verfolgung berufsbildungspolitischer Ziele werden relevante Stakeholder (z. B. Wirtschaftsverbände, zuständige Stellen, Sozialpartner:innen) oder Gremien in die Entwicklung entsprechender Gesetzesvorhaben oder Förderprogramme einbezogen.
- *Entwicklung von Zielen und Inhalten der Berufsbilder und Curricula:* In etablierten Verfahren zwischen Bund und Ländern sowie den Sozialpartner:innen werden Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne entwickelt, modernisiert und abgestimmt.
- *Umsetzung der Ausbildungsgänge:* Rechtliche Vorgaben für die Eignung von Ausbildungspersonal und Ausbildungsstätte definieren Mindeststandards für die betriebliche Ausbildung. Die Länder sind für alle Aufgaben im Zusammenhang mit Lehrpersonal und Unterricht zuständig.
- *Prüfung und Zertifizierung:* Der Ausbildungsabschluss erfolgt über zentral oder dezentral durchgeführte Prüfungen in Verantwortung von paritätisch besetzten Prüfungsausschüssen der zuständigen Stellen.
- *Ausbildungsfinanzierung:* Die geteilte Verantwortung staatlicher und korporatistischer Akteure für die unterschiedlichen Aufgaben korrespondiert mit der geteilten Übernahme finanzieller Aufwendungen. Durch verschiedene Förderprogramme erfolgen dabei Transfers an Kammern, Sozialpartner:innen oder Betriebe (z. B. Subventionierung von betrieblichen Ausbildungsstellen, Finanzierung überbetrieblicher Bildungsstätten).

Schulberufssystem

Bei den Ausbildungen im Schulberufssystem handelt es sich – bis auf einen kleinen Anteil – überwiegend um Ausbildungen, die nicht dem BBiG/der HwO unterliegen (vgl. E3). Vollqualifizierende berufliche Ausbildungsgänge werden auf Landesebene in 3 Schwerpunkten angeboten:

- Die Ausbildung in Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen als das quantitativ größte Angebot gilt nicht als Teil des dualen Systems, obwohl auch hier theoretische und praktische Ausbildung zumeist miteinander verbunden sind. Die Regulierung erfolgt bei den Gesundheitsberufen nach Bundesrecht (z. B. Pflegekraft, therapeutische Ausbildungen) und Landesrecht (z. B. Kranken- und Altenpflegehilfen). Die Erziehungs- und Sozialberufe unterliegen landesrechtlichen Regelungen.

Regulierung dualer Ausbildung über komplexe Gremienstruktur auf verschiedenen Ebenen

Im Schulberufssystem unterschiedliche Rechtskreise und Akteur:innenkonstellationen der Governance

- In einigen Ländern wird in sogenannten Assistenzberufen mit kaufmännischen, technischen, naturwissenschaftlichen, Informatik- und Medienswerpunkten nach Landesrecht ausgebildet.
- In den vergangenen Jahren stark rückläufig ist die schulische Ausbildung von anerkannten Ausbildungsberufen nach BBiG/HwO.

**Erhebliche
Steuerungsmacht der
Länder über Umfang
und Struktur der
schulischen Ausbil-
dungen**

Das Ausbildungsangebot in den 3 Schwerpunkten obliegt prinzipiell der Steuerung des jeweiligen Landes. Insofern beeinflussen die Länder die Struktur und den Gesamtumfang des Ausbildungsangebots im Schulberufssystem. Zum einen haben sie so die Möglichkeit, regional bestehende Lücken im dualen System durch schulische Angebote zu kompensieren. Zum anderen können schulische Angebote als so attraktiv wahrgenommen werden, dass sie dualen Ausbildungsangeboten vorgezogen werden. Dies gilt für den in den letzten Jahren stark ausgebauten Bereich der Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe (GES), aber auch – wie im Falle ausgewählter kaufmännischer oder technischer Assistenzberufe – für solche Angebote, die ein Pendant im dualen System haben. Ein Spannungsfeld im politischen Raum kann entstehen, wenn in einem Bundesland schulische Ausbildungen angeboten werden, vor allem jenseits des GES-Bereichs, die aus Sicht der Wirtschaft oder der Sozialpartner:innen negativ auf die Nachfrage nach dualen Ausbildungsstellen wirken könnten. Betriebe können hier aufgrund ihrer regional-, arbeitsmarkt- und ausbildungspolitischen Macht für oder gegen die Einrichtung schulischer Ausbildungen intervenieren (Büchter, 2018, S. 7). Der Rückgang an Assistenzberufen sowie schulischen Ausbildungen nach BBiG/HwO auch in Zeiten fehlender Ausbildungsplätze korrespondiert mit der Argumentation von Kammer- und Verbandsseite, die Schaffung schulbasierter Ausbildungsgänge unterhöhle die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (Euler, 2022, S. 26).

Übergangssektor

**im Übergangssektor
mehr als 120 Bil-
dungsgänge und 320
Förderprogramme ...**

Der Übergangssektor mit seinen mehr als 120 Bildungsgängen und über 320 Förderprogrammen (BIBB, 2022, S. 23) nimmt Jugendliche auf, denen nach der Pflichtschulzeit nicht der Übergang in eine Ausbildung gelingt oder die in berufsvorbereitende Maßnahmen vermittelt oder dahin gehend beraten wurden. Er umfasst sehr unterschiedliche Bildungsangebote, die sich grob in 2 Gruppen unterteilen lassen: zum einen in Maßnahmen, die in Länderverantwortung stehen, wie das Berufsvorbereitungsjahr bzw. die 1-jährigen Berufseinstiegsklassen (BVJ/BEK) oder die 1- bzw. 2-jährigen Bildungsgänge an Berufsfachschulen (BFS); zum anderen die stärker betriebsgebundenen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und die Einstiegsqualifizierung (EQ), die im Verantwortungsbereich der Bundesagentur für Arbeit (BA) liegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Sofern sich die Jugendlichen altersmäßig noch innerhalb der Schulpflicht befinden, münden sie i. d. R. in einen landesrechtlich geregelten schulischen Bildungsgang, ansonsten kommt eine der von der BA über die SGB-Regelförderung angebotenen Maßnahmen (z. B. BvB oder EQ) infrage (**H2**).

**... reguliert über
Landes- und
Bundesministerien**

Die Verantwortung für die Schaffung, Profilierung und Umsetzung der Bildungsgänge und Förderprogramme liegt formal bei den zuständigen Landes- und Bundesministerien. Die Zahl der zu schaffenden Plätze und die Zuordnung der Jugendlichen zu Maßnahmen resultiert aus der jeweiligen Lage auf dem regionalen Ausbildungsmarkt. Die Vielzahl der bestehenden Maßnahmen insbesondere auf Landesebene (**Tab. H2-2**) weist darauf hin, dass deren Einführung und Steuerung häufig anlassbezogen erfolgt und parallel angebotene Programme sich teilweise überschneiden. Obwohl für die Bildungsgänge Zugangskriterien vorliegen, erfolgt die Zuordnung der Jugendlichen z. T. angebotsbezogen nach Verfügbarkeit freier Plätze (vgl. Euler, 2022, S. 46 f.).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Steuerung der beruflichen Ausbildung auf 4 Ebenen liegt: (1) Auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene werden

Rechtsgrundlagen geschaffen, die von zuständigen Ministerien und Ämtern umgesetzt und deren inhaltliche Steuerung durch das Zusammenspiel von staatlichen und nichtstaatlichen Akteur:innen erfolgt. (2) Hoheitliche Aufgaben werden in der dualen Ausbildung an zuständige Stellen delegiert, die Gremien einsetzen, etwa paritätisch besetzte Ausschüsse durch Beauftragte der Sozialpartner:innen und Berufsschulen. (3) Es werden Gremien und Institutionen eingerichtet und/oder beauftragt, die staatliche und nichtstaatliche Akteur:innen beraten und durch die Bereitstellung von Daten und Empfehlungen unterstützen. (4) Es erfolgt eine politische Einflussnahme bei der Gestaltung der 3 Sektoren der beruflichen Ausbildung durch nichtstaatliche Akteur:innen.

Governance im Hochschulbereich

Die Hochschulen als Organisationen im Bereich beruflich-akademischer Bildung und Forschung operieren in einem Umfeld, in dem staatliche Akteur:innen, insbesondere auf Länderebene, wesentliche Steuerungsimpulse über die Hochschulgesetzgebung (Hochschulgesetze der Länder) sowie die Hochschulfinanzierung setzen. Darüber hinaus spielen Akteur:innen aus der Wirtschaft eine zunehmende Rolle, etwa durch die Mitgliedschaft in Hochschulräten, die Förderung von Stiftungsprofessuren oder im Bereich des Dualen Studiums. Im supranationalen Bereich ist insbesondere die Einflussnahme durch Beschlüsse im über die EU hinausreichenden Europäischen Hochschulraum zu nennen (Bologna-Prozess). Die Europäische Union wirkt ferner über Rahmengesetzgebung (Beihilferecht) in die Hochschulen hinein, etwa durch die Verpflichtung zur Vollkostenkalkulation und Trennungsrechnung bei weiterbildenden Angeboten zur Vermeidung hochschulinterner Quersubventionierung (Bade-Becker, 2017). Auch Institutionen, an denen die Hochschulen selbst über ihr Personal beteiligt sind, wie etwa der Wissenschaftsrat, die Akkreditierungsagenturen oder die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als Interessenvertretung der Hochschulen, nehmen über Beschlüsse oder Empfehlungen auf die Hochschulen Einfluss. Die Finanzierung der öffentlichen Hochschulen liegt überwiegend in der öffentlichen Hand; Eigenmittel spielen eine geringe Rolle, etwa bei Studienbeiträgen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Private Finanzierung gibt es im öffentlichen Bereich über Drittmittel für Forschung und Lehre aus der Wirtschaft; die privaten Hochschulen sind dagegen überwiegend eigenfinanziert, vor allem über Studienbeiträge.

In der Gestaltung ihrer Studienangebote sind die Hochschulen bei ihrer fachlichen Ausrichtung weitgehend autonom. Allerdings sind, insbesondere in Bachelor- und Masterstudiengängen, die Forderungen des Studienakkreditierungsstaatsvertrags nach Einhaltung „formaler Kriterien, inhaltlich fachlicher Standards und [der] Berufsrelevanz“ zu beachten (H5; KMK, 2016, S. 5). Private Hochschulen müssen staatlich anerkannt sein, um formale Hochschulabschlüsse vergeben zu können. Die Prüfungen werden überwiegend von den Hochschulen in Eigenregie abgenommen; in einigen Bereichen (Jura, Lehramt, Medizin) ist auch der Staat in die Vergabe der Abschlüsse involviert. Andere Studienangebote, insbesondere Fernstudien, werden durch das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) geregelt.

Seit den 1990er-Jahren ist eine Veränderung der Hochschulgovernance zu beobachten (Hüther & Krücken, 2016): (1) von direkter staatlicher Steuerung zu Kontextsteuerung, mit der festgelegte Ziele erreicht werden sollen, ohne dass die Wege zur Zielerreichung vorgegeben sind, (2) von starker akademischer Selbstverwaltung zu stärkerer interner hierarchischer Steuerung (über starke Hochschulleitungen oder Dekanate), (3) durch die Einführung von Wettbewerbselementen bei der Ressourcenallokation. Es sind neue Steuerungsakteur:innen hinzugekommen, hochschulintern etwa die Hochschulräte, extern intermediäre Akteur:innen wie etwa die Akkreditie-

Steuerung der Hochschulbildung vor allem durch staatliche Akteur:innen auf Länderebene

Hohe Autonomie der Hochschulen in den meisten Studiengängen mit Ausnahme von Medizin, Jura und Lehramt

Veränderungen in Hochschulgovernance: von direkter staatlicher Steuerung zu Kontextsteuerung

rungsagenturen. Akteur:innen aus der Wirtschaft und anderen Bildungsbereichen erlangen für das Angebot und die Ausrichtung von Studiengängen wachsende Bedeutung, vor allem bei privaten Hochschulen.

Studienangebote

Wie die Hochschulen ihre Studierenden auf die beruflichen Tätigkeiten außerhalb des Wissenschaftsbereichs, in denen der weitaus größte Teil der Absolvent:innen verbleibt, vorbereiten können, ist fachspezifisch unterschiedlich und variiert mit der Art der Hochschule und den Studienformaten. In einigen Fachrichtungen sind die beruflichen Tätigkeiten vergleichsweise gut bekannt, etwa in den Professionen (Medizin, Jura), wobei das Studium nur einen Teil der beruflichen Qualifizierung abdeckt. In der Rechtswissenschaft und im Lehramt folgt auf die akademische Qualifizierung eine weitere, staatlich organisierte Phase (Referendariat) zur Berufsvorbereitung. In der Medizin ist das Praktische Jahr in das Studium integriert; die berufliche Spezialisierung (Facharztausbildung) erfolgt im Anschluss unter Regulierung durch die Ärztekammern. Auch in anderen freien Berufen regeln die jeweiligen Kammern die Berufszulassung. In anderen Fachrichtungen bereitet das Studium auf ein Tätigkeitsfeld mit einem breiten Spektrum an beruflichen Aufgaben vor (z.B. in den Geisteswissenschaften; H4).

Bologna-Prozess: Verstärkung der arbeitsmarktbezo- genen Orientierung an Hochschulen

Der Anspruch, dass Studiengänge – auch – berufsqualifizierend sein sollten (H0), wird im Bologna-Prozess stärker hervorgehoben. Mit Blick auf die berufliche Bildungsfunktion der Hochschulen ist hier der Begriff der ‚employability‘ zentral; dieser „zielt auf die Fähigkeit [des Individuums] ab, sich erforderliche Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen bzw. aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen bzw. aufrechtzuerhalten“ (Schubarth et al., 2019, S. 440, kritisch z.B. Robson, 2023). Dieses Ziel in die Curricula zu integrieren war seinerzeit insbesondere für die stärker auf Tätigkeiten in Wissenschaft und Forschung ausgerichteten Universitäten eine neue Herausforderung, während die Fachhochschulen traditionell überwiegend für den außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt qualifiziert haben. Wie gut die berufliche Qualifizierung im Studium gelingt, ist für Studieninteressierte, nicht zuletzt durch die große Vielfalt und Unübersichtlichkeit des Studienangebots (vgl. F1), schwer zu beurteilen.

Wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung wurde in den 1990er-Jahren als Kernaufgabe der Hochschulen in das Hochschulrahmengesetz (HRG) aufgenommen, wird aber vielfach noch immer als nachrangig gegenüber Forschung und Lehre gesehen (Wolter & Schäfer, 2018). Die organisatorische Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen – und damit ihre Steuerungs- und Governancemechanismen – ist seitdem auf vielfältige Weise erfolgt. Neben hochschulexternen, am Weiterbildungsmarkt orientierten Einheiten, die von den Hochschulen über Verträge und/oder die Bereitstellung von Ressourcen (Kontextsteuerung) beeinflusst werden, gibt es hochschulinterne Lösungen, aber auch kooperative Konstruktionen mit der Wirtschaft oder hochschulexternen Weiterbildungsträgern. Verschiedene Adressaten werden angesprochen. Viele kürzere Kursangebote richten sich an Berufstätige mit und ohne Hochschulabschluss (vgl. F1) und vermitteln beruflich verwertbare Kenntnisse. Diese Angebote lassen sich teilweise zu Studienabschlüssen kumulieren. Der Auf- und Ausbau dieser Angebote an den Hochschulen ist durch Programme wie ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ gefördert worden. Auch grundständige Studienangebote, die sich berufsbegleitend absolvieren lassen oder als Fernstudium organisiert sind, dienen vielfach der beruflichen Weiterbildung. An Berufstätige mit einem Hoch-

Vielfältige Modelle der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen

schulabschluss wenden sich kostenpflichtige weiterbildende Masterstudiengänge. Nicht zuletzt lassen sich auch die Studienoptionen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung (vgl. F3), die länderspezifisch geregelt sind (Nickel & Thiele, 2022), als individuelle Weiterbildungsoption verstehen.

Governance in der beruflichen Weiterbildung

Unter beruflicher Weiterbildung sind aus Steuerungssicht mit der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung, der betrieblichen Weiterbildung, der höherqualifizierenden Berufsbildung sowie dem öffentlich finanzierten Gesamtprogramm Sprache (Integrations- und Berufssprachkursangebot) verschiedene Teilbereiche zu betrachten, auf die Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen steuernd eingreifen. Neben staatlichen und supranationalen Akteur:innen fallen hierunter kommunale Akteur:innen und Verbände, Akkreditierungsagenturen und Betriebe. Die Vielzahl an Akteur:innen, Strukturen und Praxen der Governance spiegelt die Reaktion staatlicher Politik auf gesellschaftliche und ökonomische Herausforderungen wider. Dazu gehört eine Verbesserung der Aufstiegsmöglichkeiten von beruflich qualifizierten Fachkräften, die das BMBF seit dem Ende der 1960er-Jahre vorangetrieben hat. Seit den 1980er-Jahren ist die BA ein wichtiger Akteur im Feld der beruflichen Weiterbildung geworden, zunächst als Folge des Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt, seit den 1990er-Jahren infolge der ‚Qualifizierungsoffensive‘ im Zuge der deutschen Einheit. Seit den 2000er-Jahren ist das Innenministerium, vermittelt über das BMBF, als weiterer wichtiger Akteur im Feld der beruflichen Weiterbildung hinzugekommen, da aufgrund einer wachsenden Zahl von Migrant:innen, Geflüchteten und Vertriebenen ursprüngliche Aufgaben bei den Asylverfahren um die Förderung von allgemeinen und beruflich akzentuierten Sprachkursen ergänzt wurden. Über die genannten Teilbereiche hinaus besteht zudem ein breites Weiterbildungsangebot, das aus individueller Sicht der beruflichen Weiterbildung dienen kann und häufig von kommerziellen Anbieter:innen oder Soloselbstständigen angeboten wird (z.B. im Bereich der Fremdsprachen, der führungs- und gruppenbezogenen Kompetenzen). Auf dieses marktförmig strukturierte Angebot wird bislang jedoch kaum steuernd eingegriffen.

Für den Bereich der öffentlich finanzierten beruflichen Weiterbildung werden in den Sozialgesetzbüchern einzelne arbeitsmarkt- und sozialpolitische Maßnahmen für Personen in der Grundsicherung (SGB II), Arbeitsuchende (SGB III) sowie für Personen in der beruflichen Rehabilitation (SGB IX) geregelt. Dabei stehen Vorgaben zum berechtigten Personenkreis, zur Finanzierung sowie zur Anerkennung und Zertifizierung von Trägern und Angeboten (AZAV) im Vordergrund. Mit der Umsetzung der Maßnahmen ist die BA betraut oder auf lokaler Ebene die ansässigen Arbeitsagenturen und Jobcenter, die Beratungs- und Vermittlungsleistungen gegenüber leistungsberechtigten Personen und Betrieben übernehmen. Die Arbeitsagenturen und Jobcenter verfügen über Ermessensspielräume, die zu unterschiedlicher Nutzung und Ausgestaltung bundesweiter Förderinstrumente führen (können) (Englert et al., 2023). Auch die Beschäftigten in den Arbeitsagenturen und Jobcentern verfügen über eine gewisse Handlungsautonomie, da sie im Rahmen ihrer Vermittlungsarbeit die Erfolgsaussichten der Teilnahme im Vorfeld prüfen und so Einfluss auf die Vermittlung in Maßnahmen nehmen können. Anbieter:innen, die Arbeitsmarktmaßnahmen nach den SGB II, III oder IX durchführen, müssen von einer sogenannten fachkundigen Stelle zugelassen und zertifiziert (akkreditiert) werden. Die gegenwärtig 33 privatwirtschaftlichen, staatlich zugelassenen Akkreditierungsagenturen prüfen, ob die Anbieter:innen die Voraussetzungen für die Zulassung nach den §§ 176 ff. SGB III und der AZAV erfüllen.

Vielzahl an Akteur:innen bei beschränkter Transparenz

Maßnahmen beruflicher Weiterbildung von BA und Jobcenter immer gebunden an datengestützte Steuerungsansprüche

Die Maßnahmen der Arbeitsagenturen und Jobcenter werden im Blick auf ihre Zielsetzungen, ihre Reichweite und ihre Wirkungen fortlaufend evaluiert (vgl. z.B. Bönke et al., 2022) und sind in der Förderstatistik der BA gut dokumentiert. Die Analyse dieser Statistiken und die Befunde aus Evaluationsstudien verweisen auf laufende Anpassungen im Blick auf Adressat:innengruppen (nach SGB II oder SGB III), Teilnahmezahlen, Förderschwerpunkte (z.B. berufsbezogene übergreifende Weiterbildung versus abschlussorientierte Maßnahmen in Form von Umschulungen, Erwerb von Teilqualifikationen, betriebliche Einzelumschulungen oder Externenprüfungen). Die Erträge dieser Maßnahmen, z.B. in Form von Eingliederungen, lassen sich nur vor diesem Hintergrund angemessen interpretieren. Deutlich werden zudem teils beträchtliche Unterschiede in den Förderpolitiken zwischen den Ländern und einzelnen Regionen. Die Flexibilität und Reaktionsfähigkeit der Arbeitsagenturen und Jobcenter werden bestimmt durch finanzielle Rahmenbedingungen sowie durch wechselnde, auch regional akzentuierte arbeitsmarkt-, sozial- und bildungspolitische Schwerpunkte, sind aber immer gebunden an datengestützte Steuerungsansprüche.

Die höherqualifizierende Berufsbildung liegt auf Bundesebene vornehmlich im Ressort des BMBF und wurde zuletzt durch eine Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 2020 angepasst. Gemeinsam mit der Handwerksordnung (HwO) regelt das BBiG den Rahmen für Fortbildungen mit entsprechenden Stufen und Abschlussbezeichnungen. Gleichzeitig steuern die Länder fachschulische Angebote zum Erwerb eines Fortbildungsabschlusses. Im Zuge der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2020 wurden die Fortbildungsabschlüsse in das internationale System der höheren Berufsbildung (Higher Vocational Education and Training) eingeordnet. Die einheitlich festgelegten Abschlussbezeichnungen signalisieren seither, dass die Angebote der zweiten und dritten Fortbildungsstufe (Deutscher Qualifikationsrahmen [DQR] Stufe 6 und 7) – jeweils als Bachelor bzw. Master Professional bezeichnet – den akademischen Abschlüssen der konsekutiven Studiengänge der Hochschulen formal gleichgestellt sind (BIBB, 2021, S. 362). Die Gesetzesnovelle soll nicht nur den zu beobachtenden Bedeutungsverlust der höheren Berufsbildung (H4) stoppen; mittelbar zielt die Novelle auch darauf, der dualen Berufsausbildung durch die Eröffnung transparenter Karriereverläufe die soziale Anerkennung und die Bildungsnachfrage zu sichern (Schneider et al., 2023). Durch den Auf- und Ausbau dualer und – im Handwerk – trialer Studienmodelle, die einen Ausbildungsabschluss, einen wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor und einen Fortbildungsabschluss in einem Bildungsgang integriert vermitteln (H2), lösen sich in der qualifizierenden höheren Berufsbildung die traditionellen Grenzen zwischen beruflicher Sekundarbildung, tertiärer akademischer Bildung und der beruflichen Weiterbildung auf.

Begrenzte Steuerungsmacht des Staates in der betrieblichen Weiterbildung

Auf die betriebliche Weiterbildung nehmen verschiedene Bundesbehörden (u.a. Bundesministerien für Arbeit und Soziales [BMAS], für Wirtschaft und Klimaschutz [BMWK], für Bildung und Forschung [BMBF], für Digitales und Verkehr [BMDV], Bundesamt für Logistik und Mobilität [BALM]) vornehmlich durch Förderprogramme, weniger durch Gesetze Einfluss und schaffen finanzielle Anreize für Betriebe, um Qualifizierungsbedarfe etwa im Rahmen des Strukturwandels zu decken (vgl. G1). Zudem werden Projekte zum Aufbau einer innovativen, entwicklungs- und lernförderlichen Unternehmenskultur und von Weiterbildungsstrukturen in Betrieben und mit Sozialpartner:innen gefördert. Die tatsächliche Steuerungsmacht des Staates gegenüber Betrieben ist allerdings begrenzt, da Vorgaben nur in kleineren Teilen des betrieblichen Weiterbildungsangebots bestehen (etwa zum Datenschutz) und Anreizstrukturen (etwa für die Finanzierung von Weiterbildung im Rahmen von Kurzarbeit oder zur Bewältigung des Strukturwandels) wenig oder nur zeitlich begrenzt von Betrieben in Anspruch genommen werden (vgl. G2, G4). Zwar liefern Fallstudien

Hinweise, dass Betriebe bestimmte Weiterbildungen aufgrund gesetzlicher Vorgaben fördern (bspw. im Bereich Gesundheit und Arbeitssicherheit, OECD, 2021b). Dies betrifft jedoch lediglich einzelne Segmente des betrieblichen Weiterbildungsangebots. Steuerungsgrenzen staatlichen Handelns im Feld der betrieblichen Weiterbildung lassen sich u. a. daran erkennen, dass z. B. Freistellungsgesetze oder Förderprogramme, die auf in der Weiterbildung unterrepräsentierte Beschäftigtengruppen abzielen oder auf weniger weiterbildungsaktive Unternehmen gerichtet waren (vgl. **G1**), die jeweiligen Unterschiede in der Beteiligung der Beschäftigten kaum verringern konnten. Betriebe treffen Entscheidungen über Weiterbildung weiterhin eigenverantwortlich, ausgerichtet an Maßgaben von Produktivität und Effizienz des Handelns auf betrieblich definierten Arbeitsplätzen, auch wenn dies häufig auf der Basis begrenzter Informationen über aktuelle Bedarfe und künftige Entwicklungen geschehen muss. Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen folgen also nicht primär der Logik beruflich strukturierter Arbeitsmärkte.

Für das Gesamtprogramm Sprache sind das BMI sowie das BMAS zuständig. Das BMBF unterstützt darüber hinaus die sprachensible Gestaltung von Prüfungen durch die Förderung entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen für das Prüfungspersonal. Mit den auf verschiedene Zuwanderungsgruppen bezogenen Verordnungen liegen allgemeingültig formulierte Rahmenbedingungen vor, die die Ziele der Maßnahmen definieren, den Zugang für Teilnehmende und Lehrkräfte regulieren und die Kurse an aktuelle gesellschaftliche Rahmenbedingungen anpassen. Zudem wurden mit dem ‚Deutsch-Test für Zuwanderer‘ (DTZ) sowie dem ‚Deutsch-Test für den Beruf‘ (DTB) formal geregelte Abschlussprüfungen geschaffen. Der Teilbereich sprachlicher Bildung, der sich an Zugewanderte und Geflüchtete wendet, wird insgesamt vergleichsweise stark vom Staat reguliert. Für den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen stellt der ‚Gemeinsame Europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ (GER) einen auch ohne rechtliche Vorgaben weithin anerkannten Bezugspunkt für die Durchführung von Sprachkursen, die Entwicklung von Lehr- und Prüfungsmaterialien sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften dar. An diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass supranationalen Akteur:innen in Teilbereichen beruflicher Weiterbildung eine mindestens rahmensetzende Funktion zukommt. Außerdem wurde in der Vergangenheit mit finanziellen Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds mit dem ESF-BAMF-Programm Einfluss auf das Berufssprachkursangebot genommen. Träger:innen, Verbände und Interessenvertretungen versuchen in der Regel durch öffentlichkeitswirksame Debatten sowie durch Wissensaustausch und Verhandlungen mit politischen Entscheidungsträgern Einfluss zu nehmen.

Über die vorab aufgeführte Steuerung von Teilbereichen hinaus übernehmen Bund und Länder auch allgemein gestaltende Aufgaben in der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) zielt darauf ab, Bund, Länder, Wirtschaftsverbände, Sozialpartner:innen und die BA stärker miteinander zu vernetzen, die Transparenz zu verbessern sowie Unterstützungsstrukturen auszubauen. Berufliche Weiterbildungsangebote und -plattformen werden in Form von wettbewerblichen Projektförderungen des BMBF oder des BMAS (u. a. INVITE, InnoVET Plus, Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen) vor dem Hintergrund aktueller Arbeitsmarktbearbeitung und fortbestehender Intransparenz ausgebaut. Darüber hinaus bestehen Projektförderungen weiterer Ministerien (bspw. Digital Jetzt – Investitionsförderung für KMU des BMWK). Offen bleibt die Nachhaltigkeit solcher Förderungen. Zudem ist über die Inanspruchnahme neu geschaffener Angebote im Rahmen dieser Projekte nur wenig bekannt. Bis auf Bayern und Sachsen wurden zudem in allen Ländern Gesetze zur Bildungszeit verankert, die die Freistellung von Beschäftigten für berufliche, allgemeine oder politische Weiterbildung regeln. Zwischen den Ländern

Art, Inhalt und Umfang betrieblicher Weiterbildung durch Betriebe organisiert

starke Einflussnahme nationaler und internationaler Stakeholder:innen sowie supranationaler Organisationen auf Integrations- und Sprachkurse

Nationale Weiterbildungsstrategie mit dem Ziel einer besseren Transparenz und Koordination der Akteur:innen

bestehen (moderate) Unterschiede im zeitlichen Umfang, in den Voraussetzungen für die Anerkennung der gewählten Angebote und dem Personenkreis der Anspruchsberechtigten. Zusätzlich regeln landesweite Weiterbildungsgesetze die Anerkennung öffentlich finanzierter Träger von Weiterbildung.

Herausforderungen der Governance

Aus den dargestellten historisch gewachsenen Governancessstrukturen und komplexen Koordinierungen in allen 3 Bereichen beruflicher Bildung – Ausbildung, beruflicher Weiterbildung und Hochschulbildung – entstehen u.a. Koordinierungsherausforderungen mit Blick auf die übergreifenden Zielstellungen beruflicher Bildung (**H0**). Im Folgenden werden Themen exemplarisch genannt, denen sich berufliche Bildung vor dem Hintergrund der Zieldimensionen und Funktionalitäten stellen müssen.

Berufliche Ausbildung: komplexes Geflecht föderalistischer und korporatistischer Strukturen mit strukturellen Schwächen in der Governance

In der Gesamtschau der Governance in den 3 Sektoren *beruflicher Ausbildung* zeigt sich ein komplexes Geflecht von föderalistischen und korporatistischen Strukturen mit einer starken Einbettung der beruflichen Ausbildung in die Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, die durchaus strukturelle Schwächen der Governance sichtbar werden lassen (z.B. **E1** Persistenz des Übergangssektors, erschwelter Zugang von ausländischen Jugendlichen zum Ausbildungsmarkt auch bei gleichen Voraussetzungen wie bei jungen Menschen deutscher Herkunft; **E2** fortbestehende Passungsprobleme am dualen Ausbildungsmarkt), sodass Integrationsstärke oder -schwäche, Attraktivität, Innovations- und Zukunftsfähigkeit beruflicher Ausbildung auch unter der Perspektive von Steuerungsherausforderungen zu betrachten sind. Hinsichtlich sozialer Teilhabe und Chancengleichheit ist beispielsweise zu fragen, inwieweit bestehende Formen der Beteiligung eine Repräsentanz aller betroffenen Anspruchsgruppen gewährleisten. Dies gilt unter anderem bezogen auf die in den Übergangssektor einmündenden Jugendlichen und die hinreichende Vertretungsmacht ihrer Anliegen. Auch wäre zu klären, inwieweit ein gemeinsames Verständnis zentraler Ziele, etwa über die Förderung von Chancengleichheit oder auch über eine evidenzbasierte Steuerung, besteht, um ein koordiniertes Handeln der verschiedenen Akteur:innen umzusetzen. Ein weiteres Thema wäre die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen für einen beruflichen Abschluss, bei dem unterschiedliche Positionen von Akteur:innen beruflicher Bildung ein gemeinsames und zielgerichtetes Handeln erschweren.

Hochschulen: staatliche Kontextregulierung mit hoher Selbststeuerung der Hochschulen bei wachsendem Einfluss externer Akteur:innen

Die konkrete Ausgestaltung der beruflichen Bildungsfunktion der *Hochschulen* unterliegt im Wesentlichen der Selbststeuerung durch die Hochschulen, während sich der Staat überwiegend auf Kontextsteuerung beschränkt. Gegenüber der Forschung und der grundständigen Lehre sowie der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses als wesentlichen Elementen der Kontextsteuerung und zentralen Leistungsdimensionen ist die berufliche Ausbildungsfunktion der Hochschulen für ihre wissenschaftliche Reputation nach wie vor eher nachrangig. Korporatistische Elemente sind wesentlich schwächer ausgeprägt als etwa in der dualen Berufsausbildung, obwohl auch Akteur:innen aus der Wirtschaft inzwischen für Studienangebote, etwa das Duale Studium, oder die wissenschaftliche Weiterbildung eine Rolle spielen. Für die hochschulische Bildung stellt sich vor dem Hintergrund der Einflussnahme hochschulexterner Akteur:innen auf die Gestaltung und Realisierung der Studienangebote die Frage, wie etwa Bedarfen externer Akteur:innen, z.B. von Betrieben und Berufsverbänden, entsprochen werden kann, ohne die notwendige wissenschaftliche Fundierung und die Unabhängigkeit hochschulischer Bildung zu gefährden. Denn dies kann nicht nur auf die Zieldimension der Sicherung betrieblich benötigter Humanressourcen gerichtet sein, sondern soll auch Kompetenzen der kritischen Analyse und Reflexion vermitteln. Derartige Herausforderungen stellen sich z.B. mit

Blick auf das Duale Studium, das Angebot an berufsbegleitenden grundständigen, aber auch auf die weiterbildenden Masterstudiengänge und die wissenschaftliche Weiterbildung. Bezüglich des Letzteren wäre zu klären, ob die bestehenden Strukturen trag- und leistungsfähig sind, um die Rolle der Hochschulen in der beruflichen Weiterbildung weiter zu akzentuieren und dem individuellen wie dem arbeitsmarktbezogenen Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung gerecht zu werden.

Für die *berufliche Weiterbildung* ist zu beobachten, dass nur Teilbereiche wie die öffentlich reglementierte und geförderte berufliche Fort- und Weiterbildung, kaum dagegen die betriebliche Weiterbildung (öffentlich) gesteuert werden. Zentrales Merkmal der Governance beruflicher Weiterbildung in Deutschland ist deren Dezentralisierung (OECD, 2021a). Neben bundes- und landesweiten sowie kommunalen (politischen) Akteur:innen nehmen Betriebe, Sozial- und Wirtschaftspartner:innen, Weiterbildungsanbieter:innen, Träger-, Berufs- und Anbieterverbände Einfluss auf die Steuerung beruflicher Weiterbildung. Die in der beruflichen Weiterbildung aus der Dezentralisierung resultierenden verstreuten Zuständigkeiten gehen mit einer hohen (Eigen-)Verantwortlichkeit seitens der Betriebe und Individuen einher (OECD, 2021a, S. 54), was vermutlich auch fortbestehende Disparitäten in der Weiterbildungsteilnahme tangiert (vgl. G2). Die Komplexität der Governance ergibt sich aus der Vielzahl an Teilbereichen, die unter beruflicher Weiterbildung zu fassen sind und die im Blick auf gesetzliche Initiativen Kompetenzen je unterschiedlicher Ressorts bündeln. Zudem ist die Finanzierung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung sehr komplex, da eine Vielzahl an Förderinstrumenten parallel besteht, deren Vor- und Nachteile Individuen nur schwer nachvollziehen können (OECD, 2021a, S. 118 ff.). Weitgehend außerhalb der Steuerung durch nationale, regionale oder kommunale Akteur:innen liegen Weiterbildungsangebote privater Träger:innen, insofern sich diese Träger:innen nicht für Arbeitsmarktmaßnahmen der BA zertifizieren lassen. Das informelle Lernen ist – definitionsgemäß – weitgehend ungeregelt und ungesteuert. Bislang war es nicht möglich, für die Anerkennung und Verwertbarkeit der auf diesem Wege erworbenen Kompetenzen ein Rahmenwerk auf nationaler oder europäischer Ebene zu schaffen.

Bezogen auf die Herausforderungen der Gegenwart, z. B. den Umgestaltungsprozess zu einer nachhaltigen Wirtschaft und Gesellschaft, die Aus- und Weiterbildung einer großen Anzahl von neu Zugewanderten oder die wachsende Digitalisierung von Arbeits- und Lebenswelten, wäre zu diskutieren, inwieweit eine föderalistisch-korporatistische Governance zu einer Komplexität und damit ggf. zu einer Trägheit in den Entscheidungsprozessen führt, die die Entwicklung und Umsetzung grundlegender Innovationen blockiert oder zumindest sehr langwierig werden lässt. In den folgenden Analysen lassen sich nicht alle angesprochenen Themen aufgreifen. Allenfalls exemplarisch ist es möglich, diese an die hier aufgezeigten Governancemerkmale und an teils bereits angesprochene strukturelle Probleme der Handlungskoordination rückzubinden.

Berufliche Weiterbildung: Dezentralisierung in der Governance und verstreute Zuständigkeiten bei hoher Eigenverantwortung für Betriebe und Individuen

Berufliche Orientierung und Teilnahme an beruflicher Bildung

Bildungswege nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule sind vielfältiger, offener und auch durchlässiger geworden. Damit verbunden ist eine Erweiterung an Möglichkeiten und Chancen. Gesellschaftliche Wandlungsprozesse tragen aufgrund ihrer Dynamik, insbesondere hoher Innovationsgeschwindigkeit, jedoch auch zu einer wachsenden Unsicherheit in der Gestaltung der Lebens- und Erwerbsbiografie bei. Eine große Herausforderung stellen die am Ende der Schulzeit zu treffende Entscheidung über den beruflichen Bildungsweg und der Übergang in eine entsprechende Ausbildung oder ein Studium dar. Im folgenden Unterkapitel werden individuelle Perspektiven auf Berufsorientierung dargestellt und Übergangswege junger Menschen in Ausbildung und Studium im Kontext institutioneller Angebotsstrukturen betrachtet. Die Übergänge in Ausbildung schließen vertiefende Betrachtungen des beruflichen Übergangssektors ein.

Berufliche Orientierung

Berufliche Orientierung als individueller, lebenslanger Prozess

Unter beruflicher Orientierung wird ein individueller, lebenslanger Entwicklungsprozess von Annäherung und Abgleich eigener Interessen, Wünsche, Kompetenzen und Orientierungen mit Anforderungen der Arbeitswelt verstanden (Famulla & Butz, 2005). Dieser Prozess findet in unterschiedlicher Form und Intensität in verschiedenen Lebens- und Bildungsphasen statt (Gottfredson, 1981; 2002).

Entstehen erster beruflicher Vorstellungen in früher Kindheit

Berufsorientierung beginnt in der frühen Kindheit und erstreckt sich über die gesamte Berufsbiografie. Bereits in der frühen Bildung  werden mit der Förderung von kognitiven, nichtkognitiven und selbstregulativen Fähigkeiten Grundlagen gebildet, die für das Lernen in der Schule, den Schulerfolg, aber auch für die Entwicklung beruflicher Orientierungen, für spätere berufliche Entscheidungen über Ausbildungs- und Studienwege und berufliche Laufbahnen elementar sind. Im vorschulischen Alter entstehen in frühkindlichen Sozialisations- und Bildungsprozessen erste Vorstellungen über Berufe und berufliche Tätigkeiten, die noch an attraktive Oberflächenmerkmale der Berufe wie beispielsweise eine spezielle Bekleidung oder die Nutzung spezifischer Gegenstände wie Dienstfahrzeuge gebunden sind (Ziegler, 2018, S. 154 ff.). Die Entwicklung von Vorstellungen über Berufe und deren Vielfalt hängt im Vorschulalter stark davon ab, wie sehr Eltern, andere Bezugspersonen oder auch Kindertageseinrichtungen die Auseinandersetzung mit Berufen und Berufstätigkeiten ermöglichen.

Im Grundschulalter stärkerer Abgleich zwischen Berufen und Selbstkonzept

Spätestens im Grundschulalter erfahren rudimentäre Berufskonzepte eine Ausdifferenzierung. Es erfolgen zudem Abgleiche mit dem Selbstkonzept (Anders et al., 2023a, S. 72), auch lassen die Berufswünsche dort bereits deutliche Geschlechterunterschiede erkennen (Ziegler, 2018, S. 158). Zudem legen die Befunde nahe, dass Kindern der Zusammenhang zwischen Schulerfolg und beruflichen Möglichkeiten bewusst ist (ebd., S. 164). Diese wenigen Befunde verdeutlichen, dass in der frühen Kindheit und im Grundschulalter erhebliche Chancen bestehen, beispielsweise geschlechtstypische Einschränkungen von Berufsvorstellungen zu durchbrechen, das Spektrum möglicher Berufe zu erweitern und die berufliche Interessenentwicklung zu stärken.

Mit der Konkretisierung beruflicher Aspirationen gegen Ende der Pflichtschulzeit und Entscheidungen über eine Berufsausbildung, eine Hochschulbildung oder eine Kombination verschiedener Optionen erfolgen bedeutsame Weichenstellungen

für die Berufslaufbahn. Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte der Entwicklung individueller beruflicher Aspirationen, Angebote der Berufsorientierung aus struktureller Perspektive und ein wichtiges bildungspolitisches Handlungsfeld betrachtet.

Die Entwicklung beruflicher Aspirationen im Jugendalter und ihre Einflussfaktoren

Berufliche Aspirationen sind in Anlehnung an Gottfredson (1981) als berufliches Selbstkonzept zu verstehen, das sich auf die Wahrnehmung eigener Merkmale bezieht (Fähigkeiten, Interessen, physische Konstitution, Einstellungen, Werte), die wiederum für bestimmte Berufe und Berufsrollen relevant sind (Savickas, 2005). In Forschung und Praxis werden idealistische und realistische Berufsvorstellungen voneinander abgegrenzt. Die realistischen Berufsvorstellungen zeichnen sich dadurch aus, dass die Personen ihre Berufswünsche vor dem Hintergrund von bildungs- und schulspezifischen sowie geschlechts- und sozialstatusbezogenen Erwartungen eingrenzen. Berufliche Aspirationen, insbesondere die Entwicklung realistischer Aspirationen, sind ein zentrales Element und Ziel von Berufsorientierung.

In besonderer Weise werden Entscheidungen über berufliche Bildungswege vom Elternhaus geprägt, etwa durch die Bildungs- und Erwerbsbiografie der Eltern selbst (Zimmermann, 2018, 2019), aber auch durch Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder (Schneider et al., 2017) und durch die Förderung von Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen. Wie stark der Einfluss der Eltern ist, belegen internationale und nationale Befunde: So weisen beispielsweise junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien – auch bei Kontrolle ihrer Schulleistungen – geringere berufliche Ambitionen auf als Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern (Musset & Kurekova, 2018; Daniel et al., 2018).

48 % der Mädchen und Jungen zwischen 15 und 20 Jahren geben einen konkreten Berufswunsch an (**Tab. H2-1web**). Allerdings führen gesellschaftlich vorherrschende Geschlechternormen sowie die geschlechtsspezifische Segregation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (Imdorf et al., 2015) tendenziell dazu, dass sich berufliche Aspirationen in der Kindheit und Jugend geschlechtsspezifisch ausprägen (Chesters, 2022). Dies ist besonders bei Schüler:innen in Schularten, die zu einem Erstem Schulabschluss führen, der Fall und im Zusammenhang mit den stark nach Geschlecht segregierten Gelegenheitsstrukturen im unteren Arbeitsmarktsegment zu sehen (Siembab & Wicht, 2020).

Darüber hinaus passen Jugendliche ihre beruflichen Aspirationen auch den institutionell vorgegebenen Möglichkeiten an, die ihnen aufgrund der besuchten Schulart und ihres angestrebten Schulabschlusses offenstehen (Bittmann & Schindler, 2021). Der (angestrebte) Schulabschluss strukturiert weiterführende Bildungsoptionen nicht nur als Zugangsberechtigung zu Ausbildungs- und Studiengängen (vgl. **E1**; **F2**), sondern ebenso über die darauf bezogenen beruflichen Aspirationen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 159–160).

Des Weiteren spielt die regionale Berufsstruktur bei der Entwicklung beruflicher Aspirationen von nicht studienberechtigten Jugendlichen eine Rolle (Flohr et al., 2020). Je höher der Anteil eines Berufs an der regionalen Berufsstruktur ausfällt, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Jugendlichen diesen Beruf anstreben, auch wenn die Eltern andere Berufe ausüben. Der Wohnort der Jugendlichen entscheidet demnach zu einem gewissen Grad über den beruflichen Bildungsweg, den die Jugendlichen einschlagen (vgl. **E1**; ebd.; Wicht et al., 2023).

Die Vielfalt der aufgezeigten Faktoren, die nicht unabhängig voneinander wirken, macht deutlich, dass berufliche Orientierung ein komplexer individueller Entwicklungsprozess ist. Angebote der Berufsorientierung können junge Menschen dabei

Berufliche Aspirationen stark vom Elternhaus geprägt

Geschlechter-spezifische Effekte auf berufliche Aspirationen besonders stark bei Jugendlichen mit niedrigem Schulabschluss

Jugendliche passen berufliche Aspirationen den institutionell vorgegebenen Möglichkeiten an

Regionale Berufsstrukturen beeinflussen die beruflichen Aspirationen der Jugendlichen

unterstützen, ihre Berufsbiografie zu gestalten, insbesondere auch in der Phase, in der sich fachliche Interessen und Selbstwahrnehmung in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten entwickeln (vgl. Kracke, 2014, S. 19).

Angebote schulischer und außerschulischer Berufsorientierung

Schulische Berufsorientierung unterliegt dem Bildungsauftrag von Schulen und ist am Individuum ausgerichtet. Zugleich findet Berufsorientierung in zahlreichen non-formalen  Angeboten und informellen  Settings statt. Schulen kooperieren mit vielfältigen, staatlich zur Berufsberatung verpflichteten Institutionen wie der Bundesagentur für Arbeit (BA) oder mit interessengeleiteten Akteur:innen wie Unternehmensverbänden, Stiftungen, Betrieben oder beruflichen Bildungsinstitutionen. Im Folgenden gilt es, die Nutzung und Effekte ausgewählter Angebote der Berufsorientierung zu erörtern, wobei vor allem Angebote beleuchtet werden, die die Schulen überwiegend selbst durchführen oder organisieren und begleiten.

Ausgestaltung und Verpflichtungsgrad der Angebote zur Berufsorientierung variieren nach Ländern und Schularten

In der curricularen Verankerung der Berufsorientierung an Schulen (KMK, 2017a; 2017b) sind erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern festzustellen. Diese manifestieren sich u. a. in der fachlichen Einbindung der Berufsorientierung (spezifisches Fach oder fächerübergreifend), im zeitlichen Umfang, in der Auswahl und Intensität der Zusammenarbeit mit externen Akteur:innen, in den eingesetzten Instrumenten zur Förderung der Berufsorientierung wie Kompetenz- und Potenzialanalysen, Struktur und Dauer verpflichtender Praktika oder in der sozialpädagogischen Begleitung von Berufsorientierungs- und Berufswahlprozessen (Tab. H2-2web).

Hohe Vielfalt und Unübersichtlichkeit der Angebote zur Berufsorientierung und wenig Erkenntnis über deren Wirkungen

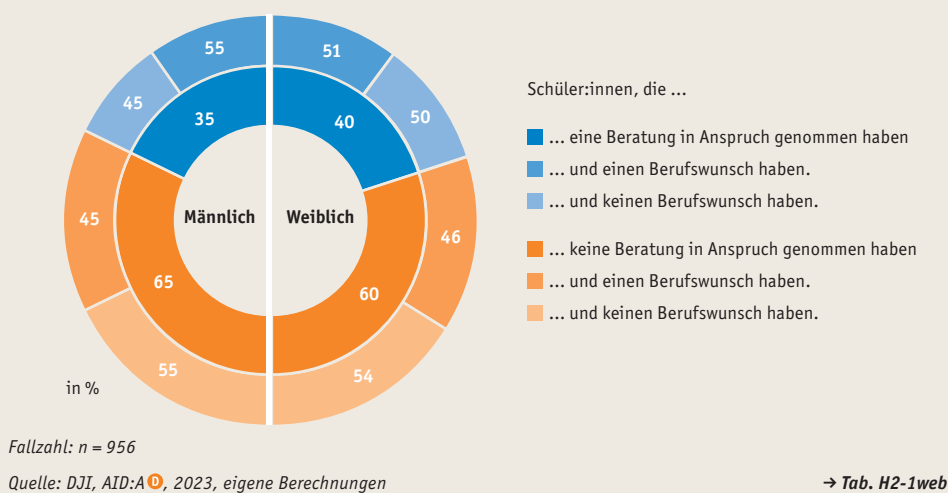
Für schulische Berufsorientierung gilt, dass formale  und non-formale Lernangebote gezielt miteinander verschränkt und außerschulische Akteur:innen systematisch eingebunden werden, sodass ein hoch differenziertes Angebot zur Verfügung steht, das zugleich mit Unübersichtlichkeit und mit Schwierigkeiten in der Beurteilung der Effektivität der Maßnahmen einhergeht. Auch hat mehr als die Hälfte der Schüler:innen Schwierigkeiten, sich in der Informationsflut zur Berufsorientierung zurechtzufinden (Barlovic et al., 2022, S. 20). Hinzu kommt, dass gerade in der Berufsorientierung viele Lernangebote über eine Projektförderung implementiert sind; manche davon sind über einen langen Zeitraum verankert wie das seit 2008 vom BMBF geförderte Berufsorientierungsprogramm (BOP). Viele Initiativen, auch zielgruppenspezifische Angebote, entstehen jedoch im Kontext von Projektinitiativen und Modellversuchen, die in Bezug auf Zielerreichung, Effekte und Verstetigung kaum aussagekräftig evaluiert sind. Ein systematischer Kenntnisstand über die Effektivität der vielfältigen Programme und Angebote zur Förderung von Berufsorientierung liegt nicht vor.

Beurteilung von Angeboten zur beruflichen Orientierung durch Jugendliche

Nur die Hälfte der Schüler:innen fühlt sich ausreichend über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten informiert

Trotz systematischer Verankerung der Berufsorientierung an den Schulen zeigt sich, dass sich etwa die Hälfte der Schüler:innen von der Schule nur teilweise oder nicht hinreichend gut über Berufe informiert fühlt. Zudem wünscht sich rund die Hälfte der Jugendlichen mehr Unterstützung beim Herausfinden eigener Stärken und Interessen (Barlovic et al., 2022, S. 24). Befunde aus Baden-Württemberg deuten zudem darauf hin, dass sich überdurchschnittlich viele Schüler:innen an Gymnasien (59 %) mehr Unterstützung bei der Berufswahl wünschen (Bächtiger et al., 2022, S. 94).

Analysen zur Nutzung von Angeboten der Berufsorientierung verweisen auf einen Geschlechtereffekt bei der Inanspruchnahme von Berufsberatung und der Ausbildung eines konkreten Berufswunsches (MKFFI, 2022). Mädchen nehmen etwas häufiger Beratungsangebote in Anspruch; Jungen, die eine Berufsberatung erhalten hatten, äußerten deutlich häufiger einen konkreten Berufswunsch als ihre

Abb. H2-1: Inanspruchnahme einer Berufsberatung und Entwicklung eines konkreten Berufswunsches bei 15- bis 20-jährigen Schüler:innen nach Geschlecht 2023

Mitschüler ohne Berufsberatung (55 vs. 45 %). Bei Mädchen ist dieser Unterschied geringer (51 vs. 46 %, **Abb. H2-1**).

Die Angebote der Berufsberatung von Arbeitsagenturen oder Berufsinformationszentren beurteilt die Mehrheit der Befragten zwar positiv, aber mit einigen Abstrichen im Vergleich zu anderen Erfahrungs-, Erkundungs- und Informationsmöglichkeiten. Praktika und Jobs werden von den Jugendlichen gegen Ende der Pflichtschulzeit als besonders hilfreich empfunden, gefolgt von Information oder Beratung durch Familienmitglieder (Anders et al., 2023a, S. 117). Diese Einschätzung ist auch bei geflüchteten jungen Menschen zu beobachten, die Praktika und Probearbeiten, aber auch die Berufsvorbereitung in Form der Einstiegsqualifizierung als besonders förderlich für den Übergang in Ausbildung beurteilen (Eberhard & Schuß, 2021).

Mit der zunehmenden Digitalisierung von Lebens- und Arbeitswelten werden auch in der Berufsorientierung verstärkt digitale Wege genutzt. Das Internet stellt für rund zwei Drittel der Befragten (66 %) eine sehr oder eher wichtige Informationsquelle zur Berufswahl dar (Bächtiger et al., 2022, S. 93). Für Studienberechtigte schließt dies auch die Nutzung spezifischer Angebote der Hochschulen im Prozess der Studienwahl ein (Franke & Schneider, 2015). Neben Informationsangeboten werden fachbezogene Self-Assessments (Interessen- und Studieneignungstests) der Hochschulen und des Hochschulkompasses  als unterstützend für eine fundiertere Studienentscheidung wahrgenommen (Stoll & Spinath, 2015; Diercks et al., 2009; Heukamp et al., 2009).

Welchen Einfluss institutionelle, formale und non-formale Lerngelegenheiten in der Berufsorientierung an Schulen haben, welche außerschulischen Lern- und Informationskontexte mit ihrer Vielfalt an Akteur:innen in welchem Maß auf die berufliche Orientierung wirken, ist bislang in der Forschung jedoch kaum systematisch belegt.

Realisierung beruflicher Aspirationen

Werden Jugendliche danach gefragt, welche Ausbildung sie unter Einbeziehung aller Informationen, die sie zu dem Zeitpunkt besitzen, realistischerweise aufnehmen werden, sind die genannten realistischen beruflichen Aspirationen eng an den angestrebten Schulabschluss gekoppelt (**Tab. H2-1**). Die 10 meistgenannten Berufe der Jugendlichen decken dabei zwischen 30 (Realschule) und 40 % (Hauptschule) aller genannten Berufe ab.

Praktika, Jobs und Unterstützung von Familienmitgliedern werden als besonders hilfreich für berufliche Orientierung empfunden

Tab. H2-1: Realistische Berufsaspirationen von Jugendlichen in der 9. Klasse nach Schultart

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
1	Verkauf	Büro/Sekretariat	Lehrkraft Sekundarstufe
2	Kraftfahrzeugtechnik	Kinderbetreuung	Ärztin/Arzt
3	Kinderbetreuung	Verkauf	Redakteur:in
4	Büro/Sekretariat	Bankkaufleute	Berufe in Architektur
5	Köchin/Koch	Kaufmännische Berufe	Rechtsanwältin/Rechtsanwalt
6	Holz/Möbel	Maschinenbau	Polizeidienst
7	Medizinische:r Fachangestellte:r	Gesundheit/Pflege	Kinderbetreuung
8	Friseurgewerbe	Kraftfahrzeugtechnik	Lehrkraft Primarstufe
9	Gesundheit/Pflege	Polizeidienst	Berufe Informatik
10	Metallbau	Lehrkraft Sekundarstufe	Büro/Sekretariat

Fallzahlen: Hauptschule: n = 1.069, Realschule: n = 1.332, Gymnasium: n = 2.444

Quelle: Anders et al., 2023a, S. 115–116, eigene Darstellung

Viele Jugendliche gehen bei der Berufswahl Kompromisse ein

Nicht alle Jugendlichen beginnen eine Ausbildung im Wunschberuf. Vielen verlangen Berufswahl und Übergang in Ausbildung oder Studium Kompromisse ab, die im weiteren Bildungsverlauf mit einem erhöhten Abbruchrisiko in Ausbildung und Studium verbunden sein können (**H3**). Ein knappes Drittel der Jugendlichen mit maximal Mittlerem Schulabschluss mündet in Ausbildungsberufe ein, die ihrem in der 9. Klasse genannten realistischen Berufswunsch entsprechen (**Abb. H2-2**). Mehr als zwei Drittel gehen dagegen Kompromisse ein. Differenzierte Analysen der verschiedenen Facetten der Kompromissbildung zeigen, dass ca. 20 % letztlich einen Ausbildungsberuf ergreifen, der insbesondere bezogen auf das Einkommen, aber auch reguläre Arbeitszeit, Prestige und Arbeitsplatzsicherheit des Berufs sowie Unternehmensgröße und Qualifikationsniveau der Beschäftigten bessere Bedingungen als der ursprüngliche Wunschberuf aufweist. Insgesamt konnte damit rund die Hälfte der jungen Menschen Berufswünsche realisieren oder zumindest in Berufe einmünden, die in verschiedenen Dimensionen eine bessere berufliche Position mit sich bringen. Die andere Hälfte machte dagegen Abstriche bei der Wahl einer Ausbildung: Kompromisse in Arbeitszeit und Berufsstatus gingen rund 18 % ein, Kompromisse bei Einkommen und Unternehmensgröße machten rund 22 % der Jugendlichen. Generelle Abstriche in allen Dimensionen waren von 8 % der Ausbildungsanfänger:innen zu akzeptieren (Schels et al., 2022, S. 163). Eine weitere Studie verweist darauf, dass

8 % der Jugendlichen beginnen eine Ausbildung in Berufen mit deutlich schlechteren Bedingungen als in ihrem Wunschberuf

Abb. H2-2: Berufswahlkompromisse von Jugendlichen mit maximal Mittlerem Schulabschluss (in %)

Fallzahl: n = 2.575

Quelle: Schels et al., 2022, S. 163, eigene Darstellung

ein Teil der Jugendlichen, insbesondere Frauen, Ausbildungsberufe wählt, die im Gegensatz zum ursprünglichen Wunschberuf eine bessere Vereinbarkeit zwischen Beruf und Privatleben ermöglichen, dafür nehmen sie jedoch Gehaltseinbußen in Kauf (Ahrens et al., 2021).

Eine Kompromissbildung auf Basis realistischer Berufsaspirationen, die insbesondere Jugendliche aus Familien mit niedrigem Berufsstatus und Bildungsstand sowie Zuwanderungshintergrund der Eltern benachteiligt, konnten die Analysen nicht belegen. Am ehesten waren Kompromisse für hoch angesehene Ausbildungsberufe in größeren Unternehmen bei jungen Menschen aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status zu erkennen, was wohl vor allem auf das schmalere Angebot solcher Berufe und von Ausbildungsplätzen in großen Betrieben zurückzuführen ist (Schels et al., 2022, S. 168 f.). Diese Befunde werden auch durch andere Studien gestützt, die beispielsweise zeigen, dass junge Menschen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status keine größeren Kompromisse in Bezug auf den beruflichen Status zwischen Berufsaspiration und tatsächlich erlangtem Ausbildungsberuf machen (Schels & Abraham, 2023).

Für Studienberechtigte ist die Optionenvielfalt noch einmal größer als für Jugendliche ohne Hochschulreife. Ob sie eine Berufsausbildung oder ein Studium beginnen, ist dabei von Einflussfaktoren wie etwa der Schulart, an der die Studienberechtigung erworben wurde, oder dem familialen Migrations- und Bildungshintergrund abhängig (Quast et al., 2014). Studienberechtigte, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren sind, nehmen häufiger als Personen ohne einen solchen Migrationshintergrund  auch mit vergleichsweise schlechten Noten ein Studium auf (Klein & Neugebauer, 2023). Dies ist u.a. auf eigene hohe Aspirationen oder die ihrer Eltern zurückzuführen, kann jedoch auch mit erfahrener oder antizipierter Diskriminierung auf dem Ausbildungsmarkt oder einer mangelnden Kenntnis über die Ausgestaltung des deutschen Berufsausbildungssystems zusammenhängen, dessen Möglichkeiten eventuell nicht hinreichend erschlossen werden konnten (ebd., S. 14).

Berufliche Entscheidungen sind auch unter den Bedingungen einer sich stark wandelnden Berufs- und Arbeitswelt zu treffen. Durch langfristige Trends wie Digitalisierung und Dekarbonisierung (HO) ändert sich die Nachfrage nach Berufen, Berufsprofilen und Kompetenzanforderungen in den Berufen sehr stark (SWK, 2022). Aktuelle Berufsprojektionen zeigen, dass ein Teil der heutigen Berufe in den nächsten 10 bis 15 Jahren einem starken Automatisierungsrisiko unterliegt (Maier et al., 2022). Betrachtet man nun die beruflichen Aspirationen der jungen Menschen, so wird deutlich: Etwa 45 % der 15-Jährigen sehen sich im Alter von 30 Jahren in Berufen, deren Nachfrage sich aufgrund der Digitalisierung stark reduzieren wird (Mann et al., 2020, S. 28).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Schüler:innen gegen Ende ihrer Schulzeit immer noch erhebliche Unsicherheiten bezüglich der Berufs- und Studienwahl aufweisen. Auch wenn in der Kompromissbildung bei der Einmündung in einen Ausbildungsberuf keine nachteiligen Effekte für Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status zu beobachten sind, so gelingt die Entkopplung der vorgelagerten Entwicklung realistischer beruflicher Aspirationen von der Herkunft kaum. Besuchte Schulform und angestrebter Berufsabschluss prägen berufliche Aspirationen und verstärken teilweise geschlechtstypische Berufsaspirationen. Zudem gelingt es bei einem erheblichen Anteil der jungen Menschen nicht, die Breite beruflicher Möglichkeiten und den digitalisierungs- und nachhaltigkeitsinduzierten Wandel der Arbeitswelt zu adressieren.

Kein Zusammenhang von negativer Kompromissbildung beim Ausbildungsberuf und sozialer Herkunft

Studienberechtigte mit Migrationshintergrund nehmen auch bei schlechten Schulabschlussnoten ein Studium auf

Berufswünsche junger Menschen stark auf Berufe mit hohem Automatisierungsrisiko bezogen

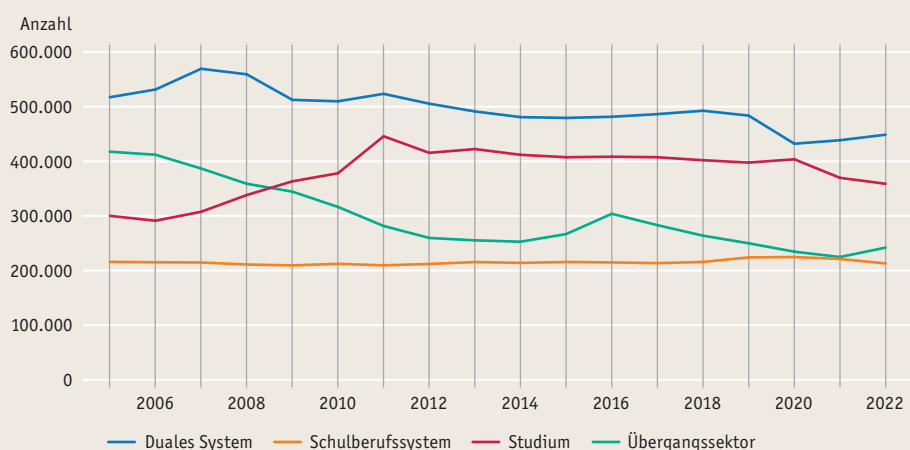
Bildungswege nach erstmaligem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems

Jungen Menschen eröffnen sich nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen – abhängig vom Schulabschluss – unterschiedliche Bildungswege: Personen, die die Schule mit einem Abschluss unterhalb der Hochschulzugangsberechtigung verlassen, können einen schulischen Bildungsweg, z.B. an einer berufsbildenden Schule, fortsetzen und den jeweils nächsthöheren Abschluss erwerben. Es ist möglich, eine Berufsausbildung in einem der ca. 320 Berufe des dualen Systems oder der rund 70 Berufe des Schulberufssystems anzustreben. Personen mit Hochschulzugangsberechtigung haben die Chance, sowohl in Ausbildung überzugehen als auch sich für einen der 9.392 Bachelorstudiengänge (HRK, 2021b) zu bewerben. Zudem haben sie die Möglichkeit, Ausbildung und Studium zu verbinden. Neben der sequenziellen Abfolge von Ausbildung und Studium – die immer noch quantitativ bedeutsamste Variante – existieren verschiedene institutionalisierte Verbindungsformate: das Duale Studium, die studienintegrierende Ausbildung und das Triale Studium (vgl. Nickel et al., 2022; Euler & Severing, 2019; Haag & Schoelen, 2018).

Neuzugänge in beide vollqualifizierende Sektoren der Ausbildung deutlich höher als ins Studium

Die Neuzugänge in der Berufsausbildung und der hochschulischen Bildung verdeutlichen, wie stark sich das Verhältnis zwischen Personen, die eine Ausbildung, und jenen, die ein Studium beginnen, in den letzten 20 Jahren verändert hat (**Abb. H2-3**). Bis 2010 etwa lag die Zahl der Neuzugänge im dualen System deutlich über der Zahl der Studienanfänger:innen. Mitte der 2000er-Jahre stieg die Studiennachfrage stark an und verharrt seit etwa 10 Jahren auf einem stabil hohen Niveau (vgl. **E1, F3**). Mit einem Rückgang der Anfänger:innen im dualen System der Berufsausbildung glichen sich Ausbildung und Studium in den letzten 10 Jahren zunehmend an, wenngleich die Zahl der Studienanfänger:innen (ohne internationale Studierende) immer noch deutlich unterhalb der Neuzugänge zur dualen Berufsausbildung liegt. Die Zahl der Ausbildungsanfänger:innen im Schulberufssystem weist hingegen in den letzten 15 Jahren zwar Verschiebungen in der Binnenstruktur der Ausbildungsgänge, insgesamt jedoch nur geringe quantitative Veränderungen auf (vgl. **E1, E3**). Deutlich erkennbar sind die Auswirkungen gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen wie etwa der Finanzkrise 2007/08 sowie der Corona-Pandemie 2020/21 auf die Neuzugänge, wobei

Abb. H2-3: Neuzugänge zu Berufsausbildung und Studium 2005 bis 2022 (Anzahl)*



* Neuzugänge zum Studium: ohne internationale Studierende.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik , Hochschulstatistik , Personalstandstatistik  – für Beamt:innen ausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmer:innen in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft der Teilnehmer:innen, eigene Berechnungen

→ Tab. E1-1web

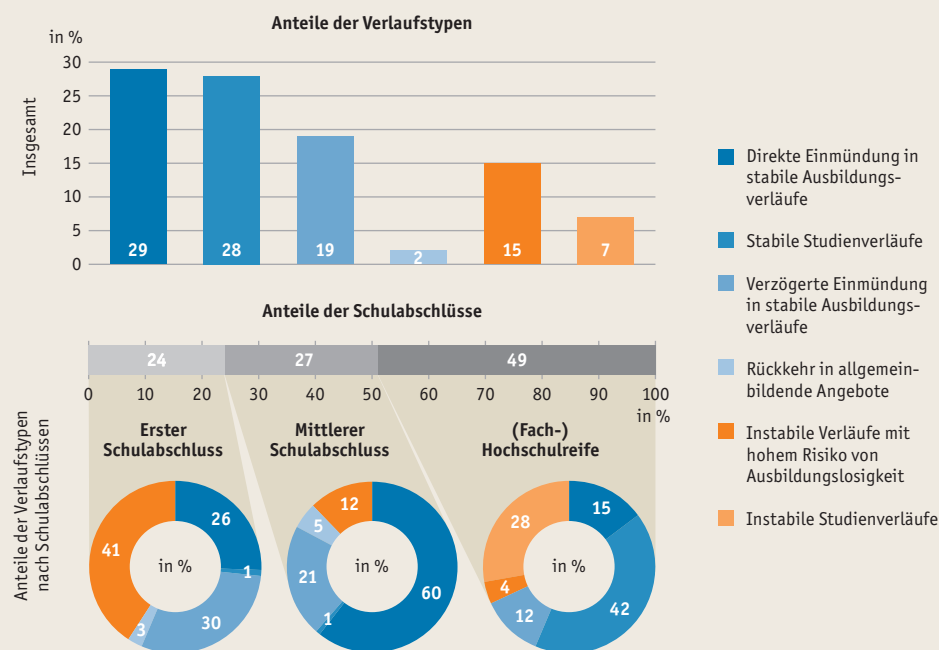
sich hier erhebliche Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen zeigen. So hatte etwa das duale System mit größeren Einbußen zu kämpfen als das Schulberufssystem (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 166).

Welche Berufs- und Bildungswege den Jugendlichen offenstehen, wird maßgeblich von ihrem Vorbildungsniveau bestimmt. 70 bis 80 % aller Studienberechtigten nehmen früher oder später ein Studium auf. 19 % der Studienberechtigten entscheiden sich jedoch zunächst für eine Berufsausbildung (vgl. **F2**). Absolvent:innen mit maximal Mittlerem Schulabschluss haben Zugang zur dualen und schulischen Berufsausbildung (vgl. **E1**), wobei einige Ausbildungsberufe auch eine (Fach-)Hochschulreife voraussetzen und schulische Ausbildungen für Schulabgänger:innen mit Erstem Schulabschluss aufgrund von höheren Mindestqualifikationen für viele Berufe nur eingeschränkt erreichbar sind. Sie münden vor allem in sogenannte Helfer:innen- und Sozialassistentenberufe ein (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 176).

Nach dem erstmaligen Verlassen der allgemeinbildenden Schule lassen sich anhand von Verlaufsdaten über 4 Jahre 6 Verlaufstypen bestimmen (**Abb. H2-4**): Einem knappen Drittel der Jugendlichen gelingt die direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt (23 %) oder anderen diversen Anschlüssen (6 %). Ein weiteres knappes Drittel der Jugendlichen weist stabile Studienverläufe teilweise nach 1-jähriger Unterbrechung auf.¹ 19 % der Jugendlichen münden verzögert in stabile Ausbildungsverläufe ein, nach Phasen im Übergangssektor (8 %), nach anderen diversen Aktivitäten (7 %) oder nach einer 1-jährigen Unterbrechung (4 %). Sehr wenige Jugendliche kehren nach verschiedenen Aktivitäten wie Jobben, Erwerbslosigkeit, kurzen und vorzeitig beendeten (Aus-)Bildungsepisoden in allgemein-

**Vorbildungsniveau
strukturiert Zugänge
zu beruflicher Bildung**

Abb. H2-4: Häufigkeit nachschulischer Verlaufstypen von Schüler:innen, die 2010 die 9. Klassenstufe besuchten (in %)



Fallzahl: n = 7.168

Quelle: Michaelis et al., 2022, eigene Darstellung

¹ Es muss beachtet werden, dass die Studieneinmündungsquote von Studienberechtigten sich aufgrund von Zwischenstationen wie Freiwilligendiensten, Zwischenjahren oder vorher absolvierten Ausbildungen erst einige Jahre nach dem Schulabschluss verlässlich bestimmen lässt (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 202).

bildende Angebote zurück (2 %). Einige Jugendliche münden in instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit (15 %). Wenige Jugendliche weisen instabile Studienverläufe mit Verzögerung nach diversen Aktivitäten (4 %) oder einer vorzeitigen Beendigung des Studiums (3 %) auf (Michaelis et al., 2022, S. 89).

**Stabilität der Ausbil-
dungsverläufe auch
vom Schulabschluss
abhängig**

Differenzierte Analysen zeigen zudem, dass die Wahrscheinlichkeit eines instabilen Bildungsverlaufs, mit einem erhöhten Risiko, ausbildungslos zu bleiben, äußerst ungleich verteilt ist. So hängt die Stabilität der beruflichen und hochschulischen Bildungsverläufe u. a. deutlich vom erworbenen Schulabschluss ab. Während das Risiko eines instabilen Bildungsverlaufs bei Personen mit maximal Erstem Schulabschluss bei 41 % liegt, ist dies nur bei 12 % der Personen mit Mittlerem Schulabschluss der Fall (Abb. H2-4, Michaelis et al., 2022).

**Personen mit Migra-
tionshintergrund
länger im Übergangs-
sektor und häufiger in
fragmentierten
Verläufen ...**

Ebenso wird deutlich, dass Personen mit Migrationshintergrund überproportional häufig in Verlaufstypen mit großen Anteilen an Episoden und längerer Verweildauer im Übergangssektor oder in instabilen Verläufen mit erhöhtem Risiko der Ausbildungslosigkeit zu finden sind (ebd., S. 64); gleichzeitig kehren sie aber auch häufiger in Angebote der allgemeinbildenden Schulen zurück (ebd.). Diese Entscheidungen werden sowohl durch rationale Faktoren (Verbesserung der Ausbildungsmarktchancen durch höheren Schulabschluss) als auch soziale Erwartungen von Eltern und Freund:innen beeinflusst (Busse et al., 2023).

**... ebenso wie Jugend-
liche aus Familien
mit niedrigem
sozioökonomischem
Status**

Junge Menschen, die aus Familien mit niedrigem Berufs- und Bildungsstatus der Eltern stammen und über eine geringere Ausstattung an bildungsrelevanten Ressourcen verfügen, münden ebenfalls zu höheren Anteilen in Verlaufstypen mit mehreren Episoden und langer Verweildauer im Übergangssektor sowie in fragmentierte Verläufe ein (Michaelis et al., 2022, S. 124 ff.).

Insgesamt gelingt einem Großteil der Jugendlichen ein erfolgreicher Weg in die Berufsausbildung oder das Studium; 76 % der betrachteten Jugendlichen befinden sich 4 Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems in recht stabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen, benötigen teilweise jedoch wegen Verzögerungen bei der Einmündung und/oder einem Abbruch oder Wechsel (H3) mehr Zeit als in einem idealtypischen Bildungsverlauf vorgesehen. Für 22 % gestaltet sich der Bildungsverlauf nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule allerdings überaus schwierig (Michaelis et al., 2022, S. 30).

Übergangssektor

Angebotsstrukturen im Übergangssektor

Gut ein Viertel aller jährlichen Neuzugänge in berufliche Ausbildung münden in den Übergangssektor ein. Dieser hat sich zu einem wichtigen, immer wieder kontrovers diskutierten 3. Sektor der beruflichen Ausbildung entwickelt (H1). Die Übergangsmaßnahmen unterscheiden sich teils erheblich hinsichtlich ihrer Zielgruppen, Curricula, Trägerschaft , Finanzierungsstrukturen, organisatorischen Ausgestaltung und Verantwortungsbereichen (Maßnahmen in Verantwortung der Länder oder der BA). Die Übergangsangebote der Länder, die das Gros der Maßnahmen ausmachen, sind teilweise auf den Erwerb eines Schulabschlusses und/oder die Verbesserung basaler Kompetenzen ausgerichtet. Teils liegen dualisierte Konzepte unter systematischer Einbindung von Praxisphasen in Betrieben vor, bei denen die berufliche Orientierung im Zentrum steht. Darüber hinaus können diese Maßnahmen an spezifische Zielgruppen gerichtet sein, z.B. mit speziellen Angeboten der Sprach- und Integrationsförderung für zugewanderte Personen.

Der Bildungsbericht 2008 hat deutlich vor Augen geführt, dass sich der Übergangssektor zu einem ineffektiven Konglomerat sehr verschiedener Maßnahmen entwickelt und zu einer Aufblähung von ‚Zwischenlösungen‘ mit langer Verweil-

**Nach wie vor hohe
Heterogenität in
Maßnahmen des
Übergangssektors**

Tab. H2-2: Maßnahmentypen des Übergangssektors

Maßnahmentyp	Zielgruppe	Dauer	Organisationsform	Erreichbare Abschlüsse
Berufsvorbereitungsjahr, 1-jährige Berufseinstiegs-klasse	Schulabgänger:innen ohne Ersten Schulabschluss Personen mit Sprachförderbedarf (insbesondere Schutz- und Asylsuchende )	1 bis 2 Jahre	Teilzeitoptionen mit mehrwöchigen Praktika oder Praxistagen in der Woche möglich	Teilweise Erwerb des Ersten Schulabschlusses
Berufsfachschule, die keinen beruflichen Abschluss verleiht	Schulabgänger:innen mit mind. Erstem Schulabschluss	1 bis 2 Jahre	In der Regel vollzeitschulisch; kürzere Praktika möglich	Teilweise Erwerb des Mittleren Schulabschlusses Teilweise Anrechnung auf Ausbildung möglich (liegt im Ermessen der Betriebe)
Berufsvorbereitende Maßnahme der BA	Ausbildungsinteressierte Jugendliche ohne Schulpflicht	Bis zu 12 Monate, Verlängerung bis 18 Monate möglich	Angebote bei privaten Bildungsträgern in Kooperation mit betrieblichen Praktika	Teilweise Erwerb des Ersten Schulabschlusses
Einstiegsqualifizierung	Ausbildungsinteressierte Jugendliche	6 bis 12 Monate	Mehrmonatiges sozialversicherungspflichtiges Praktikum; bei bestehender Berufsschulpflicht	Teilweise Teilqualifikation mit Anrechnungsoption für Ausbildung (im Ermessen der Betriebe)

Quelle: eigene Darstellung

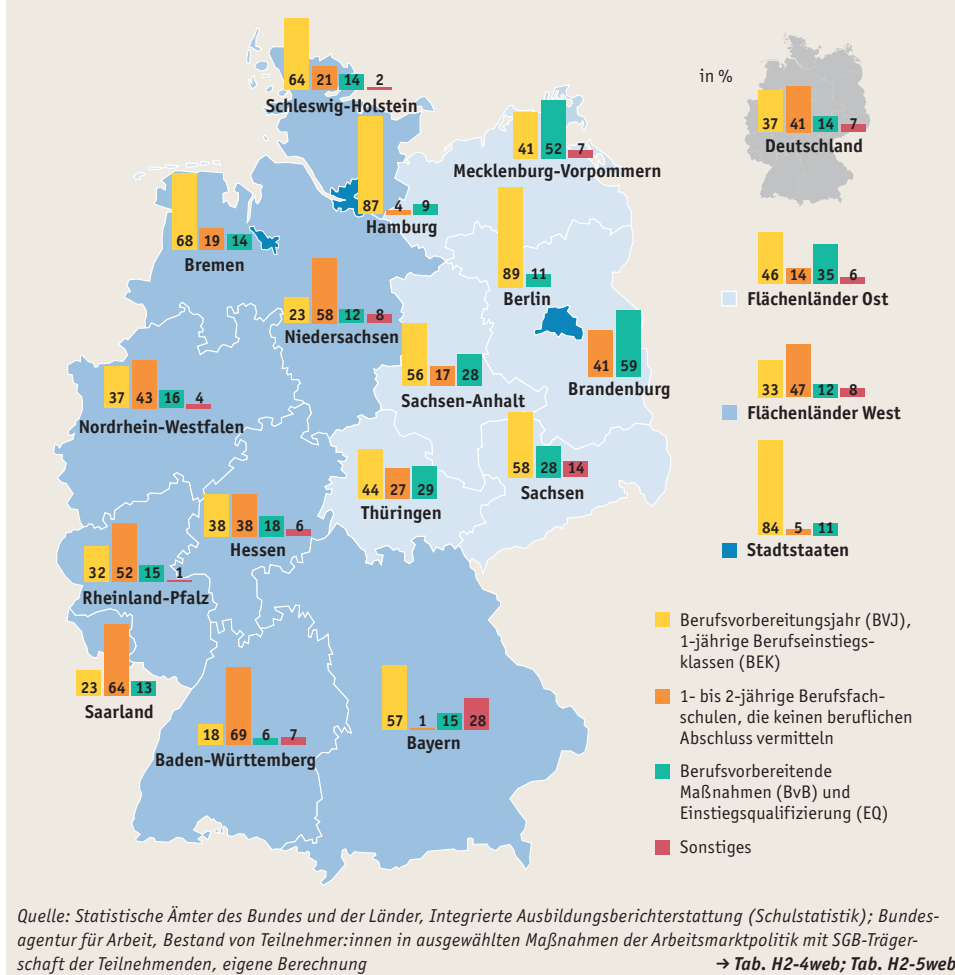
dauer von Jugendlichen geführt hatte. In den Folgejahren wurden bundes- und länderspezifische Anstrengungen zur Umstrukturierung dieses Sektors mit dem Ziel der Verbesserung der Übergänge in Ausbildung vorgenommen. Zu nennen sind die Einführung von Jugendberufsagenturen mit rechtskreisübergreifenden Beratungs- und Integrationsangeboten an junge Menschen unter 25 Jahren. Die Vielfalt der Maßnahmen wurde reduziert, verbliebene oder neue Maßnahmen stärker dual und auf Ausbildungsanschlüsse ausgerichtet. Praxisphasen werden in der Regel von fachlichem und (sozial-)pädagogischem Personal der berufsbildenden Schulen begleitet und teilweise Übergangszeitpunkte aus dem Übergangssektor in Ausbildung flexibilisiert (**Tab. H2-2**).

Der Rückgang der Zahl der Neuzugänge in den Übergangssektor, der nach der vorübergehenden zuwanderungsbedingten Erhöhung in den Jahren 2015 und 2016 zu beobachten war, setzt sich nicht weiter fort. Gegenüber 2021 haben sich die Neuzugänge in den Übergangssektor um ca. 25.000 auf 250.000 im Jahr 2023 erhöht (**Tab. H2-3web**). Der erneute Anstieg ist vor allem das Resultat der Zuwanderung ukrainischer Jugendlicher, die im Berufsvorbereitungsjahr oder in den 1-jährigen Berufseinstiegsklassen wiederzufinden sind (**Tab. E1-5web**).

Bundesweit stellen die von den Ländern verantworteten Angebote der Berufsfachschule (BFS), die keinen beruflichen Abschluss vermitteln (ca. 41 %), gefolgt vom Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und von Berufseinstiegsklassen (BEK) (37 %), nach wie vor den größten Anteil des Übergangssektors dar. Berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) und Einstiegsqualifizierung (EQ) der BA machen dagegen inzwischen nur noch einen Anteil von gut 14 % aus (**Abb. H2-5**).

**Vielfältige Reformen
im Übergangssektor
in der letzten Dekade**

Abb. H2-5: Verteilung der Neuzugänge in den Übergangssektor nach Art der Maßnahmen und Ländern im Jahr 2023 (in %)



In ostdeutschen Flächenländern vor allem betriebsnahe Maßnahmen

In westdeutschen Flächenländern dominieren 1- und 2-jährige Berufsfachschulen

Länder(gruppen)unterschiede finden sich nicht nur hinsichtlich des Anteils der Neuzugänge in den Übergangssektor (vgl. E1), sondern auch in Bezug auf die vorhandenen Angebotsstrukturen. In den ostdeutschen Flächenländern ist der Übergangssektor traditionell – neben dem BVJ und den 1-jährigen BEK, die 2023 trotz Abnahme 46 % aller Neuzugänge in den Übergangssektor umfassten (Tab. H2-4web) – durch hohe Anteile an Neuzugängen in von der BA geförderten Maßnahmen geprägt (35 %, Abb. H2-5). Diese Maßnahmen mit stärkerem betrieblichem Bezug (BA, 2022) machen einen besonders hohen Anteil in Brandenburg (59 %) und Mecklenburg-Vorpommern (52 %, Abb. H2-5) aus. In den westdeutschen Flächenländern überwiegen dagegen die Neuzugänge zu den 1- und 2-jährigen BFS (47 %), die keinen Abschluss vermitteln, aber außer dem Erwerb beruflicher Grundkompetenzen auch das Nachholen von (insbesondere Mittleren) Schulabschlüssen ermöglichen. Im Ländervergleich sind besonders hohe Anteile in Baden-Württemberg (69 %), im Saarland (64 %) und in Niedersachsen (58 %) zu finden. In den Stadtstaaten bilden Maßnahmen von BVJ/BEK die tragende Säule des Übergangssektors (84 %), die je nach Ausgestaltung auf betriebliches Erfahrungslernen oder auf das Nachholen des Schulabschlusses ausgerichtet sind. Mit 89 bzw. 87 % der Neuzugänge fällt das BVJ/BEK in Berlin und Hamburg besonders hoch aus (Abb. H2-5). Dieser hohe Anteil in den beiden Ländern hängt mit der Reformierung des Übergangssektors zusammen.

Sozialstrukturelle Zusammensetzung der Neuzugänge im Übergangssektor

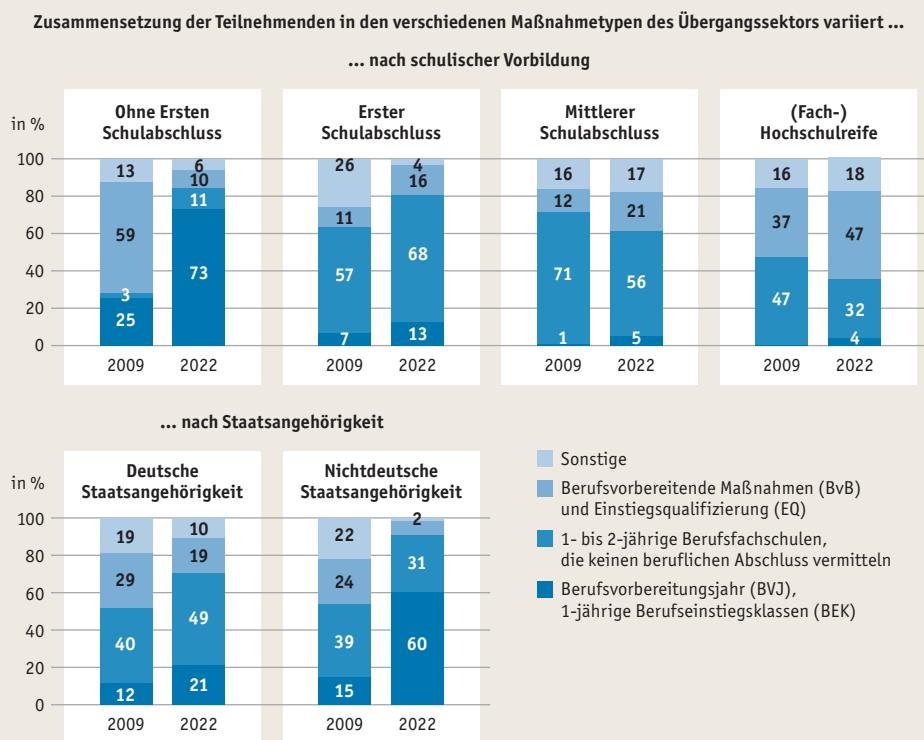
Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung stellt sich insbesondere für Personen ohne Schulabschluss – worunter ein abnehmender, aber weiterhin substanzieller Anteil junger Menschen aus Förderschulen zu finden ist (vgl. D8) – oder mit Erstem Schulabschluss problematisch dar. Sie weisen ein überproportional hohes Risiko auf, keinen Ausbildungsplatz zu finden und in den Übergangssektor einzumünden (vgl. E1). Dies spiegelt sich in der Zusammensetzung der Gruppe der Jugendlichen nach schulischer Vorbildung wider: Von den 242.027 Neuzugängen in den Übergangssektor im Jahr 2022 verfügten jeweils knapp 40 % über keinen oder über einen Ersten, 19 % über einen Mittleren Schulabschluss und knapp 2 % über die (Fach-)Hochschulreife (Tab. H2-6web).

Selbst bei abnehmender Konkurrenz um Ausbildungsplätze überwiegt die Wahrscheinlichkeit von Jugendlichen mit maximal Erstem Schulabschluss, in den Übergangssektor einzumünden (Michaelis & Busse, 2021); ihre Chancen der Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung haben sich seit vielen Jahren kaum verändert (vgl. E1). Außer dem Schulabschluss erweisen sich schlechte Noten im Abgangs- oder Abschlusszeugnis aus der allgemeinbildenden Schule (ebd.) sowie geringe Kompetenzen in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und ICT zum Zeitpunkt der 9. Klasse als relevante Erklärungsfaktoren für die Einmündung in den Übergangssektor.

In Abhängigkeit von ihrem Vorbildungsniveau gehen Jugendliche in verschiedene Maßnahmen des Übergangssektors über (Abb. H2-6): Während Personen ohne Schulabschluss vornehmlich im BVJ/BEK einmünden (73 %), finden sich jene mit Erstem und Mittlerem Schulabschluss mehrheitlich in 1- bzw. 2-jährigen BFS wieder (68

Jugendliche mit maximal Erstem Schulabschluss profitieren kaum von abnehmender Konkurrenz auf dem Ausbildungsmarkt

Abb. H2-6: Neuzugänge in Maßnahmetypen nach Vorbildungsstruktur und Staatsangehörigkeit 2009 und 2022 im Vergleich (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmer:innen in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft der Teilnehmenden, eigene Berechnung

→ Tab. H2-6web, Tab. H2-7web

Nur noch ein kleiner Anteil an Jugendlichen ohne Ersten Schulabschluss in BA-Maßnahmen

bzw. 56 %). Der Rückzug der BA aus der Förderung in der Berufsvorbereitung betrifft vor allem Jugendliche ohne Ersten Schulabschluss in BvB-Maßnahmen: Während sie im Jahr 2009 mehrheitlich in eine BvB-Maßnahme einmündeten (59 %) und damit 75 % der Gesamtgruppe der Teilnehmenden in BvB stellten, machen sie 2022 nur noch einen Anteil von 26 % in dieser Gruppe aus (**Tab. H2-6web**). Gerade diese Maßnahmen erhöhen jedoch die Ausbildungschancen der Teilnehmer:innen durch eine starke Betriebsanbindung (Menze & Holtmann, 2019).

Personen mit Migrationshintergrund mit längerer Verweildauer im Übergangssektor

Ungleich höhere Risiken der Einmündung in den Übergangssektor sind zudem für Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (vgl. **E1**) oder mit Migrationshintergrund gut belegt (Busse et al., 2023; Michaelis & Busse, 2021), die sich auch nicht allein auf die im Durchschnitt geringeren Schulabschlüsse oder Abschlussnoten der Jugendlichen zurückführen lassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; 2020). Hatten 2009 noch 84 % der in den Übergangssektor neu eingemündeten Jugendlichen eine deutsche und 16 % eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, so beläuft sich – zuwanderungsbedingt – dieses Verhältnis im Jahr 2023 auf 62 zu 38 % (**Tab. H2-7web**). Darüber hinaus verweisen tiefer gehende Analysen zu nachschulischen Bildungsverläufen darauf, dass Personen mit Zuwanderungshintergrund nicht nur häufiger im Übergangssektor wiederzufinden sind, sondern dort auch länger verweilen (Michaelis et al., 2022). Teilweise hängt dies mit der Sprach- und Integrationsförderung zusammen.

Berufsschulen in Hauptverantwortung für Ausbildungsintegration zugewanderter Personen

Zudem gestaltet sich die Aufteilung von deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen auf die verschiedenen Maßnahmen sehr unterschiedlich (**Abb. H2-6**): Während Neuzugänge mit deutscher Staatsangehörigkeit zu großen Teilen (49 %) in 1- und 2-jährige BFS übergehen und 19 % in einer Maßnahme der BA wiederzufinden sind, besuchen Neuzugänge nichtdeutscher Staatsangehörigkeit mehrheitlich das BVJ/BEK (63 %), gefolgt von den BFS (30 %); in Maßnahmen der BA münden dagegen nur 6 %. Die Hauptverantwortung für die Förderung gering qualifizierter und zugewanderter Personen in eine vollqualifizierende Ausbildung liegt damit bei den Ländern und den berufsbildenden Schulen.

Geringe Herkunftsressourcen erhöhen das Risiko einer längeren Zeit im Übergangssektor

Sozioökonomische Herkunftsressourcen haben keinen signifikanten Einfluss auf das Risiko des Einmündens in den Übergangssektor, wenn bildungsbezogene Merkmale (Schulabschluss, Noten) kontrolliert werden (Michaelis & Busse, 2021). Stattdessen wirken sie über die vorausgegangene Bildungsbiografie. Durchaus erklärungsrelevant scheinen Herkunftsressourcen jedoch für die Dauer des Verbleibs im Übergangssektor zu sein: Junge Menschen aus Familien mit niedrigem elterlichem Berufs- und Bildungsstatus und damit geringen bildungsrelevanten Ressourcen sind häufiger in Bildungsverläufen mit langer Verweildauer im Übergangssektor zu finden (ebd., S. 124 ff.).

Nach wie vor gehen zudem mehr junge Männer als junge Frauen in den Übergangssektor über; ihr Anteil hat sich von 57 % im Jahr 2009 auf 61 % 2023 erhöht (**Tab. H2-8web**) und ist nicht zuletzt auch den im Durchschnitt niedrigeren Schulabschlüssen der männlichen Jugendlichen geschuldet (vgl. **D8**).

Individuelle Entwicklungen während der Maßnahmenteilnahme und Wirksamkeit der Maßnahmen

Jährlich wenden Bund und Länder beträchtliche Mittel der öffentlichen Hand für Maßnahmen des Übergangssektors auf: Im Jahr 2021 wurden für die Maßnahmen in Länderverantwortung (u.a. BGJ, BVJ, BEK, 1- und 2-jährige BFS) gut 2,8 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt, die BA investierte in die BvB- und die EQ-Maßnahmen 215 Millionen Euro (**Tab. H2-9web**).² In der Frage, wie sinnvoll die Übergangsmaßnah-

² Nicht enthalten sind hier Aufwendungen der Betriebe und weiterer Akteur:innen, die am Übergangsgeschehen beteiligt sind (z.B. durch Praktika oder Berufsorientierungsmaßnahmen).

men sind und ob die Bildungsbeteiligung Jugendlicher im Übergangssektor eher als Risikofaktor in der Bildungsbiografie anzusehen ist oder als Beitrag zur Verbesserung ihrer beruflichen Chancen, lassen sich unterschiedliche Kriterien für die Beurteilung anführen: die Weiterentwicklung basaler, überfachlicher und erster beruflicher Kompetenzen sowie weiterer lern- und ausbildungsrelevanter Dispositionen (z.B. Selbstkonzept, emotionale Stabilität, Leistungsmotivation und -bereitschaft), aber auch eine sich entwickelnde berufliche Identität, Adaptabilität und Resilienz, also Merkmale, die Ratschinski (2014) als zentrale Komponenten von Berufswahlkompetenz betrachtet. Auch das Nachholen eines Schulabschlusses wäre ein Erfolgskriterium. Besonders hohe Relevanz im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs wird dem ‚Übergang in Ausbildung‘ für die Beurteilung der Effektivität von Maßnahmen zugeschrieben, was allerdings auch von maßnahmeexternen Faktoren wie der konjunkturellen Lage, dem regionalen Ausbildungsmarkt, dem Angebot an staatlich geförderter Ausbildung und schulischen Ausbildungsmöglichkeiten beeinflusst wird. Die Verbindung der Bildungsprozesse zwischen Übergangssektor und Berufsausbildung im Rahmen von curricularen Verzahnungen, Zertifizierungen und Anrechnungen findet bisher nur in einigen regionalen Projekten statt (vgl. für NRW Euler, 2022, S. 45). Die Beurteilung der Effektivität von Maßnahmen ist aufgrund der sehr eingeschränkten Datenlage nach wie vor schwierig. Hierzu sind überwiegend regionale und ältere Studiendaten verfügbar, die kausale Interpretationen der Wirkungen des Übergangssektors jedoch nicht zulassen.

Studien zur Kompetenzentwicklung im Übergangssektor kommen eher zu ernüchternden Ergebnissen: So weisen regionalspezifische Analysen für Jugendliche aus unterschiedlichen Maßnahmen des Übergangssektors darauf hin, dass diese beispielsweise in den Bereichen Lesen und Mathematik, die als basale Voraussetzungen für viele Ausbildungen gelten, nur geringe Kompetenzzuwächse erzielen konnten und wenn, dann eher in den 2- als in den 1-jährigen Maßnahmen (Behrendt et al., 2017; Weißeno et al., 2016; Nickolaus et al., 2018).

Ergebnisse verschiedener Studien sowie Auswertungen amtlicher Daten zeigen, dass zwischen 24 und 30 % der Teilnehmenden des Übergangssektors einen Schulabschluss nachholen (**Tab. H2-10web**, vgl. auch Beicht & Eberhard, 2013; Dionisius et al., 2015; Menze & Holtmann, 2019). Von den 29 %, die im Jahr 2022 ihren Schulabschluss nachholen oder verbessern konnten, erreichten 15 % einen Ersten und 14 % einen Mittleren Schulabschluss. Gegenüber 2014 ist die Quote der Jugendlichen, die überhaupt einen Schulabschluss erlangen, um gut 5 Prozentpunkte gestiegen, was insbesondere auf neu erworbene Erste Schulabschlüsse zurückzuführen ist und nicht zuletzt auch mit der Integration Schutz- und Asylsuchender zusammenhängt (**Tab. H2-10web**). Entsprechend den verschiedenen Zielsetzungen (**Tab. H2-1**) zeigen sich große Unterschiede im Zertifikatserwerb nach Maßnahmentyp: Während im BVJ/BEK (31 %) sowie an den 1- und 2-jährigen BFS, die keinen Berufsabschluss vermitteln (38 %), die Möglichkeit des Erwerbs eines Ersten oder nächsthöheren Schulabschlusses besteht, orientieren sich BvB und EQ stärker auf den Erwerb beruflicher Grundkompetenzen und auf (zeitnahe) Übergänge in Ausbildung hin, sodass hier nur 7 % ihren Schulabschluss erwarben oder verbesserten.

Die Befunde zum Einfluss von nachträglich erworbenen Schulabschlüssen auf den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung sind uneinheitlich. Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2017 weisen darauf hin, dass sich die Chancen der Einmündung in duale Ausbildung mit einem nachträglich erworbenen Schulabschluss nach Besuch einer 1-jährigen Übergangsmaßnahme im Vergleich zu Jugendlichen mit ähnlichen Merkmalen ohne Maßnahmenteilnahme nicht verbesserten (Rahn et al., 2017). Andere Studien verweisen dagegen auf den positiven Effekt einer

Vielfältige Erwartungen an Übergangsmaßnahmen

Wenig Transparenz der angestrebten Ziele und ...

... wenig belastbare Daten zu Ergebnissen und Wirkungen des Übergangssektors

Nachholen von Schulabschlüssen gelingt nur einem kleinen Teil ...

... und ist stark vom besuchten Maßnahmentyp abhängig

**Personen ohne
Abschluss profitieren
vom Nachholen eines
Schulabschlusses ...**

erhöhten Wahrscheinlichkeit, in Ausbildung einzumünden, wenn Jugendliche einen Schulabschluss nachholen (Beicht & Eberhard, 2013; Menze & Holtmann, 2019; Holtmann et al., 2021). Dabei scheinen insbesondere diejenigen, die die allgemeinbildende Schule ursprünglich ohne Abschluss verlassen hatten, von einem Ersten Schulabschluss zu profitieren. Dagegen geht mit dem Erwerb eines Mittleren Schulabschlusses nicht zwangsläufig eine erhöhte Wahrscheinlichkeit der Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung einher. Es zeigt sich jedoch, dass der Mittlere Schulabschluss den Zugang zu attraktiveren Ausbildungsberufen ermöglicht (Holtmann et al., 2021; Rahn & Fuhrmann, 2023, S. 97).

**... und von Maß-
nahmen mit enger
Betriebsanbin-
dung ...**

Untersuchungen zum Einfluss des Besuchs von Maßnahmen mit starker Betriebsanbindung auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen zeigen übereinstimmend einen durchweg positiven Effekt (Baas et al., 2012; Menze & Holtmann, 2019). Betriebliche Erfahrungen sind offenbar ein wichtiger Weg, um insbesondere Jugendlichen ohne Ersten Schulabschluss den Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung zu ebnet. So können Betriebe die Jugendlichen und deren Potenziale näher kennenlernen und dadurch Personen für einen Ausbildungsplatz in Betracht ziehen, die sie sonst nicht berücksichtigt hätten. Allerdings münden viele Maßnahmenteilnehmende (mit maximal Erstem Schulabschluss) überwiegend in Ausbildungen mit niedrigem Berufsprestige (Holtmann et al., 2021; Michaelis et al., 2022, S. 85), die mit Nachteilen in der Beschäftigungs-, beruflichen Entwicklungs- und Einkommenssituation einhergehen können (Ebner et al., 2020).

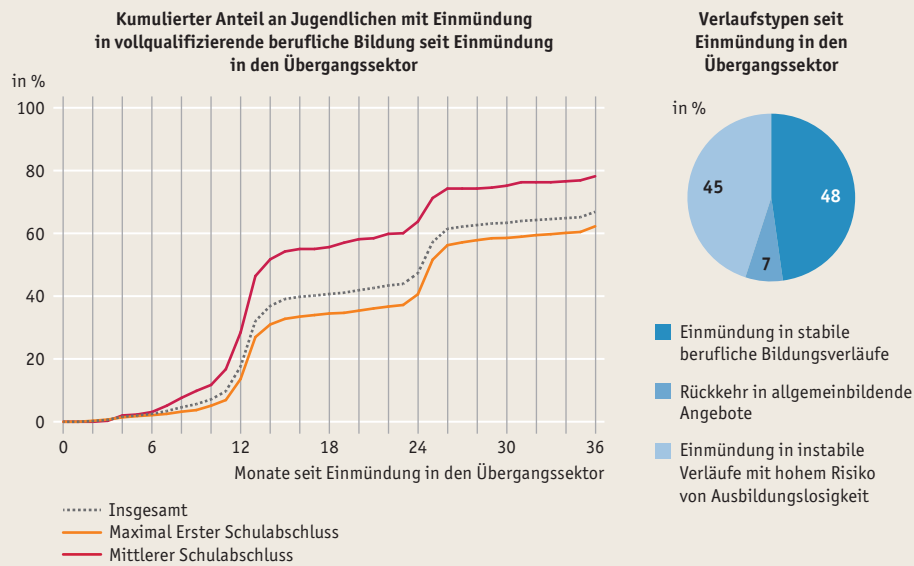
**... allerdings münden
sie überwiegend in
Berufe mit geringem
Prestige**

Längsschnittliche Analysen zu den weiteren Bildungsverläufen von Jugendlichen, die im 1. Jahr nach Abgang von der Schule eine Maßnahme des Übergangssektors besuchten, zeigen, dass innerhalb der ersten 36 Monate seit Einmündung in den Übergangssektor 67 % den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung (bzw. zu geringen Anteilen in ein Studium) schafften (**Abb. H2-7**). Dabei sind deutliche Unterschiede nach dem Schulabschluss festzustellen: Während 78 % derjenigen mit Mittlerem Abschluss in diesem Zeitraum in eine vollqualifizierende Ausbildung einmündeten, gelang dies nur 62 % der Personen mit maximal Erstem Schulabschluss. Vertiefende Analysen der Bildungsverläufe aller Jugendlichen verdeutlichen jedoch, dass nur in 48 % der Fälle mit dem Übergang in eine Ausbildung ein stabiler Ausbildungsverlauf verbunden ist. 45 % der Jugendlichen erleben stattdessen auch nach dem Besuch des Übergangssektors instabile Bildungs- und Erwerbsverläufe, verbunden mit einem hohen Risiko, ausbildungslos zu sein.

**Fast die Hälfte der
Jugendlichen, die in
Übergangsmaß-
nahmen einmünden,
hinterher von
instabilen Verläufen
betroffen**

Insgesamt verweisen die bisherigen Forschungsbefunde auf differenzielle Effekte je nach den mit einer Maßnahme verbundenen Zielen, Inhalten, Zeitdauern und Lernorten. Daher wäre – auch mit Blick auf Validität und Repräsentativität – eine bessere systematische Dokumentation von Daten zu Übergängen aus den verschiedenen Maßnahmen in weitere (Aus-)Bildungsangebote und -verläufe erforderlich.

Abb. H2-7: Bildungsverläufe und Einmündung in vollqualifizierende berufliche Bildung seit Beginn einer Maßnahme im Übergangssektor* nach Schulabschluss**



* In der Analyse berücksichtigt wurden Personen, die innerhalb des ersten Jahres nach Abgang aus der Schule in den Übergangssektor eingemündet sind und mindestens 3 aufeinanderfolgende Monate an der Maßnahme teilnahmen; Berechnung der Verlaufstypen mittels einer Sequenz- und Clusteranalyse.

Fallzahl: $n = 1.667$

** Aufgrund der geringen Anzahl an Personen mit (Fach-)Hochschulreife werden diese nicht extra ausgewiesen.

Quelle: LIfBi, NEPS , Startkohorte 4; doi:10.5157/NEPS:SC4:12.0.0, eigene Berechnungen

→ Tab. H2-11web

Bildungsverläufe, Abbrüche und Umorientierungen in der beruflichen Bildung

In der Bildungsforschung liegen verschiedene Konzepte vor, um Abbrüche von Bildungswegen zu beschreiben und zu analysieren. Für die nachfolgenden Darstellungen wird unter einem Abbruch das vorzeitige Beenden eines beruflichen Bildungs- oder Studiengangs ohne Abschluss verstanden, unabhängig davon, welcher Bildungsweg anschließend eingeschlagen wird (z.B. eine Ausbildung oder ein Studium in einem anderen Beruf oder Fach oder an einer anderen Institution). Über berufliche Bildungsabschlüsse **G** erfolgen Statusallokationen und soziale Positionierungen, die zu Ausgrenzung, Stigmatisierung und Benachteiligungen all jener Personen führen können, die ohne beruflichen Abschluss in das Erwerbsleben einmünden. Mit einem Abbruch können sich für den Einzelnen, die Einzelne sowohl Risiken als auch Chancen verbinden. Risiken bestehen vor allem in einem Ausstieg aus dem beruflichen Ausbildungs- und Hochschulsystem, ohne einen formalen beruflichen Abschluss erlangt zu haben. Chancen eines Abbruchs können in einem erfolgreichen Wiedereinstieg in berufliche Bildung (oder Allgemeinbildung) liegen, wenn dieser z.B. mit der Realisierung des gewünschten Berufs oder Studienfachs einhergeht. Auch bei Kompromissen in der korrigierten Wahl von Beruf oder Studienfach nach einem Abbruch können damit positive Effekte einhergehen (**H2**), etwa wenn damit eine zukunftsfeste Ausbildung absolviert werden kann. Auch hier wirkt u. a. jedoch die soziale Herkunft – zusammen mit dem Leistungsvermögen und der Leistungsbereitschaft – unterstützend oder nachteilig auf die Abbruchwahrscheinlichkeit und die Bewältigung des anschließenden Übergangs in eine neue Bildungsphase. Die Ausbildungsverläufe und -abbrüche nur unter individueller Perspektive zu betrachten, würde aber zu kurz greifen, daher werden auch beruflich-fachliche, institutionelle und systemische Einflüsse auf Abbrüche mit betrachtet.

Abschlüsse und Abbrüche in Berufsausbildung oder Studium

Ein Großteil der jungen Erwachsenen schließt Ausbildung und Studium erfolgreich ab

Analysen auf Basis des NEPS **D** zeigen, dass der Großteil der Jugendlichen, die eine Ausbildung oder ein Studium aufnehmen, den eingeschlagenen Bildungsweg mit Abschluss beendet. Zwischen 70 und 79 % der Jugendlichen (je nach Anlage der Untersuchung), die im Jahr 2010 die 9. Jahrgangsstufe besuchten und nach Abgang von der Schule eine schulische oder duale Ausbildung aufnahmen, beendeten diese mit einem Abschluss (Holtmann & Solga, 2023; Michaelis & Richter, 2022). Gleichwohl ist die Zahl der Abbrüche und Umorientierungen hoch. Im Schulberufssystem liegt der Anteil der Personen, die ihr 1. Ausbildungsverhältnis abgebrochen haben, mit 38 % höher als im dualen System (24 %; zu den Gründen vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 180).

Von den zwischen 1975 und 1984 Geborenen, die ein Studium aufnahmen, beendeten es 71 % mit Abschluss, 29 % erreichten keinen Abschluss im Erststudium (Tieben, 2016). Repräsentative Daten zu Abbrüchen in Bildungsformaten, die Berufsausbildung und Studium miteinander verbinden (**H2**), existieren bislang nicht. Verschiedene Einzelbefunde legen jedoch nahe, dass die Abbruchquote im Dualen Studium geringer ist als in den traditionellen Bildungsbereichen der Berufsausbildung oder des Studiums (vgl. Krone & Niehoff, 2023, S. 10; Nickel et al., 2022, S. 210), was auch auf einen Selektionseffekt bei der Auswahl von jungen Erwachsenen für das Duale Studium zurückzuführen sein kann.

Die meisten Abbrüche einer dualen oder schulischen Ausbildung erfolgen innerhalb des ersten Ausbildungsjahrs (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 181; Holtmann & Solga, 2023, S. 485). Im dualen System hängt dies auch mit der maximal 4-monatigen Probezeit zu Beginn der Ausbildung zusammen, in der eine Vertragslösung weitgehend problemlos möglich ist. Studienabbrüche, die mit einem Wechsel in einen anderen Studiengang verbunden sind, ereignen sich zum Großteil innerhalb der ersten beiden Fachsemester (vgl. **F4**). Unter den Studienabbrecher:innen, die das Hochschulsystem (zumindest temporär) komplett verlassen, bricht ebenfalls knapp die Hälfte ihr Bachelorstudium in den ersten beiden Fachsemestern ab (Heublein et al., 2017, S. 47). Diese Befunde deuten darauf hin, dass Abbrüche und Umorientierungen häufig eine Fortsetzung der beruflichen Orientierung (**H2**) und des Berufswahlprozesses sind.

Die meisten Prozesse der Umorientierung finden relativ früh im Ausbildungs- und Studienverlauf statt

Einflussfaktoren auf Abbrüche in Berufsausbildung und Studium

Meist liegen einem Abbruch der Berufsausbildung oder des Studiums mehrere, sich ggf. wechselseitig verstärkende Einflussfaktoren zugrunde. Diese können auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein, so z.B. auf individueller, institutioneller und systemischer Ebene. Sowohl Analysen mit Surveydaten als auch mit amtlichen Daten weisen je spezifische Limitationen auf, die eine simultane Betrachtung von individuellen Merkmalen, berufsstrukturellen Einflüssen und Qualitätsmerkmalen der Ausbildung oder des Studiums an den Lernorten kaum zulassen. Dennoch verweisen die Befunde auf Personengruppen, die besonders stark von Instabilitäten im Bildungsverlauf betroffen sind, weil bei ihnen mehrere Faktoren zusammenwirken, und bei denen eine bessere individuelle Begleitung und bedarfsgerechte Unterstützung erforderlich ist.

Berufsausbildung

Die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs der dualen oder schulischen Ausbildung variiert mit dem Ausbildungsberuf. So ist sie z.B. in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen besonders hoch, unabhängig davon, ob die Ausbildung im dualen oder schulischen System stattfindet (Siembab et al., 2023).

Wird ausschließlich das duale System betrachtet, sind es seit Jahren insbesondere Hotel- und Gastronomieberufe, Berufe in der Körperpflege sowie Ernährungs- und Reinigungsberufe, die die höchsten Vertragslösungsquoten ^M von meist über 40 % aufweisen (**Tab. E5-6web**). Vertragslösungsquoten geben Aufschluss darüber, wie viele Ausbildungsverträge im dualen System vorzeitig beendet werden, und schließen dabei sowohl Abbrüche mit ein, die zu einem Ausstieg aus dem Ausbildungssystem führen, als auch Abbrüche, die mit Wechseln des Berufs- oder des Ausbildungsbetriebs verbunden sind. Ein Teil der Berufe mit hohen Vertragslösungsquoten weist zugleich einen hohen Anteil an unbesetzten Plätzen am betrieblichen Ausbildungsplatzangebot auf, z.B. die Berufe Fleischer:in und Fachkraft für Systemgastronomie (jeweils 40 %, Christ et al., 2023, S. 18). Dies deutet darauf hin, dass berufs- und branchenspezifische Faktoren (vgl. auch Rohrbach-Schmidt & Uhly, 2015) wie die Attraktivität von Arbeitsbedingungen und/oder die mit dem gewählten Beruf und Betrieb verbundenen Entwicklungsperspektiven, aber auch Fragen der Ausbildungsqualität (**H5**) einen Einfluss auf die Stabilität von Ausbildungsverläufen haben. Zudem ist festzustellen, dass Vertragslösungen vergleichsweise häufig in Kleinst- und Kleinbetrieben mit maximal 19 Mitarbeiter:innen zu beobachten sind, was an den spezifischen Ausbildungsbedingungen in diesen Betrieben liegen kann (bspw. geringere Professionalisierung der Ausbildung, weniger Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch u.a. bei Konflikten) (Rohrbach-Schmidt & Uhly, 2015).

Zahl der Abbrüche und Wechsel variiert in der Berufsausbildung stark nach Berufsgruppen

Die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs der Ausbildung variiert mit individuellen Merkmalen wie dem Schulabschluss, Migrationserfahrung ...

Auf individueller Ebene weisen Jugendliche mit maximal Erstem Schulabschluss verglichen mit Jugendlichen mit höheren Bildungsabschlüssen **G** eine höhere Wahrscheinlichkeit für einen Abbruch ihrer ersten Ausbildung auf. Zudem weisen Jugendliche eine größere Abbruchwahrscheinlichkeit auf, wenn sie oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurden (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 180–183; Siembab et al., 2023). Die Vertragslösungsquote bestätigt diese Befunde für Auszubildende im dualen System (**Tab. H3-1web**; **Tab. H3-2web**). Nicht zuletzt lässt sich dies darauf zurückführen, dass Jugendliche mit maximal Erstem Schulabschluss und/oder mit Migrationshintergrund **G** häufiger in Kleinst- und Kleinbetrieben und in Berufen ausgebildet werden, die ungünstige Arbeits- und Ausbildungsbedingungen aufweisen – beides Merkmale, die generell mit höheren Vertragslösungsquoten verbunden sind (Rohrbach-Schmidt & Uhly, 2015).

... mit Berufswahlkompromissen ...

Unterschiedliche Studien zu Abbrüchen in der dualen und schulischen Ausbildung bestätigen die Relevanz einer berufsfachlichen Passung von Berufsaspirationen und realisiertem Ausbildungsberuf (Holtmann & Solga, 2023; Michaelis & Richter, 2022; Siembab et al., 2023). Die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses steigt, wenn Auszubildende ihre Ausbildung in dem Beruf absolvieren, auf den sie sich vor Ausbildungsbeginn bewerben wollten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 183, **Tab. E4-3web**). Berufswahlkompromisse (**H2**) erhöhen dagegen das Abbruchrisiko, selbst wenn bspw. ein Ausbildungsberuf mit einem höheren Berufsprestige erzielt werden konnte als ursprünglich angestrebt (Beckmann et al., 2023). Dies unterstreicht noch einmal die Bedeutung der berufsfachlichen Passung.

... und der Geschlechtszugehörigkeit

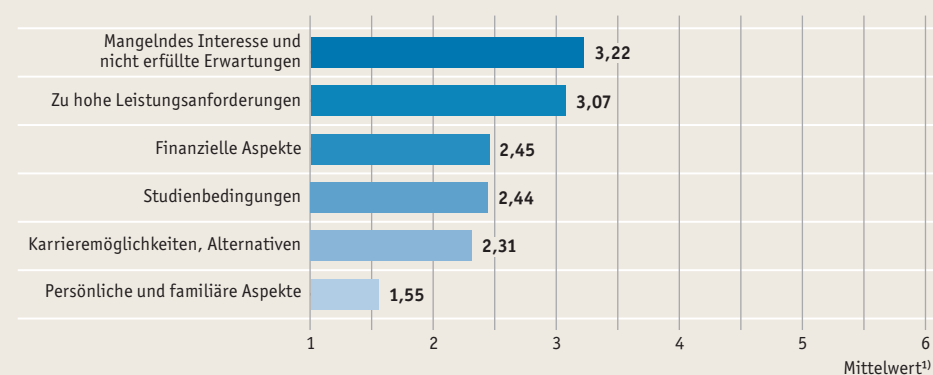
Der Arbeitsmarkt in Deutschland ist nach wie vor stark geschlechtsspezifisch segregiert (Bächmann et al., 2024), was sich auch auf die Berufswahl und die Risiken eines Ausbildungsabbruchs auswirkt. Im dualen Ausbildungssystem fällt die Lösungsquote von weiblichen Auszubildenden insbesondere in den Berufen etwas höher aus, in denen Frauen unterrepräsentiert sind (BIBB, 2023, S. 148). Andere Studien weisen auf ähnliche Befunde hinsichtlich des Ausbildungsabbruchs in geschlechtsuntypischen Ausbildungsberufen sowohl für Frauen als auch für Männer hin (Beckmann, 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Entscheiden sich die Auszubildenden für einen Abbruch des Ausbildungsverhältnisses, spielt dabei die aktuelle Ausbildungssituation – z.B. Erfolgswahrscheinlichkeit, Zufriedenheit und Belastung in der Ausbildung – eine wichtigere Rolle als langfristige Überlegungen hinsichtlich des beruflichen Nutzens der Ausbildung (Siembab et al., 2023). Auszubildende im dualen System führen überwiegend betriebliche Gründe wie Konflikte mit Vorgesetzten, eine mangelnde Ausbildungsqualität (Beschäftigung statt Ausbildung, mangelnde Vermittlung von Ausbildungsinhalten) oder Arbeitsbedingungen (z.B. unbezahlte Überstunden) an (Uhly & Neises, 2023, S. 12–13). Veranlasst der Betrieb die vorzeitige Beendigung des Ausbildungsverhältnisses, wird dies häufig mit mangelhafter Berufsorientierung, unpassender Berufswahl, einer mangelnden Leistungsbereitschaft oder -fähigkeit der Auszubildenden begründet.

Studium

Im Hochschulsystem variiert die Zahl der Abbrüche nach Fächergruppen ...

Im Studium wirken sich ähnliche Faktoren auf die Abbruchwahrscheinlichkeit aus wie in der Berufsausbildung. Werden die Abbrecher:innen betrachtet, die das Hochschulsystem zumindest zeitweise komplett verlassen, zeigen sich höhere Abbruchquoten (vgl. methodische Erläuterungen zu **F4**) an Universitäten als an Fachhochschulen (vgl. **Tab. F4-5web**). Zudem weisen die Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften besonders hohe Abbruchquoten auf – etwa die Hälfte der Studierenden im Bachelor bricht das Studium ab. Dagegen sind die Abbruchquoten in Staatsexamenstudiengängen wie der Humanmedizin gering; 2020 waren es lediglich 6 % (Heublein

Abb. H3-1: Einschätzungen von Studienabbrecher:innen zur Relevanz verschiedener Abbruchmotive

1) Skala von 1 'spielt überhaupt keine Rolle' bis 6 'spielt sehr große Rolle'.

Quelle: Theune, 2021, S. 35; eigene Darstellung

et al., 2022). Ältere Studien machen die starke Selektion beim Studienzugang, eine sehr hohe intrinsische Motivation der Studierenden und günstige Berufsaussichten als mögliche Gründe dafür geltend (Heublein et al., 2010). Sowohl im Studium als auch in der Ausbildung fallen in bestimmten Fächern und Berufen sehr hohe Abbruchzahlen auf, was auf strukturelle Faktoren in diesen Bildungsgängen verweist, die Abbrüche begünstigen.

Die Abbruchquote der Studierenden mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben (inländische Studierende), liegt mit 42 % deutlich über der für deutsche Studierende (28 %) (vgl. **Tab. F4-5web**). Die Gründe dafür sind vielfältig. Ihre hohen Bildungsaspirationen tragen dazu bei, dass sie auch mit schlechteren schulischen Voraussetzungen ein Studium beginnen (**H2**), aber seltener ihr Wunschstudienfach realisieren können. Zudem kommen sie häufiger aus Familien ohne akademischen Bildungshintergrund (73 vs. 54 %). Während des Studiums sind sie häufiger von einer für den Studienerfolg problematischen Finanzierungssituation betroffen (Heublein et al., 2017).

Studierende, die nicht zum Wunschstudienfach zugelassen werden, brechen ihr Erststudium häufiger ab und wechseln das Studienfach (Berlingieri et al., 2021, S. 269). Insbesondere bei Studierenden aus Elternhäusern ohne akademischen Hintergrund führt das Studium eines Faches, das nicht dem ursprünglichen Wunschfach entspricht, häufiger zum Studienabbruch (Berlingieri et al., 2022). Dies ist bemerkenswert, weil sich die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs zwischen Studierenden mit einem akademischen Bildungshintergrund und Studierenden ohne akademischen Bildungshintergrund sonst kaum unterscheidet (ebd.; Tieben, 2016). Allerdings nehmen sie nach einem Abbruch seltener ein weiteres Studium auf und verlassen das Hochschulsystem häufiger ohne Abschluss (Tieben, 2016).

Die Abbruchwahrscheinlichkeit ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund in Berufsausbildung und Studium erhöht, was u.a. daran liegt, dass sie häufiger in Berufen mit ungünstigen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen ausgebildet werden und seltener ihr Wunschstudienfach realisieren können. Die berufsfachliche Passung ist sowohl in der Berufsausbildung als auch in der Hochschulbildung ein wichtiger Faktor, der die Abbruchwahrscheinlichkeit beeinflusst.

Männliche Studierende haben eine etwas höhere Wahrscheinlichkeit, ihr Erststudium abzubrechen, und nehmen auch seltener im Anschluss ein weiteres Studium auf. Auch sie verlassen das Hochschulsystem demnach häufiger, ohne einen Studienabschluss zu erlangen (Tieben, 2016, S. 11).

... individuellen
Merkmalen ...

... und der Zulassung
zum Wunschstudien-
fach

Studienabbrecher:innen nennen oft mangelndes Interesse, nicht erfüllte Erwartungen und zu hohe Leistungsanforderungen, insbesondere in den MINT-Fächern (Heublein et al., 2010), als Gründe für einen Studienabbruch (**Abb. H3-1**; Theune, 2021; Heublein et al., 2017).

Verläufe nach Abbruch eines beruflichen Bildungswegs

Auf einen Ausbildungsabbruch folgt meist eine neue Ausbildung ...

... auf einen Studienabbruch ein erneutes Studium

Wechsel in einen anderen Bildungsbereich seltener

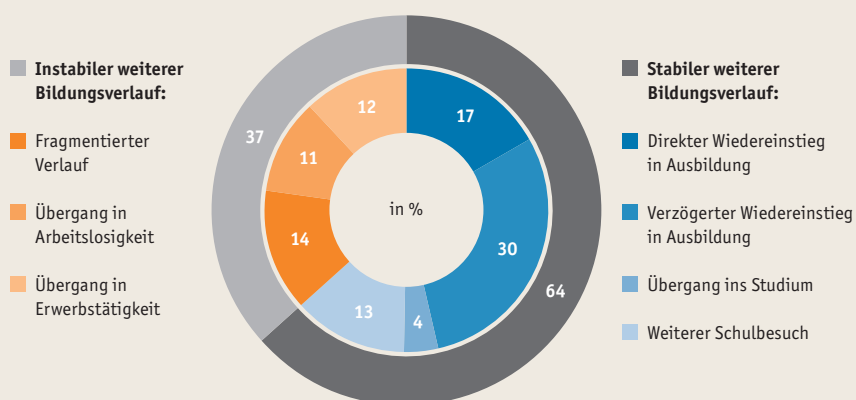
In den allermeisten Fällen ist mit dem Abbruch einer Berufsausbildung oder eines Studiums kein permanentes Ausscheiden aus der beruflichen Bildung verbunden. Knapp die Hälfte der Personen, die ihre erste duale oder schulische Ausbildungsperiode vorzeitig beenden, nehmen direkt (17 %) oder mit Verzögerung (30 %) wieder eine Ausbildung auf. Das heißt, knapp die Hälfte der Abbrüche ist mit Wechseln innerhalb des beruflichen Ausbildungssystems verbunden (**Abb. H3-2**).

Befragungen von Personen, die ihr Erststudium abgebrochen haben, zeigen, dass auch diese größtenteils einen Wechsel innerhalb des Bildungsbereichs vollziehen. Die meisten nehmen entweder direkt nach dem Abbruch oder verzögert ein erneutes Studium auf (46 %, **Abb. H3-3**). Personen, die schon vor Aufnahme des Studiums eine Ausbildung absolviert haben, beginnen seltener ein weiteres Studium, als Personen ohne Ausbildungsabschluss (Tieben, 2016, S. 15–16). Über den Lebensverlauf betrachtet ergeben Schätzungen, dass 86 % der Studierenden früher oder später mindestens einen Studienabschluss erlangen und nur 14 % dauerhaft aus dem Hochschulsystem ausscheiden (ebd., S. 11).

Außer Wechseln innerhalb eines Bildungsbereichs haben Abbrecher:innen die Möglichkeit, einen Bildungsweg in einem anderen Bildungsbereich einzuschlagen. Sie scheiden demnach komplett aus dem Ausbildungs- oder Hochschulsystem aus. 4 % der Personen, die ihre Ausbildung abbrechen, wechseln in ein Studium (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 184). Für 13 % stellt der weitere Schulbesuch mit dem Ziel, einen höheren Schulabschluss zu erwerben, eine Alternative dar (**Abb. H3-2**).

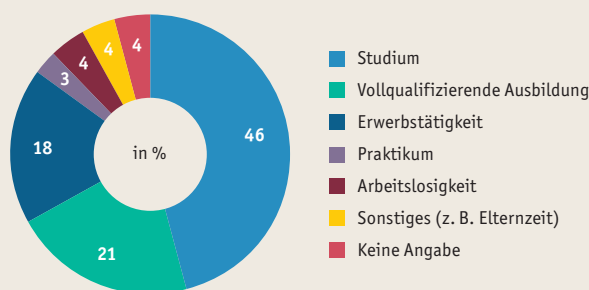
Ein maßgeblicher Anteil der Studienabbrecher:innen wechselt in eine Berufsausbildung (21 %) (**Abb. H3-3**). Hier bestehen große Unterschiede zwischen Personen, die schon bei Aufnahme des Studiums einen Ausbildungsabschluss besitzen, und jenen, die noch keinen beruflichen Abschluss vorweisen können. Studienabbrecher:innen mit Ausbildungsabschluss, die das Hochschulsystem dauerhaft verlassen, nehmen

Abb. H3-2: Bildungswege 24 Monate nach Abbruch der 1. dualen oder schulischen Berufsausbildung (in %)



Beobachtungszeitraum: 24 Monate, Fallzahl: n = 944

Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 184

Abb. H3-3: Verbleib von Studienabbrecher:innen 12 Monate nach Abbruch des Erststudiums (in %)

Beobachtungszeitraum: 12 Monate, Geburtsjahrgänge 1975–1984, Fallzahl: n = 251
 Quelle: Tieben, 2016; eigene Darstellung

zum größten Teil eine Erwerbstätigkeit auf; Personen ohne Ausbildungsabschluss nehmen zu ca. einem Drittel eine Berufsausbildung und zu einem Drittel eine Erwerbstätigkeit auf (Tieben, 2016, S. 30–31).

Für ein Drittel der Personen, die ihre Ausbildung vorzeitig beenden, geht der Abbruch mit einem Ausscheiden aus der beruflichen Bildung für mindestens 2 Jahre einher. Damit steigt auch das Risiko, langfristig ohne beruflichen Abschluss zu bleiben. Diese Jugendlichen münden nach dem Abbruch ihrer Ausbildung in fragmentierte Verläufe (14 %), in Arbeitslosigkeit (11 %) oder in (unqualifizierte) Erwerbsarbeit (12 %; **Abb. H3-2**, Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 184). Abbrüche zu einem späten Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf und Abbrüche, die aufgrund von Leistungsschwierigkeiten erfolgen, bergen ein höheres Risiko, langfristig aus beruflicher Bildung auszusteigen (Holtmann & Solga, 2023).

Zwar lassen sich formale Abschlüsse auch im späteren Lebensverlauf nachholen, Analysen mit dem NEPS verdeutlichen jedoch, dass nur rund 10 % der gering Qualifizierten zwischen dem 25. und 34. Lebensjahr noch eine Berufsausbildung aufnehmen. Die Entscheidung variiert mit der sozialen Herkunft und Ereignissen im Bildungs- und Lebensverlauf: So steigt die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme einer Berufsausbildung nach dem 25. Lebensjahr mit dem Bildungsstand der Eltern, während sowohl lange Arbeitslosigkeit als auch stabile Beschäftigung die spätere Aufnahme einer Berufsausbildung hemmen (Dietrich et al., 2019).

Unter den Studienabbrecher:innen münden 18 % in eine Erwerbstätigkeit ein. Hierbei handelt es sich jedoch vor allem um Personen, die bereits einen beruflichen Ausbildungsabschluss vorweisen können (**H4**). 11 % der Studienabbrecher:innen sind 12 Monate nach dem Abbruch weder in berufliche Bildungs- noch in Erwerbsverläufe eingemündet. Sie sind arbeitslos (4 %), im Praktikum (3 %) oder gehen anderen Tätigkeiten (z.B. Elternzeit) nach (**Abb. H3-3**).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Großteil derer, die ihre Erstausbildung oder ihr Erststudium abbrechen, sich relativ zügig wieder in berufliche Bildung begibt. Wenn sich Personen während ihrer Ausbildung oder ihres Studiums umorientieren, ist dies in den meisten Fällen mit einem Wechsel innerhalb des Ausbildungssystems (bspw. Betriebs- oder Berufswechsel), des Hochschulsystems (bspw. Studiengangs- oder Hochschulwechsel) und zu geringeren Teilen mit einem Übergang zwischen den Systemen verbunden. Bei jungen Erwachsenen, die gar nicht oder nach einem Abbruch nicht wieder in berufliche Bildung einmünden, steigt das Risiko, dauerhaft ohne beruflichen Abschluss zu bleiben (**H4**). Zugleich könnten hier aber auch ungelöste Governancefragen liegen (**H1**), die den Wechsel zwischen den Systemen erschweren (z.B. Anerkennung von Teilleistungen im jeweils anderen Bereich).

Berufliche Nachqualifizierung nur für einen kleinen Teil der gering Qualifizierten ab dem 25. Lebensjahr relevant

Methodische Erläuterungen**Vertragslösungsquote**

Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge werden auf Basis der Berufsbildungsstatistik als vor Ablauf der im Ausbildungsvertrag genannten Ausbildungszeit gelöste Ausbildungsverträge definiert. Die Vertragslösungs-

quote wird im Schichtenmodell berechnet und kann als Näherungswert für den Anteil der im Berichtsjahr begonnenen Ausbildungsverträge, die im Laufe der Ausbildung vorzeitig gelöst werden, interpretiert werden (vgl. BIBB, 2021, S. 143).

Weiterqualifizierung und Erwerbstätigkeit

Mit beruflichen Bildungswegen sind aus individueller und gesellschaftlicher Perspektive unterschiedliche Investitionen und verschiedene Erträge verbunden. Von besonderem Interesse ist dabei, ob eine Berufsausbildung oder ein Studium vor Erwerbslosigkeit schützen, die Einmündung in eine fach- und niveaudäquate Beschäftigung gewährleisten und berufliche Mobilität im weiteren Erwerbsverlauf ermöglichen können. Dabei spielt die Weiterbildung in formaler **G** und non-formaler **G** Form für den Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit eine wichtige Rolle. Für die Gesellschaft sind mit den Investitionen in berufliche Bildung vor allem Fragen der quantitativen und qualitativen Arbeitskräftesicherung verbunden, die in den nachfolgenden Betrachtungen zur Weiterqualifizierung, beruflichen Integration und Platzierung am Arbeitsmarkt gleichfalls aufgegriffen werden.

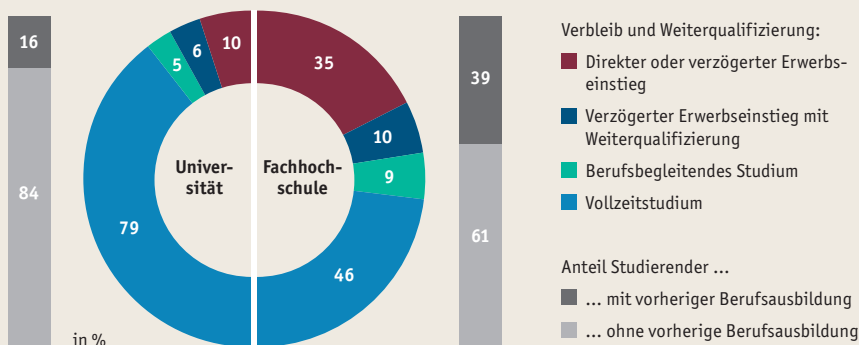
Weiterqualifizierung im Anschluss an Studium oder Berufsausbildung

Neben der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit oder dem Einmünden in andere Phasen wie Elternzeit oder Arbeitslosigkeit stellt die Weiterqualifizierung nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss eine relevante Anschlussperspektive dar. Dabei zeigt sich, dass verschiedene Wege der Weiterqualifizierung genutzt werden, wie etwa die Aufnahme eines Masterstudiums im Anschluss an einen Bachelorabschluss (vgl. **F4**) oder die Aufnahme eines Studiums nach einem Ausbildungsabschluss (bzw. zu geringen Anteilen auch umgekehrt). Darüber hinaus sind bildungsbereichsverbindende Modelle (**H2**) eine Option, hier stehen jedoch die sequenziellen Wege im Vordergrund.

Absolvent:innen **G** von Bachelorstudiengängen schließen in den meisten Fällen ein Masterstudium an und münden seltener direkt in eine Erwerbstätigkeit ein. Dabei lassen sich jedoch deutliche Unterschiede nach Hochschulart und vorheriger Qualifikation erkennen (**Abb. H4-1**). Auffallend höhere Quoten in Erwerbstätigkeit zeigen sich für Bachelorabsolvent:innen von Fachhochschulen (FH) (35 %) gegenüber Universitätsabsolvent:innen (10 %), während es sich für die Aufnahme eines Masterstudiums im Anschluss an den Bachelor andersherum verhält (**Tab. H4-1web**, Spangenberg, 2019). Auch ein vorheriger Berufsausbildungsabschluss führt unabhängig vom Hochschultyp häufiger zum Erwerbseinstieg nach dem Bachelorabschluss (**Tab. H4-1web**, ebd.), wenngleich an Fachhochschulen deutlich häufiger Personen mit vorheriger Berufsausbildung studieren als an Universitäten (**Abb. H4-1**). Fast 80 %

Bachelorabsolvent:innen der Universität schließen in der Regel Master an

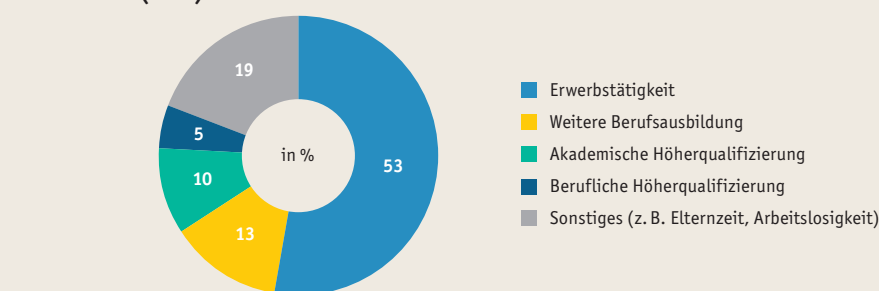
Abb. H4-1: Verbleib innerhalb von 62 Monaten nach Abschluss eines Bachelorstudiums und Anteile an Studierenden mit und ohne Berufsausbildung nach Hochschulart (in %)



Quelle: Spangenberg, 2019; eigene Berechnungen

→ **Tab. H4-1web**

Abb. H4-2: Verbleib innerhalb der ersten 36 Monate nach einem Ausbildungsabschluss (in %)



Quelle: BIBB, 2023, S. 280

der Bachelorabsolvent:innen von Universitäten schließen den Master an, während dies an Fachhochschulen lediglich für die Hälfte der Absolvent:innen gilt. Der Bachelorabschluss hat sich demnach insbesondere an Universitäten bisher kaum als Regelabschluss durchgesetzt (vgl. F4).

Ausbildungsabsolvent:innen gehen mehrheitlich in Erwerbstätigkeit

Die Mehrheit der Ausbildungsabsolvent:innen (53 %) mündet nach ihrem Abschluss in Erwerbstätigkeit ein und verbleibt dort mindestens 36 Monate, während 15 % in diesem Zeitraum eine akademische oder berufliche Höherqualifizierung beginnen (Abb. H4-2).

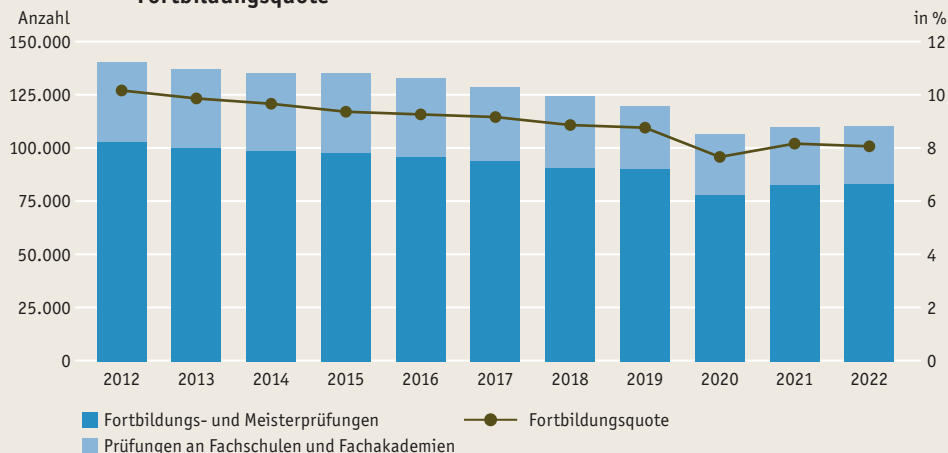
Zunehmende Engpässe an beruflich höher qualifizierten Personen prognostiziert

Fachkräfte auf Spezialist:innenniveau, also Personen mit einem BA- oder beruflichen Fortbildungsabschluss, sind nach Facharbeiter:innen die Gruppe Qualifizierter, bei denen die größten Engpässe erwartet werden (BA, 2023b, BIBB 2023, S. 265 ff.). So prognostizieren BIBB und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB, QuBe-Projekt^M), dass bis zum Jahr 2040 etwa 3,6 Millionen Menschen mit Fortbildungsabschluss, Bachelorabschluss oder Diplom (FH) neu in den Arbeitsmarkt eintreten, während bis dahin 5,1 Millionen Personen des gleichen Qualifikationsniveaus aus dem Erwerbsleben ausscheiden (BIBB, 2023, S. 265). Angesichts weitreichender Transformationsprozesse (H0) ist anzunehmen, dass der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften vor allem mit beruflichem Fortbildungs- und mit Bachelorabschluss weiter ansteigt. Insofern sind die zurückhaltenden Arbeitsmarkteintritte von Bachelorabsolvent:innen als durchaus ambivalent zu sehen.

Die meisten Studierenden mit Ausbildungsabschluss haben ihre Hochschulzugangsberechtigung vor der Ausbildung erworben

Zwei Drittel der sich direkt im Anschluss an die Ausbildung weiterqualifizierenden Absolvent:innen einer schulischen oder dualen Berufsausbildung schließen ein Bachelorstudium an (BIBB, 2023, S. 280). Der Zugang zur Hochschule kann für Absolvent:innen der Berufsausbildung entweder über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung oder über ihre berufliche Qualifikation (Dritter Bildungsweg) erfolgen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die Mehrheit der Ausbildungsabsolvent:innen, die sich akademisch weiterqualifizieren, verfügt über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung, die meist vor, teilweise auch parallel zu oder nach der Berufsausbildung erworben wurde (vgl. F2). Der Anteil an Studienanfänger:innen des Dritten Bildungswegs lag 2022 lediglich bei etwa 3 % (4 % an Fachhochschulen; unter 2 % an Universitäten) und macht damit insbesondere an Universitäten einen äußerst geringen Anteil aus (vgl. F3).

Außer der akademischen Weiterqualifizierung strebt ein Teil die berufliche Höherqualifizierung mit dem Ziel eines staatlich geregelten Fortbildungsabschlusses^M wie etwa Meister:in, Techniker:in oder Fachwirt:in an (BIBB, 2023, S. 280). Daten zu Meisterprüfungen und zu Fortbildungsprüfungen an Fachschulen und Fachakademien zeigen, dass im Jahr 2022 110.396 Personen eine Fortbildungsprüfung (einschl. Meisterprüfungen) absolvierten (Tab. H4-2web).

Abb. H4-3: Absolvent:innen beruflicher Fortbildungsabschlüsse 2012 bis 2022 und Fortbildungsquote*

* Die Fortbildungsquote gibt den Anteil der Absolvent:innen anteilig an der gleichaltrigen Bevölkerung an. Sie bezieht sich hier ausschließlich auf die Fortbildungs- und Meisterprüfungen, da lediglich diese Daten der Absolvent:innen verfügbar sind.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik , Berufsbildungsstatistik , eigene Berechnungen
→ Tab. H4-2web

Insgesamt ist die Zahl der Absolvent:innen beruflicher Fortbildungen in den letzten 10 Jahren bis 2020 kontinuierlich gesunken (**Abb. H4-3**). Einen leichten Anstieg gab es in den Jahren 2021 und 2022. Ob es sich dabei um einen pandemiebedingten Nachholeffekt handelt oder Fortbildungsabschlüsse wieder an Bedeutung gewinnen, müssen Auswertungen der Abschlusszahlen kommender Jahre zeigen. Insgesamt betrachtet ist der Fortbildungsabschluss nicht sehr weit verbreitet, lediglich ein geringer Bevölkerungsanteil hatte im Jahr 2022 einen solchen (**Abb. H4-3**).

Frauen absolvieren insgesamt seltener als Männer Fortbildungsprüfungen. Die Fortbildungsberufe bauen allerdings auch mehrheitlich auf dualen Ausbildungen auf, die häufiger von Männern angestrebt werden als von Frauen. Weitere Gründe für die Geschlechterdifferenz der Fortbildungsabschlüsse liegen in unterschiedlich wahrgenommenen familiären Verpflichtungen, Karriereaspirationen und Gelegenheitsstrukturen (Hall, 2016), wobei sich hier deutliche Unterschiede zwischen den Berufsgruppen zeigen (**Abb. H4-4**). Fortbildungen werden besonders häufig in kaufmännischen Dienstleistungsberufen, Fertigungsberufen und technischen Berufen absolviert. Die Abschlusszahlen haben sich in den letzten 10 Jahren in den Berufsgruppen jedoch unterschiedlich entwickelt (**Tab. H4-2web**). Aufgrund von Datenrestriktionen können einige Berufe, insbesondere die der personenbezogenen Dienstleistungen, nicht in die Analyse einbezogen werden,³ was zusätzlich die erhebliche Geschlechterdifferenz erklären kann.

Zwar ist die Mehrheit der Personen beim Erreichen höherqualifizierender Abschlüsse (z.B. Masterabschluss, Fortbildungsabschluss) durchschnittlich nicht älter als 30 Jahre (**Tab. H4-3web**). Weiterqualifizierung geschieht allerdings nicht ausschließlich in der frühen Phase des Erwerbslebens. Ein nicht unerheblicher Anteil an Personen erlangt höherqualifizierende Bildungs- und Berufsabschlüsse erst im weiteren Lebens- und Berufsverlauf, häufig parallel zur Erwerbstätigkeit (vgl. **I1**).

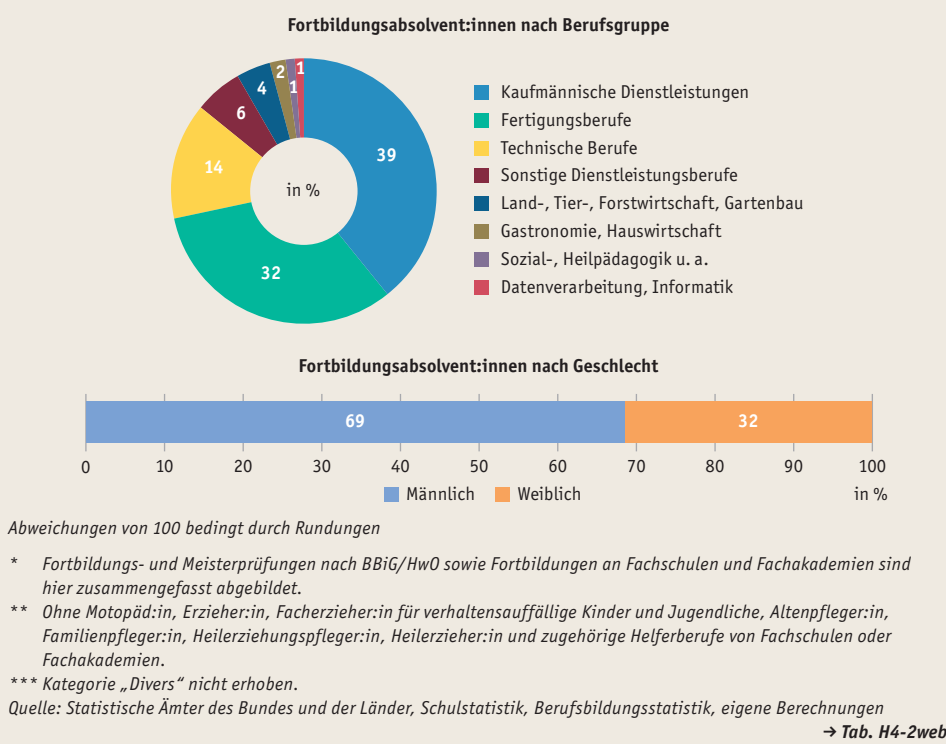
Fortbildungsabschlüsse selten und in den letzten 10 Jahren rückläufig

Frauen absolvieren deutlich seltener berufliche Höherqualifizierungen

Große Unterschiede in der beruflichen Höherqualifizierung zwischen den Berufsgruppen

³ Motopäd:innen, Erzieher:innen, Facherzieher:innen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger:innen, Familienpfleger:innen, Heilerziehungspfleger:innen, Heilerzieher:innen und zugehörige Helfer:innenberufe von Fachschulen und Fachakademien wurden in den Auswertungen nicht berücksichtigt, da es sich dabei in der Regel im formalen Sinn um Erstausbildungen und nicht um Fortbildungen handelt.

Abb. H4-4: Absolvent:innen von Fortbildungsabschlüssen* nach Berufsgruppe und Geschlecht*** 2022 (in %)**



Trotz ihres großen individuellen Nutzens wie etwa der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit oder Einkommens- und Karrierevorteile (Hall, 2020) und trotz gesellschaftlicher Notwendigkeit (z. B. Sicherung des Fachkräftebedarfs) zeigt sich kein eindeutiges Bild, wie sich der Stellenwert beruflicher Höherqualifizierung entwickelt. Rückläufige Absolvent:innenzahlen bis 2020 lassen vermuten, dass Fortbildungsabschlüsse an Relevanz verloren haben, aber auch zuvor bereits von einem eher geringen Teil der beruflich qualifizierten Personen angestrebt wurden. Es wird vermutet, dass dies einerseits am geringen Bekanntheitsgrad der Abschlüsse, vor allem jenseits von Meisterabschlüssen liegt (BMBF, 2019; Hall, 2020) und andererseits zeitliche sowie finanzielle Ressourcen sowie Fragen zur Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Qualifikationen eine Rolle spielen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Hall, 2020).

Integration in und Adäquanz der Beschäftigung

Großteil der Absolvent:innen der dualen Ausbildung mündet zügig in den Arbeitsmarkt ein ...

Nach einem Ausbildungs- und/oder Studienabschluss gelingt der Mehrheit der Absolvent:innen ein erfolgreicher Übergang in den Arbeitsmarkt (vgl. E5, F5). Im Jahr 2022 wurden 77 % der Absolvent:innen der dualen Ausbildung unmittelbar nach Ausbildungsabschluss von ihren Ausbildungsbetrieben in eine Beschäftigung übernommen (vgl. E5). Berücksichtigt man zudem diejenigen, die ihre berufliche Tätigkeit in einem anderen als dem ausbildenden Unternehmen starten, ist nur ein geringer Teil (ca. 6 %) nach dem Ausbildungsabschluss von längerer Arbeitslosigkeit betroffen (Haverkamp et al., 2020).

... für Bachelorabsolvent:innen der Universität dauert es länger

Unter den Hochschulabsolvent:innen mit Bachelorabschluss, die nicht direkt eine akademische Weiterqualifizierung anschließen, münden etwas mehr als 40 % (Universität) und knapp 60 % (Fachhochschule) innerhalb von 2 Monaten nach Abschluss in eine Beschäftigung ein (Grotheer, 2019). Die Unterschiede zwischen Absolvent:innen

von Universitäten und Fachhochschulen lassen sich u.a. auf die unterschiedlichen Fächergruppen, die dort vorrangig studiert werden, aber auch auf teilweise vorhandene berufliche Vorerfahrungen von FH-Absolvent:innen zurückführen. Auch nach einem Jahr hat ein Viertel der Universitätsabsolvent:innen mit Bachelorabschluss, die erwerbstätig sein wollen, noch keine Beschäftigung aufgenommen (Grotheer, 2019; Haverkamp et al., 2020). Der Arbeitsmarkteintritt von FH-Bachelorabsolvent:innen erfolgt im Vergleich dazu zügiger. Von ihnen sind ein Jahr nach Abschluss 90 % in einer Beschäftigung, die dem Anforderungsniveaus ihres Hochschulabschlusses entspricht (Grotheer, 2019).

Dass in Deutschland formale (berufsbefähigende) Abschlüsse maßgeblich den Zugang zum Arbeitsmarkt bestimmen, zeigt sich in der Erwerbsbeteiligung nach Bildungsabschluss **G**. Demnach sind Personen ohne berufsqualifizierenden Abschluss und ohne Hochschulreife – sogenannte formal gering qualifizierte Personen (ISCED 0–2) – einem deutlich höheren Risiko ausgesetzt, erwerbslos zu sein, als Personen mit entsprechenden Abschlüssen (vgl. **A3; I3**). Im Jahr 2022 waren 16,6 % der 25- bis 35-Jährigen ohne beruflichen Abschluss (vgl. **B5**). Darunter sind junge Erwachsene mit maximal Erstem Schulabschluss sowie mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft überproportional häufig vertreten (Kalina, 2022, S. 5 f.). Aber auch unter jenen Personen mit Berufsabschluss unterscheidet sich die Erwerbsbeteiligung je nach Abschluss. Die geringste Erwerbslosenquote weisen junge Menschen (25- bis 34-Jährige) mit einer beruflichen Höherqualifizierung (z. B. Meister:in) auf (1,8 %), gefolgt von Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss (inkl. Promotion: 2,7 %), während die Erwerbslosenquote von Personen mit einem dualen Ausbildungsabschluss bei 3,4 % (bzw. mit Berufsfachschulabschluss 4,1 %) liegt (**Tab. H4-4web**).

Höchste Erwerbslosenquote bei jungen Menschen ohne beruflichen Abschluss ...

... niedrigste bei Personen mit beruflicher Höherqualifizierung

Berufsfachliche Passung

Berufswechsel lassen sich aus individueller Sicht ambivalent betrachten. Sie können freiwillig erfolgen, aber auch von äußeren Einflüssen verursacht sein. Sie können Aufstiege darstellen, etwa wenn Ingenieur:innen in Berufe der Unternehmensführung und -organisation wechseln. Sie können aber auch zu Einbußen führen und den Zwang zur Neuorientierung bedeuten.

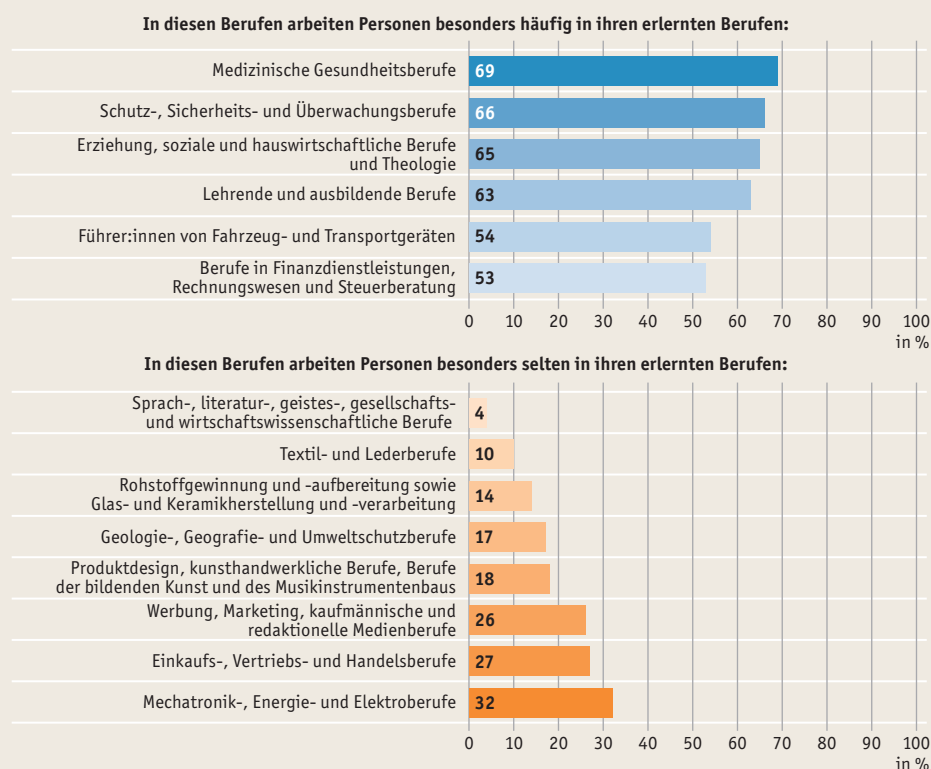
Die Anteile der berufsfachlich passend beschäftigten Personen variieren stark zwischen den einzelnen Berufen (**Tab. H4-5web**). Einen Überblick hierüber kann die Berufliche Flexibilitätsmatrix auf Grundlage der 7. Welle des QuBE-Projekts (Mikrozensus **D**, 2019) des BIBB und des IAB geben. Die Flexibilitätsmatrix lässt Aussagen über Berufswechsel zu, sie enthält jedoch keine Informationen zu Gründen und Motiven sowie zu Wechseln innerhalb der Berufshauptgruppen, zur subjektiven Einschätzung dieser Wechsel oder zur Niveaüadäquanz der Beschäftigung.

Ein hohes Matching zwischen Abschluss und Beschäftigung besteht vor allem in jenen Berufen, in denen die berufliche Ausbildung respektive hochschulische Bildung dezidiert auf die Ausübung eines bestimmten Berufes hin ausgerichtet ist und der Zugang zum Berufsfeld formal reglementiert ist wie etwa bei Ärzt:innen und anderem medizinischen Personal, Polizei und Feuerwehr oder bei Lehrkräften (**Abb. H4-5**). Aber auch Personen, die über einen beruflichen Abschluss in kaufmännischen Berufen oder Berufen der Fahrzeugführung verfügen, sind häufig auch in diesen Berufen beschäftigt.

Hohe berufsfachliche Passung zwischen erlerntem Beruf und Beschäftigung in reglementierten Berufen ...

Für Absolvent:innen zahlreicher Hochschulstudiengänge, vor allem für jene aus geistes-, gesellschafts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächergruppen, hat die Flexibilitätsmatrix lediglich eine geringe Aussagekraft, sofern jene Personen außerhalb der Wissenschaft beschäftigt sind. Das geringe Matching verdeutlicht, dass die meisten Hochschulstudiengänge nicht auf spezifische Berufe ausgerichtet sind und

... geringere Passung bei wissenschaftlichen, kreativen und technischen Berufen ...

Abb. H4-5: Häufigkeiten der Personen, die im erlernten Beruf tätig sind, nach Berufshauptgruppen (in %)

Lesebeispiel: 69 % der Personen mit einem erlernten Beruf in „medizinischen Gesundheitsberufen“ sind in dieser Berufshauptgruppe erwerbstätig.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2019. Berechnungen QuBe-Projekt, 7. Welle, eigene Darstellung

→ Tab. H4-5web

Absolvent:innen damit zahlreiche berufliche Wege offenstehen, die sie angesichts positiv zu bewertender Beschäftigungsaussichten (vgl. F5) und der breiten Verteilung auf andere Berufe außerhalb ihrer studienfachlichen Herkunft (Tab. H4-5web) auch häufig nutzen. Neben den wissenschaftlichen Berufen zeigt sich u. a. auch für Personen mit erlernten Berufen der Geologie, Geografie und des Umweltschutzes sowie für Medienberufe eine ausgeprägte berufliche Mobilität. Sie sind ebenso häufig in Berufen der Unternehmensführung und -organisation tätig wie in ihrem erlernten Feld, was für berufliche Aufstiege sprechen kann. Auch in technischen und baufachlichen Ausbildungsberufen ist selten mehr als ein Drittel in den erlernten Berufen beschäftigt, jedoch meist in verwandten Berufshauptgruppen (Tab. H4-5web).

Zudem gibt es Berufe wie Textil- und Lederberufe, in denen zu beobachten ist, dass viele Personen, die dort einen beruflichen Abschluss erwarben, in Berufe mit prekären Beschäftigungsbedingungen und niedrigem Prestige wie etwa Reinigungsberufe wechseln. Dies lässt vermuten, dass auch in jenen erlernten Berufen ungünstige Bedingungen und damit verbunden hohe Fluktuation herrschen. Einige dieser Berufswechsel können auf Wandlungsprozesse innerhalb der Berufssektoren zurückzuführen sein, wie dies aufgrund der Abkehr von fossilen Energieressourcen für Berufe des Berg- und Tagebaus (Rohstoffgewinnung) der Fall ist. Zahlreiche Personen, die jene Berufe erlernt haben, sind in der Kunststoffherstellung oder der Metallerzeugung tätig, auf welchem Niveau, ist jedoch in den Daten nicht abgebildet. Insgesamt betrachtet zeigt sich, dass lediglich in 7 der 37 Berufshauptgruppen die Mehrheit der Personen in ihren erlernten Berufen tätig ist, während in einigen wenigen Berufs-

... sowie bei Berufen mit prekären Beschäftigungsbedingungen

Nur in 7 von 37 Berufsgruppen ist mehr als die Hälfte der Beschäftigten im erlernten Beruf tätig

hauptgruppen, wie etwa in Berufen der Unternehmensführung und -organisation, ein breit gefächertes fachliches Qualifikationsspektrum zu finden ist. Angesichts geringer Matchingquoten vor allem in einigen Ausbildungsberufen stellt sich die Frage nach der Bedeutung des Berufskonzeptes und dem Verhältnis fachspezifischer und generalistischer Kompetenzen offensichtlich berufsspezifisch (H6).

Vollständige Berufswechsel können aus individueller Sicht problematisch sein, da dies mit einem erhöhten Risiko einhergehen kann, eine unterwertige Erwerbstätigkeit auszuüben. Auswertungen der BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018 zeigen, dass 22 % der männlichen und 35 % der weiblichen Berufswechsler:innen mit einem dualen Ausbildungsabschluss bspw. auf Einfacharbeitsplätzen⁴ tätig sind. Dieser Befund verdeutlicht, dass die Mehrheit auch nach einem Berufswechsel niveauadäquat beschäftigt ist, was wiederum zwar für eine flexible Verwertung von Berufsabschlüssen spricht, und zeigt zugleich auf, dass ein nicht unerheblicher Anteil trotz Berufsausbildung keine qualifizierten Tätigkeiten ausübt (Hall & Santiago-Vela, 2019). Dabei lässt sich vermuten, dass die hohe berufliche Mobilität zumindest einiger Berufe wie etwa von Verkehr, Logistik, Verkauf oder Tourismus, Hotellerie und Gastronomie (Vicari, 2020) vor allem von Personen unterer Qualifikationsstufen aus prekären oder ungünstigen Beschäftigungsbedingungen (H3) resultiert. Weitere Befunde geben Hinweise darauf, dass berufsfachliche Mobilität mit steigender Berufserfahrung abnimmt, insgesamt aber auch jüngere Kohorten beruflich mobiler sind als ältere. Auch andere individuelle, betriebs- oder berufsbezogene Faktoren (z.B. Geschlecht, beruflicher Abschluss, Stundenumfang, Betriebsgröße, Befristung) beeinflussen die berufliche Mobilität (ebd.).

Mehrheit ist auch nach Berufswechseln niveauadäquat beschäftigt ...

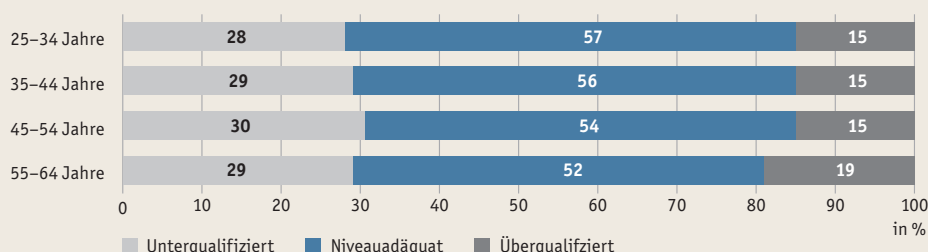
... aber jeder 5. Mann und jede 3. Frau mit abgeschlossener Berufsausbildung, die den Beruf wechselt, ist anschließend auf Helfer:innenniveau beschäftigt

Niveauadäquanz der Tätigkeitsanforderung

Neben der berufsfachlichen Passung ist die Betrachtung des Anforderungsniveaus^M der Beschäftigung ein weiteres Merkmal zur Bewertung von ausbildungsadäquater Beschäftigung. Mit Blick auf jene sogenannte vertikale Adäquanz zeigt sich für die Mehrheit der Beschäftigten eine gute Passung zwischen Abschluss und Anforderungsniveau der beruflichen Tätigkeit (66%; Gericke & Schmidt, 2019). Dies trifft sowohl auf Absolvent:innen der Berufsausbildung als auch auf Bachelor- und Masterabsolvent:innen der Hochschule zu (vgl. E5, F5). 78 % der Absolvent:innen dualer und schulischer Berufsausbildung sowie 85 % der Hochschulabsolvent:innen (jeweils zwischen 25 und 34 Jahren) sind auf einem ihrer Ausbildung entsprechenden Anforderungsniveau

Überwiegende Mehrheit mit beruflichem Abschluss auf angemessenem Anforderungsniveau beschäftigt

Abb. H4-6: Anteile der niveauadäquat und -inadäquat Beschäftigten an den jeweiligen Altersgruppen* 2022 (in %)

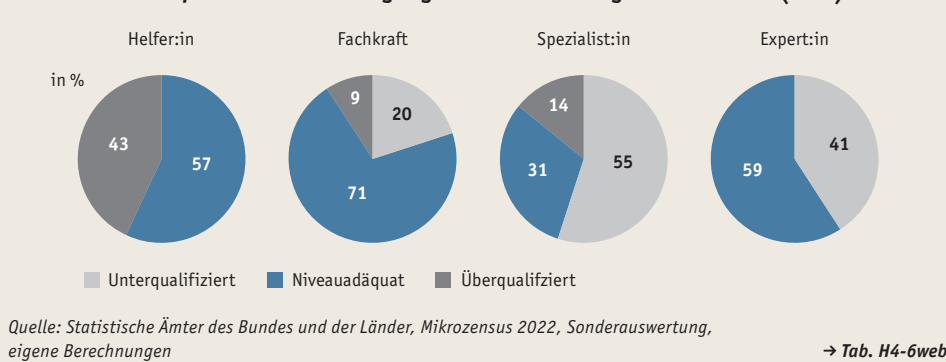


* Ohne Schüler:innen und Studierende. Ohne Personen mit im Ausland erworbenen Abschlüssen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2022, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

→ Tab. H4-6web

⁴ „[Industrielle] Einfacharbeit umfasst Tätigkeiten, die im Gegensatz zur qualifizierten Facharbeit keine Berufsausbildung verlangen und die nach kurzen Qualifizierungs- oder Einarbeitungsprozessen ausgeführt werden. Die einfachen Tätigkeiten sind in der Regel arbeitsplatz- bzw. arbeitsbereichsbezogen; übergeordnetes Wissen und Hintergrundwissen spielen keine bzw. eine untergeordnete Rolle.“ (Abel et al., 2009, S. 580).

Abb. H4-7: Adäquanz der Beschäftigung nach Anforderungsniveaus 2022 (in %)

**Ältere Erwerbstätige
ähnlich angemessen
beschäftigt wie
jüngere**

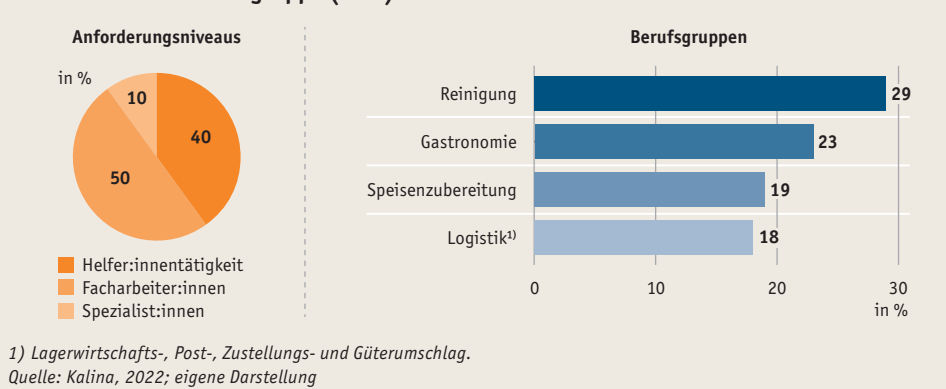
derungsniveau beschäftigt (vgl. **E5, F5**). Betrachtet man alle Personen zwischen 25 und 34 Jahren unabhängig vom erworbenen Abschluss, so wird deutlich, dass knapp 60 % ausbildungsadäquat beschäftigt sind. Im Vergleich mit anderen Altersgruppen zeigen sich nur geringfügige Unterschiede (**Abb. H4-6**). Jene Kohortenvergleiche lassen daher nicht vermuten, dass ältere Personen gegenüber jüngeren angemessener oder weniger passend beschäftigt sind. Wie dies jedoch im individuellen Verlauf zu bewerten ist, müssen längsschnittliche Untersuchungen zeigen.

**Unterqualifizierte
häufiger als
Überqualifizierte**

Unter allen niveuinaäquat Beschäftigten sind unterqualifizierte Personen häufiger als überqualifizierte (57 vs. 42 %, Gericke & Schmid, 2019). Auch nach Anforderungsniveau differenzierte Auswertungen bestätigen diesen Befund (**Abb. H4-7**). Es sind demnach häufig Personen an Arbeitsplätzen tätig, für die sie formal keinen adäquaten Abschluss haben. Es zeigen sich dabei allerdings deutliche Unterschiede zwischen Berufsgruppen sowie zwischen verschiedenen Abschlüssen (Gericke & Schmid, 2019; Bauer et al., 2018; Grotheer, 2019). Besonders häufig sind Unterqualifizierungen bspw. in Informatik-, Informations- und Kommunikationstechnologieberufen (IKT), Überqualifizierungen hingegen vor allem in Transport-, Logistik-, Verkehrsberufen zu finden (Gericke & Schmid, 2019). Gründe hierfür können in der Qualifikationsstruktur der Berufe liegen, da IKT-Berufe kaum Tätigkeiten auf niedrigerem Anforderungsniveau aufweisen, während es sich bei Transport-, Logistik- und Verkehrsberufen gegenteilig verhält.

**Die Hälfte der formal
gering qualifiziert
Beschäftigten ist als
Facharbeiter:innen
tätig**

Die Mehrheit der formal gering Qualifizierten ist in Beschäftigung (2019: 64 %) und übt dabei nicht ausschließlich Helfer:innentätigkeiten aus. Dies trifft nur auf etwa 40 % von ihnen zu (Kalina, 2022). 50 % der formal gering qualifiziert Beschäftigten sind hingegen als Facharbeiter:innen tätig und weitere 10 % in Tätigkeiten mit

Abb. H4-8: Anteile formal gering qualifizierter Beschäftigter nach Anforderungsniveau und Berufsgruppe (in %)

noch höheren Anforderungen. Überwiegend ist diese Personengruppe allerdings in einem begrenzten Spektrum an Berufen tätig wie etwa in Reinigungsberufen (Anteil der gering Qualifizierten im Beruf: 29 %), Gastronomieberufen (23 %), Speisenzubereitungsberufen (19 %) sowie Lagerwirtschafts-, Post-, Zustellungs- und Güterumschlagsberufen (18 %, Kalina, 2022, S. 7). In einigen dieser Berufe vollzog sich zwischen 2012 und 2019 insgesamt ein deutliches Beschäftigungswachstum (Kalina, 2022, S. 8).

Die oben genannten Berufsbereiche deuten auf Ausbildungsberufe im unteren Segment des Ausbildungssystems hin (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 162 f.). In diesem Segment bestehen häufig Probleme bei der Besetzung offener Ausbildungsstellen (**H3**). Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass offene Stellen für ausgebildete Fachkräfte von anderen Personengruppen besetzt werden. Dabei bleibt offen, ob dies eine temporäre Entwicklung ist oder ob sich damit eine dauerhafte Veränderung der betrieblichen Rekrutierungswege in diesen Berufsbereichen andeutet. Neben einem ‚beruflichen Arbeitsmarkt‘ der von Absolvent:innen einer beruflichen Ausbildung oder eines Studiums getragen wird, besteht vor allem für bestimmte Berufe und Branchen ein ‚betrieblicher Arbeitsmarkt‘ für Personen ohne einen beruflichen Abschluss, aber mit informell erworbenen Kompetenzen, die durch längere Betriebszugehörigkeiten erworben wurden.

Insbesondere gering Qualifizierte auf dem ‚betrieblichen Arbeitsmarkt‘ mit längerer Betriebszugehörigkeit können mit ihren erworbenen Berufserfahrungen sukzessive das Qualifikationsniveau von Fachkräften erwerben. Darüber hinaus lässt sich vermuten, dass zahlreiche betriebliche Stellen nicht die Qualifikationen in der vollständigen Breite eines Berufs erfordern, sondern die Beherrschung spezifischer Teilqualifikationen für die kompetente Bewältigung der Arbeitsprozesse ausreicht. Betriebe besetzen diese Stellen dann zunehmend mit Personen ohne einen Berufsabschluss, nicht zuletzt aus Gründen einer niedrigeren Entlohnung (Kalina, 2022). Dabei zeigt sich, dass die Unterscheidung zwischen Qualifikationsniveaus von Fachkräften und Helfer:innen in bestimmten Berufsfeldern nicht trennscharf ist.

Bereits jetzt greifen aufgrund von Fachkräfteengpässen in zahlreichen Berufen (BA, 2023b) viele Betriebe auf Strategien zurück, fehlende Fachkräfte durch die Beschäftigung von unterqualifizierten Personen zu kompensieren und ihnen im Rahmen betrieblicher Arbeitsmärkte einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen. Für Betriebe, vor allem in Wirtschaftsbereichen, die stärker von Fachkräfteengpässen betroffen sind, steigt die Bedeutung von Weiterbildung und organisationalen Umstrukturierungsprozessen, um die Kompetenzen des bestehenden Personals besser zu nutzen oder erforderliche Qualifikationen bei neu eingestelltem Personal zu fördern (**Tab. H4-7web**).

Insgesamt kommt damit den Betrieben, vor allem kleinen und mittleren Betrieben, die stärker von Engpässen betroffen sind, eine zentrale Rolle bei der Bereitstellung von Ressourcen für Weiterbildung für ihre Beschäftigten und bei der Etablierung einer lernfördernden Unternehmenskultur zu. Gerade diese sind jedoch häufig weniger weiterbildungsaktiv als größere Unternehmen (vgl. **G1**). Aber auch aus individueller Perspektive spielt neben der formalen Weiterqualifizierung die non-formale (berufliche) Bildung für den Erhalt der eigenen Beschäftigungsfähigkeit, der beruflichen Flexibilität sowie der sozialen Teilhabe eine bedeutende Rolle.

Nachträgliche Qualifizierung, Umschulung und Anerkennung ausländischer Abschlüsse

Eine hohe Zahl an Personen mündet ohne Berufsabschluss in das Beschäftigungssystem ein. Im Jahr 2021 waren dies allein in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen insgesamt 1,92 Millionen junge Erwachsene (BIBB, 2023, S. 288). Gerade für sie ist berufliche Mobilität im Sinne von beruflichem Aufstieg oder Betriebswechseln auf-

Personen ohne beruflichen Abschluss erreichen höhere Anforderungsniveaus durch Berufserfahrung und lange Betriebszugehörigkeit

Betriebe begegnen Fachkräftemangel durch...

... Rekrutierung unterhalb der erforderlichen Qualifikation

... Qualifizierung des Personals

grund der engen Kopplung des Arbeitsmarktzugangs an berufliche Abschlüsse jedoch nur eingeschränkt möglich. Ihre Beschäftigung ist des Weiteren besonders stark von konjunkturellen Schwankungen betroffen (Seibert, 2021). Für sie ist die Anerkennung und Zertifizierung ihrer non-formal und informell erworbenen beruflichen Kompetenzen von besonderer Bedeutung. Dies führt zu der Frage, welche Optionen zum Nachholen eines Berufsabschlusses, einer Umschulung oder der Anerkennung ausländischer Abschlüsse bestehen.

Externenzulassung ermöglicht Ausbildungsabschlussprüfung ohne Berufsausbildung

Die *Externenzulassung* ermöglicht unter bestimmten Voraussetzungen die Teilnahme an der Ausbildungsabschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, auch ohne Absolvieren der entsprechenden Berufsausbildung. Außer Absolvent:innen eines einschlägigen Bildungsgangs an einer berufsbildenden Schule sind Personen zugelassen, die bestimmte berufspraktische Erfahrungen im geprüften Beruf nachweisen können (§45[2] BBiG). 2021 wurden 18.897 Berufserfahrene zugelassen, von denen 84% die Prüfung bestanden (BIBB, 2023, S. 163). Die Teilnehmendenzahl ist rückläufig, 2012 lag sie noch bei 25.251 (BIBB, 2014, S. 184).

Erwerb modularisierter Ausbildungsinhalte für die Zulassung zur Prüfung selten von Personen ohne beruflichem Abschluss genutzt

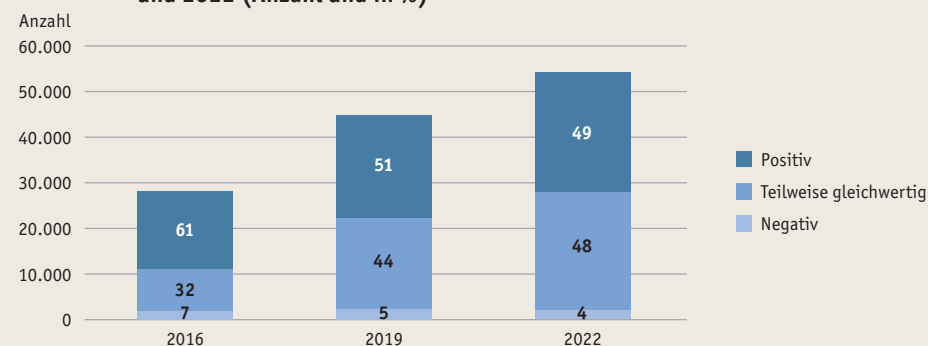
Eine andere Form der Externenzulassung ist über *Teilqualifikationen* möglich. Teilqualifikationen sind 2- bis 6-monatige Module, die inhaltlich einen Teil eines Ausbildungsberufsbilds abdecken und einzeln abgeschlossen werden können. Wenn alle Module des Berufsbilds absolviert wurden, ermöglicht dies die Zulassung zur Externenprüfung der zuständigen Stelle. Teilqualifikationen wurden für eine kleine Zahl von Ausbildungsberufen entwickelt und werden in wenigen Zielberufen eingesetzt, ca. 63 % allein im Berufsbereich Kraftfahrzeugführende/Berufskraftfahrende (Kruppe et al., 2023, S. 487, 489). Teilqualifikationen, deren Erwerb von der Bundesagentur für Arbeit gefördert werden, richten sich primär an Personen über 25 Jahre, die keinen oder einen nicht (mehr) am Arbeitsmarkt verwertbaren beruflichen Abschluss besitzen. Zwischen 2015 und 2020 schrieben sich ca. 45.000 Teilnehmende für eine Teilqualifizierung ein. Weniger als die Hälfte der Teilnehmenden hat keinen beruflichen Abschluss, ca. 95 % von ihnen absolvieren lediglich ein Modul (Kruppe et al., 2023, S. 486, 488). Daraus lässt sich ableiten, dass dieses Instrument für das Nachholen eines Berufsabschlusses nahezu wirkungslos ist. Gleichzeitig aber zeigen empirische Analysen, dass Teilnehmende an einer Teilqualifikation im Vergleich zu nichtteilnehmenden Arbeitslosen eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach Abschluss der Maßnahme beschäftigt zu sein sowie ein höheres Einkommen zu erzielen (Kruppe et al., 2023, S. 494 ff.).

Umschulung als formale Vorbereitung auf neue berufliche Tätigkeit erhöht die Beschäftigungschancen

Berufsabschlüsse können ferner im Rahmen einer *Umschulung* erworben werden, wobei es sich um Erwerbstätige handelt, die ihre bisherige Tätigkeit aufgegeben haben und auf eine neue vorbereitet werden. Etwa ein Drittel der Umschulungsteilnehmenden ist ohne beruflichen Abschluss (2015/16; Kruppe et al., 2023, S. 488). Umschulungsprüfungen werden dabei in anerkannten Ausbildungs- sowie in Umschulungsberufen abgenommen. 2021 wurden 24.777 Prüfungen erfolgreich absolviert (2012: 29.628) (BIBB, 2023, S. 389). Dabei zeigen sich in einigen Studien positive Effekte jener Maßnahmen auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit (vgl. G4).

Seit 2016 Zahl der positiv entschiedenen Anerkennungsverfahren rückläufig

Seit 2012 besteht die Möglichkeit, im Rahmen eines *Anerkennungsverfahrens* die Gleichwertigkeit ausländischer Berufsqualifikationen überprüfen zu lassen. 2022 wurden ca. 49.500 Anträge gestellt, wobei sich nur ein kleiner Teil auf die Anerkennung der Gleichwertigkeit mit dualen Berufsausbildungen bezieht (BMBF, 2023, S. 36 ff.). Das Gros der Anträge zielt auf eine Anerkennung im Bereich von Pflege- und Arztberufen, Ingeniersberufen und pädagogischen Berufen, wie Lehrer:innen (vgl. D4). Jeweils knapp die Hälfte der Anträge führte zur Anerkennung einer vollen Gleichwertigkeit (positiv beschieden) oder zur teilweisen Gleichwertigkeit und der Auflage von Ausgleichsmaßnahmen zum Erwerb der vollen Gleichwertigkeit; ca. 4 % wurden

Abb. H4-9: Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse nach Entscheidung 2016, 2019 und 2022 (Anzahl und in %)

Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen

Quelle: Statistisches Bundesamt, Anerkennungsstatistik , eigene Berechnungen

→ Tab. H4-8web

negativ beschieden (**Abb. H4-9**). Deutliche Unterschiede bestehen dabei zwischen verschiedenen Berufen sowie nach Herkunftsstaat (**Tab. H4-8web**). Im Zeitvergleich zeigt sich von 2016 bis 2019 eine deutliche Zunahme der Verfahren sowie der Zahl der positiv und als teilweise gleichwertig entschiedenen Verfahren. Von 2019 bis 2022 hingegen ist lediglich eine geringe Zunahme, vor allem der als teilweise gleichwertig entschiedenen Verfahren erkennbar, während die positiv beschiedenen Verfahren seit 2016 rückläufig sind.

Für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen liegt bisher – anders als in anderen Staaten – kein Validierungsverfahren vor (Gaylor et al., 2015). Aktuell wird allerdings mit dem Entwurf eines Berufsbildungsvalidierungs- und -digitalisierungsgesetzes (Bundesregierung, 2024) ein solches Verfahren vorgesehen. Die Zulassung erfordert u.a. berufliche Erfahrung im eineinhalbfachen Umfang der Ausbildungsdauer des entsprechenden anerkannten Ausbildungsberufs, davon mindestens 50 % in Deutschland. Die Feststellung der Kompetenzen soll in Verantwortung der zuständigen Stelle primär über praktische und mündliche Aufgaben erfolgen. Anspruchsgruppen wie etwa Berufsverbände verweisen jedoch auf bestehende Unterschiede zu dem über eine Ausbildungsabschlussprüfung erworbenen Berufsabschluss. Inwieweit die Unterschiedlichkeit zu einer mangelnden Gleichwertigkeit führt, wird von der Einschätzung und dem Rekrutierungsverhalten der Arbeitgeber abhängen. Der Entwurf geht von jährlich ca. 1.150 Anträgen aus, was sich einerseits auf das aufwendige Verfahren zurückführen lässt, andererseits aber angesichts der hohen Zahl an jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss sehr niedrig erscheint. Zudem bezieht sich das Verfahren nur auf die im BBiG geregelten dualen Ausbildungsberufe; Berufe im Schulberufssystem, etwa im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialbereich, sind nicht einbezogen.

Insgesamt betrachtet zeigt sich einerseits, dass in Deutschland formale (berufsbefähigende) Abschlüsse maßgeblich den Zugang zum Arbeitsmarkt bestimmen und dass die Mehrheit der Beschäftigten ihrer beruflichen Ausbildung oder ihrer hochschulischen Bildung gemäß beruflich tätig ist. Dennoch ist jede dritte Person formal unter- oder überqualifiziert tätig. Während eine formale Überqualifizierung aus individueller und gesamtgesellschaftlicher Perspektive eine Nichtausschöpfung von Kompetenzen oder Ressourcen darstellen kann, bietet Unterqualifizierung aus individueller Sicht den Beschäftigten eine Chance für die Übernahme beruflich anspruchsvoller Tätigkeiten. Auch aus organisationaler und gesellschaftlicher Perspektive bietet dies die Chance, Arbeitskräfte durch informelles Lernen und non-formale Bildung so zu fördern und zu entwickeln, dass sie qualifizierte berufliche Tätigkeiten ausüben können.

Validierung informeller Kompetenzen geplant ...

... jedoch aufwendiges Verfahren und restriktive Gültigkeit

Die unterqualifizierte Beschäftigung kann damit vor allem für angelernte Beschäftigte ohne beruflichen Abschluss Chancen für den Einstieg in eine stabile berufliche Integration bieten. Das Berufskonzept ist in Deutschland nach wie vor für weite Bereiche des Arbeitsmarktes tragfähig. Grenzen seiner Gültigkeit zeigen sich jedoch dort, wo bereits Fachkräftemangel herrscht und beruflich strukturierte Tätigkeitsbereiche an Bedeutung verlieren oder ganz verschwinden (**H6**). Hier bieten die Validierung informell erworbener Kompetenzen sowie die Anerkennung ausländischer Abschlüsse Potenziale, die allerdings angesichts bestehender individueller und gesellschaftlicher Bedarfe noch wenig genutzt scheinen.

Methodische Erläuterungen

Fortbildungsabschluss

Fortbildungsabschlüsse beruhen auf einer Rechtsverordnung des Bundes, auf Regelungen der zuständigen Stellen (Rechtsvorschriften der Kammern) oder auf landesrechtlichen Regelungen zur Weiterbildung an Fachschulen/Fachakademien. Mit der Schulstatistik und der Berufsbildungsstatistik stehen 2 Datenerhebungen zur Verfügung, die eine quantitative Analyse der Fortbildungsabsolvent:innen nach Berufsgruppen erlauben, jedoch jeweils das Fortbildungsgeschehen nicht vollständig erfassen: Die Schulstatistik der Fachschulen und Fachakademien enthält nur jene Absolvent:innen, die eine Fortbildung an einer Schule absolvieren, die sowohl nach Landesrecht als auch nach BBiG/HwO geregelt sein kann. Über Fortbildungen, die außerhalb der Schule etwa von Kammern angeboten werden, enthält diese Statistik keine Angaben. In der Berufsbildungsstatistik wiederum sind nur jene Personen enthalten, die eine Fortbildung nach BBiG/HwO absolvieren. Bei der gemeinsamen Betrachtung beider Statistiken ist zu beachten, dass Doppelzählungen von Absolvent:innen, die eine Fortbildung nach BBiG/HwO ablegen und gleichzeitig auch einen Lehrgang an einer Fachschule/Fachakademie besuchen, nicht ausgeschlossen werden können.

Anforderungsniveau der beruflichen Tätigkeit

Die nach der Klassifizierung der Berufe (KldB 2010) erfassten Berufe werden 4 Anforderungsniveaus zugeordnet: (1) Helfer:innen- und Anlernertätigkeiten, (2) fachlich ausgerichtete Tätigkeiten, für die in der Regel eine Berufsausbildung vorausgesetzt wird, (3) komplexe Spezialist:innentätigkeiten, die üblicherweise einen Tertiärabschluss der ISCED-Stufen 5 oder 6 voraussetzen (in Deutschland z. B. Meisterabschluss, anderer Fortbildungsabschluss, Bachelor oder FH-Diplom) sowie (4) hoch komplexe Tätigkeiten, die einen universitären Abschluss der ISCED-Stufen 7 oder 8 erfordern (in Deutschland: Master-, Diplom- oder Magisterabschluss, Staatsexamen, Promotion).

Qualifikations- und Berufsprojektionen (QuBe)

Im Rahmen des QuBe-Projektes entwickeln das BIBB und das IAB in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für wirtschaftliche Strukturforchung anhand von Modellrechnungen Projektionen für das Angebot an und die Nachfrage nach Qualifikationen und Berufen u. a. auf der Datengrundlage des Mikrozensus. Die aktuelle, 7. Welle wurde im Herbst 2022 veröffentlicht. Weitere Informationen zum Projekt und zu aktuellen Ergebnissen sind im aktuellen Datenreport 2024 (BIBB, 2024) sowie auf der Projektwebseite (<https://www.bibb.de/de/11727.php>) zu finden.

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung

Berufliche Bildung steht vor der Herausforderung, dass von ihr Leistungen unter sich kontinuierlich wandelnden Rahmenbedingungen erwartet werden (**H0**). Die Frage, ob dies gelingt, wird seit den 1990er-Jahren unter dem für die pädagogische Tradition ursprünglich fremden Begriff der ‚Qualität‘ diskutiert. Qualität gilt dabei primär als relationaler, nicht zwingend als wertender Begriff (im Sinne von guter oder schlechter Qualität). Der Begriff betont zunächst lediglich das Verhältnis von Erwartungen und Beschaffenheiten im Feld der Bildung. Merkmale einer Bildungsdienstleistung sind demnach intern oder extern daraufhin zu beobachten, ob sie formulierte Erwartungen erfüllen (z.B. Hartz, 2011, S. 19). Während bereits seit den 1970er-Jahren zunächst im Produktions-, dann im Dienstleistungsbereich Qualitätsmanagementsysteme (QMS) auf der Basis von ISO-Standards weite Verbreitung fanden, wanderten solche Konzepte seit den 1990er-Jahren auch in den Bildungsbereich ein, zunächst in die Weiterbildung, später auch in andere Bildungsbereiche. Damit ergänzten Managementkonzepte die in einigen Bereichen und Sektoren beruflicher Bildung bereits etablierten Strukturen und Prozesse der Qualitätssicherung, die von staatlich-föderalen und korporatistischen Akteur:innen z.B. auf der Basis des BBiG und der HwO (**H1**) etabliert worden waren. Hinzu traten nun privatwirtschaftlich agierende Inspektions- und Zertifizierungsstellen, die an die Anerkennung durch die staatliche Deutsche Akkreditierungsstelle gebunden sind. Programmatisch wurde damit die *Sicherung* und *Entwicklung* von Qualität zu einer kontinuierlichen Aufgabe aller verantwortlichen individuellen und institutionellen Akteur:innen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene beruflicher Bildung. Es betrifft nicht nur Bund und Länder oder zuständige Stellen, sondern auch Träger von Bildungseinrichtungen sowie die dort tätigen Leitungs- und Lehrkräfte, schließlich auch Adressat:innen und Kund:innen als Teilnehmende und/oder Auftraggeber:innen, Verantwortung für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu übernehmen.

Vor diesem Hintergrund richtet sich im Folgenden der Blick auf die Frage, welche Strukturen und Prozesse derzeit in den Bereichen und Sektoren beruflicher Bildung implementiert sind. Um eine vergleichende Betrachtung zu erleichtern, nutzen wir das Input-Prozess-Output-Modell (Maaz & Kühne, 2018), um Maßnahmen der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung zu beschreiben. Die Maßnahmen können sich z.B. auf die Akkreditierung von Einrichtungen und Programmen, auf Vorgaben für Curricula und die Qualifikationen von Lehrkräften, auf die Dokumentation von Teilnahme-, Abbruch- oder Eingliederungsquoten, auf die Etablierung von Standards der Zielerreichung in verbindlichen Prüfverfahren oder die Verpflichtung zu kontinuierlichen Verbesserungsprozessen beziehen. Wie auf dieser Grundlage die Qualität beruflicher Bildung zu bewerten ist, z.B. im Blick auf die Erfüllung der in **H0** zitierten Zieldimensionen, lässt sich hier nur exemplarisch berichten. Nach einer bildungsbereichsspezifischen Darstellung werden abschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Berufsausbildung, der beruflichen Weiterbildung und der Hochschulbildung aufgezeigt.

Berufsausbildung

Entsprechend den unterschiedlichen Governancestrukturen im dualen System, im Schulberufssystem und im Übergangssektor (**H1**) unterscheiden sich auch die Strukturen und Praxen zur Sicherung der Qualität. Für die betriebliche Ausbildung wurden

im BBiG und in der HwO bundesweit verbindliche rechtliche Grundlagen zu den Mindeststandards festgelegt, die auf der Input-, Prozess- und Outputebene Gegenstände und Mechanismen der Qualitätssicherung definieren. Im BBiG taucht der Begriff ‚Qualität‘ erst in der Gesetzesnovelle von 2005 auf. Dort wird für den Berufsbildungsausschuss der zuständigen Stelle (§ 79) und den Landesausschuss für Berufsbildung (§ 83) in allgemeiner Diktion statuiert, im Rahmen ihrer Aufgaben „auf eine stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung hinzuwirken“. Zugleich überträgt das Gesetz die Überwachung der Berufsbildung der zuständigen Stelle (§ 76), wobei hierzu keine Konkretisierungen im Hinblick auf relevante Kriterien oder geeignete Maßnahmen zur Qualitätssicherung vorgenommen werden (Deutscher Bundestag 2021, S. 206).

Für den schulischen Teil dualer Ausbildungen sowie für Ausbildungen im Schulberufssystem sind die Länder verantwortlich. Während in der dualen Ausbildung rechtliche Vorgaben dominieren, haben einzelne Bundesländer in der schulischen Berufsausbildung Initiativen zur Diagnose und Entwicklung von Schulqualität lanciert, die auf Modellen des Qualitätsmanagements wie bspw. „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“ (Q2E) (Steiner & Landwehr, 2003) basierten (z. B. OES in Baden-Württemberg, QMBS in Bayern). Im März dieses Jahres wurde von der KMK ein Qualitätsmodell mit den strategischen Handlungsfeldern Integration, Innovation, Demokratie und Nachhaltigkeit für berufsbildende Schulen vereinbart, mit dem wesentliche Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse bearbeitet werden sollen. Mithilfe von Evaluations- und Zertifizierungsmaßnahmen der berufsbildenden Schulen sollen Qualitätsmaßstäbe für die genannten Handlungsfelder entwickelt und überprüft werden (KMK, 2024a). Es bleibt jedoch offen, inwieweit hier auch die zahlreichen privaten Träger  beruflicher Vorbereitung und Ausbildung, wie private Schulen des Gesundheitswesens und des Bereichs Erziehung und Sozialpädagogik, einbezogen werden.

Curriculare Vorgaben werden in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen festgelegt ...

... aber nur nach langer Zeit aktualisiert

Auf der Inputebene stellt die Festlegung von Ausbildungsordnungen einen wesentlichen Eckpfeiler für die Sicherung der Qualität der betrieblichen Ausbildung dar. Ihre Aktualisierung findet allerdings in teilweise sehr großen zeitlichen Abständen von mehr als 10 Jahren statt. Ein Teil der Ausbildungsordnungen enthält den Ausbildungsrahmenplan, der die curricularen Grundlagen für den betrieblichen Teil der Ausbildung umfasst. Für den schulischen Teil der dualen Ausbildung sowie für die überwiegende Zahl der Ausbildungen im Schulberufssystem beschließt die KMK den Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht; die curricularen Vorgaben und Standards werden in den Bildungs- und Schulgesetzen länderspezifisch ausformuliert. Im Blick auf jüngere Anpassungen von Rahmenlehrplänen etwa für Pflegefachkräfte wurde aber u. a. kritisiert, dass die Herausforderungen der Digitalisierung nur unzureichend berücksichtigt sind (SWK, 2022, S. 77 ff.).

Im BBiG ist zudem geregelt, welche materiellen Ressourcen und Bedingungen für die Durchführung der betrieblichen Ausbildung vorhanden sein müssen, damit ein Unternehmen in einem bestimmten Ausbildungsberuf ausbilden darf (§§ 27 bis 31 BBiG). Für die Beratung und Überwachung der Ausbildungsbetriebe sind von den Kammern bestellte Ausbildungsberater:innen verantwortlich; zu der Frage, wie sie ihre Aufgabe im Spannungsfeld von Beratung und Kontrolle interpretieren und welche Folgen das für den Alltag der Ausbildung hat, fehlt es allerdings an Befunden.

Hohe Bandbreite bei Vorgaben hinsichtlich der pädagogischen Kenntnisse des Bildungspersonals

Die Anforderungen an die Qualifikation von Lehrkräften für berufliche Schulen sind in der Rahmenvereinbarung der KMK niedergelegt (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 272 ff.). Zudem besteht für Lehrkräfte an beruflichen Schulen eine rechtliche Pflicht zur kontinuierlichen Fortbildung, festgehalten in Gesetzen und Verordnungen der Länder, allerdings nicht immer mit einer Nach-

weispflicht untermauert. Von verpflichtenden Vorschriften sind die ausbildenden Fachkräfte ausgenommen, die neben den geprüften Ausbilder:innen einen Großteil des Ausbildungsprozesses begleiten (vgl. **E4** sowie Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 275). Von ihnen werden keine berufspädagogischen Kenntnisse und Fertigkeiten erwartet; Kompetenzstandards für das Berufsbildungspersonal liegen zwar vor, sie verpflichten aber für das Gros der Fachkräfte nicht, die mit Aufgaben der Ausbildung betraut sind (Bahl & Schneider, 2022). Eine Studie belegt zudem, dass haupt- und nebenberufliche Ausbilder:innen und ausbildende Fachkräfte weiterbildungsinteressiert sind. Bei der Teilnahme an Weiterbildungen in den letzten 2 Jahren finden die pädagogischen und didaktisch-methodischen Schwerpunkte jedoch eher wenig Beachtung. Sie sind allerdings besonders wichtig, um bspw. Kompetenzen im Umgang mit der Heterogenität von Auszubildenden oder in der Vermittlung komplexer Zusammenhänge infolge der Digitalisierung zu erwerben (**H0**) (Blank et al., 2022).

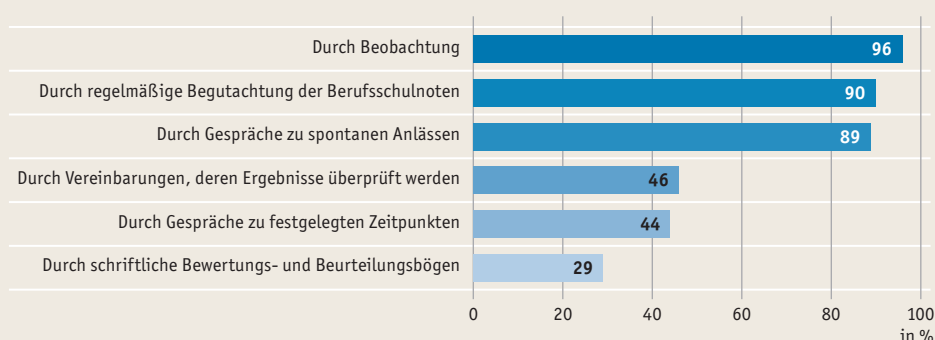
Auf der Prozessebene wird über die Ausbildungsordnungen festgelegt, in welcher Reihenfolge und zu welchen Zeitpunkten welche Inhalte vermittelt werden sollen. Insbesondere der Ausbildungsnachweis gilt als wesentliches Element zur Sicherung der Ausbildungsqualität. Der Nachweis dient der Dokumentation des betrieblichen und berufsschulischen Ausbildungsprozesses und soll Auszubildende wie Ausbildende zur Reflexion und Kontrolle über die Inhalte und den Verlauf der Ausbildung anhalten. Formal gilt der Ausbildungsnachweis auch als Zulassungsvoraussetzung für die Abschlussprüfung. Vorgaben, in welcher Regelmäßigkeit der Ausbildungsnachweis geführt und überprüft werden soll, bestehen jedoch nicht. Laut einer vom BiBB durchgeführten Befragung von Ausbildungsverantwortlichen überprüfen 84 % der befragten Ausbildungsbetriebe mindestens monatlich die Dokumentation; die Überprüfung zielt aber eher auf Absicherung für den Fall, dass die Abschlussprüfung nicht bestanden wird, weniger auf Feedback oder das gemeinsame Reflektieren von Inhalten und den Verlauf der Ausbildung (Schreiber et al., 2023).

Weitere Reglementierungen des Ausbildungsprozesses bestehen nicht. Allerdings nutzen die Betriebe prozessbegleitende Verfahren, um den Stand der Ausbildung zu überprüfen, wenn auch mit großer Varianz im Blick auf Häufigkeit und Reflexionstiefe (**Abb. H5-1**).

An den beruflichen Schulen übernimmt die Schulaufsicht u. a. die Überprüfung der Einhaltung der Lehrpläne, der pädagogischen Qualität der Lehr-Lern-Prozesse sowie der Ausstattung der Schulen, ohne dass derzeit empirische Untersuchungen zur Umsetzung dieses Teils der Schulgovernance vorliegen.

Kaum Regelungen und Monitoring auf der Prozessebene ...

Abb. H5-1: Überprüfung des Ausbildungsstandes mithilfe verschiedener Methoden (in %)



Fallzahl: n = 1.343 Betriebe

Quelle: Schreiber et al., 2023, S. 61, eigene Darstellung

Eine besondere Stellung in der Qualitätssicherung kommt der Lernortkooperation zwischen Betrieb und Schule zu. So hat der Gesetzgeber vorgeschrieben, dass die Lernorte bei der Durchführung der Ausbildung zusammenwirken (§2 Abs. 3 BBiG). Auch einige Schulgesetze der Länder thematisieren dies explizit und die Einführung der Lernfelder durch die Rahmenlehrpläne der KMK zielt auf eine Ausweitung lernortübergreifender Ausbildungsprojekte. Allerdings findet die Lernortkooperation nach wie vor eher punktuell und mit dem Ziel der Abstimmung organisatorischer Fragen statt (Euler, 2015). Obwohl mit der zunehmenden Digitalisierung die Chancen einer besseren Verknüpfung der Lernorte steigen, so sind doch gemeinsame, auf den Lernprozess bezogene Aktivitäten eher die Ausnahme und durchaus voraussetzungsvoll (Hähn & Niehoff, 2021). Dies gilt auch für den Pflegebereich, bei dem ein Verständnis der beiden Lernorte hinsichtlich der Bildungsziele und des Zusammenwirkens nicht hinreichend entwickelt ist (Pfeifer et al., 2021, S. 12 f.). Beklagt werden u. a. mangelnde zeitliche sowie finanzielle Ressourcen für eine engere Abstimmung und Zusammenarbeit (Reglin, 2015).

Einheitliche Standards bei Prüfungsanforderungen im dualen System

Im dualen System sind zudem bundesweit einheitliche Standards bei den Prüfungsanforderungen ein wesentliches Qualitätsmerkmal. Besonders zu erwähnen ist die Trennung von Auszubildenden und (ehrenamtlich) Prüfenden (Guellali, 2017), die sich markant von der Prüfungspraxis in Schule oder Hochschule unterscheidet. Forderungen etwa der KMK, die Berufsschulleistungen einzurechnen, wurden bislang zurückgewiesen (Hollmann et al. 2023, S. 8), auf Antrag des Auszubildenden können jedoch die berufsschulischen Leistungen auf dem Abschlusszeugnis ausgewiesen werden (§37 BBiG). Für Ausbildungen im Schulberufssystem bestehen dagegen keine bundesweit einheitlichen Standards, sondern länderspezifische Regelungen, wobei Prüfungen überwiegend auf Schulebene erstellt und abgenommen werden.

Prüfungen im Schulberufssystem werden überwiegend auf Schulebene erstellt

Auf der Outputebene gilt ein erfolgreicher Berufsabschluss als wesentliches Qualitätsmerkmal, da er das Niveau des Qualifikationsprofils gegenüber künftigen Arbeitgeber:innen anzeigt. Allerdings stehen systematische Untersuchungen etwa zur Qualität der eingesetzten Aufgaben, zur Angemessenheit der Prüfungsverfahren sowie zur prognostischen Validität der Ergebnisse aus. Kritisch werden zudem auch die Prüfung beruflichen Wissens gegenüber dem Nachweis beruflicher Handlungskompetenz sowie die Praxisrelevanz gestellter Prüfungsaufgaben beurteilt (Ressel & Kiesecker, 2019; Wuttke et al., 2022).

Fehlendes Systemmonitoring und große Unsicherheiten hinsichtlich der Qualität der Abschlussprüfungen im Schulberufssystem

Blickt man auf das Schulberufssystem, so bestehen große Unsicherheiten hinsichtlich der Qualität der Abschlussprüfungen, da die diagnostische Qualität keinem Monitoring unterliegt. Während für den Sektor der dualen Ausbildung Qualitätsindikatoren auf der Outputebene wie z.B. Vertragsauflösungen, Prüfungserfolg oder Zahl der Wiederholer:innen laufend statistisch erfasst werden, fehlt für das Schulberufssystem bislang ein datengestütztes Systemmonitoring, sodass nur in Surveystudien Hinweise zu den individuellen Ausbildungsverläufen erschlossen werden können (H3; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 180 ff.).

Hochschule

Das Thema Studienqualität hat mit der Bologna-Reform und den Veränderungen der Hochschulsteuerung (H1) größere Relevanz bekommen. Die Hochschulen haben u. a. das Qualitätsmanagement als einen neuen Funktionsbereich zwischen Verwaltung und Wissenschaft etabliert, in dem spezialisiertes Personal tätig ist (Banscherus et al., 2017, S. 126). Große Förderprogramme wie das von 2011 bis 2020 laufende Bundes-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ (Schmidt et al., 2020) und in dessen Nachfolge die Einrichtung der ‚Stiftung Innovation in der Hochschullehre‘ oder das Projekt

„nexus“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) von 2014 bis 2020 haben die Lehr- und Studienqualität zum Thema gemacht.

Auf der Inputebene wird die Qualität der Studiengänge über Standards gesichert, die in einem Akkreditierungsverfahren überprüft werden. Diese Standards, die rechtlichen Grundlagen des Akkreditierungssystems, die Abläufe der Akkreditierung und die anzuwendenden Akkreditierungskriterien sind in mehreren KMK-Beschlüssen festgehalten. Dazu gehören die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK, 2003) sowie der von den Ländern abgeschlossene Studienakkreditierungsstaatsvertrag (KMK, 2016b). Wie die Akkreditierungsverfahren durchzuführen sind, wird in einer Musterrechtsordnung (KMK, 2017c) beschrieben, ebenso die Kriterien, die an die Genehmigung und Akkreditierung von Studiengängen anzulegen sind (z.B. Abschlussbezeichnungen, Modularisierung, Nutzung des ECTS-Punktesystems sowie auch fachlich-inhaltliche Kriterien). Dabei wird auf den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK, 2017d) Bezug genommen, um die Kompatibilität mit den Zielen des Europäischen Hochschulraums (Bologna-Prozess) herzustellen.

Akkreditierungsverfahren betreffen einzelne Studiengänge (Programmakkreditierung) oder das gesamte Qualitätsmanagement einer Hochschule (Systemakkreditierung). Die Akkreditierungen sind befristet, sodass es regelmäßiger Reakkreditierungen bedarf. In der Regel müssen Hochschulen nachweisen, dass ihre Studiengänge den Akkreditierungskriterien entsprechen. In einigen Ländern muss zudem das jeweilige Ministerium die Studiengänge genehmigen (so etwa in Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg), in anderen wurde die Entscheidung darüber den Hochschulen übertragen (so etwa in Hamburg und Sachsen). Ob das Akkreditierungssystem die ihm zugeordneten Aufgaben und Funktionen erfüllt und sich als Verfahren zur Qualitätssicherung eignet, ist im Hinblick auf den damit verbundenen hohen Aufwand früh infrage gestellt worden (vgl. Blossfeld et al., 2013; Stoetzer & Watzka, 2016; Nickel & Ziegele, 2012; Timmermann, 2018). Für die Entwicklung von Studiengängen stehen als Input darüber hinaus fachspezifische Qualifikationsrahmen und Kerncurricula zur Verfügung, die etwa von Fachgesellschaften erarbeitet werden. Derartige Rahmenvorgaben sind jedoch nicht verpflichtend und führen deshalb auch nicht zu einer einheitlichen Anlage von Studiengängen, wie am Beispiel wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge mit einer Analyse der Modulhandbücher gezeigt werden konnte (Lauterbach, 2015, S. 5–6).

Auf der Inputebene bilden zudem die Lehrkompetenzen und die lehrbezogene Qualifizierung des Personals ein wichtiges Handlungsfeld, auch wenn Lehrkompetenzen für die Berufung auf eine Professur oder die Einstellung von wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen häufig nicht das ausschlaggebende Kriterium darstellen. Die didaktische Qualifizierung der Lehrenden an den Hochschulen erfolgt vielfach durch Selbstlernen, kollegialen Austausch und seltener durch (zumeist nicht verpflichtende) Teilnahme an hochschuldidaktischer (Weiter-)Qualifizierung. Zu einer systematischen Evaluierung von hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung kommt es nur selten, sodass ihre Wirkung (z.B. veränderte Lehre) unklar bleibt (vgl. dazu ausführlich Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 307–308).

Auf der Prozessebene ist in den Anforderungen an die Studiengänge und das Qualitätsmanagement an den Hochschulen festgelegt, dass Daten zur Qualität der Lehre erhoben werden sollen (KMK, 2017c, § 18). Vielfach sind Lehrveranstaltungsevaluationen durch die Studierenden obligatorisch, geben den Lehrenden direkte Rückmeldung, lassen sich auf der Ebene von Studiengängen, Fachbereichen, Fakultäten oder Hochschulen aggregieren und bieten Hinweise auf Steuerungsbedarf.

Akkreditierung als wichtiges Verfahren zur Qualitätssicherung

Regelmäßige Reakkreditierung erforderlich

Prozessqualität wird oft durch Lehr-evaluationen erhoben

Mit Blick auf den Output steht der Studienerfolg (KMK 2017c, § 14) im Zentrum. Dazu werden Abschlüsse nach verschiedenen Merkmalen (wie Abschlussart, Fach, Studiendauer) hochschulstatistisch erfasst. In den Studiengangskonzepten werden zwar auch Kompetenzen definiert, über die Studierende am Ende des Studiums verfügen sollen. Regelmäßige, groß angelegte Kompetenzerhebungen, vergleichbar den Large Scale Assessments in der Schule, gibt es bei Studierenden oder Absolvent:innen jedoch nicht – auch wenn vor gut 10 Jahren über die Einführung solcher Tests im Zuge der OECD-Initiative AHELO (Braun et al. 2013) diskutiert wurde. Zur Beurteilung des Studienerfolgs sind außerdem Daten zur Einschätzung der beruflichen Relevanz der Studiengänge und der Employability der Absolvent:innen (H1) heranzuziehen, die meist in Absolvent:innenbefragungen erhoben werden. Diese Daten spielen auch für die Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen eine Rolle und dienen auch dem internen Monitoring.

Monitoring der Studienqualität über große Surveys

Auf der Systemebene erfolgt ein Monitoring über repräsentative Surveys wie dem Konstanzer Studierendensurvey und der Studierendenbefragung in Deutschland ^D. Die dort erhobenen Daten geben Hinweise zur Einschätzung von Studienbedingungen, Studierverhalten oder Studienfinanzierung und lassen Rückschlüsse auf die Studienqualität und Einflussfaktoren auf den Studienerfolg zu (vgl. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 125–126). Ebenfalls zum Systemmonitoring gehört das Hochschulranking des gemeinnützigen Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), in dem Urteile von Studierenden mit Befragungen von Hochschulleitungen und Professor:innen sowie statistischen Daten kombiniert werden und fächer- und hochschulspezifisch in ein Ranking münden. Diese Daten sollen zum einen Studieninteressierte informieren, zum anderen Hochschulen Informationen darüber bieten, wie Studienbedingungen und Studienqualität durch Studierende bewertet werden.

Weiterbildung

Zu beruflicher Weiterbildung lässt sich neben der betrieblichen Weiterbildung die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung, die vornehmlich über die BA und die Jobcenter vermittelt wird, die höherqualifizierende Berufsbildung, die hochschulische Weiterbildung sowie das Integrations- und Berufssprachkursangebot fassen. Für diese Sektoren existieren keine übergreifenden Regelungen zur Sicherung von Input-, Prozess und Outputqualität (H1). Da die Strukturen zur Qualitätssicherung in der höherqualifizierenden Berufsbildung und in der hochschulischen Weiterbildung den Vorgaben in Berufsausbildung und Hochschule gleichen, wird an dieser Stelle auf die entsprechenden Ausführungen zu Berufsausbildung und Hochschule verwiesen.

Zulassung von Trägern als etablierte Form der Qualitätssicherung

Auf der Inputebene hat sich die Zertifizierung und Zulassung von Trägern und Angeboten sowie in Teilen von Lehrkräften als Maßnahme zur Qualitätssicherung in öffentlich finanzierten Bereichen der beruflichen Weiterbildung etabliert. So besteht in der nach den Sozialgesetzbüchern II und III geförderten beruflichen Weiterbildung ein Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren, das über die im Jahr 2004 erlassene Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) geregelt wird. Für die Integrations- und Berufssprachkurse bestehen eigene Verordnungen (IntV, DeuFöV). Die Tragweite der Verordnungen unterscheidet sich deutlich. Nach AZAV sind Träger z. B. dazu verpflichtet, mit dem Zulassungsantrag Informationen zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und zu deren pädagogischer Eignung sowie Konzepte zur Qualifizierung und Fortbildung von Leitung und Lehrkräften vorzulegen. Vordefinierte Mindestanforderungen an die Lehrkräfte, Trainer:innen oder Coaches bestehen aber nicht (mit der Ausnahme abschlussbezogener Weiterbildungen, für die Träger über eine Eignung als Ausbildungsstätte verfügen müssen). Die einzelnen Angebote der Träger müssen zertifiziert sein, wenn Interessierte die Möglichkeit haben sollen,

Grad der Regulierung unterscheidet sich zwischen Teilbereichen beruflicher Weiterbildung erheblich

sie mit einem von der BA oder dem Jobcenter finanzierten Bildungsgutschein in Anspruch zu nehmen. Die zertifizierten Maßnahmen müssen, so die Prüfkriterien, für die Zielgruppe zweckmäßig sein, aktuelle Entwicklungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts berücksichtigen und eine erfolgreiche Teilnahme erwarten lassen; zudem müssen sie Prinzipien der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit genügen.

In den Integrations- und Berufssprachkursen bestehen auf Inputebene dagegen klare Vorgaben für die Zulassung von Trägern, Lehrkräften, Lehrwerken und Prüfungsstellen. Für die Durchführung der Kurse wurden curriculare Konzepte erarbeitet, ebenso wie Leitlinien für die Durchführung im digitalen Raum. In der Realität werden die durchaus strengen, qualifikationsbezogenen Vorgaben zu Lehrkräften aber immer wieder flexibel gehandhabt, wenn kurzfristiger Bedarf es erfordert, Kurskapazitäten auszubauen (vgl. **G1**, **G3**). Von den Lehrkräften wird die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen erwartet. Daher bestehen auch eigens konzipierte Angebote, die z.B. auf interkulturelle, pädagogisch-psychologische, medienpädagogische oder selbstregulative Kompetenzen der Lehrkräfte zielen oder den sensiblen Umgang mit traumatisierten Teilnehmenden thematisieren. Blickt man auf den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung, der sich an gering Literalisierte wendet, die in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, so fehlt es an vergleichbaren Regelungen.

Für privatwirtschaftlich tätige, gemeinschaftlich oder betrieblich ausgerichtete Anbieter:innen sowie Soloselbstständige, die jenseits von SGB-II/III-finanzierten Maßnahmen und Angeboten Bildungsdienstleistungen im Integrationsbereich im Programm haben, existieren keine übergreifend verpflichtende Vorgaben. Zu erwähnen ist allerdings, dass Berufsverbände von Trainer:innen oder Coaches versuchen, durch die Normierung des Berufszugangs und der Berufsausübung Qualitätsstandards zu etablieren und den Marktzugang zu begrenzen.

Mit dem politisch forcierten und durch professionelle Normen gestützten Vordringen von Systemen des Qualitätsmanagements in den Bereich der Weiterbildung seit den 1990er-Jahren (s. o.) gehören QMS inzwischen zum Standard in Organisationen der Weiterbildung. Einer Auswertung des wbmonitor  aus dem Jahr 2017 zufolge verfügten 80 % der dort befragten außerbetrieblichen Einrichtungen über ein QMS (Ambos et al., 2018). QMS sind ‚ganzheitlich‘ ausgerichtet, zielen also auch auf die Sicherung und Entwicklung der Qualität auf der Prozessebene der Weiterbildung. Dazu zählt u.a. die stetige Qualifizierung des Personals sowie die regelmäßige Evaluation von Veranstaltungen durch Teilnehmende (vgl. Käßlinger & Reuter, 2017). In welchem Ausmaß diese Systeme allerdings tatsächlich zur Verbesserung der Qualität und Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen beitragen, ist offen (Hartz, 2011). So fehlt es trotz der vergleichsweise frühen und weitreichenden Verankerung von Konzepten des Qualitätsmanagements immer noch an systematisch und übergreifend erhobenen Informationen zu Qualität und Ergebnissen von Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Weiterbildung. Das liegt u.a. daran, dass ein Großteil der beruflichen Weiterbildung von Betrieben realisiert wird und diese Maßnahmen häufig nur von kurzer Dauer sind (vgl. **G1**); so nahm laut CVTS  mit 57 % ein Großteil der weiterbildenden Betriebe im Jahr 2020 keine Evaluation ihrer Weiterbildungsaktivitäten vor (**Abb. H5-2**).

Falls dies aber doch geschieht, so geben 70 % der weiterbildenden Unternehmen an, Zertifikate nach einem schriftlichen oder praktischen Test zu vergeben, 61 %, das Verhalten oder die Leistung der Beschäftigten in Bezug auf die Weiterbildungsziele zu untersuchen und 51 % messen die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Weiterbildungsangebot (**Tab. H5-2web**). Auch die Forschung hat Qualität und Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung bislang nur selten zum Thema gemacht (vgl. OECD, 2021). Insbesondere fehlt es an Wissen darüber, inwieweit die Sammlung von Informationen

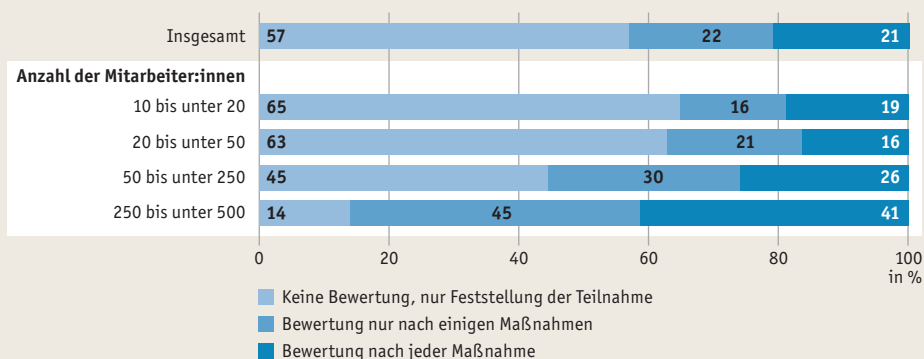
Weitgehende Normierung bei Integrations- und Berufssprachkursen – nicht dagegen in Veranstaltungen der Alphabetisierung und Grundbildung

Weite Teile der betrieblichen Weiterbildung ohne Normierung des Berufszugangs oder Standardisierung des Angebots

Qualitätsmanagementsysteme in der beruflichen Weiterbildung weit verbreitet ...

... aber ohne nachgewiesene Wirkung auf Lehr-Lern-Ebene

Prozess- und Output-erfolg wird von Betrieben weitgehend ohne Standardisierung selbst evaluiert

Abb. H5-2: Bewertung der Ergebnisse von Weiterbildungsaktivitäten in weiterbildenden Unternehmen 2020 nach Betriebsgröße (in %)

Quelle: Statistisches Bundesamt, Continuing Vocational Training Survey (CVTS 6), eigene Berechnungen

über Prozess- und Outputmerkmale eine Grundlage für Entscheidungen zur Qualitätsentwicklung darstellt.

Blickt man auf den Output beruflicher Weiterbildung, so liegt ein datengestütztes Systemmonitoring nur für die öffentlich finanzierte berufliche Weiterbildung (u.a. Förderstatistik) und zum Integrations- und Berufssprachkursangebot vor. In beiden Bereichen existieren Zielindikatoren (bspw. Eingliederungsquoten in den Arbeitsmarkt, Bestehensquoten des Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) und Deutsch-Test für den Beruf (DTB) nach Kursarten), über die regelmäßig berichtet wird (vgl. G1, G4). Leider ist jedoch die Auswahl der in den Berichten veröffentlichten Indikatoren lückenhaft und der Datenzugang für Forschung eingeschränkt. Für die betriebliche Weiterbildung existieren demgegenüber keine methodisch strengen internen oder externen Evaluationen, die neben mittel- und langfristigen Erträgen für Beschäftigte wie Unternehmen auch die Wirtschaftlichkeit der Angebote dokumentieren. Anders als im Schulbereich bieten international vergleichende Large-Scale Assessments wie die PIAAC-Studie keine verlässlichen Informationen über die Leistungsfähigkeit beruflicher Weiterbildung, da die dort erfassten Kompetenzen (Literacy, Numeracy, ICT) curricular nicht hinreichend valide auf spezifische Angebote bezogen werden können.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Strukturen der Qualitätssicherung

Steuerung der Qualität vor allem inputbasiert über Zertifizierungen und Curricula

In der Gesamtschau zeigt sich über alle Bildungsbereiche hinweg: Strukturen und Prozesse der Qualitätssicherung richten sich vor allem auf den Input von Angeboten der beruflichen Bildung. Dies gilt insbesondere in den Bereichen, wo formale Bildungsabschlüsse ^G (berufliche Ausbildung, hochschulische Bildung, höherqualifizierende Berufsbildung) erworben werden, andererseits auch bei spezifischen Angeboten, die öffentlich grundfinanziert sind (Integrations- und Berufssprachkurse). Hier werden über Rahmenlehrpläne, Ausbildungsordnungen, Fortbildungsordnungen, Akkreditierungsverfahren oder Zulassungsverordnungen Regelungen zur Eignung der Bildungsstätte, den curricularen Grundlagen und der Qualifizierung des Bildungspersonals getroffen, in der Regel in Form von Mindestanforderungen. Allerdings variieren diese Vorgaben innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen erheblich: Dies zeigt sich bspw. in unterschiedlich stark formalisierten Anforderungen an die didaktisch-pädagogischen Fähigkeiten und Kenntnisse des Bildungspersonals. Auch bestehen Unterschiede hinsichtlich des Monitorings der festgelegten Mindestanforderungen. So hat der Gesetzgeber sowohl in der dualen Ausbildung als auch in der öffentlich

finanzierten beruflichen Weiterbildung zuständige Stellen mit weitreichenden Beratungs- und Monitoringaufgaben ausgestattet. Gleichzeitig wurden jüngst auch in diesem Feld Steuerungslücken z.B. aufgrund des Mangels an geeigneten Kriterien moniert (Deutscher Bundestag, 2021, S. 206). Im Hochschulbereich übernehmen die von den Akkreditierungsagenturen eingesetzten Begutachtungskommissionen diese Aufgaben. Über Entscheidungskriterien, nach denen Träger beruflicher Weiterbildung und deren Angebote (nach SGB II und III) zertifiziert werden, ist wenig bekannt.

Auf der Prozessebene wird über die Bereiche und Sektoren der beruflichen Bildung hinweg vergleichsweise wenig Einfluss auf die Qualitätssicherung durch Verordnungen oder standardisierte Verfahren genommen. So liegen für die Berufsausbildung lediglich in der dualen Ausbildung mit den standardisierten Prüfungsvorgaben und dem Ausbildungsnachweis Qualitätssteuerungselemente vor, die aber im Schulberufssystem wiederum fehlen. Im Bereich der Weiterbildung bestehen ausschließlich für die Integrations- und Berufssprachkurse standardisierte und skalierte Tests sowie Prüfungsvorgaben. Darüber hinaus haben sich in Ausbildungsbetrieben, bei Hochschulen und Weiterbildungsanbieter:innen eigene Strukturen und Verfahren etabliert, um die Qualität der Bildungsprozesse zumeist intern selbst zu evaluieren. An Hochschulen fußen diese auf einer Musterrechtsverordnung, wonach Daten zur Qualität der Lehre erhoben werden. Inwiefern die vielfältig eingesetzten Verfahren diagnostische Qualität besitzen und zu einer Qualitätssicherung und -entwicklung beitragen, lässt sich anhand der bisherigen Forschung aber kaum einschätzen.

Auf der Outputebene sind die erlangten Abschlüsse und Zertifikate, die sich nach dem nationalen Qualifikationsrahmen einordnen lassen, ein wesentliches Qualitätsmerkmal. Für die non-formale  Weiterbildung fehlt es weiterhin an einer entsprechenden Anrechenbarkeit, trotz vielfältiger Initiativen, wie sie etwa auf EU-Ebene bereits seit Beginn der 2000er-Jahre wiederholt angestoßen wurden. Für alle Bereiche beruflicher Bildung hinweg ist festzuhalten, dass zu erwerbende Kompetenzen der Bildungsteilnehmer:innen nicht systematisch erfasst werden. Es besteht also eine deutliche Informationslücke und damit für die weitere Qualitätsentwicklung auch noch der Bedarf, kontinuierliche Verbesserungsprozesse auf Ebene der Einrichtungen zu etablieren. Ein Monitoring anderer Merkmale des Outputs oder Outcomes existiert zwar, ist aber in unterschiedlicher Weise in den Bereichen beruflicher Bildung etabliert. Während in der dualen Ausbildung, an Hochschulen sowie in Integrations- und Berufssprachkursen oder auch im Feld der SGB-II und -III-geförderten Maßnahmen zentrale Kennzahlen etwa zu Abschlüssen, Abbrüchen und Wiederholungen vorliegen (vgl. F4, F5, E5; H3), fehlt ein datengestütztes Systemmonitoring nahezu vollständig für die Ausbildungen im Schulberufssystem sowie im Übergangssektor (H2).

Insgesamt zeigt die vergleichende Betrachtung, dass Verfahren zur Qualitätssicherung in den Bereichen der beruflichen Bildung durchaus etabliert sind, wenn auch mit deutlichen Unterschieden zwischen den Handlungsebenen, Bildungsbereichen und -sektoren: Qualitätssicherung erfolgt vor allem input-, seltener prozess- und kaum outputorientiert. Sie ist stärker verankert in der dualen Ausbildung, deutlich schwächer dagegen im Schulberufssystem, kaum, trotz der quantitativen Bedeutung und des beträchtlichen Finanzvolumens, im Übergangssektor (H2), schwächer in der Hochschulbildung, lediglich in Teilbereichen der beruflichen Weiterbildung. Demgegenüber fehlt es zumeist an Vorgaben für Qualitätsentwicklung. Das betrifft zunächst die Frage, welche Akteur:innen in der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems Verantwortung für die Verbesserung von Maßnahmen übernehmen sollen (Problem fehlender ‚accountability‘). Daran schließt sich die Frage an, in welcher Weise und wie professionell Daten aus der Bildungsberichterstattung oder aus Evaluationsstudien rezipiert, interpretiert und in Handeln überführt werden. Hierzu fehlt es vielfach

**Übergreifend
vielfältige Ersatz-
strukturen auf
Prozessebene**

**Abschlüsse und
Zertifikate als
wichtige Output-
größe ...**

**... bislang aber
beschränkt auf
formale Bildung**

zum einen an klaren Vorgaben, zum anderen an empirisch gesichertem Wissen (für den Schulbereich ein Überblick bei Grünkorn et al., 2019).

Derzeit lässt sich schwer einschätzen, ob die skizzierten Strukturen der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung bereits hinreichend ausgebildet sind. Die Kernfrage lautet: Gelingt es, die Lern- und Handlungsfähigkeit der verantwortlichen Akteur:innen so anzuregen, dass sie angemessene und zeitnahe Antworten auf die zentralen Herausforderungen entwickeln? Denn diese sind gewaltig: Der beruflichen Bildung kommt eine bedeutende Rolle dabei zu, Produktions- und Dienstleistungsprozesse sowie Arbeitsorganisation und Arbeitsstrukturen digital und sozialökologisch umzugestalten.

Bilanzierung und Handlungsbedarfe für Politik und Forschung

Nach der Darstellung wesentlicher Charakteristika der Governance und der Qualitätssicherung in den Bereichen der beruflichen Bildung (**H1**; **H5**) und nach den datengestützten Analysen entlang zentraler Herausforderungen auf den Etappen zwischen der Berufsorientierung bis zum Übergang in die Erwerbstätigkeit (**H2** bis **H4**) ist nunmehr die eingangs eingeführte Leitfrage nach der Leistungsfähigkeit im Hinblick auf die Zieldimensionen der beruflichen Bildung wieder aufzunehmen: Inwieweit ermöglicht die berufliche Bildung allen Personen, ihre Bildungs- und Erwerbsbiografien selbstbestimmt zu gestalten, zugleich den Fachkräftebedarf in Deutschland zu decken und dabei Personen mit Benachteiligungen in Ausbildung und Beruf zu integrieren?

Die Leitfrage wurde entlang der 5 Schwerpunkte **H1** bis **H5** in spezifische Fragestellungen aufgefächert, auf deren Grundlage nunmehr bilanzierende Einschätzungen vorzunehmen sind. Diese bilden jeweils die Grundlage der Skizzierung von Handlungsbedarfen für Berufsbildungspolitik und -forschung.

Einschätzungen und Handlungsbedarfe für Politik und Forschung

Governance in der beruflichen Bildung (H1)

Die Governance im Sinne der Steuerung und der Koordination der Aufgaben zwischen verantwortlichen individuellen und institutionellen, staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen ist in den Bereichen der beruflichen Bildung unterschiedlich ausgeprägt. Während etwa die duale Ausbildung durch eine komplexe föderalistisch-korporatistische Struktur gesteuert wird, ist die Governance in der hochschulischen Bildung weitgehend durch eine Kombination von staatlicher Kontext- und hochschulischer Selbststeuerung gekennzeichnet. In der beruflichen Weiterbildung bleibt die staatliche Steuerung weitgehend auf die Regulierung einzelner Rahmenfaktoren (z.B. Standards in der beruflichen Höherqualifizierung; Anerkennung und Zertifizierung von Trägern ^G und Angeboten) und die Anreizsetzung durch Förderprogramme begrenzt; die betriebliche Weiterbildung vollzieht sich weitgehend in der Verantwortung der Betriebe selbst.

Charakteristisch zumindest für die berufliche Aus- und Weiterbildung ist in Deutschland die breite Einbeziehung von Anspruchsgruppen in die Gestaltung operativer und zum Teil auch strategischer Aufgaben. Dabei verbinden sich bildungspolitische mit betrieblichen, wirtschafts-, sozialpolitischen und anderen Interessen, sodass neben den in **H0** fokussierten Zieldimensionen weitere Ziele auf die Gestaltung der beruflichen Bildung einwirken. Mit der breiten Beteiligung und dem auf diese Weise gesicherten Commitment verschiedener Anspruchsgruppen ist es möglich, dass sich Entscheidungsprozesse verlangsamen, die Implementierung der getroffenen Vereinbarungen dann aber eine breite Unterstützung findet. Diese Kombination von umfassender Entscheidungsbildung und verlässlicher Umsetzung hat sich in Zeiten stabiler Rahmenbedingungen insbesondere bei der Gestaltung inkrementeller Innovationen bewährt. Inwieweit dieser Ansatz in Zeiten beschleunigter, zuweilen disruptiver Entwicklungen noch trägt oder ob er notwendige Innovationen in Transformationsprozessen aufgrund der komplexen Aushandlungsprozesse verhindert, ist eine offene Frage. Die Problematik verstärkt sich, wenn die beteiligten Anspruchsgruppen divergierende Interessen verfolgen und keinen Konsens finden können, die staatlichen Akteur:innen jedoch ebenfalls keine oder nur unzulängliche Entscheidungen treffen (möchten).

So wird bspw. unter einflussreichen Anspruchsgruppen kontrovers diskutiert, ob Jugendliche ohne betriebliche Ausbildungsstelle nicht in den Übergangssektor, sondern verstärkt in eine staatlich geförderte Berufsausbildung münden sollen, wenn sie prinzipiell eine Ausbildung erfolgreich absolvieren können (vgl. Euler & Seeber, 2023). Diese unter dem Stichwort ‚Ausbildungsgarantie‘ geführte Position erfährt von Teilen der in die Governance der dualen Ausbildung eingebundenen Akteur:innen aus Kammern und Verbänden einen deutlichen Widerstand. Diese befürchten, dass die Option staatlich geförderter Ausbildungsstellen verhindert, dass offene, aber aus Sicht der Jugendlichen häufig unattraktive betriebliche Ausbildungsstellen besetzt werden. Die Kontroverse führte schließlich dazu, unter eng gefassten Kriterien und in geringem Umfang die Einrichtung staatlich geförderter Ausbildungsstellen zu ermöglichen.

Handlungsbedarfe für die Politik zeigen sich in der beruflichen Ausbildung im Hinblick auf eine bessere Verbindung der 3 Sektoren mit ihrer je spezifischen Steuerungslogik. In der beruflichen Weiterbildung wäre im Rahmen der Governance eine bessere Koordination und Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt, an den Hochschulen die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung erstrebenswert.

In der Berufsbildungsforschung wäre übergreifend der Erkenntnisstand über die Strukturen und Prozesse der Governance in den 3 Bereichen der beruflichen Bildung zu stärken. Wie vollziehen sich die Steuerungsprozesse, welche Akteur:innen sind einflussreich, welche Steuerungsmedien werden eingesetzt? Wo zeigen sich Steuerungsdefizite, wo ggf. auch Phänomene der Übersteuerung? Neben diesen deskriptiv-analytischen Zugängen fehlen Analysen der Effektivität bestehender Governancestrukturen im Hinblick auf die Innovationsfähigkeit der beruflichen Bildung.

Berufliche Orientierung und Teilnahme an beruflicher Bildung (H2)

Die Entwicklung beruflicher Aspirationen findet nicht in einer abgegrenzten kurzen Lebensphase statt, sondern beginnt bereits in der frühen Kindheit und reicht bei vielen Menschen bis ins fortgeschrittene Erwerbsleben. Sie wird durch zahlreiche Akteur:innen und Institutionen auch außerhalb formaler Bildungsaktivitäten  (z.B. Familie, Peergroups) mitgestaltet und ist insofern durch Maßnahmen in der beruflichen Bildung nur partiell erreichbar. Eine Berufsorientierung ist in den allgemeinbildenden Schulen fest verankert und wird auch nach der Pflichtschulzeit durch zahlreiche projektbezogene Programme und Initiativen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene mit einem hohen Fördervolumen unterstützt. Trotz dieses umfangreichen Angebots fühlt sich etwa die Hälfte der Schüler:innen nicht hinreichend über Berufe informiert. Angesichts der umfangreichen Förderkulisse besteht in der Berufsorientierung kein Mangel an Förderprogrammen, sondern an deren effektiver Ausgestaltung.

Trotz dieser Einschränkungen leistet die Berufsorientierung einen Beitrag auf dem Weg zu individuell selbstbestimmten Bildungs-, Berufswahl- und Karriereentscheidungen und unterstützt die soziale Teilhabe einzelner Zielgruppen. Im Hinblick auf die ökonomische Zieldimension trägt die Berufsorientierung dazu bei, dass bspw. die Entscheidung für eine Berufsausbildung oder eine hochschulische Bildung reflektiert getroffen wird und die Wahrscheinlichkeit von Abbrüchen und Wechseln sinkt. Aus Sicht spezifischer Branchen lenkt die Berufsorientierung eine breitere Aufmerksamkeit auf solche Berufe mit ihren jeweiligen Entwicklungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die nicht auf ein breiteres Interesse bei den Jugendlichen treffen, und weist dabei auch auf die Verfügbarkeit offener Ausbildungsstellen hin. Zugleich sollte die Berufsorientierung den Fokus nicht auf die Besetzung offener Stellen legen, sondern primär die individuelle Entwicklung von Berufswahlkompetenzen unterstützen.

Die Realisierung beruflicher Aspirationen in Form der Einmündung in berufliche Ausbildung oder hochschulische Bildung erfolgt bei vielen Jugendlichen nach mehr oder weniger ausgeprägten Kompromissen. Circa 8 % aller Jugendlichen werden in Berufen ausgebildet, die in mehrfacher Hinsicht (Gehalt, Prestige, Arbeitszeiten) schlechtere Bedingungen als der anvisierte Wunschberuf haben. Berufswahlkompromisse erhöhen das Risiko eines Ausbildungs- oder Studienabbruchs.

Die Einmündung in Berufsausbildung oder Studium wird hochgradig über das Vorbildungsniveau beeinflusst. In der dualen Berufsausbildung gilt dies auch für den Zugang zu den nach Schulabschlüssen segmentierten Ausbildungsberufen. Migrantische Jugendliche sind verglichen mit ihrem Bevölkerungsanteil in der beruflichen Ausbildung unterrepräsentiert. Die Gründe hierfür liegen u.a. in der mangelnden Vertrautheit mit dem Ausbildungssystem und in erfahrener oder antizipierter Diskriminierung auf dem Ausbildungsmarkt. Dieser Sachverhalt ist sowohl mit Blick auf die soziale Teilhabe als auch die Ausschöpfung des Fachkräftepotenzials problematisch. Die seit den 1960er-Jahren steigende Quote der Schulabsolvent:innen mit Hochschulzugangsberechtigung führte zwar zu einem erhöhten Anteil von Neuzugängen in ein Studium, zugleich nahm in der dualen Berufsausbildung der Anteil von Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung deutlich zu (vgl. E1). Zudem erfuhren jene Bildungsgänge einen erhöhten Zuspruch, in denen eine Berufsausbildung mit einem Studium verbunden wird. Vor diesem Hintergrund ist das in der politischen Diskussion vorgetragene Argument nicht haltbar, eine vermeintliche Akademisierung trage wesentlich dazu bei, dass offene Ausbildungsstellen nicht besetzt werden können: Offene Ausbildungsstellen bestehen meist in Ausbildungsberufen, die nicht in Konkurrenz mit der hochschulischen Bildung stehen.

Schulabgänger:innen ohne einen Anschluss in eine berufliche Ausbildung oder hochschulische Bildung finden im Übergangssektor Angebote zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen sowie zum Nachholen von Schulabschlüssen. Spezifische Maßnahmen dienen auch dazu, etwa zugewanderte Personen ohne deutsche Sprachkenntnisse aufzunehmen und sie in neue Bildungsperspektiven zu überführen. Das Gros der Maßnahmen im Übergangssektor wird über schulische Angebote in Verantwortung der Länder getragen. Dies führt zu einer hohen finanziellen Belastung der Länderhaushalte (2021 ca. 2,8 Milliarden €) im Vergleich zu den Aufwendungen für die bundesfinanzierten Maßnahmen (2021: ca. 215 Millionen €). Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit schulische Maßnahmen gerade auf jene Teilnehmenden mit niedrigen Schulabschlüssen und häufig negativen Schulerfahrungen angemessen ausgerichtet sind und effektiv wirken. Bezogen auf den Übergang in eine Berufsausbildung dokumentieren längsschnittliche Analysen mit Daten des NEPS ^D, dass lediglich 67 % der in den Übergangssektor einmündenden Jugendlichen nach 3 Jahren den Übergang in vollqualifizierende berufliche Bildung erreichen. Unabhängig davon ist es angesichts der enormen Aufwendungen erstaunlich, dass im Hinblick auf die unterschiedlichen Maßnahmen nahezu keine aktuellen Evaluationen vorliegen, die differenzierende Aussagen über ihre Leistungsfähigkeit erlauben.

Die begrenzten Übergangszahlen in vollqualifizierende berufliche Bildung sind nicht zuletzt im Hinblick auf die Zieldimension der gesellschaftlichen Teilhabe problematisch. Die Leistungsfähigkeit des Übergangssektors ist zudem unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten kritisch einzuschätzen: Je mehr und früher Schulabgänger:innen in eine Ausbildung münden, je kürzer die Verbleibzeiten im Übergangssektor sind und je höher der Anteil der nach Übergangsmaßnahmen in eine Ausbildung einmündenden Jugendlichen liegt, desto größer die Ausschöpfung des Erwerbspersonenpotenzials mit Bereitstellung von qualifiziertem Fachpersonal für die Wirtschaft. Zudem ließe sich insbesondere die Verbindung der Bildungsprozesse

zwischen Übergangssektor und dualer Berufsausbildung durch curriculare Verzahnungen, Zertifizierungen und Anrechnungen optimieren. In einigen Bundesländern (vgl. für NRW, Euler, 2022, S. 45) werden für die berufsfachliche Qualifizierung in den Maßnahmen der schulischen Berufsvorbereitung an Ausbildungsordnungen angelehnte Qualifizierungs- oder Ausbildungsbausteine verwendet. Damit werden im Übergangssektor die gleichen Kompetenzen vermittelt wie in der Anfangsphase einer dualen Ausbildung. Die Bausteine werden jedoch in der Regel nicht eigenständig zertifiziert, eine Anrechnung auf die in dem jeweiligen Berufsfeld anschließend aufgenommene Ausbildung liegt im Belieben der Betriebe.

Handlungsbedarfe für die Berufsbildungspolitik lassen sich für verschiedene Phasen der Integration in berufliche Bildung begründen. So wären die Maßnahmen in der Berufsorientierung verstärkt auf Zielgruppen mit einem intensiveren Unterstützungsbedarf zu fokussieren. Einer der Schwerpunkte könnte auf die verstärkte Integration von migrantischen Jugendlichen gelegt werden. Den Familien ist die Bedeutung eines Berufsabschlusses für den Bildungs- und Berufsweg stärker bewusst zu machen, den Betrieben die Potenziale von Jugendlichen aus diesen Familien. Ein spezifischer Handlungsbedarf besteht in der Weiterentwicklung wie auch dem Abbau des Übergangssektors. Hier begründen sich bildungspolitische Handlungsbedarfe in 3 Richtungen: (1) Wie die Diskussionen über die Einführung einer Ausbildungsgarantie zeigen, können mehr Jugendliche in eine (ggf. staatlich geförderte) Ausbildung einmünden und so den Übergangssektor entlasten (Euler & Seeber, 2023). (2) Insbesondere für Jugendliche mit hohem Förderbedarf erfordert die Gestaltung der Maßnahmen individualisierte, intensive, praxisbezogene Förderkonzepte. (3) Berufsfachliche Teile der Übergangsmaßnahmen sollten nicht nur in Form von Ausbildungs- oder Qualifizierungsbausteinen mit dualen Ausbildungsgängen verzahnt werden, sondern auch zertifiziert und verstärkt auf eine anschließende Ausbildung angerechnet werden.

Für die Berufsbildungsforschung begründen sowohl die Maßnahmen der Berufsorientierung als auch jene des Übergangssektors differenzierte Analysen und Evaluationen. Beispielsweise fehlen Analysen über die Wirkung formaler und non-formaler Interventionen in der Berufsorientierung auf die Entwicklung einer Berufswahlkompetenz. Im Übergangssektor fehlen weitergehende Analysen zur Wirksamkeit unterschiedlicher Maßnahmentypen im Hinblick auf einzelne Ziele (z.B. Nachholen eines Bildungsabschlusses, Schließen von Kompetenzlücken, Übergang in stabile berufliche Bildungswege).

Bildungsverläufe, Abbrüche und Umorientierung in der beruflichen Bildung (H3)

Die Übergänge in berufliche Ausbildung oder hochschulische Bildung und die Wege zu einem Berufsabschluss verlaufen häufig nicht gradlinig. Dies gilt für die unverändert hohe Zahl an Schulabgänger:innen und -absolvent:innen, die sich zum Teil über mehrere Jahre in Maßnahmen des Übergangssektors befinden, aber auch für junge Menschen, die instabile Ausbildungs- oder Studienverläufe erfahren.

Während etwa ein Viertel der Jugendlichen ihre erste Ausbildung im dualen System abbricht, sind es im Schulberufssystem 38 % und im Studium 29 %. Der Großteil der Personen findet nach einem Ausbildungs- oder Studienabbruch den Weg in eine neue Bildungsphase. Die meisten Ausbildungsabbrecher:innen nehmen erneut eine Ausbildung auf, die meisten Studienabbrecher:innen ein Studium. Gut ein Drittel der Ausbildungsabbrecher:innen mündet jedoch in fragmentierte Verläufe, Arbeitslosigkeit oder unqualifizierte Erwerbstätigkeit.

Im Hinblick auf die Zieldimensionen zeigen die Abbrüche im Ausbildungs- und Hochschulsystem, dass sich bei einem Teil der Jugendlichen die Phase der Berufs- und Studienorientierung in die Zeit von Ausbildung und Studium hinein fortgesetzt hat.

Dies deutet zum einen auf bestehende Unzulänglichkeiten im Berufswahlprozess, zum anderen auf vorhandene Möglichkeiten in der flexiblen Wahrnehmung der institutionellen Bildungsangebote hin. Unter dem Kriterium der individuellen Entwicklung erhöht dies die Chance einer Einmündung in Ausbildung und Beschäftigung im Einklang mit den eigenen beruflichen Präferenzen. Hinsichtlich der sozialen Integration zeigt sich in der Analyse der Bildungsverläufe, dass Personen mit spezifischen Merkmalen – wie schon beim Übergang in berufliche Bildung – in höherem Maße von Umorientierungen und Abbrüchen betroffen sind. Dies ist sowohl aus individueller Sicht der Betroffenen als auch aus gesellschaftlicher Perspektive mit Blick auf die Fachkräftesituation und den sozialen Zusammenhalt problematisch, wenn ein Abbruch langfristig mit einem fehlenden Berufsabschluss verbunden ist.

Handlungsbedarfe für die Politik bestehen in allen Bereichen der beruflichen Bildung in der Reduktion von Abbruchfällen. Insbesondere für die von Abbrüchen überproportional betroffenen Zielgruppen sind individuelle Förder- und Beratungsangebote in Ausbildung und Studium erforderlich, damit Abbrüche zu konstruktiven Anschlusslösungen führen. So wären bestehende Förderangebote in der Berufsausbildung (z.B. Berufseinstiegsbegleitung, assistierte Ausbildung, Förderung schwer erreichbarer junger Menschen, Jugendmigrationsdienst, Beratung) mit individualisierten Konzepten der Diagnose, Beratung und Maßnahmenbegleitung zu verbinden. Individualisierung erfordert zudem Flexibilität in der Ausbildungsdauer und -organisation. Besondere Aufmerksamkeit erfordern zudem die Personen, die nach einem Abbruch keine Orientierung in stabile Bildungsverläufe finden.

Um das Handeln an diesen Punkten gezielter gestalten zu können, wären sowohl im Bereich der beruflichen Ausbildung als auch bei Studienabbrüchen differenzierte Erkenntnisse über Ursachen und Anschlussentscheidungen erforderlich. Insbesondere Analysen von instabilen Bildungsverläufen und von Ursachen und Anschlussentscheidungen bei Abbrüchen könnten wertvolle Forschungsbefunde für die Gestaltung von Präventionsmaßnahmen liefern. Die Empfehlungen des Europäischen Rats (European Council, 2011), durch Forschung ein besseres Verständnis für Bildungsabbrüche, insbesondere jenen im Schul- und beruflichen Bildungssystem, aufzubauen, sind bislang nur bedingt umgesetzt. So werden bspw. bestimmte Merkmale für Abbrüche im dualen Ausbildungssystem wie Ursachen von Abbrüchen oder leistungsbezogene Hintergrunddaten in der Berufsbildungsstatistik bisher nicht erfasst.

Weiterqualifizierung und Erwerbstätigkeiten (H4)

Während Studierende nach dem Bachelorstudium zumeist ein Masterstudium anschließen, entscheidet sich nur ein Teil der Ausbildungsabsolvent:innen für eine akademische oder berufliche Weiterqualifizierung. Trotz der guten Berufsaussichten hat die berufliche Weiterqualifizierung etwa zum/r Meister:in, Techniker:in oder Fachwirt:in bereits seit Längerem an Bedeutung verloren.

Der Übergang in eine Erwerbstätigkeit verläuft für die meisten Absolvent:innen einer beruflichen Ausbildung oder eines Studiums positiv. Circa 80 % der dual Ausgebildeten mit einer Beschäftigungspräferenz finden unmittelbar nach der Ausbildung den Übergang in eine Erwerbstätigkeit. Bei Hochschulabsolvent:innen mit Beschäftigungswunsch liegt zwischen Studienabschluss und Erwerbstätigkeit häufig eine längere Suchphase. Die Erwerbslosenquoten zeigen jedoch auch für die Hochschulabsolvent:innen faktisch Vollbeschäftigung.

Die Anteile der berufsfachlich passend beschäftigten Personen variieren zwischen den Berufen. Insgesamt ist lediglich in 7 der 37 Berufshauptgruppen die Mehrheit der Personen in ihren erlernten Berufen tätig. Demgegenüber kann die Passung zwischen Abschluss und Anforderungsniveau der beruflichen Tätigkeit mit 78 % der

beruflich Ausgebildeten und 85 % der Hochschulabsolvent:innen in der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen insgesamt als hoch beurteilt werden.

Formal gering Qualifizierte werden zu 60 % in Tätigkeiten auf Fachkräfteniveau oder mit noch höherer Anforderung beschäftigt. Es fehlen Erkenntnisse über die ausgeübten Tätigkeiten und deren Qualität sowie die Entlohnung in den entsprechenden Berufsbereichen. Insgesamt stellt die Gruppe der gering Qualifizierten mit 17 % einen im europäischen Vergleich hohen Anteil an der Zahl der Beschäftigten dar. Die Beschäftigung gering Qualifizierter auf Fachkräfteniveau erfolgt häufig in Bereichen, in denen angebotene Ausbildungsstellen nicht hinreichend besetzt werden können. Betriebe bedienen sich in diesen Segmenten offensichtlich neuer Rekrutierungsstrategien, indem sie Personen ohne Berufsabschluss betriebsintern (teil-)qualifizieren und an qualifizierte Tätigkeiten heranführen. Es ist offen, welche Rückwirkungen diese Praxis auf die Entwicklung des Ausbildungsmarkts hat.

Die in Deutschland bestehende enge Kopplung von formalem Abschluss und Vergütung führt zu der Frage, welche Optionen sich gering Qualifizierte mit beruflichen Erfahrungen und informell  erworbenen Kompetenzen eröffnen, einen Berufsabschluss nachzuholen. Die bestehenden Möglichkeiten (Externenprüfung, Umschulung, modulare Teilqualifizierung, Anerkennungsverfahren zur Feststellung von Gleichwertigkeit) sind für diese Gruppe nur zum Teil geeignet, weshalb auch die Zahl der sie nutzenden Personen begrenzt bleibt. Der Ansatz einer Validierung informell oder non-formal erworbener Kompetenzen, der sich aktuell in der Entwicklung befindet, ist zunächst in Quantität und Verfahren noch restriktiv angelegt, sodass eine Öffnung in diesem Bereich ohne grundlegende Erweiterung der Konzepte eher unwahrscheinlich ist.

Handlungsbedarfe für die Politik liegen vor allem in der Verbesserung der Möglichkeiten zum Nachholen eines Berufsabschlusses. Dies kann zum einen über neue Anreize erfolgen, zum anderen wären die Verfahren zur Validierung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen so zu gestalten, dass sie für eine größere Personengruppe zu einem gleichwertigen Berufsabschluss führen. Aus Perspektive der Berufsbildungsforschung wären branchenfokussierte Analysen über die Beschäftigung, Qualifizierungs- und Einarbeitungsprozesse sowie die Entlohnung von gering Qualifizierten auf Fachkräftestellen notwendig.

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung (H5)

Für die Erreichung der Zieldimensionen der beruflichen Bildung ist die Qualität einer Bildungseinrichtung oder eines Bildungsgangs von hoher Bedeutung. Qualität ist zunächst unbestimmt und bedarf hinsichtlich ihrer Bestimmung, Entwicklung und Überprüfung in den Bereichen der beruflichen Bildung einer Präzisierung. Diese erfolgt primär über die rechtliche Vorgabe von Qualitätskriterien sowie von Verfahren zur Qualitätssicherung. Umfang und Intensität dieser Vorgaben divergieren dabei zwischen den Bereichen. Vorgaben zur Qualitätsentwicklung sind bereichs- und sektorenübergreifend noch kaum etabliert.

In der dualen Ausbildung sind insbesondere Inputfaktoren in Form von Ordnungsgrundlagen sowie Kriterien für die Eignung von Ausbildungspersonal und -stätte festgelegt. Die Ordnungsgrundlagen enthalten Vorgaben über die in der Ausbildung zu vermittelnden und in der Prüfung zu evaluierenden Kompetenzen. Auf der Verfahrensebene sind in der dualen Ausbildung verschiedene Mechanismen reguliert. Übergreifend sollen auf Landesebene ein Landesausschuss sowie auf regionaler Ebene der Berufsbildungsausschuss der zuständigen Stelle auf die Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung hinwirken. Zudem ist die Überwachung der Berufsbildung der zuständigen Stelle übertragen, die sich dabei in einem Spannungsverhältnis von

unterstützender Beratung und kontrollierender Aufsicht befindet. Die Abschlussprüfung erfolgt in der dualen Ausbildung nach Prinzipien, die sich von jenen in anderen Bildungsbereichen unterscheiden: Trennung von Lehrenden und Prüfenden, Ehrenamtsprinzip beim Einsatz der Prüfenden, weitgehend summative Prüfung am Ende der Ausbildung.

Entsprechende Qualitätsverfahren sind im Hinblick auf die schulische Ausbildung sowie die schulischen Angebote im Übergangssektor nicht übergreifend geregelt. Prinzipiell ist die Schulaufsicht im jeweiligen Land für die Umsetzung der Lehrpläne und die pädagogische Qualität der Lehr-Lern-Prozesse zuständig. Einzelne Bundesländer haben Verfahren zur Steuerung und Entwicklung von Schulqualität eingeführt, die auch an beruflichen Schulen praktiziert werden.

In Teilen der beruflichen Weiterbildung sind im Rahmen von Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren u. a. Vorgaben für die Zulassung von Trägern, Angeboten, Lehrkräften und Lehrmaterialien reguliert. Sofern in diesem Rahmen Qualitätskriterien spezifiziert werden, bleiben diese zumeist allgemein. Träger öffentlich geförderter Weiterbildungen sollen zudem ein Qualitätsmanagementsystem betreiben. Die Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung obliegt weitgehend der Selbstorganisation der Betriebe. Grundlegend für die Qualitätssicherung in der hochschulischen Bildung sind formale und fachlich-inhaltliche Kriterien, deren Einhaltung in Akkreditierungsverfahren zu überwachen ist. Innerhalb dieser Verfahren wird auch geprüft, inwieweit die Hochschulen selbst interne Verfahren (z. B. zur Überprüfung der Qualität ihrer Lehrangebote) betreiben.

Die Darstellungen zeigen, dass in den meisten Bereichen der beruflichen Bildung über die Regulierung von Verfahren sowie zumeist generell formulierten Kriterien Formen der Qualitätssicherung grundgelegt sind. Umfang und Detaillierungsgrad divergieren dabei zwischen den Bereichen: Während bspw. die schulischen Angebote im Übergangssektor und der beruflichen Ausbildung eher schwach reguliert sind, bestehen zumindest auf der rechtlichen Ebene für die duale Berufsausbildung sowie für die öffentlich geförderte Weiterbildung und hochschulische Bildung umfangreiche Vorgaben.

Während in den einzelnen Bereichen der beruflichen Bildung mehr oder weniger differenzierte Verfahren der Qualitätssicherung bestehen, ist der Erkenntnisstand über die (erreichte) Qualität der beruflichen Bildungsangebote auf der systemischen, institutionellen und individuellen Ebene noch lückenhaft. Die Politik sollte sich in den Bereichen der beruflichen Bildung daher u. a. darauf konzentrieren, Schwach- und Leerstellen in Verfahren der Qualitätssicherung zu identifizieren und dabei zu untersuchen, inwieweit die in diesen Verfahren gewonnenen Daten zur Qualitätsentwicklung verwendet werden. Die Berufsbildungsforschung kann diese Aufgabe durch entsprechende Erkenntnisse fundieren. So wären u. a. Analysen zur Praxis der Qualitätssicherung in den im BBiG/HwO mandatierten Ausschüssen, zur Qualität der Aufgaben, der Angemessenheit des Prüfungsverfahrens und der Prognosevalidität der Ergebnisse in der beruflichen Ausbildung sowie Analysen der Wirkung von Qualitätssicherungsverfahren auf die Qualitätsentwicklung weiterführend. Zudem wäre ein kontinuierliches Systemmonitoring zum Verbleib der Absolvent:innen in den Sektoren der Berufsausbildung erstrebenswert.

Synoptische Gesamtbetrachtungen

Die berufliche Bildung zeigt sich als ein Bildungsbereich, der in mehrfacher Hinsicht eine hohe Komplexität aufweist. Sie umfasst eine breite Lebensspanne von der Entwicklung beruflicher Aspirationen bis zu dem Austritt aus der Erwerbstätigkeit. Sie ist in Governancestrukturen eingebettet, die in den Teilbereichen in unterschiedlicher

Weise staatliche und nichtstaatliche Akteur:innen einbeziehen, teils auch verbinden und koordinieren. Und sie verfolgt den Anspruch, unter sich teilweise rasant verändernden Rahmenbedingungen zugleich individuelle, ökonomische und gesellschaftliche Ziele zu erreichen.

Leistungsbilanz in den Zieldimensionen

Die Leistungsbilanz beim Erreichen der Zieldimensionen stellt sich differenziert dar. In der *individuellen Dimension* der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen sind in den Bereichen der beruflichen Bildung vielfältige Bildungsangebote für ein breites Spektrum an Lernenden im Hinblick auf sozioökonomische Herkunft, Migrationsgeschichte, Bildungsabschluss, Alter etc. verfügbar. Für die heterogene Gruppe derjenigen, die den Übergang an der Schwelle von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung oder Studium nicht erfolgreich bewältigen, bietet ein Übergangssektor neue Optionen, Schulabschlüsse nachzuholen und Kompetenzlücken zu schließen. Diese öffentlich finanzierten Bildungsangebote tragen dazu bei, dass Jugendliche nicht früh auf ihrem Bildungsweg in die Arbeitslosigkeit oder eine prekäre Beschäftigung abgleiten. In beruflicher Ausbildung und Studium bricht mehr als ein Viertel der Lernenden den begonnenen Bildungsgang ab, findet aber mehrheitlich den Weg in eine neue Bildungsphase. Auch wenn diese Formen der Umorientierung für die Betroffenen belastend und bildungsökonomisch aufwendig sein können, lassen sie doch die Durchlässigkeit und Flexibilität des beruflichen Bildungssystems erkennen. Auch der Übergang aus Ausbildung und Studium in eine Erwerbstätigkeit verläuft für die meisten Absolvent:innen einer Ausbildung oder eines Studiums erfolgreich und niveauadäquat. Nach Erwerb eines 1. Berufsabschlusses sowie innerhalb der Erwerbstätigkeit bestehen vielfältige Optionen einer beruflichen und akademischen Höherqualifizierung. In der Gesamtbetrachtung zeigt sich die berufliche Bildung in Deutschland als ein System, das den Schulabgänger:innen im Übergang in Beruf und Beschäftigung ein umfassendes Angebot an Bildungsgängen und flankierenden Fördermöglichkeiten bietet. An zahlreichen Stellen wie bspw. in der Berufsorientierung oder der Qualitätssicherung in den Bildungsgängen besteht weiterer Handlungsbedarf.

In der *ökonomischen Dimension* der Entwicklung von qualifiziertem Fachpersonal zeigen sich qualitative und quantitative Herausforderungen. In quantitativer Perspektive gelingt es nur unzureichend, das bestehende Fachkräftepotenzial auszuschöpfen. In Deutschland mündet ein im internationalen Vergleich hoher Anteil von Personen ohne einen Berufsabschluss in das Beschäftigungssystem. Zudem führen die durch Abbrüche und Umorientierungen ausgelösten Verzögerungen häufig zu einem berufsbiografisch späteren Übergang in das Erwerbsleben. Diese Entwicklungen tragen mit dazu bei, dass in einigen Branchen Engpässe in der Versorgung von qualifizierten Fachkräften bestehen. Betriebe begegnen dieser Situation u.a. durch Strategien der Beschäftigung und Teilqualifizierung von gering Qualifizierten. Inwieweit dies in den entsprechenden Berufen zu einem dauerhaften Rückzug aus der dualen Berufsausbildung beiträgt, ist eine offene Frage, ebenso, was das für die Produktivität von Betrieben bedeutet. Unter qualitativen Gesichtspunkten stellt sich die Frage, wie sich die grundlegenden Transformationsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft in den Curricula der beruflichen Bildungsgänge widerspiegeln. In vielen der in den vergangenen Jahren vorgenommenen Neuordnungen spielten die aktuellen Transformationsprozesse eine wesentliche Rolle. Ausbildungsordnungen sind zu meist technikneutral und gestaltungsoffen formuliert, insofern überlassen sie deren Auslegung den Akteur:innen in den Lernorten und ermöglichen so eine Anpassung an die wechselnden Rahmenbedingungen. Zugleich zeigt sich, dass seit 2013 nur 40 %

der 326 Berufe modernisiert wurden (BIBB, 2023, S. 11). Deshalb stellt sich angesichts der dynamischen Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt die Frage, ob die Ordnungsarbeit dem Anspruch aktueller und zukunftsgerichteter Curricula in der Breite noch gerecht wird.

In der *gesellschaftlichen Dimension* zeigt sich, dass es in der beruflichen Bildung nur begrenzt gelingt, die in vorherigen Bildungsetappen aufgebauten Bildungsungleichheiten zu kompensieren. Eine bedeutsame Zahl von Personen scheitert bei dem Versuch, erfolgreich einen Berufsabschluss zu erwerben. Diese Gruppe ist u. a. gekennzeichnet durch Merkmale wie niedriger Bildungsabschluss, Migrationsgeschichte und sozio-ökonomisch benachteiligte Herkunftsfamilie. Personen aus diesen Gruppen sind überrepräsentiert in Maßnahmen des Übergangssektors, ihnen gelingt seltener der Übergang in eine Ausbildung oder sie beginnen eine Ausbildung in Berufen mit einem hohen Abbruchrisiko. Sie finden sich wiederum überdurchschnittlich häufig in der Gruppe derjenigen wieder, die ohne Berufsabschluss als gering Qualifizierte eine Erwerbstätigkeit suchen. Deutlich wird die begrenzte soziale Integrationskraft der beruflichen Bildung in dem hohen Anteil der gering Qualifizierten in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen. Diese Entwicklung ist nicht nur unter dem Aspekt der sozialen Polarisierung und Segregation besorgniserregend: Sie verhindert die Entwicklung individueller Bildungs- und Berufskarrieren und beeinträchtigt die Ausschöpfung des Fachkräftepotenzials und damit die ökonomische Leistungsfähigkeit.

Berufsprinzip – Anachronismus oder neue Aktualität?

Zu Beginn dieses Schwerpunktkapitels wurde das Berufsprinzip als ein Spezifikum der beruflichen Bildung in Deutschland hervorgehoben. Inwieweit ist das Prinzip aktuell noch bedeutsam?

Seine Bedeutung stützt sich im Kern auf 3 Annahmen: (1) Die Berufsausbildung bereitet auf die Beschäftigung in einem Beruf vor, der außer einem Einkommen Status, Sicherheit und Sinn verspricht. (2) Die Ausbildung vermittelt einen breiten Zuschnitt an Kompetenzen, der den Betrieben flexible Einsatzmöglichkeiten und den Individuen eine hohe Beschäftigungsmobilität sichert. (3) Die Berufsausbildung ermöglicht durch die Einbettung der Auszubildenden in betriebliche Expertenkulturen neben dem Erwerb berufsfachlicher Kompetenzen die Entwicklung einer beruflichen Identität. Die Kritik am Berufsprinzip setzt an diesen Annahmen an.

Im Hinblick auf die 1. Annahme wird eingewendet, dass die berufsförmig organisierte Erwerbsarbeit nur noch eine unter mehreren Formen der Beschäftigung darstellt. So bestehen neben beruflichen Arbeitsmärkten betriebliche, in denen nicht das Berufszertifikat über das Ein- und Fortkommen entscheidet, sondern die im Betrieb erworbenen Arbeitserfahrungen und entstandenen Bindungen. Wenn ca. 60 % der Personen ohne Berufsabschluss auf Positionen beschäftigt werden, die prinzipiell ausgebildeten Fachkräften zustehen, dann dokumentiert dies in den jeweiligen Branchen die Existenz dieser betrieblichen Arbeitsmärkte (**H4**). Neben beruflichen und betrieblichen existieren unstrukturierte Arbeitsmärkte mit Beschäftigungsverhältnissen, die eher einem Job- oder Projektcharakter entsprechen. In solchermaßen segmentierten Arbeitsmarktstrukturen droht der Beruf insgesamt an Bedeutung zu verlieren, die Ausrichtung der Ausbildung an einem sinnstiftenden Beruf erweist sich daher in wesentlichen Teilbereichen als fragwürdig.

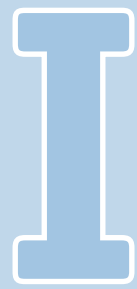
Auch die 2. Annahme bedarf einer Differenzierung. Ein breiter Zuschnitt von Kompetenzprofilen erscheint im Spektrum der bestehenden Ausbildungsberufe nicht universell vorhanden. Seit den 1970er-Jahren wird über die Zusammenführung von Berufen diskutiert. Mit ‚Grundberufen‘, ‚offenen dynamischen Berufsbildern‘, ‚Kernberufen‘, ‚Berufsfamilien‘ oder ‚Berufsgruppen‘ wurden Berufskonzepte vorgeschla-

gen, die sich jedoch nicht allgemein durchsetzten. Der unverändert hohe Anteil an Monoberufen sowie die stagnierende Einführung flexiblerer Ordnungsmodelle und Berufsgruppen zeigen, dass in vielen Bereichen der beruflichen Ausbildung eine engere Kopplung zwischen Ausbildungs- und Erwerbsberuf verfolgt wird und „reformhinderliche Spezialinteressen“ (Bosch, 2014, S. 8) breitere Berufsprofile verhindern. Symptomatisch ist bspw. der Sachverhalt, dass in Deutschland mehr als 40 verschiedene kaufmännische Ausbildungsberufe existieren, während in der Schweiz ein zentral geordneter kaufmännischer Beruf besteht, der primär über die betriebliche Ausbildung eine Binnendifferenzierung erfährt. Inwieweit innerhalb der vorhandenen Ausbildungsberufe eine Vorbereitung auf berufsfeldbreite Transfer- und Einsatzformen erfolgt, wäre zu untersuchen. Befunde zu vollzogenen Berufswechseln zeigen, dass solche Transfers möglich sind, zugleich aber ein Teil der Wechsler:innen keine niveauadaquate Einmündung in die neue Tätigkeit findet (H4).

Zur 3. Annahme, der Entwicklung einer beruflichen Identität durch die Einbettung in (betriebliche) Expertenkulturen, belegen empirische Befunde die These, dass die Aussetzung in eine Expertenkultur allein nicht ausreicht, sondern häufig die Auseinandersetzung mit relevanten Erfahrungen im Zuge einer reflektierten „Identitätsarbeit“ (Thole, 2021) erforderlich ist. Heinemann et al. (2009) zeigen in einer Studie mit mehr als 1.500 Auszubildenden für 24 Ausbildungsberufe eine beträchtliche Varianz der beruflichen Identifikation: Während sie bspw. bei Köch:innen (54 %), Automobilkaufleuten (53 %) und Friseur:innen (51 %) relativ hoch lag, blieb sie bei einigen kaufmännischen Ausbildungsberufen (Kaufleute für Groß-/Außenhandel; Steuerfachangestellte) bei unter 20 %. In der Gesamtskala aller Berufe schätzen 38 % ihre berufliche Identifikation als niedrig, 26 % als mittel und 36 % als hoch ein (Heinemann, et al. 2009, S. 15). Wenn die berufliche Identität nicht naturwüchsig aus Sozialisationsprozessen erwächst, dann wäre die „Identitätsarbeit“ in gezielten Lernprozessen zu leisten, die jedoch weder curricular verankert sind noch von Lehrkräften in der Berufsschule systematisch verfolgt werden (Thole, 2021, S. 146 ff.).

Zusammengefasst zeigt die Diskussion, dass die regulative Wirkungskraft des Berufsprinzips empirisch nicht universell begründbar ist, wenngleich Spuren in Teilbereichen von Wirtschaft und Beschäftigung fortbestehen. Insbesondere die 2. Annahme eines breiten Zuschnitts von Kompetenzprofilen in der Ausbildung als Voraussetzung für flexible Einsatzmöglichkeiten und eine hohe Beschäftigungsmobilität gewinnt angesichts der rasanten Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft eine neue Aktualität. Die Aneignung verschiedener Kompetenzen als Elemente eines breiteren Berufsprofils erscheint als plausible Antwort auf die Herausforderung, dass sich Veränderungen im Bildungssystem im Vergleich zur Wirtschaft häufig in einer unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeit vollziehen. Vor diesem Hintergrund besitzt das Berufsprinzip je nach Perspektive mal den Charakter eines Anachronismus, mal gewinnt es eine neue Aktualität.

Bildungsverläufe, Kompetenzentwicklung und Erträge



Seit dem Bildungsbericht 2022 wird neben der thematischen Fokussierung auf Wirkungen und Erträge von Bildung verstärkt auch eine längsschnittliche und bildungsbereichsübergreifende Perspektive auf Bildungs- und Lebensverläufe eingenommen. Dies ermöglicht es, Erträge von Bildung an unterschiedlichen Stellen im Lebensverlauf zu betrachten und förderliche Bedingungen des Zugangs zu Bildungsinstitutionen, der Bildungsteilnahme sowie der Gestaltung von Bildungsprozessen über den gesamten Lebensverlauf zu identifizieren.

Deutschland steht vor vielfältigen Herausforderungen. Der demografische Wandel und dabei insbesondere auch die fluchtbedingte Zuwanderung, der Fachkräftemangel, Personen mit geringen Schulleistungen und Kompetenzen werden das Bildungssystem in den nächsten Jahren und Jahrzehnten herausfordern. Zusätzlich wird offensichtlich, dass die für eine funktionierende Demokratie wichtigen kontinuierlichen Aushandlungs- und Verständigungsprozesse zwischen Bürger:innen, politischen und gesellschaftlichen Akteur:innen zunehmend schwieriger werden. Als Folgen des gesellschaftlichen Wandels ergeben sich einerseits Bedarfe und Anforderungen an unterschiedlichen Stellen des Bildungssystems. Andererseits gehen damit aber auch für das Individuum an verschiedenen Stellen im Lebensverlauf Entscheidungsmöglichkeiten sowie kurz-, mittel- und langfristige Erträge, Risiken und Wirkungen einher.

Im Folgenden werden diese gesellschaftlichen Entwicklungen aufgegriffen und unterschiedliche Herausforderungen und Chancen für das Bildungssys-

tem, die Gesellschaft und das Individuum adressiert. Dabei wird ein besonderer Fokus auf Personengruppen gelegt, die sich durch Merkmale auszeichnen, die mit Risiken für erfolgreiche Bildungsverläufe, -abschlüsse und bildungsbezogene Erträge einhergehen (können). Über das Kapitel hinweg werden an mehreren Stellen 2 Gruppen stärker fokussiert: erstens Personen mit eigener oder elterlicher formaler Geringqualifizierung und zweitens Erwachsene mit geringer Lesekompetenz. Dabei wird die in den Kapiteln C bis G des Berichts stärker vollzogene bildungsbereichsspezifische und trendorientierte Befassung mit der Thematik um eine Veränderungs- und Verlaufsperspektive ergänzt. Mit dem Fokus auf das Risiko formal gering qualifizierter Eltern schließt das Kapitel I an die in Kapitel A berichteten Analysen zu Kindern mit familial bedingten Risiken für erfolgreiche Bildungsteilnahme an und erweitert diese Perspektive um Risiken, die erst bei einer längerfristigen Betrachtung von individuellen Bildungs- und Lebensverläufen sichtbar werden.

Kapitel I des Bildungsberichts 2024 führt die im Bildungsbericht 2022 berichteten Indikatoren fort: Bildungswege und -verläufe (**I1**), Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf (**I2**), arbeitsmarktbezogene und monetäre Erträge (**I3**) sowie nichtmonetäre Erträge (**I4**). Neben einer generellen Beschreibung von Bildungs- und Erwerbsverläufen, Kompetenzen und Erträgen von Bildung für die jeweilige Alters- oder Bildungsgruppe werden für die im Fokus stehenden Personengruppen (z.B. formal gering qualifizierte Erwachsene) vertiefende Analysen berichtet.

Bildungswege und -verläufe

Die erfolgreiche Bildungs- und Erwerbsteilhabe aller Bevölkerungsgruppen in den unterschiedlichen Phasen des Lebensverlaufs ist ein zentrales gesellschaftliches und bildungspolitisches Ziel. Programme wie bspw. das *Startchancen-Programm*, die *Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* oder die *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade)* zielen darauf ab, (auch herkunftsbezogene) Bildungsungleichheiten abzubauen. Zur Ausgestaltung, Steuerung und Legitimation solcher Programme sind Kenntnisse darüber wichtig, wann und wie im Lebensverlauf Bildungsteilhabe erfolgt und welche bildungs- und erwerbsbezogenen Unterschiede sich beim Vergleich bestimmter Bevölkerungsgruppen über den Lebensverlauf zeigen. Hierzu werden in diesem Indikator beispielhaft Befunde zu individuellen Bildungs- und zum Teil auch Erwerbsverläufen von ausgewählten Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichen Lebensphasen respektive -lagen dargestellt, die unterschiedliche Bedarfe verdeutlichen: erstens Bildungs- und Erwerbsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich hinsichtlich der Bildungsabschlüsse ihrer Eltern unterscheiden, zweitens schulische Bildungsbeteiligung von zwischen den Jahren 2014 und 2018 nach Deutschland fluchtbedingt zugewanderten Jugendlichen und drittens die Teilnahme an formalen Bildungsaktivitäten **G** von Erwachsenen über einen individuellen Zeitraum von 40 Jahren.

Bildungs- und Erwerbsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit formal gering qualifizierten Eltern

Aus dem Zusammenspiel zwischen herkunftsbezogenen Risikolagen (z.B. niedrige Bildungsabschlüsse der Eltern) und Bildungschancen können sich über den Lebensverlauf kumulierende Risiken für Bildungs- und Erwerbsverläufe ergeben, bspw. ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko aufgrund fehlender Bildungsabschlüsse. Von den 3 regelmäßig im Bildungsbericht unterschiedenen Risikolagen (Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, soziale Risikolage und finanzielle Risikolage, vgl. **A4**) wird im Folgenden die *Risikolage formal gering qualifizierter Eltern* betrachtet. Diese liegt vor, wenn alle Elternteile einen Bildungsabschluss **G** haben, der höchstens der ISCED-Stufe 2 entspricht (d.h. ohne beruflichen Abschluss und ohne [Fach-]Hochschulreife). Im Jahr 2022 war fast jedes 3. Kind unter 18 Jahren in Deutschland mindestens einer der 3 Risikolagen ausgesetzt (vgl. **A4**). Das bedeutet auch, dass sich einzelne Risikolagen überschneiden (vgl. **A4**), sodass Folgen familialer Risikolagen nicht allein mit einer einzigen Risikolage verbunden werden können.

Mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) **D** werden Bildungs- und Erwerbsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die im Jahr 2010 die 9. Jahrgangsstufe besuchten und sich in der Risikolage formal gering qualifizierter Eltern befanden, über einen Zeitraum von knapp 10 Jahren betrachtet und mit Verläufen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne diese Risikolage verglichen. In der hier analysierten Stichprobe ging die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern im Jahr 2010 bspw. bei fast der Hälfte der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch mit einer finanziellen Risikolage einher (**Tab. I1-1web**). Es ist davon auszugehen, dass die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern als relativ zeitstabile Eigenschaft (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 47) auch die vorgelagerten Bildungsverläufe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitbestimmt hat (vgl. **C4**).

In der analysierten NEPS-Stichprobe waren 5 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen von der Risikolage formal gering qualifizierter Eltern betroffen (**Tab. I1-1web**). Diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen erwarben im Vergleich

(Fach-)Hochschulreife und (Fach-)Hochschulstudium seltener bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit formal gering qualifizierten Eltern

zu jenen, die nicht dieser Risikolage ausgesetzt waren, im Beobachtungszeitraum seltener die (Fach-)Hochschulreife (in Risikolage: 43 %, nicht in Risikolage: 74 %) und begannen deutlich seltener ein (Fach-)Hochschulstudium (in Risikolage: 32 %, nicht in Risikolage: 61 %) (**Tab. I1-2web**). Demnach studierten 8 Jahre nach dem Besuch der 9. Jahrgangsstufe nur 24 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit formal gering qualifizierten Eltern, während 48 % derjenigen mit formal höher qualifizierten Eltern studierten (**Abb. I1-1**). Bis zum Ende der hier beobachteten fast 10 Jahre nach dem Besuch der 9. Jahrgangsstufe hatten 44 % der zu beobachtenden Personen mit formal gering qualifizierten Eltern keinen beruflichen Abschluss (d.h. weder einen beruflichen Ausbildungsabschluss noch einen [Fach-]Hochschulabschluss), während dies bei Personen ohne diese Risikolage auf 30 % zutraf.¹ Am Ende der 118 Monate waren die Personen durchschnittlich 25 Jahre alt (**Tab. I1-2web**).

Jugendliche und junge Erwachsene mit formal gering qualifizierten Eltern nahmen häufiger an berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergangssektor teil als Personen der gleichen Altersgruppe mit formal höher qualifizierten Eltern (in Risikolage: 36 %, nicht in Risikolage: 12 %). Darüber hinaus war eine beendete Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergangssektor für Personen mit formal gering qualifizierten Eltern im weiteren Verlauf weniger erfolgreich. Während 25 % der Personen mit formal höher qualifizierten Eltern nach einer Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme im Übergangssektor keinen beruflichen Abschluss erwarben, betrug dieser Anteil bei Personen mit formal gering qualifizierten Eltern 43 %. Zu berücksichtigen ist, dass einige Bildungsaktivitäten am Ende des Beobachtungszeitraums noch andauerten oder auch erst nach Abschluss einer Berufsausbildung begonnen und erworben werden (vgl. dazu auch **F2**) und zudem ein erheblicher Teil an Personen vor Ende des Beobachtungszeitraumes nicht mehr an den jährlichen Erhebungen der Studie teilgenommen hatte.

Mit Blick auf kombinierte bildungs- und arbeitsmarktbezogene Risiken – bspw. das Risiko der (Langzeit-)Arbeitslosigkeit oder der Erwerbstätigkeit ohne beruflichen Abschluss – waren Jugendliche und junge Erwachsene mit formal gering qualifizierten Eltern im betrachteten Zeitraum häufiger von mindestens einer Arbeitslosigkeitsphase ohne beruflichen Abschluss betroffen (in Risikolage: 36 %, nicht in Risikolage: 27 %). Diese Personen waren also häufiger mit einer Dauer von mindestens einem Monat arbeitslos, ohne zuvor eine berufliche Ausbildung oder ein (Fach-)Hochschulstudium abgeschlossen zu haben (**Abb. I1-1, Tab. I1-2web**). Werden die Verläufe ausgehend vom jeweiligen Schulabschluss betrachtet, wurden die Verlaufsmuster *Erster oder Mittlerer Schulabschluss und Erwerbstätigkeit ohne beruflichen Abschluss* sowie *Erster oder Mittlerer Schulabschluss und Arbeitslosigkeit ohne beruflichen Abschluss* häufiger von Personen mit formal gering qualifizierten Eltern erlebt als von jenen ohne diese Risikolage (ungelernte Erwerbstätigkeit in Risikolage: 34 %, nicht in Risikolage: 12 %; Arbeitslosigkeit ohne beruflichen Abschluss in Risikolage: 27 %, nicht in Risikolage: 7 %). Das Verlaufsmuster *Ohne Schulabschluss oder mit Förderschulbesuch und Erwerbstätigkeit ohne beruflichen Abschluss* war bei Personen mit formal gering qualifizierten Eltern häufiger als bei Personen mit formal höher qualifizierten Eltern (in Risikolage: 2 %, nicht in Risikolage: < 1 %).

Mit Blick auf das Geschlecht zeigt sich, dass weibliche Personen mit formal höher qualifizierten Eltern (d.h. nicht in Risikolage) im Vergleich zu weiblichen Personen

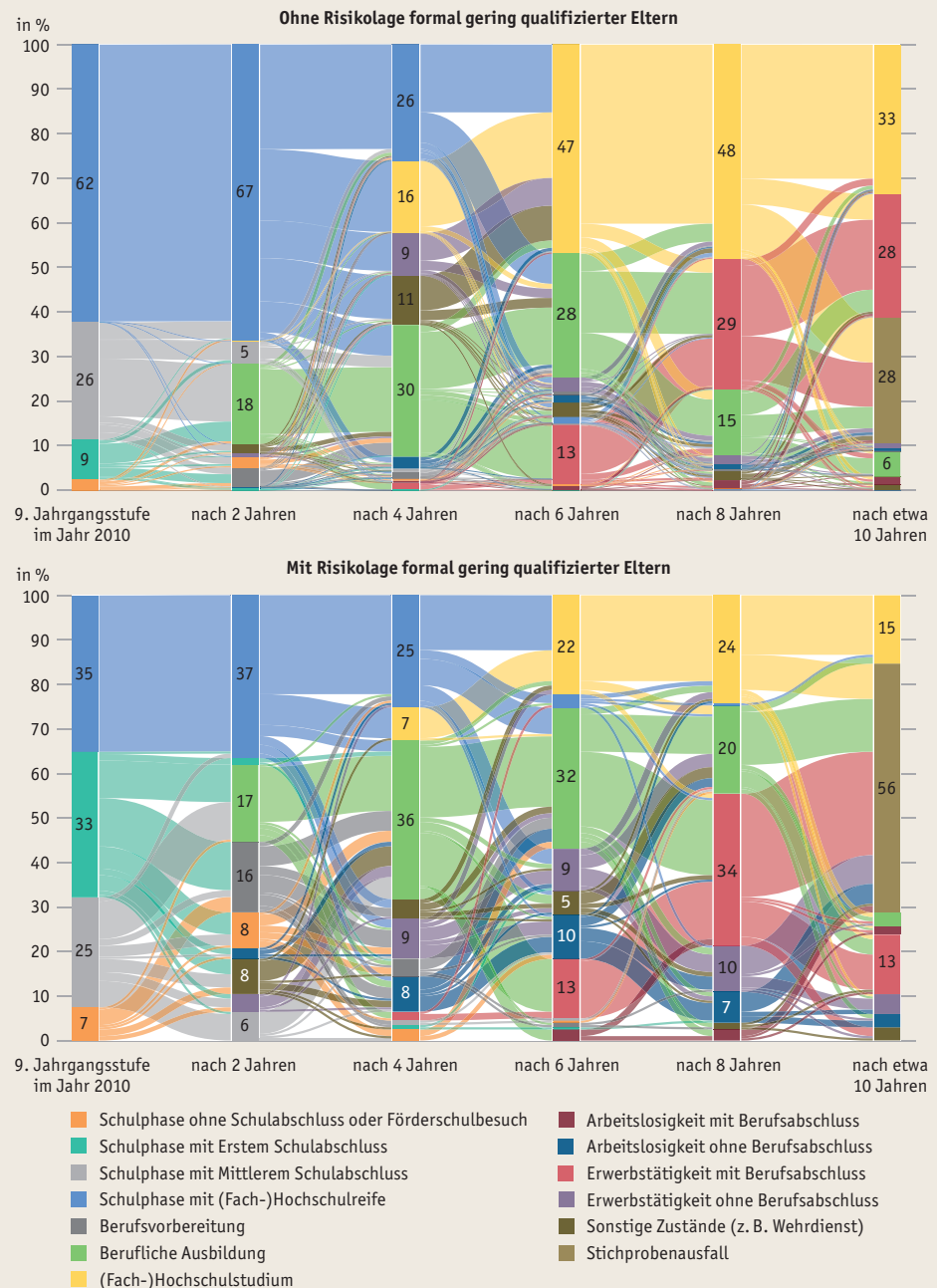
**Teilnahme an
berufsvorbereitenden
Maßnahmen im
Übergangssektor
unterschiedlich
erfolgreich**

**Arbeitslosigkeit
ohne beruflichen
Abschluss ...**

**... häufiger bei
Jugendlichen und
jungen Erwachsenen
mit formal gering
qualifizierten
Eltern ...**

¹ Anteile von Bildungsabschlüssen nach elterlichem Bildungsabschluss unterscheiden sich in Abhängigkeit von der Datengrundlage, der untersuchten Grundgesamtheit oder auch der Operationalisierung von Merkmalen. Die hier berichteten Anteile beziehen sich auf Schüler:innen, die im Jahr 2010 die 9. Jahrgangsstufe besuchten und über einen Zeitraum von fast 10 Jahren auf ihrem Weg durch das Bildungssystem begleitet werden konnten. Die hier berichteten Anteile von Bildungsabschlüssen können von den in **B5** berichteten Anteilen abweichen, da dort die Bevölkerungszusammensetzung im Jahr 2021 thematisiert wird und eine querschnittliche Datengrundlage zugrunde liegt.

Abb. I1-1: Bildungs- und erwerbsbezogene Zustände und Übergänge ab der 9. Jahrgangsstufe bis ins junge Erwachsenenalter, differenziert nach der Risikolage formal gering qualifizierter Eltern (in %) *



* Dargestellt sind die jeweiligen relativen Häufigkeiten von Zuständen zu 6 ausgewählten Zeitpunkten über einen Zeitraum von etwa 10 Jahren (118 Monate) in %. Die Verbindungen zwischen den Säulen stehen für den jeweiligen proportionalen Anteil der Übergänge zwischen den jeweiligen Zuständen. Für Anteile unter 5 % sind keine Prozentwerte ausgewiesen. Bei den ausbildungsbezogenen Zuständen (berufliche Ausbildung, [Fach-]Hochschulstudium) wird nicht danach unterschieden, ob die Bildungsphase mit einem Berufsabschluss abgeschlossen wird.

Lesebeispiel: 2 Jahre nach dem Besuch der 9. Jahrgangsstufe besuchten 37 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit formal gering qualifizierten Eltern eine Schulart, die zur (Fach-)Hochschulreife führt. Der Großteil dieser Personen besuchte auch 2 Jahre später, also 4 Jahre nach dem Besuch der 9. Jahrgangsstufe, eine Schulart, die zur (Fach-)Hochschulreife führt.

Fallzahl: n = 4.055

Quelle: LfBi, NEPS, Startkohorte 4, Wellen 1–13 (2010/11–2020/21), doi:10.5157/NEPS:SC4:13.0.0, ungewichtete Daten

→ Tab. I1-3web

mit formal gering qualifizierten Eltern (in Risikolage) insgesamt häufiger erwerbstätig waren und dabei zuvor einen beruflichen Abschluss erlangt hatten (nicht in Risikolage: 54 %; in Risikolage: 41 %, **Tab. I1-2web**). Zudem machten männliche Personen mit formal gering qualifizierten Eltern im Vergleich zu männlichen Personen ohne diese Risikolage häufiger die Erfahrung, arbeitslos zu sein, ohne einen beruflichen Abschluss zu besitzen (in Risikolage: 41 %, nicht in Risikolage: 27 %). Für Jungen wie für Mädchen zeigen sich also Unterschiede in Abhängigkeit von der Risikolage.

Die Analysen mit NEPS-Daten ergänzen die berichteten Befunde zu Bildungsabschlüssen der Bevölkerung in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsabschluss für das Jahr 2021 (vgl. **B5**) um eine längsschnittliche Perspektive. Sie gibt Auskunft über die Muster längerfristiger Bildungs- und Erwerbsteilhabe von Schüler:innen, die im Jahr 2010 die 9. Jahrgangsstufe besuchten. Die Berücksichtigung der Herkunft aus einem formal gering qualifizierten Elternhaus erweist sich auch hier für gleichwertige Bildungschancen als bedeutsam. Ob Erwerbsverläufe von Personen mit formal gering qualifizierten Eltern langfristig häufiger durch unsichere Beschäftigung, d. h. durch einen größeren Anteil an Unterbrechungen, dauerhafter Ausbildungslosigkeit oder längeren Arbeitslosigkeitsphasen gekennzeichnet sind, gilt es, mit den NEPS-Daten in den kommenden Jahren weiter zu beobachten.

Schulische Bildungsbeteiligung von fluchtbedingt zugewanderten Jugendlichen

Die Integration von geflüchteten Personen wird voraussichtlich auch zukünftig hohe Aktualität besitzen und das Bildungssystem vor vielfältige Herausforderungen stellen. Ein Ziel ist dabei, fluchtbedingt zugewanderten Kindern und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem möglichst gute Voraussetzungen für ihre Bildungslaufbahnen zu bieten. Im Folgenden wird die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen beschrieben, die zwischen 2014 und 2018 nach Deutschland zugewandert sind. Die Befunde zeigen also größtenteils nicht die Bildungsbeteiligung von geflüchteten Menschen aus der Ukraine und es ist davon auszugehen, dass sich die Bildungsbeteiligung aufgrund anderer aufenthaltsrechtlicher Regelungen und Optionen des Onlineunterrichts aus dem Heimatland zwischen zugewanderten Jugendlichen aus den Jahren 2014 bis 2018 und den Zuwanderungen von Jugendlichen aus der Ukraine unterscheiden.

Grundsätzlich werden Schullaufbahnen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen durch die Flucht unterbrochen. Unterbrechungen und Verzögerungen entstehen einerseits durch eine ggf. kriegs- oder krisenbedingt ausbleibende Beschulung im Herkunftsland und die Zeit der Flucht selbst, andererseits auch durch gesetzliche Regelungen und institutionelle Rahmenbedingungen für die Beschulung fluchtbedingt zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland (vgl. **D1**). Welche Wege fluchtbedingt nach Deutschland zugewanderte Jugendliche im deutschen Schulsystem gegangen sind, wurde in der ReGES-Studie (Refugees in the German Educational System) untersucht (Will et al., 2021). Hierzu wurden 5 ausgewählte Länder in Deutschland, die sich hinsichtlich der gesetzlichen bildungspolitischen Regelungen und Strategien zur Integration neu zugewanderter Menschen unterscheiden, in den Blick genommen. Die länderspezifischen bildungspolitischen Regelungen in Deutschland erwiesen sich als entscheidender Faktor für die Bildungsbeteiligung der untersuchten geflüchteten Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren (Will et al., 2022).

Von den zwischen 2014 und 2018 zugewanderten Jugendlichen, die im Frühjahr 2018 erstmals im Rahmen der Studie befragt wurden, war der Großteil aus Syrien zugewandert (69 % der Stichprobe). Die Dauer zwischen der Ankunft in Deutschland und dem Beginn der Beschulung der Schüler:innen im Sekundarbereich I betrug durchschnittlich etwas mehr als 7 Monate, wobei die Dauer u. a. auch von der Passung

... und häufiger bei männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit formal gering qualifizierten Eltern

Unterbrechung der Schullaufbahnen

Vielfältige bildungspolitische Regelungen der Länder für die Bildungsintegration

Längste Unterbrechung des Schulbesuchs bei Zuweisung zu einer Kommune

zwischen dem Zeitpunkt der Ankunft und dem Zeitpunkt eines neu beginnenden Schuljahres abhängig war (**Tab. I1-4web**). Unter Kontrolle herkunfts- und weiterer personenbezogener Merkmale zeigt sich, dass Jugendliche in Ländern, in denen die Schulpflicht erst nach der Zuweisung zu einer Kommune eingesetzt hatte, am längsten auf die Beschulung warteten: Sie setzten ihre Schullaufbahnen durchschnittlich bis zu 2 Monate später fort als Jugendliche in Ländern, in denen die Schulpflicht nicht an diesen administrativen Prozess gekoppelt war (**Tab. I1-1, Tab. I1-5web**).

Für zugewanderte Schüler:innen, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse vorweisen konnten, war oftmals zunächst eine Beschulung in einer sogenannten Willkommensklasse vorgesehen (auch ‚Vorbereitungsklasse‘ oder ‚Neuzuwandererklasse‘ genannt). Nicht alle Länder richteten Willkommensklassen ein. Auch unterschieden sich die Länder darin, an welchen Schularten Willkommensklassen angesiedelt waren (**Tab. I1-1**). Etwa die Hälfte der an der Studie teilnehmenden geflüchteten Schüler:innen besuchten während ihrer Schulzeit in Deutschland eine Willkommens-

Tab. I1-1: Bildungspolitische Regelungen und Strategien und ihr Zusammenhang mit 4 Merkmalen schulischer Bildungsbeteiligung, dargestellt für die Gruppe fluchtbedingt zugewanderter Jugendlicher*

Bildungspolitische Regelungen und Strategien ...		... und ihr Zusammenhang mit schulischer Bildungsbeteiligung ¹⁾		Untersuchte Länder				
				BY	HH	NW	RP	SN
Beginn der Schulpflicht	Ohne Verzögerung	Dauer bis zur Beschulung	🟢	–	+	–	–	–
	3 Monate nach Ankunft in Deutschland		🟢	+	–	–	–	–
	Nach Zuweisung zu einer Kommune		✖	–	–	+	+	+
Art des besuchten Klassentyps	Willkommensklasse	Wahrscheinlichkeit eines Willkommensklassenbesuchs	🟡	–	+	–	–	–
	Regelklasse		🟡	–	–	–	+	–
	Willkommensklasse oder Regelklasse		✖	+	–	+	–	+
Ansiedlung der Willkommensklassen an Schularten	Angebot der Beschulung insbesondere an nichtgymnasialen Schularten	Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs	🟡	+	–	–	–	+
	Angebot der Beschulung an allen Schularten		✖	–	+	+	+	–
Altersentsprechende Beschulung	Zuteilung zu einer Jahrgangsstufe mit Beginn des Schulbesuchs	Wahrscheinlichkeit einer altersentsprechenden Beschulung	🟡	–	+	–	+	–
	Spätere Zuteilung zu einer Jahrgangsstufe		✖	+	–	+	–	+

✖ ✖ Referenzgruppe

Im Vergleich zur Referenzgruppe ... 🟢 ... kürzere Dauer 🟡 ... geringere Wahrscheinlichkeit 🟡 ... höhere Wahrscheinlichkeit

* In der ReGES-Studie wurden 5 Länder untersucht. Dargestellt sind die in den jeweiligen Ländern geltenden bildungspolitischen Regelungen und Strategien zum Zeitpunkt der Befragung im Frühjahr 2018 (Kreuze) sowie multivariate Ergebnisse linearer Regressionsmodelle und linearer Wahrscheinlichkeitsmodelle (farbige Symbole). Für einen vollständigen Überblick über bildungspolitische Regelungen zur Beschulung fluchtbedingt zugewanderter Kinder und Jugendlicher wird hier auf **D1** verwiesen.

1) Für die Analysen wurden folgende Gruppen miteinander verglichen: Willkommensklasse im Vergleich zur Regelklasse, Gymnasium im Vergleich zu einer anderen Schulart, eine altersentsprechende Beschulung im Vergleich zu einer nicht altersentsprechenden Beschulung. Die Dauer bis zur Beschulung wurde in Monaten gemessen.

Lesebeispiel: In Hamburg hatte die Schulpflicht für zugewanderte Jugendliche unverzüglich nach ihrer Ankunft in dem Land begonnen. Bei der Betrachtung von zugewanderten Schüler:innen in Regelklassen besuchten Jugendliche in Ländern, in denen Willkommensklassen insbesondere an nichtgymnasialen Schularten angeboten wurden, seltener ein Gymnasium im Vergleich zu Ländern, in denen Willkommensklassen an allen Schularten angeboten wurden.

Fallzahlen: n = 1.530–2.410

Quelle: Will et al., 2022, eigene Darstellung

→ **Tab. I1-5web**

klasse, 64 % besuchten zum Zeitpunkt der Befragung eine Regelklasse (Tab. I1-4web). Der Einfluss der Eltern und Schüler:innen darauf, ob eine Willkommens- oder eine Regelklasse besucht wurde, erwies sich als gering: Unter Kontrolle herkunfts- und weiterer personenbezogener Merkmale besuchten fluchtbedingt zugewanderte Jugendliche in Ländern, in denen für zugewanderte Schüler:innen ohne ausreichende Deutschkenntnisse ausschließlich der Besuch einer Willkommensklasse vorgesehen war, häufiger eine Willkommensklasse im Vergleich zu Ländern, in denen der Besuch einer Willkommens- oder einer Regelklasse möglich war (Tab. I1-1, Tab. I1-5web).

Wird die besuchte Schulart jener Schüler:innen betrachtet, die in Regelklassen beschult wurden, besuchten 19 % ein Gymnasium und 81 % eine andere Schulart, also bspw. eine Haupt-, Real-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschule (Tab. I1-4web). Ein Angebot von Willkommensklassen an allen Schularten, also auch an Gymnasien, erhöhte die Wahrscheinlichkeit auf einen Gymnasialbesuch in Regelklassen, auch unter Kontrolle herkunfts- und weiterer personenbezogener Merkmale (Tab. I1-1, Tab. I1-5web).

32 % der geflüchteten Jugendlichen besuchten keine ihrem Alter entsprechende Jahrgangsstufe (Tab. I1-4web). In Ländern, in denen Jugendliche unmittelbar zum Start der Beschulung einer Jahrgangsstufe zugewiesen wurden, wurden diese eher ihrem Alter entsprechend beschult als in Ländern, in denen die Zuteilung zu einer Jahrgangsstufe zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt war (Tab. I1-1, Tab. I1-5web).

Die Befunde zeigen, dass schulische Bildungsbeteiligung durch die Zuweisung geflüchteter Menschen zu den Ländern stark vorstrukturiert ist. Nach diesen Befunden scheinen elterliche und individuelle Entscheidungen bei der Beschulung gegenüber den in den Ländern geltenden Regelungen eine untergeordnete Rolle gespielt zu haben (bspw. der elterliche Wunsch, trotz der Regelung der Beschulung in einer Willkommensklasse das Kind in einer Regelklasse beschulen zu lassen). Die bildungspolitischen Regelungen in den Ländern, die sich zum Teil in geringen Wahlmöglichkeiten bei der Beschulung von zugewanderten Jugendlichen ausdrücken, gehen mit unterschiedlichen Chancen für diese Schüler:innen einher, insbesondere in Bezug auf die weiteren Bildungslaufbahnen. Weitere hier nicht berücksichtigte Entscheidungslogiken auf kommunaler, schulischer oder individueller Ebene können für Unterschiede in den Beschulungsmustern (fluchtbedingt) zugewandelter Jugendlicher verantwortlich sein. Die Befunde zeigen kurzfristige Konsequenzen bildungspolitischer Regelungen und Strategien für die Beschulung fluchtbedingt zugewandelter Jugendlicher auf. Über längerfristige Konsequenzen lassen sich dabei (noch) keine Aussagen treffen.

Bildungsverläufe im Erwerbsalter nach erstmaligem Verlassen des Bildungssystems

Der größte Teil der Zeit in formaler Bildung liegt vor dem Eintritt in das Erwerbsleben. Bildungs- und Erwerbswege differenzieren sich jedoch zunehmend aus, sodass formale Bildungsbeteiligung zum Erwerb von Bildungsabschlüssen, neben informellem Lernen  und non-formalen Bildungsaktivitäten  (vgl. G2), einen bedeutsamen Teil lebenslangen Lernens darstellt. Erwachsene im Erwerbsalter partizipieren am Bildungssystem etwa, um Bildungsabschlüsse nachzuholen, begonnene Bildungsphasen fortzusetzen oder aber auch, um eine berufliche Neuorientierung vorzubereiten oder sich an veränderte Anforderungen im Beruf anzupassen. Darüber hinaus ist auch die nichtberufsbezogene Bildungsbeteiligung bedeutsam, bspw. um die eigene Gesundheit aufrechtzuerhalten oder um ein Ehrenamt auszuüben. Bildungspolitisch wird einer flexibleren Gestaltung der Bildungsteilhabe über den Lebensverlauf bspw. durch die gesetzliche Anhebung der Altersgrenze für eine BAföG-Förderung Rechnung getragen, was eine finanzielle Förderung der Bildungsbeteiligung bis ins mittlere Er-

64 % der Geflüchteten besuchten zum Zeitpunkt der Befragung eine Regelklasse und die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Willkommensklasse variiert nach Land

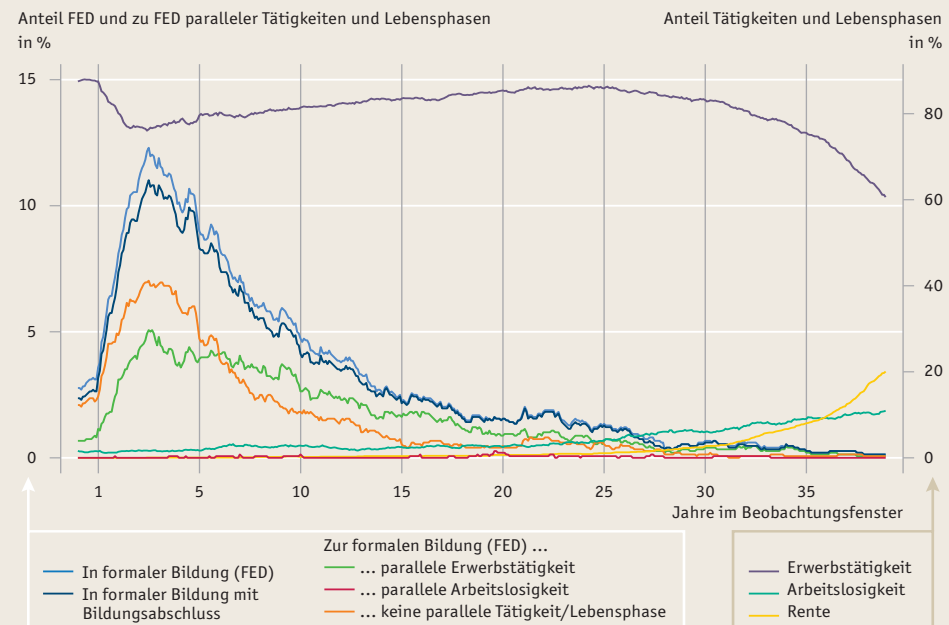
Ungleiche Chancen des Gymnasialbesuchs

Schnelle Zuteilung zu einer Jahrgangsstufe positiv mit altersentsprechender Beschulung verbunden

Schulische Bildungsbeteiligung geflüchteter Jugendlicher durch bildungspolitische Regelungen stark vorstrukturiert

Formale Bildung als Teil des lebenslangen Lernens

Abb. I1-2: Teilnahmen an formalen Bildungsaktivitäten nach erstmaligem, mindestens 1-jährigem Verlassen des Bildungssystems von Personen im Erwerbsalter der Geburtskohorte 1945 bis 1949 über einen Zeitraum von 40 Jahren (in %)*



* Dargestellt sind monatsgenaue Statusverteilungen^M von Bildungsteilnahmen (blaue Linien), parallele Tätigkeiten und Lebensphasen (bspw. Erwerbstätigkeit) während der Teilnahme an formalen Bildungsaktivitäten (grüne, rote und orange Linien) sowie Tätigkeiten und Lebensphasen (lila, türkise und gelbe Linien) von 1945 bis 1949 Geborenen (in %). Die Beobachtung beginnt, sobald ab einem Alter von mindestens 15 Jahren für mindestens 12 Monate durchgängig keine Beteiligung am Bildungssystem berichtet wurde. Bildungsteilnahmen sind ab dem 13. Monat nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems abgebildet. Sofern in den Daten nur der Zeitpunkt der Prüfung (oder der Anerkennung) des Bildungsabschlusses vorliegt, gehen in die Betrachtung für diese Abschlüsse keine Dauern ein. Erwerbstätigkeit wird gemäß der Definition des Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept² definiert.

Lesebeispiel: Innerhalb der ersten etwa 5 Jahre eines 40-Jahres-Zeitraumes nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems für mindestens 12 Monate war der monatsgenaue Anteil an Personen in formaler Bildung am höchsten. Formale Bildung fand ab etwa dem 6. Jahr im Vergleich zur Zeit davor häufiger neben einer Erwerbstätigkeit statt (im Vergleich zu einer formalen Bildungsteilnahme ohne parallele Tätigkeiten).

Fallzahl: $n = 1.481$

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 6, Wellen 1–13 (2007/08–2020/21), doi:10.5157/NEPS:SC6:13.0.0, ungewichtete Daten

wachsenenalter ermöglicht.² Auch für die Weiterbildung existieren Förderregelungen, die die Weiterbildungsteilnahme im Erwachsenenalter unterstützen (vgl. G).

Auf Basis der Stichprobe der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) lassen sich die Bildungsteilnahme und parallel dazu verlaufende Lebensphasen über das Erwerbsleben hinweg beschreiben. Um die Bildungsteilnahme über ein 40-jähriges Erwerbsleben abbilden zu können, müssen entsprechend ältere Personen untersucht werden. Mit den NEPS-Daten sind dies Personen der Geburtskohorte 1945 bis 1949. Diese Kohorte hat in einer frühen Phase der Bildungsexpansion das Bildungssystem durchlaufen. Es werden alle ISCED-relevanten Bildungsabschlüsse und -teilnahmen von Personen dieser Geburtskohorten dargestellt, die sich nach der ILO-Definition^M im Erwerbsalter befanden (mindestens 15 Jahre), erstmals mindestens 1 Jahr durchgängig nicht mehr an formalen Bildungsaktivitäten teilgenommen hatten^M und die mindestens weitere 40 Jahre zu beobachten waren. So können sowohl nachgeholte Bildungsabschlüsse als auch Bildungsteilnahmen von Personen dargestellt werden, die nach erstmaligem Verlassen des Bildungssystems (zunächst) keiner

² Grundsätzlich darf das 45. Lebensjahr bei Ausbildungsbeginn noch nicht vollendet sein; es existieren Ausnahmeregelungen.

Erwerbstätigkeit nachgegangen waren. Da für Deutschland bislang keine geeigneten Längsschnittdaten für informelle und non-formale Bildungsaktivitäten über ein gesamtes Erwerbsleben vorliegen, können für diese Analyse ausschließlich abschlussbezogene, ISCED-relevante Bildungsaktivitäten beobachtet werden.

Innerhalb von 40 Jahren nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems waren 38 % nach zuvor beschriebener Definition wieder bildungsaktiv (**Abb. I1-2; Tab. I1-6web**). Über einen Zeitraum von 40 Jahren erreichten 28 % der Personen einen höheren Bildungsabschluss, als nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems vorlag. Demnach erwarben bspw. 24 % der Personen, die nach einem erstmaligen, mindestens 1-jährigen Verlassen des Bildungssystems eine abgeschlossene Berufsausbildung als höchsten Bildungsabschluss besaßen, innerhalb der folgenden 40 Jahre höhere Bildungsabschlüsse (**Abb. I1-3**). Bildungsaktive Personen dieser Geburtskohorte verbrachten durchschnittlich 40 weitere Monate in formaler Bildung. Dabei können Personen parallel zur Bildungsbeteiligung bspw. erwerbstätig sein oder eine Erwerbstätigkeit zugunsten der Bildungsteilnahme unterbrechen (auch im Rahmen von Bildungsurlaub oder Freistellung von der Arbeitspflicht). 50 % der berichteten Zeiten in formaler Bildung fanden parallel zu Erwerbstätigkeiten statt. Ab etwa 6 Jahren nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems war im Vergleich zur Bildungsteilnahme ohne parallele Tätigkeiten ein größerer Anteil der Personen parallel zur Bildungsteilnahme erwerbstätig (**Abb. I1-2, Tab. I1-6web**).

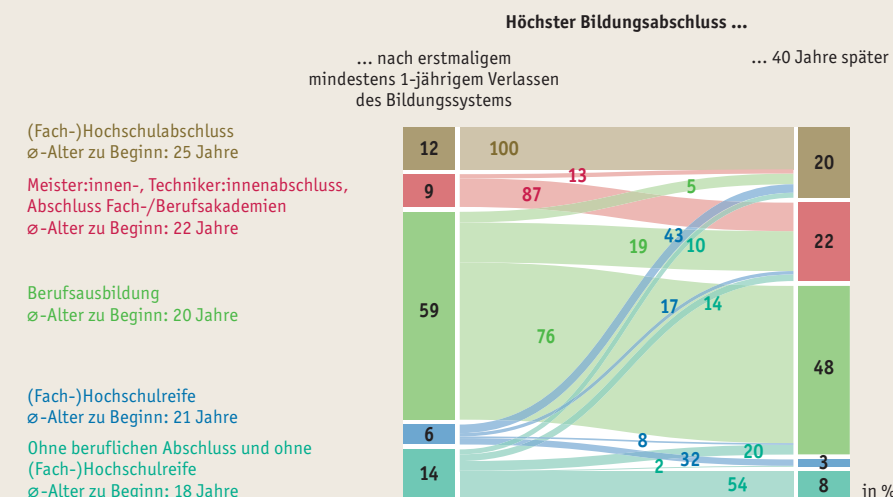
Etwa zwei Fünftel der 1945 bis 1949 Geborenen im Erwerbsalter mit Teilnahme an formaler Bildung

Tätigkeiten parallel zu formalen Bildungsaktivitäten keine Seltenheit

Bildungsverläufe formal gering qualifizierter Personen

Die Zuschreibung einer formalen Geringqualifizierung ist vor dem Hintergrund der jeweiligen historischen Gegebenheiten zu interpretieren. Formale Geringqualifizie-

Abb. I1-3: Höchster Bildungsabschluss nach erstmaligem mindestens 1-jährigem Verlassen des Bildungssystems und nach 40 Jahren von Personen der Geburtskohorte 1945 bis 1949 (in %)*



* Bildungsabschlüsse nach ISCED-97 von Personen, die zu Beginn der Beobachtung mindestens 15 Jahre alt waren. Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungen.

Lesebeispiel: Von den 1945 bis 1949 Geborenen waren nach dem erstmaligen mindestens 1-jährigen Verlassen des Bildungssystems 14 % der Stichprobe formal gering qualifiziert (max. ISCED-Stufe 2), d. h., diese durchschnittlich 18-jährigen Personen hatten weder einen beruflichen Abschluss noch eine (Fach-)Hochschulreife erworben. 54 % dieser Personen erreichten 40 Jahre später keinen höheren Bildungsabschluss. 2 % erreichten maximal eine (Fach-)Hochschulreife und 10 % schlossen ein (Fach-)Hochschulstudium ab.

Fallzahl: n = 1.479

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 6, Wellen 1-13 (2007/08-2020/21), doi:10.5157/NEPS:SC6:13.0.0, ungewichtete Daten

→ Tab. I1-7web, Tab. I1-8web

**46 % der zu Beginn
formal gering
Qualifizierten
erreichen eine
Höherqualifizierung
über ISCED 2**

rung hat aus einer arbeitsmarktbezogenen und ökonomischen Perspektive in Zeiten eines wirtschaftlichen Aufschwungs andere Konsequenzen als in Zeiten wirtschaftlich schwieriger Lagen. Von der Geburtskohorte der 1945 bis 1949 Geborenen waren 14 % der Stichprobe nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems formal gering qualifiziert, d.h., diese durchschnittlich 18-jährigen Personen hatten nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems weder einen beruflichen Abschluss noch eine (Fach-)Hochschulreife erworben (**Tab. I1-6web, Tab. I1-7web**). Innerhalb der folgenden 40 Jahre erwarben 46 % der zuvor gering qualifizierten Personen Bildungsabschlüsse, die mindestens der ISCED-Stufe 3 entsprechen, und galten folglich nicht mehr als formal gering qualifiziert. 20 % der formal gering Qualifizierten schlossen innerhalb der folgenden 40 Jahre als höchsten Abschluss eine Berufsausbildung, 14 % eine Meister:innenausbildung oder ein gleichwertiges Bildungsprogramm und 10 % ein (Fach-)Hochschulstudium ab (**Abb. I1-3**). Der Großteil der Bildungsabschlüsse wurde innerhalb der ersten etwa 15 Jahre des betrachteten Zeitraums erworben. Ab ca. 25 Jahre nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems war die Bildungsteilnahme an formalen Angeboten von ursprünglich formal gering qualifizierten Personen nur noch sehr niedrig (**Abb. I1-4web**). Wie bei den zu Beginn des Indikators dargestellten Bildungsverläufen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigt sich auch bei älteren Geburtskohorten, dass elterliche Bildungsabschlüsse mit dem Nachholen von Bildungsabschlüssen assoziiert sind. So konnten Dietrich et al. (2019) ebenfalls mit den Daten der NEPS-Erwachsenenkohorte zeigen, dass formal gering qualifizierte Erwachsene unter Kontrolle verschiedener Merkmale mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine berufliche Erstausbildung im Alter von 25 bis 34 Jahren aufnehmen, wenn mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt.³

Insgesamt zeigen die Befunde, dass Gelegenheitsstrukturen für die Teilnahme an formalen Bildungsaktivitäten – unter Berücksichtigung verschiedener Lebensphasen über den Lebensverlauf – nicht nur für formal gering qualifizierte Personen, sondern auch für höher qualifizierte Personen bedeutsam sein können.

Methodische Erläuterungen

Statusverteilungen

Bei Statusverteilungen wird der jeweilige Anteil von unterschiedlichen Statuszuständen (z. B. in formaler Bildung, Erwerbstätigkeit) für die Personen einer Stichprobe oder Gruppe monatsgenau abgebildet.

ILO-Definition

Vgl. Glossar: Erwerbsstatus (nach dem ILO-Konzept).

Erstmalige mindestens 1 Jahr durchgängige Nichtteilnahme an formalen Bildungsaktivitäten

Es werden alle ISCED-relevanten Bildungsaktivitäten berücksichtigt, an denen nach Abschluss einer oder mehrerer zusammenhängender schul- und berufsqualifizierender Bildungsepisoden (einschließlich Maßnahmen im Übergangssektor) oder daran anschließender Militärdienstzeiten partizipiert wurde. Sofern mindestens 1 Jahr zwischen dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems und dem Beginn des Militärdienstes lag, wurde die Zeit des Militärdienstes zum beobachteten Zeitraum (40 Jahre) gezählt.

³ In die Untersuchung wurden Personen einbezogen, die ihre (Aus-)Bildung in Westdeutschland absolviert haben. Bei Personen mit Migrationshintergrund wurden nur Personen einbezogen, die bis zum 25. Lebensjahr nach Westdeutschland eingewandert sind.

Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als I2

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen ist für bildungs- und erwerbsbezogene Erträge sowie für lebenspraktische Fertigkeiten von großer Bedeutung (Pace et al., 2017). Der sprachliche Kompetenzerwerb ist also nicht nur ein Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen, sondern stellt auch eine zentrale Voraussetzung für individuelle Entfaltungsmöglichkeiten und Teilhabechancen über den gesamten Lebensverlauf dar. Unter sprachlichen Kompetenzen werden oft einzelne Komponenten der Sprache wie der Wortschatz oder die Grammatik gefasst. Breitere sprachliche Kompetenzkonstrukte stellen Maße der Lesekompetenz, des Hörverstehens und des Schreibens dar. In Studien werden sprachliche Kompetenzen in der Regel in der Verkehrssprache, d.h. für Deutschland in der deutschen Sprache, erhoben. Die folgenden Analysen stützen sich auf die Daten des NEPS  und fokussieren auf Maße zur Wortschatzentwicklung bei Kindern und Maße zur Lesekompetenz bei Erwachsenen.

Auch wenn die Grundlagen sprachlicher Kompetenzen in den frühen Lebensjahren gelegt werden, findet ihre Entwicklung noch über weite Teile des Lebensverlaufs statt. Dies gilt in besonderer Weise für den Wortschatz, dessen Entwicklung sich gerade in den ersten Lebensjahren positiv auf verschiedene weitere Aspekte der individuellen Entwicklung eines Kindes auswirkt, etwa auf die Kommunikations- und Schreibfähigkeit, die Lesekompetenz und auf sozioemotionale Fähigkeiten (Rose et al., 2018), und der auch im Erwachsenenalter noch weiter ausgebaut werden kann. Gerade auch die Verbesserung der Lesekompetenz – die zwar mit der Entwicklung des Wortschatzes zusammenhängt, aber in ihrem funktionalen Charakter und Anwendungsbezug eine darüber hinausgehende Schlüsselkompetenz darstellt – ist für Erwachsene mit geringeren Lesefähigkeiten hochrelevant, um die mit geringer Lesekompetenz einhergehenden individuellen und gesellschaftlichen Nachteile zu verringern. Im Folgenden werden diese 2 Aspekte sprachlicher Kompetenzen näher beleuchtet: die Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter und das Vorhandensein, die Veränderung sowie Faktoren der Veränderung geringer Lesekompetenz im Erwachsenenalter.

Sprachliche Anregungshäufigkeit in der Familie und Wortschatzentwicklung bis zum Beginn der Grundschulzeit

Bei der Förderung der Wortschatzentwicklung von Kindern nimmt die sprachliche Anregung im elterlichen Haushalt besonders in frühen Lebensjahren eine zentrale Stellung ein (Lehrl et al., 2020). Im vergangenen Bildungsbericht konnte mit NEPS-Daten bspw. gezeigt werden, dass ein hoher Bildungsabschluss der Eltern im Vergleich zu niedrigeren Bildungsabschlüssen sowie häufigeres Vorlesen mit einem umfangreicheren Wortschatz ihrer Kinder einhergeht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 110). Auf dieser Grundlage werden im Folgenden 2 Fragestellungen verfolgt, die neben dem Vorlesen weitere Aktivitäten sprachlicher Anregung einbeziehen. Konkret wird erstens untersucht, inwieweit sich die Häufigkeit von ausgewählten Aktivitäten sprachlicher Anregung in der Familie (z.B. Vorlesen, Beibringen von Liedern) in Abhängigkeit vom höchsten Bildungsabschluss der Bezugsperson (in der Regel die Mutter) unterscheidet, und zweitens, inwieweit sich die Wortschatzentwicklung über einen Zeitraum von 4 Jahren in Abhängigkeit von ausgewählten Aktivitäten sprachlicher Anregung unterscheidet. Für die Beschreibung der sprachlichen Anregungshäufigkeit und der individuellen Wortschatzentwicklung werden Daten der Neugeborenenkohorte des NEPS analysiert (Wellen 4, 6 und 8)

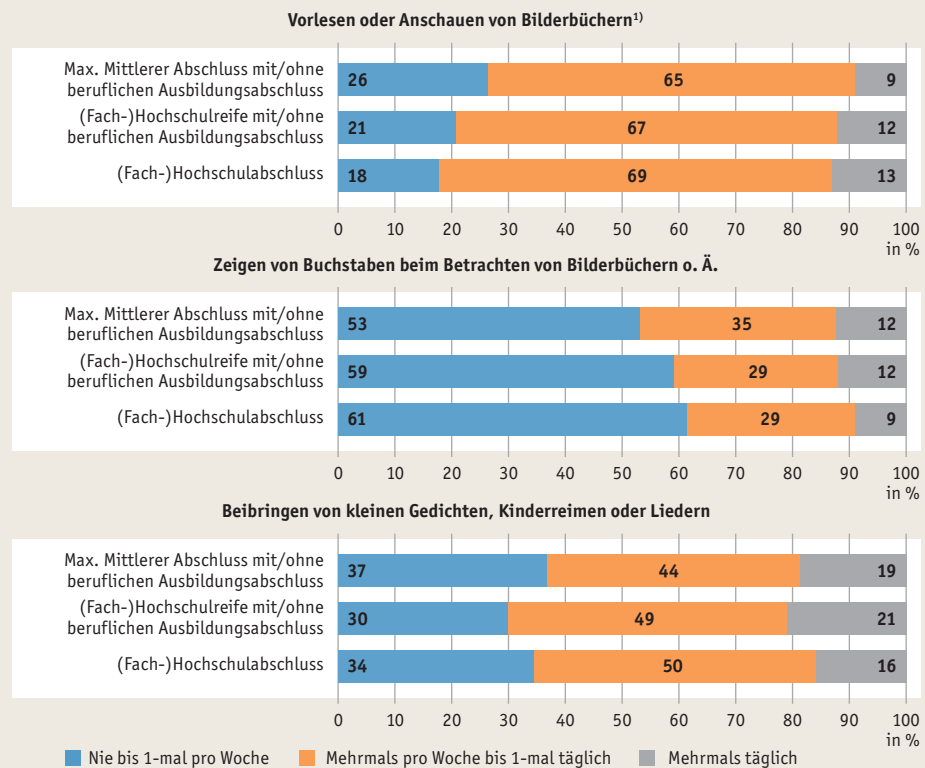
(Attig et al., 2023).⁴ Im NEPS werden für die Feststellung des Sprachstands Maße des rezeptiven Wortschatzes^M angewendet (Weinert et al., 2019). Für die folgenden Analysen wurde erfragt, wie häufig im Haushalt mit 3-jährigen Kindern Aktivitäten sprachlicher Anregung praktiziert werden (z. B. durch die Eltern).⁵ Die Wortschatzentwicklung wird im Alter von 3 bis 7 Jahren analysiert, da es sich hierbei um eine Phase handelt, in der die sprachliche Anregung im Elternhaus – meist erfasst durch die Häufigkeit bestimmter Interaktionen – von zentraler Bedeutung ist (Lehrl et al., 2020).

Sprachliche Anregungshäufigkeit in der Familie nach Bildungsabschluss der Bezugsperson

Vorlesen oder Anschauen von Bilderbüchern am häufigsten ausgeübt

Insgesamt praktizierten Eltern Aktivitäten sprachlicher Anregung gemeinsam mit ihren Kindern häufig. Demnach wurde die Aktivität *Vorlesen oder Anschauen von Bilderbüchern* von 79 % der Personen im familialen Umfeld mehrmals in der Woche oder häufiger gemeinsam mit ihren Kindern im Alter von 3 Jahren ausgeübt (**Tab. I2-1web**).

Abb. I2-1: Ausgewählte Aktivitäten sprachlicher Anregung im familialen Umfeld im Alter von 3 Jahren nach Bildungsabschluss der Bezugsperson im Jahr 2015 (in %)*



* Höchster Bildungsabschluss der Bezugsperson nach CASMIN. Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungen.

1) Die Aktivität setzt sich aus 2 in der NEPS-Befragung erfassten Aktivitäten zusammen, die auf inhaltlich ähnliche Aktivitäten im Kontext sprachlicher Anregung verweisen: ‚etwas vorlesen oder gemeinsam Bilderbücher anschauen‘ sowie ‚gemeinsam Bilderbücher über Natur ansehen‘. Für die zusammengefasste Aktivität wurde die Aktivität ‚gemeinsam Bilderbücher über Natur ansehen‘ stärker gewichtet.

Fallzahlen: n = 2.470–2.472

Quelle: LfBi, NEPS, Startkohorte 1, Welle 4 (2015), doi:10.5157/NEPS:SC1:10.1.0, ungewichtete Daten → **Tab. I2-1web**

⁴ Im Kapitel C wird mit Daten der AID:A-Befragung[Ⓜ] neben weiteren Bildungsaktivitäten in der Familie die Aktivität ‚Vorlesen bzw. Erzählen‘ berichtet. Die Erfassung dieser Aktivität unterscheidet sich zwischen der NEPS- und der AID:A-Befragung hinsichtlich der Frageformulierung, der Antwortmöglichkeiten und des Alters der Kinder. Folglich unterscheiden sich Befunde zu dieser Aktivität zwischen beiden Erhebungen.

⁵ In der Neugeborenenkohorte des NEPS wird eine Person befragt, die in den meisten Fällen die leibliche Mutter ist. Die Fragestellungen beziehen alle Personen ein, die im Haushalt wohnen oder regelmäßig im Haushalt sind.

Das Zeigen von Buchstaben beim Betrachten von Bilderbüchern o. Ä. und das Beibringen von kleinen Gedichten, Kinderreimen oder Liedern praktizierten Eltern hingegen seltener. Jeweils 42 % (Zeigen von Buchstaben) bzw. 66 % (Beibringen von Liedern etc.) der Eltern praktizierten diese Aktivitäten mehrmals in der Woche oder häufiger. Bezugspersonen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss lasen ihren Kindern häufiger vor als Bezugspersonen mit maximal einem Mittleren Schulabschluss mit und ohne beruflichen Ausbildungsabschluss (**Abb. I2-1**). Dieses Ergebnis korrespondiert auch mit weiteren Befunden, die zwischen der sprachlichen Anregung im elterlichen Haushalt und der sozialen Herkunft des Kindes einen Zusammenhang aufzeigen (u. a. Attig & Weinert, 2018; Lehl, 2018; vgl. **C1**). Ein (Fach-)Hochschulabschluss war jedoch nicht bei allen Aktivitäten mit einer häufigeren Ausübung verbunden. So wurde das Zeigen von Buchstaben beim Betrachten von Bilderbüchern von Bezugspersonen mit maximal einem Mittleren Schulabschluss mit und ohne beruflichen Ausbildungsabschluss tendenziell häufiger ausgeübt als von Bezugspersonen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss. Es ist jedoch zu erwähnen, dass diese Unterschiede zwar statistisch signifikant, von ihrem Ausmaß bei allen 3 Anregungsarten jedoch gering sind. Allerdings ist davon auszugehen, dass sozioökonomische Unterschiede aufgrund des selektiven Ausfalls in den hier analysierten Daten tendenziell unterschätzt werden.

Vorlesen oder Anschauen von Bilderbüchern häufiger bei Bezugsperson mit (Fach-)Hochschulabschluss

Zeigen von Buchstaben beim Betrachten von Bilderbüchern seltener bei (Fach-)Hochschulabschluss

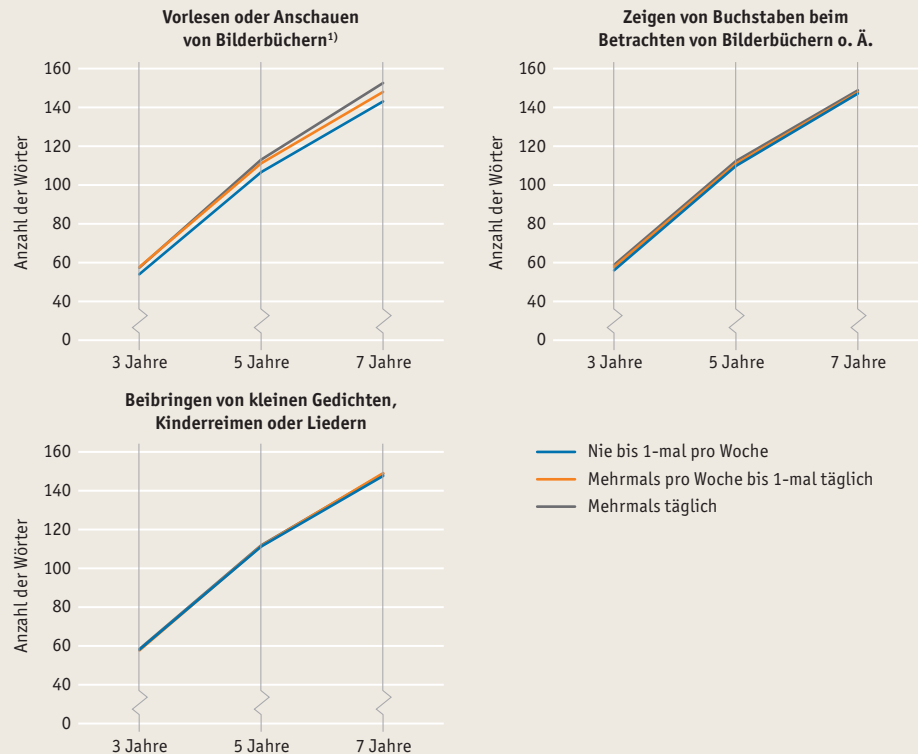
Wortschatzentwicklung nach sprachlicher Anregungshäufigkeit in der Familie

Im Alter von etwa 3 Jahren (im Jahr 2015) beherrschten die Kinder im Rahmen eines etablierten Wortschatztests im Durchschnitt 56 Wörter, im Alter von etwa 5 Jahren (im Jahr 2017) 107 Wörter und im Alter von etwa 7 Jahren (im Jahr 2019) 144 Wörter (**Tab. I2-2web**). Dies liegt leicht über den durchschnittlichen Normwerten des verwendeten Testverfahrens (3 Jahre: 54 Wörter; 5 Jahre: 102 Wörter; 7 Jahre: 138 Wörter). Im Folgenden wird auf der Grundlage von latenten Wachstumskurvenmodellen ^M untersucht, inwiefern die Häufigkeit sprachlicher Anregung in der Familie im Alter von 3 Jahren mit der individuellen Wortschatzentwicklung im Verlauf der Kindergartenzeit bis zum Beginn der 1. Jahrgangsstufe im Alter von 3 bis 7 Jahren zusammenhängt. Bei der Betrachtung der Wortschatzentwicklung in Abhängigkeit von den 3 zuvor berichteten Aktivitäten sprachlicher Anregung zeigen sich parallele Verläufe (**Abb. I2-2**). Unter Kontrolle des Alters und des Geschlechts des Kindes, der Einwanderungsgeschichte ^G und der Haushaltssprache zeigt sich für die Aktivität Vorlesen oder Anschauen von Bilderbüchern ein signifikanter Effekt auf die Wortschatzentwicklung (**Tab. I2-3web**). Kinder, denen im häuslichen Umfeld mehrmals täglich vorgelesen wurde oder die Bilderbücher mehrmals täglich anschauten, wiesen im Verlauf der 4 Jahre eine ausgeprägtere Wortschatzentwicklung auf im Vergleich zu Kindern, denen nie oder nur einmal in der Woche vorgelesen wurde bzw. die nie oder nur einmal in der Woche Bilderbücher anschauten. Der beschriebene Effekt der sprachlichen Anregung im Alter von 3 Jahren auf die Wortschatzentwicklung ist statistisch signifikant, insgesamt gesehen aber nicht besonders groß. In Abhängigkeit von den Aktivitäten Zeigen von Buchstaben beim Betrachten von Bilderbüchern o. Ä. und Beibringen von kleinen Gedichten, Kinderreimen oder Liedern zeigen sich keine signifikanten Zuwächse im Wortschatz über die Zeit. Bei der Interpretation der Befunde gilt es zu beachten, dass keine kontinuierliche familiäre Anregung erfasst wurde und die in **Abb. I2-1** dargestellten Häufigkeiten darauf hinweisen, dass bei diesen Angaben keine großen Unterschiede bestehen, die Bedeutung familialer sprachlicher Anregung aber tendenziell unterschätzt wird.

Im Verlauf von 4 Jahren ist mehrmaliges tägliches Vorlesen mit umfangreicherem Wortschatz verbunden

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass höhere Bildungsabschlüsse nicht per se mit einer häufigeren Ausübung der hier ausgewählten Aktivitäten sprachlicher Anregung einhergehen. Vorlesen war dabei nicht nur die am häufigsten praktizierte Aktivität sprachlicher Anregung im familialen Umfeld, sondern erwies sich auch als

Abb. I2-2: Wortschatzentwicklung vom Kindergarten bis zum Beginn der Grundschulzeit für ausgewählte Aktivitäten sprachlicher Anregung nach ihrer Häufigkeit im Alter von 3 Jahren*



* Dargestellt sind modellbasiert geschätzte Mittelwerte der Wortschatzentwicklung über einen Zeitraum von 4 Jahren (im Alter von 3 bis 7 Jahren). Die Summenwerte beziehen sich auf eine Gesamtskala und erlauben eine Interpretation im Sinne von absoluten Zuwächsen.

1) Siehe Fußnote 1) in Abb. I2-1
Fallzahlen: $n = 1.357-1.358$ (FIML)

Quelle: LfBi, NEPS, Startkohorte 1, Welle 4 (2015), Welle 6 (2017) und Welle 8 (2019), doi:10.5157/NEPS:SC1:10.1.0, ungewichtete Daten

→ Tab. I2-4web

bedeutsam für die Entwicklung des kindlichen Wortschatzes. Abseits der häuslichen Umgebung gibt es weitere Lernkontexte, die Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder haben und die bei den oben berichteten Befunden nicht berücksichtigt wurden. Besonders hervorzuheben sind in frühen Jahren die Einflüsse des Besuchs einer Kita oder einer Kindertagespflege. Ebenfalls auf Basis der Daten der Neugeborenenkohorte des NEPS lässt sich eine kompensatorische Wirkung des Kita-Besuchs für die Wortschatzentwicklung nachweisen (Kleinert et al., 2024). Insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien würden davon profitieren, weshalb ein Ausbau und erleichterter Zugang zu institutionalisierter Kindertagesbetreuung **G** besonders für diese Kinder hilfreich wäre (vgl. dazu auch **C4**).

Geringe Lesekompetenz und ihre Entwicklung im Erwachsenenalter

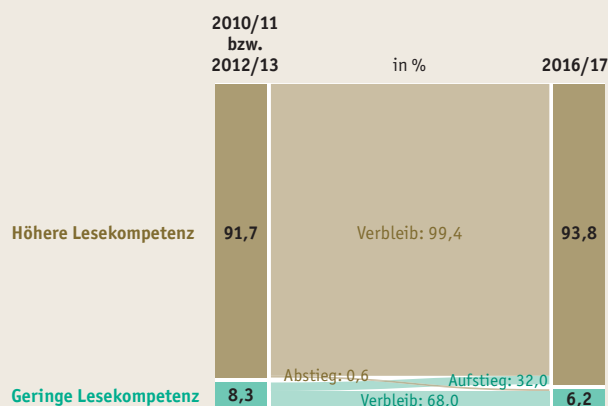
Lesen und Schreiben im Erwachsenenalter stellen wichtige Grundkompetenzen dar. Sie tragen u. a. zur Bewältigung berufsbezogener und nicht zuletzt alltäglicher Anforderungen bei und ermöglichen damit auch, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (Alexander & The Disciplined Reading and Learning, 2012). Um evtl. negative Konsequenzen geringer Lesekompetenz zu vermeiden, sind Angebote und Lerngelegenheiten im Erwachsenenalter bedeutsam, die auf die Verringerung des Anteils Erwachsener mit geringer Lesekompetenz abzielen.

Die LEO-Studie 2018 stellt Befunde zum Anteil von Erwachsenen mit geringer Lesekompetenz bereit (Grotlüschen & Buddeberg, 2020). Zu Erwachsenen mit geringer Lesekompetenz werden in der LEO-Studie jene Personen gezählt, die höchstens einfache Sätze lesen und schreiben können (Grotlüschen et al., 2020). Von der deutschsprachigen erwachsenen Bevölkerung⁶ im Alter von 18 bis 64 Jahren wurde im Jahr 2018 12 % eine geringe Lesekompetenz zugeschrieben (**Tab. I2-5web**). Hochgerechnet auf die Gesamtbevölkerung traf dies auf 6,2 Millionen Menschen zu. Schulische Abschlüsse stehen in einem engen Zusammenhang mit der Lesekompetenz. Laut der LEO-Studie 2018 wiesen von den 18- bis 64-jährigen Erwachsenen ohne Schulabschluss 55 % eine geringe Lesekompetenz auf, bei Erwachsenen mit hohem Schulabschluss betrug der Anteil hingegen nur 6 % (**Tab. I2-6web**). Von den Erwachsenen mit geringer Lesekompetenz hatten im Jahr 2018 wiederum 22 % keinen Schulabschluss (**Tab. I2-7web**). Für 53 % der Erwachsenen mit geringer Lesekompetenz war die Herkunftssprache Deutsch (**Tab. I2-7web**). Für Erwachsene ab einem Alter von 66 Jahren liegen zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur ältere Daten der PIAAC-Ergänzungsstudie CiLL vor (Friebe et al., 2014). Im Jahr 2012 besaßen 38 % der 66- bis 80-jährigen Erwachsenen höchstens die Fähigkeit, aus einem einfachen, kurzen Text einzelne Informationen aufzufinden, die zuvor in einer Aufgabenstellung explizit benannt wurden (Gebrande & Setzer, 2014) (**Tab. I2-8web**).

Wenngleich die Grundlagen der Kompetenzentwicklung in frühen Lebensjahren gelegt werden, findet Kompetenzentwicklung ein Leben lang statt. Querschnittliche Studien reichen nicht aus, um individuelle Veränderungen über die Zeit zu analysieren. Um den Anteil Erwachsener mit geringer Lesekompetenz und die Veränderung in diesem Merkmal über die Zeit zu bestimmen, haben Wicht et al. (2021) auf Basis der Längsschnittdaten der Erwachsenenkohorte des NEPS theoriegeleitet und im Abgleich mit der Definition geringer Lesekompetenz aus der LEO- und der PIAAC-Studie einen Schwellenwert  bestimmt. Unterhalb dieses Wertes verfügen Erwachsene über so niedrige Lesekompetenz, dass eine selbstbestimmte und mündige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben problematisch erscheint. Zum 1. Erhebungszeitpunkt (2010/11 bzw. 2012/13) zählten gut 8 % der untersuchten Erwachsenen zu dieser Gruppe mit

12 % der deutschsprachigen 18- bis 64-jährigen Bevölkerung im Jahr 2018 mit geringer Lesekompetenz

Abb. I2-3: Aufstiege aus, Verbleib in und Abstiege in geringe/r Lesekompetenz im Erwachsenenalter (in %)*



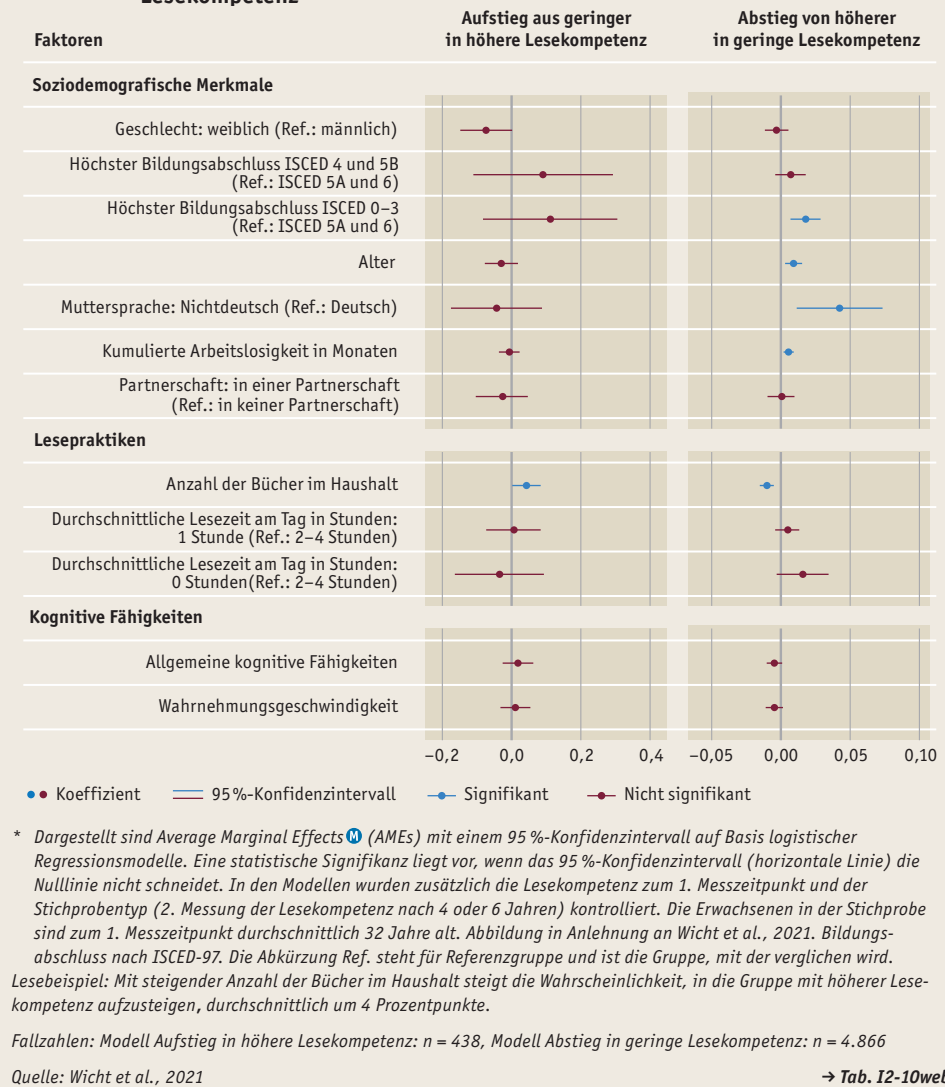
* Die Erwachsenen in der Stichprobe waren zum ersten Messzeitpunkt durchschnittlich 32 Jahre alt. Abbildung in Anlehnung an Wicht et al., 2021.

Fallzahl: n = 5.304

Quelle: Wicht et al., 2021, eigene Darstellung

→ **Tab. I2-9web**

⁶ Es wurden ausschließlich Personen befragt, die ausreichende mündliche Deutschkenntnisse besitzen, um an der deutschsprachigen Befragung teilnehmen zu können.

Abb. I2-4: Faktoren der Vorhersage von Aufstiegen aus und Abstiegen in geringe/r Lesekompetenz*

Aufstiege in höhere Lesekompetenz häufiger als Abstiege in geringe Lesekompetenz

Bücher im Haushalt fördern Aufstieg aus und schützen vor Abstieg in geringe Lesekompetenz

geringer Lesekompetenz. Über einen Zeitraum von 4 bzw. 6 Jahren konnten 32 % der zum 1. Befragungszeitpunkt zwischen 24 und 69 Jahre alten Erwachsenen ihre Lesekompetenzen derart steigern, dass sie nicht mehr zur Gruppe der Erwachsenen mit geringer Lesekompetenz zählten (Abb. I2-3). Im gleichen Zeitraum sank die Lesekompetenz jedoch auch bei einem Anteil der Erwachsenen, sodass sie 4 bzw. 6 Jahre später zur Gruppe der Erwachsenen mit geringer Lesekompetenz zählten. Dies traf jedoch nur auf weniger als 1 % der Erwachsenen in der NEPS-Erwachsenenkohorte zu.

Wird ferner untersucht, mit welchen Risiko- und Schutzfaktoren die Veränderung von geringer Lesekompetenz im Erwachsenenalter zusammenhängt (Tab. I2-10web), erwies sich von den untersuchten Indikatoren für Lesepraktiken unter Kontrolle von soziodemografischen Merkmalen und kognitiven Fähigkeiten die Anzahl der im Haushalt befindlichen Bücher als bedeutsames Merkmal (Wicht et al., 2021): Bücher – und damit vermutlich auch Lesepraktiken – waren förderlich für Aufstiege aus und präventiv gegen Abstiege in geringe Lesekompetenz.⁷ Bezogen auf den Bildungsabschluss

⁷ Die Befunde zu den positiven Auswirkungen von Lesepraktiken wurden auch auf Basis der Daten der PIAAC-Studie bestätigt (Pullman & Krejčík, 2021).

der untersuchten Personen zeigt sich, dass Erwachsene mit einem Bildungsabschluss der ISCED-Stufen 0–3 im Vergleich zu Erwachsenen mit einer ISCED-Stufe 5A und 6 eine höhere Wahrscheinlichkeit aufwiesen, ausgehend von einer mittleren und hohen Lesekompetenz nach 4 bzw. 6 Jahren in den Bereich geringer Lesekompetenz überzugehen.

Wie aus der Literatur zu erwarten war, ist die über die gesamte Erwachsenenstichprobe betrachtete Rangstabilität der Lesekompetenz mit $r = .61$ sehr hoch (Lechner et al., 2021). Gerade in der Gruppe der Personen mit mittlerer und hoher Lesekompetenz (Abb. I2-3, Abb. I2-4) zeigten sich wenige Veränderungen. Insbesondere Übergänge in den Bereich geringer Lesekompetenz waren vergleichsweise selten. Positiv hervorzuheben ist, dass es einem Drittel der Erwachsenen mit geringer Lesekompetenz gelang, mittlere und hohe Lesekompetenz zu erreichen. Die Ergebnisse sprechen insgesamt für eine Veränderbarkeit von Lesekompetenz auch noch im Laufe des Erwachsenenalters. Geringe Lesekompetenz ist also keineswegs ‚in Stein gemeißelt‘. Die Ergebnisse der Studie liefern Hinweise darauf, dass die Förderung literaler Praktiken eine wichtige Stellschraube für Veränderungen darstellt. Chancen zur Förderung von Lesepraktiken liegen auch in der Teilnahme an Weiterbildung. Hier zeigt sich für das Jahr 2018 allerdings, dass Personen mit geringer Lesekompetenz deutlich seltener an Weiterbildungsaktivitäten teilnahmen als die Gesamtbevölkerung, obwohl ihre Bereitschaft zur Weiterbildungsteilnahme grundsätzlich als hoch einzuschätzen ist. Auch die Beteiligung an Kursen im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung von Personen mit geringer Lesekompetenz war 2018 mit 0,7 % nur gering (Grotlüschen et al., 2020; G2).

Methodische Erläuterungen

Maße des rezeptiven Wortschatzes

Der rezeptive oder passive Wortschatz umfasst alle Wörter, die eine Person verstehen und wiedererkennen kann, wenn sie sie schriftlich sieht oder akustisch hört, auch wenn diese Wörter nicht aktiv in Wort oder Schrift verwendet werden. In der Neugeborenenkohorte des NEPS wird der rezeptive Wortschatz durch die deutsche Version des weltweit häufig eingesetzten Verfahrens Peabody Picture Vocabulary Test erhoben (PPVT-4; Lenhard et al., 2015). Die Kinder sehen dabei 4 Bilder und müssen ein akustisch präsentiertes Wort einem dieser Bilder zuordnen. Das Testverfahren ist adaptiv und schwierigkeitsgestaffelt, wodurch die Summenwerte im Längsschnitt aufeinander aufbauen.

Latente Wachstumskurvenmodelle

Bei latenten Wachstumskurvenmodellen handelt es sich um eine Klasse statistischer Modelle, die bei der Analyse von Längsschnittdaten verwendet werden, um zu erforschen, wie sich Verläufe auf individueller oder gruppenbezogener Ebene im Laufe der Zeit entwickeln (Curran et al., 2010). Dabei werden die latenten Faktoren Intercept (Ausgangsniveau) und Slope (Änderungsrate) gebildet, die den längsschnittlichen Verlauf statistisch schätzen. Bei den vorliegenden Wachstumskurvenmodellen wurden die Parameter linear geschätzt, da nur 3 Messzeitpunkte vorlagen.

Beim Umgang mit fehlenden Werten kommt das modellbasierte Verfahren Full-Information-Maximum-Likelihood (FIML) zum Einsatz. Bei der FIML-Methode werden keine fehlenden Werte imputiert, d. h. vervollständigt, sondern es erfolgt eine Schätzung der Populationsparameter und ihrer Standardfehler auf der Basis der beobachteten Daten. Dabei wird für alle nichtfehlenden und fehlenden Fälle ein Analysemodell auf der Basis von individuellen Werten spezifiziert. Die Wahrscheinlichkeit (Likelihood) des gesamten Modells

ist dann das Produkt über die Ausprägungen der Wahrscheinlichkeit der einzelnen Fälle (Lee & Shi, 2021). In den vorliegenden Fällen wurden 19,53–19,75 % der Stichprobe auf diese Weise geschätzt, da in diesen Fällen mindestens ein Datenpunkt fehlte. Dies betrifft auch Fälle, bei denen aufgrund der niedrigen Summenwerte im Wortschatztest im Alter von 3 und 5 Jahren keine valide Aussage zulässig war (vgl. Lenhard et al., 2015), die jedoch zu einem späteren Zeitpunkt valide Summenwerte erzielten.

Schwellenwert für die Bestimmung geringer Lesekompetenz

Der Schwellenwert für geringe Lesekompetenz wurde über die sogenannte Bookmark-Methode definiert (Durda et al., 2020) und mit einem modellbasierten Verfahren validiert (Feseker et al., 2021). Der so definierte Schwellenwert gruppiert die Personen der Stichprobe auf Grundlage schwierigkeitsgenerierender Merkmale resp. inhaltlicher Kriterien in 2 Gruppen: Personen mit geringen Lesekompetenzen, die analog zur LEO-Studie (Grotlüschen et al., 2020) als Personen mit geringer Lesekompetenz bezeichnet werden können, und Personen mit mittlerer und hoher Lesekompetenz (Wicht et al., 2021).

Average Marginal Effects

Average Marginal Effects (AMEs) sind statistische Maßzahlen zur Angabe durchschnittlicher marginaler Effekte auf die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines bestimmten Ereignisses, z. B. eine geringe Lesekompetenz aufzuweisen. AMEs geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines bestimmten Ereignisses durchschnittlich verändert, wenn die Ausprägung einer unabhängigen, erklärenden Variablen (z. B. die Anzahl der Bücher) um eine Einheit steigt (Best & Wolf, 2010).

Arbeitsmarktbezogene und monetäre Erträge

Bildungsbeteiligung und der Erwerb von Bildungsabschlüssen gehen mit vielfältigen arbeitsmarktbezogenen und monetären Erträgen einher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 191). Für das Individuum sind gesellschaftliche Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben im Erwachsenenalter in hohem Maße mit Erwerbsbeteiligung und Erwerbseinkommen verbunden. Neben dem Beschäftigungsstatus und der Passung zwischen Qualifikation und Erwerbstätigkeit(en) ist auch das Einkommen, das durch die Erwerbstätigkeit(en) erzielt wird und über den Lebensverlauf erheblich variieren kann, ein zentraler individueller monetärer Ertrag. Im Folgenden werden differenziert nach Bildungsabschlüssen die Erwerbsbeteiligung und die Erwerbsverläufe über einen Zeitraum von 20 Jahren sowie das (damit erzielte) Erwerbseinkommen berichtet.

Bildungsabschluss und Erwerbsbeteiligung

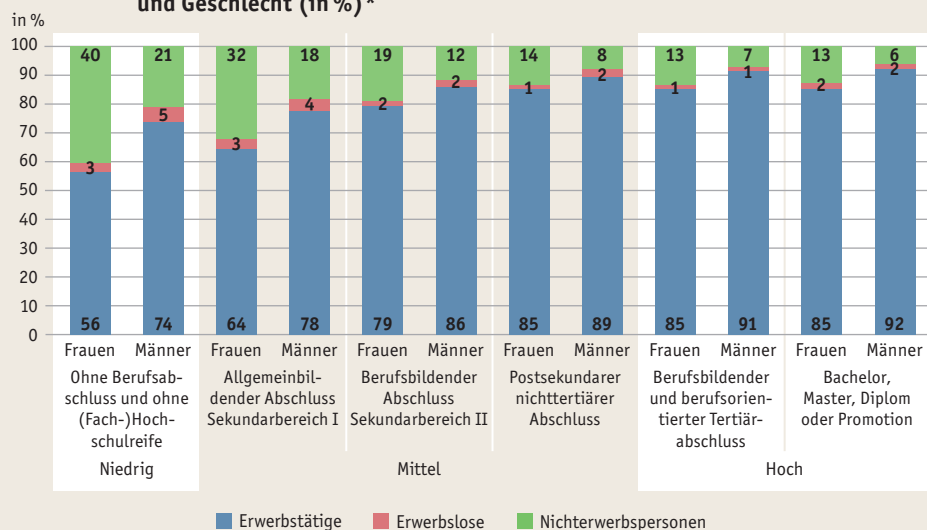
Höhere Erwerbsbeteiligung bei hohem Bildungsabschluss

Die Erwerbsbeteiligung der in Deutschland lebenden 25- bis unter 65-Jährigen lag im Jahr 2022 bei allen Bildungsabschlüssen ^G bei mindestens 65 % (Tab. I3-1web). Tendenziell steigt die Erwerbsbeteiligung in dieser Altersgruppe mit der Höhe des Bildungsabschlusses an. Während bspw. 89 % der Erwachsenen mit einem Meister-, Bachelor- oder gleich- oder höherwertigen Abschluss erwerbstätig ^M waren (hohe Bildungsabschlüsse), fiel die Erwerbsbeteiligung von Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II mit 83 % geringer aus.

Bei allen Bildungsabschlüssen höhere Erwerbsbeteiligung von Männern

Die Erwerbsbeteiligung von Männern lag im Jahr 2022 bei allen Bildungsabschlüssen über der Erwerbsbeteiligung der Frauen (Abb. I3-1). Dieser Befund bleibt auch dann bestehen, wenn nur die Erwerbsbeteiligung von Erwachsenen ohne im Haushalt lebende Kinder unter 18 Jahren betrachtet wird (Tab. I3-1web). Erwachsene mit Kindern im Haushalt waren seltener erwerbstätig – insbesondere Frauen (vgl. auch A3 zur Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern). Während Frauen bspw. mit einem berufsbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II, die mit Kindern im Alter von 6

Abb. I3-1: Anteil der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen der 25- bis unter 65-Jährigen im Jahr 2022 nach Bildungsabschluss und Geschlecht (in %)*



* Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus ^D, eigene Darstellung

→ Tab. I3-1web

bis unter 18 Jahren in einem Haushalt zusammenleben, eine Erwerbsbeteiligung von 85 % aufwiesen, lag die Erwerbsbeteiligung von Männern mit gleichem Bildungsabschluss und mit im Haushalt lebenden Kindern der gleichen Altersgruppe bei 94 % (Tab. I3-1web). Ein ähnliches Verhältnis zwischen den Geschlechtern zeigt sich auch bei allen anderen Bildungsabschlüssen, jedoch mit zum Teil großen Geschlechterdifferenzen, bspw. bei formal gering qualifizierten Erwachsenen. Die Erwerbsbeteiligung von gering qualifizierten Erwachsenen gilt es im Folgenden näher zu beschreiben.

Erwerbsbeteiligung formal gering qualifizierter Erwachsener

Die Erwerbsbeteiligung von formal gering qualifizierten 25- bis unter 65-jährigen Erwachsenen, d.h. von Erwachsenen, die weder einen beruflichen Abschluss noch eine (Fach-)Hochschulreife besitzen (ISCED 0–2), lag im Jahr 2022 bei 65 % und damit unterhalb der Erwerbsbeteiligung von Erwachsenen der anderen Bildungsabschlüsse (Tab. I3-1web). Differenziert nach dem Geschlecht zeigt sich, dass die Erwerbsbeteiligung von gering qualifizierten Männern mit 74 % höher war als die der gering qualifizierten Frauen (56 %) (Abb. I3-1). Der Anteil der Erwerbslosen^M unter den gering qualifizierten Männern war insgesamt höher (5 %) als bei gering qualifizierten Frauen (3 %).⁸ Werden verschiedene Altersgruppen betrachtet, war der Anteil der Erwerbslosigkeit innerhalb der Gruppe der formal gering qualifizierten Erwachsenen in der Altersgruppe der 25- bis unter 35-jährigen Männer mit 7 % am höchsten (Tab. I3-1web).

Auch bei formal gering qualifizierten Erwachsenen zeigen sich Geschlechterdifferenzen, wenn die Erwerbsbeteiligung der Erwachsenen mit im Haushalt lebenden Kindern betrachtet wird. Demnach lag die Erwerbsbeteiligung von gering qualifizierten Männern mit im Haushalt lebenden Kindern unter 6 Jahren bei 78 %, während sie bei gering qualifizierten Frauen mit im Haushalt lebenden Kindern unter 6 Jahren bei 34 % lag (Tab. I3-1web). Der Anteil der Nichterwerbspersonen^M war bei gering qualifizierten Frauen mit im Haushalt lebenden Kindern unter 6 Jahren mit 62 % besonders hoch, auch im Vergleich zu formal höher qualifizierten Frauen mit im Haushalt lebenden Kindern unter 6 Jahren. Der große geschlechterbezogene Unterschied in der Erwerbsbeteiligung verringert sich bei Erwachsenen, die mit älteren Kindern in einem Haushalt zusammenlebten. Lebten Kinder im Alter von 6 bis unter 18 Jahren im Haushalt, lag die Erwerbsbeteiligung von gering qualifizierten Männern bei 79 %, während sie bei gering qualifizierten Frauen 51 % betrug. Eine mögliche Erklärung für diese Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung liefert eine Studie von Diabaté (2015), die zeigt, dass Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen im Vergleich zu Personen mit höheren Bildungsabschlüssen eher ein Partnerschaftsbild vertreten, das auf eine konventionelle Rollenverteilung ausgerichtet ist (bspw. Zustimmung zu größeren Entscheidungsspielräumen für Männer, hohe Bedeutsamkeit der Eheschließung und der finanziellen Sicherheit). Darüber hinaus haben Erwachsene mit höheren Bildungsabschlüssen auch weniger Kinder als jene mit niedrigeren Abschlüssen (Anger et al., 2017). Anzunehmen ist, dass eine Erwerbsbeteiligung von Frauen mit mehreren (jungen) Kindern aufgrund des höheren Umfangs familialer Betreuung und unbezahlter Sorgearbeit erschwert ist.

Erwerbsbeteiligung nach dem Renteneintritt

Auch nach dem offiziellen Renteneintritt gehen einige Menschen einer bezahlten Arbeit nach. Anger et al. (2018) ermitteln mit Daten der Erwachsenenkohorte des NEPS^O, dass von den 58- bis 69-jährigen Bezieher:innen einer Altersrente 31 % der

Erwerbsbeteiligung von formal gering Qualifizierten am niedrigsten

Große Geschlechterunterschiede in der Erwerbsbeteiligung bei im Haushalt lebenden Kindern

Erwerbsbeteiligung gering qualifizierter Frauen mit im Haushalt lebenden Kindern besonders niedrig

⁸ Zu den Erwerbslosen zählen auch jene Personen, die eine Erwerbstätigkeit innerhalb der nächsten 3 Monate aufnehmen werden.

Monetäre und nichtmonetäre Motive der Erwerbstätigkeit nach dem Renteneintritt

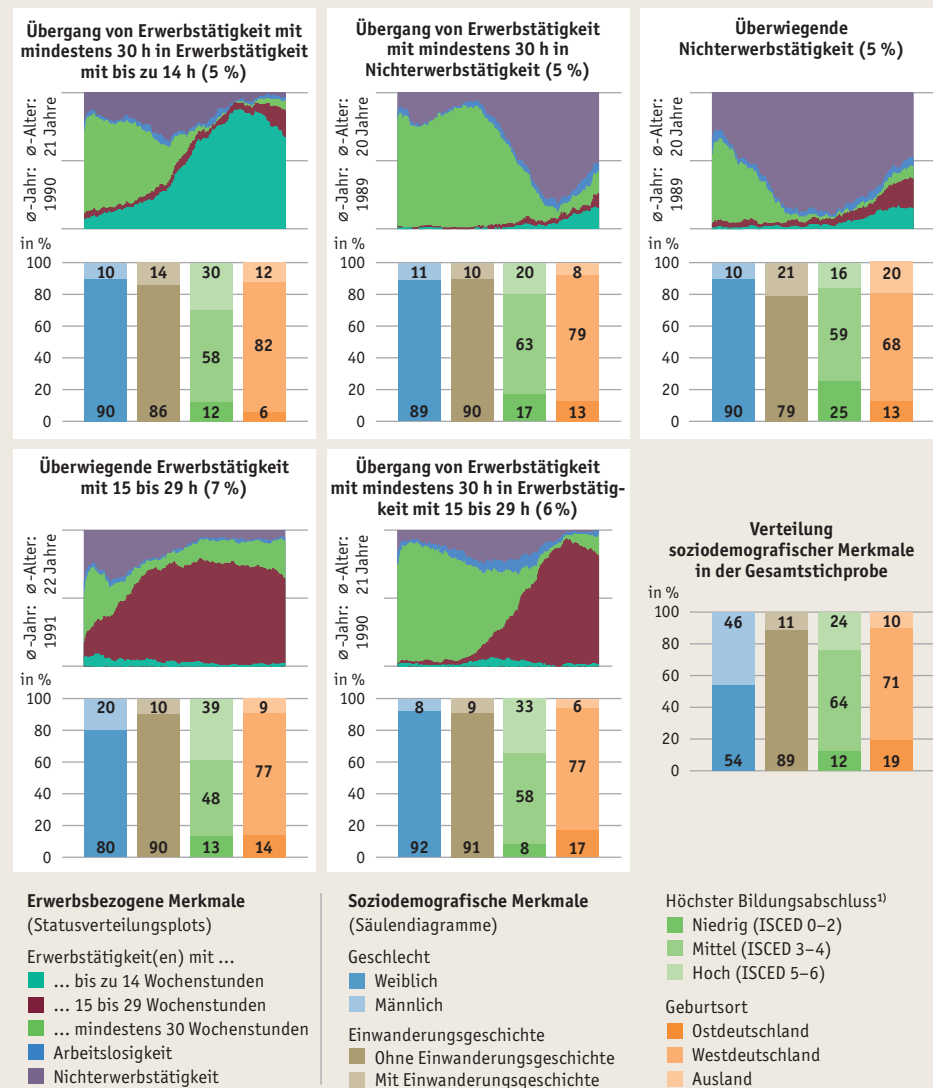
weiblichen und 28 % der männlichen Rentner:innen in den ersten 3 Jahren nach dem Renteneintritt erwerbstätig sind (**Tab. I3-2web**). 13 % der weiblichen und 20 % der männlichen nicht erwerbstätigen Rentner:innen dieser Stichprobe würden gern einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Werden eine Erwerbstätigkeit bis zum Renteneintritt, das Einkommen, die subjektive Gesundheit und weitere Merkmale kontrolliert, zeigen sich hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, nach dem Renteneintritt erwerbstätig zu sein, keine statistisch signifikanten Unterschiede nach dem Bildungsabschluss – weder für die Gruppe der Rentner:innen insgesamt noch differenziert nach dem Geschlecht (**Tab. I3-3web**). Erwerbstätigkeit im Rentenalter hat vielfältige Gründe. Während einige Rentner:innen aus finanziellen Gründen erwerbstätig sind, gehen andere einer Erwerbstätigkeit aus sozialen, nichtmonetären Motiven nach, z. B. um mit anderen Menschen in Kontakt zu sein oder weil sie Spaß an der Arbeit haben. Die Autor:innen der Studie zeigen auf, dass monetäre Motive gegenüber nichtmonetären insgesamt nachrangig sind (Anger et al., 2018). Aus der ungewollten Nichterwerbstätigkeit von Rentner:innen leiten die Autor:innen einerseits ein Arbeitskräftepotenzial ab. Andererseits sollte für Rentner:innen, für die eine Erwerbstätigkeit im Rentenalter aus monetären Gründen notwendig ist, dem präventiven Schutz vor zu geringen Renteneinkommen ebenfalls besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Hierzu zählen Maßnahmen zur Verhinderung von Altersarmut, aber auch die Aufklärung über die finanziellen Auswirkungen einer längerfristigen Teilzeitbeschäftigung ^G.

Erwerbsverläufe nach erstmaligem Verlassen des Bildungssystems

Die Erwerbsbeteiligung im Jahr 2022 stellt eine Momentaufnahme der Erwerbsituation der in Deutschland lebenden Bevölkerung dar. Unberücksichtigt bleibt dabei zwangsläufig, welche Veränderungen sich in individuellen Erwerbsverläufen über die Zeit ergeben. Dabei können die Erwerbsbeteiligung selbst und auch der Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit über den Lebensverlauf deutlich variieren, etwa durch Erziehungszeiten, Pflege von Angehörigen, ehrenamtliches Engagement, den Verlust des Arbeitsplatzes oder eine (erneute) Bildungsbeteiligung (**I1**).

Im Folgenden werden daher mit Daten der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels ^D Erwerbsverläufe von Erwachsenen beschrieben, die zwischen 1965 und 1974 geboren wurden. Die Erwerbsverläufe dieser Geburtskohorte können über einen Zeitraum von 20 Jahren beobachtet werden. Zugleich werden sie größtenteils auch noch in den nächsten Jahren erwerbstätig sein, sodass sich für diese Geburtskohorte Handlungsfelder für die Gestaltung der zukünftigen Erwerbsbeteiligung aufzeigen lassen. Mit der Kohorte der 1965 bis 1974 Geborenen wird eine Gruppe in den Blick genommen, die die Schulzeit nach der Bildungsexpansion in (West-) Deutschland absolviert hat und deshalb in Bezug auf die formale Bildung mit der heutigen Schüler:innengeneration besser vergleichbar ist als ältere Generationen. Personen dieser Geburtskohorte haben wirtschaftliche Hoch- und Krisenzeiten erlebt. Es wird der Frage nachgegangen, welche Typen von Erwerbsverläufen ^M sich nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems über einen Zeitraum von 20 Jahren identifizieren lassen und welche soziodemografischen Merkmale diese Erwerbsverläufe beschreiben. Die dargestellten Erwerbsverläufe beginnen in dem Monat, ab dem eine Person für die folgenden 11 Monate erstmals durchgängig nicht mehr an formalen Bildungsaktivitäten ^G teilgenommen hatte und davon auszugehen ist, dass sie dem Arbeitsmarkt potenziell zur Verfügung stand. Da der Zeitpunkt, ab dem Erwachsene erstmals das Bildungssystem für mindestens 1 Jahr verlassen, bspw. in Abhängigkeit vom bis dahin erreichten Bildungsabschluss und von weiteren individuellen Merkmalen stark variiert, beginnen die Erwerbsverläufe der hier beobachteten Personen zwischen 1980 und 2001 (**Tab. I3-4web**). Die über einen 20-jährigen Zeitraum betrach-

Abb. I3-2: Erwerbsverläufe mit einem Frauenanteil von über 70 % und ihre Merkmale von Erwachsenen der Geburtskohorte 1965 bis 1974 über einen Zeitraum von 20 Jahren*



* In den jeweiligen Abbildungen über den Säulendiagrammen sind Statusverteilungen^M von Erwerbsverläufen in % dargestellt. In den Statusverteilungen sind die relativen Personenanteile in den jeweiligen Zuständen abgebildet, d. h., für jeden Monat sind die relativen Häufigkeiten der Zustände in % abgebildet (z. B. Anteil der Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 Wochenstunden im 1. Monat). Grundlage der Darstellung sind monatsgenaue Erwerbsverläufe über einen Zeitraum von 20 Jahren. Das durchschnittliche Alter und das durchschnittliche Jahr beziehen sich auf den jeweiligen Wert zum Beginn der Beobachtung (1. Monat der insgesamt 20 Jahre). Eine Erwerbstätigkeit liegt vor, wenn für mindestens eine Erwerbstätigkeit eine Wochenarbeitszeit angegeben wurde. Wenn mehrere Erwerbstätigkeiten mit Angaben zur Wochenarbeitszeit vorliegen, werden alle angegebenen Wochenarbeitszeiten summiert. Das durchschnittliche Alter sowie das durchschnittliche Jahr beziehen sich jeweils auf den Beginn der Beobachtung (1. Monat der insgesamt 20 Jahre). Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungen.

1) Der höchste Bildungsabschluss (nach ISCED-97) bezieht sich auf den Bildungsabschluss zum Beginn der Beobachtung (d. h. der höchste Bildungsabschluss im 1. Monat der insgesamt 20 Jahre).

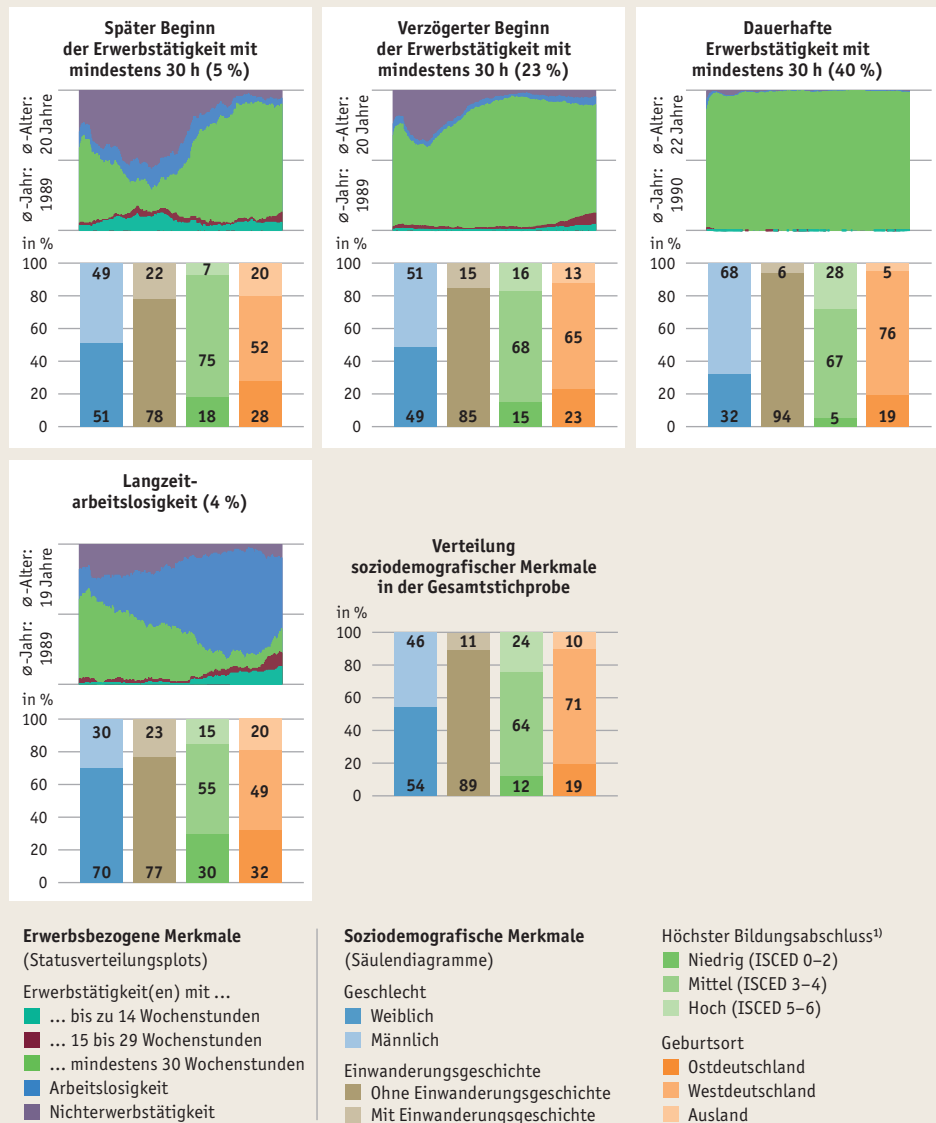
Lesebeispiel: Der Verlaufstyp „Übergang von Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h in Erwerbstätigkeit mit bis zu 14 h“ macht einen Anteil von 5 % aller Verläufe aus. Personen dieses Verlaufstyps waren zu Beginn der beobachteten 20 Jahre durchschnittlich 21 Jahre alt. Der Anteil der weiblichen Personen in diesem Verlaufstyp beträgt 90 % (dunkelblaue Säulen). 30 % der Personen dieses Verlaufstyps hatten zu Beginn der 20 Jahre einen hohen Bildungsabschluss (hellgrüne Säulen).

Fallzahlen bezogen auf Abb. I3-2 und Abb. I3-3: n = 3.443–3.452

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 6, Wellen 1–13 (2007/08–2020/21), doi:10.5157/NEPS:SC6:13.0.0, ungewichtete Daten

→ Tab. I3-4web, Tab. I3-5web

Abb. I3-3: Erwerbsverläufe mit einem Frauenanteil von 70 % und weniger und ihre Merkmale von Erwachsenen der Geburtskohorte 1965 bis 1974 über einen Zeitraum von 20 Jahren*



* In den jeweiligen Abbildungen über den Säulendiagrammen sind Statusverteilungen von Erwerbsverläufen in % dargestellt. In den Statusverteilungen sind die relativen Personenanteile in den jeweiligen Zuständen abgebildet, d. h., für jeden Monat sind die relativen Häufigkeiten der Zustände in % abgebildet (z. B. Anteil der Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 Wochenstunden im 1. Monat). Grundlage der Darstellung sind monatsgenaue Erwerbsverläufe über einen Zeitraum von 20 Jahren. Das durchschnittliche Alter und das durchschnittliche Jahr beziehen sich auf den jeweiligen Wert zum Beginn der Beobachtung (1. Monat der insgesamt 20 Jahre). Eine Erwerbstätigkeit liegt vor, wenn für mindestens eine Erwerbstätigkeit eine Wochenarbeitszeit angegeben wurde. Wenn mehrere Erwerbstätigkeiten mit Angaben zur Wochenarbeitszeit vorliegen, werden alle angegebenen Wochenarbeitszeiten summiert. Das durchschnittliche Alter sowie das durchschnittliche Jahr beziehen sich jeweils auf den Beginn der Beobachtung (1. Monat der insgesamt 20 Jahre). Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungen.

1) Der höchste Bildungsabschluss (nach ISCED-97) bezieht sich auf den Bildungsabschluss zum Beginn der Beobachtung (d. h. der höchste Bildungsabschluss im 1. Monat der insgesamt 20 Jahre).

Fallzahlen bezogen auf Abb. I3-2 und Abb. I3-3: n = 3.443–3.452

Quelle: LfBi, NEPS, Startkohorte 6, Wellen 1–13 (2007/08–2020/21), doi:10.5157/NEPS:SC6:13.0.0, ungewichtete Daten

→ Tab. I3-4web, Tab. I3-5web

teten individuellen Erwerbsverläufe der Stichprobe der 1965 bis 1974 Geborenen lassen sich anhand von 9 Verlaufstypen und unterschiedlichen erwerbsbezogenen und

soziodemografischen Merkmalen beschreiben (**Abb. I3-2, Abb. I3-3**). Zur besseren Übersicht sind die 9 Verlaufstypen in 2 Abbildungen aufgeteilt: Eher frauendominierte Erwerbsverläufe sind in Abbildung **I3-2**, eher männerdominierte Erwerbsverläufe sind in Abbildung **I3-3** dargestellt.

Die anteilig häufigsten Erwerbsverläufe und ihre Merkmale

Die beiden häufigsten Verlaufstypen umfassen Erwerbsverläufe, die von Erwerbstätigkeit(en) mit einem Wochenstundenumfang von mindestens 30 Wochenstunden dominiert sind: der *Verzögerte Beginn der Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h* (23 %) und die *Dauerhafte Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h* (40 %). Während im Verlaufstyp *Dauerhafte Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h* knapp über zwei Drittel Männer sind, ist das Geschlechterverhältnis beim Typ *Verzögerter Beginn der Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h* ausgeglichen. Darüber hinaus sind diese beiden Erwerbsverlaufstypen durch ähnliche Anteile von Personen mit mittleren Bildungsabschlüssen charakterisiert. Der Anteil an gering qualifizierten Personen war im Verlaufstyp *Verzögerter Beginn der Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h* höher als im Verlaufstyp *Dauerhafte Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h* (15 vs. 5 %).

Etwa zwei Drittel der Verläufe mit Dominanz Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 Wochenstunden

Die anteilig selteneren Erwerbsverläufe und ihre Merkmale

Die übrigen Verlaufstypen decken jeweils einen Anteil von 5 bis 7 % aller Verläufe ab. 16 % der Verlaufstypen beschreiben einen Übergang von Erwerbstätigkeiten mit mindestens 30 Wochenstunden in Erwerbstätigkeiten mit geringerem Stundenumfang oder Nichterwerbstätigkeit (*Übergang von Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h in Erwerbstätigkeit mit bis zu 14 h*, *Übergang von Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h in Nichterwerbstätigkeit* und *Übergang von Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h in Erwerbstätigkeit mit 15 bis 29 h*). Diese Verlaufstypen sowie *Überwiegende Nichterwerbstätigkeit* und *Überwiegende Erwerbstätigkeit mit 15 bis 29 h* sind mit jeweils über 70 % hauptsächlich bei weiblichen Personen zu beobachten. Für Frauen dürften die Verläufe, die nicht durch Vollzeiterwerbstätigkeit geprägt sind, mit der Übernahme familialer Betreuung zusammenhängen. Aus einer monetären Perspektive kann sich dies nicht zuletzt nachteilig auf Erwerbs- und spätere Renteneinkommen auswirken. So waren bspw. im Jahr 2023 21 % der Frauen im Alter ab 65 Jahren armutsgefährdet^(M), während eine Armutsgefährdung bei Männern der gleichen Altersgruppe bei 16 % vorlag (Statistisches Bundesamt, 2024).

Frauen überwiegend in Verläufen mit Erwerbstätigkeit mit bis zu 29 Wochenstunden und Nichterwerbstätigkeit

Hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses, der bis zum Beginn der Betrachtung erreicht wurde, zeigt sich, dass der relative Anteil gering qualifizierter Personen bei den beiden Verlaufstypen *Langzeitarbeitslosigkeit* und *Überwiegende Nichterwerbstätigkeit* im Vergleich zu allen anderen Verläufen am höchsten ist (30 und 25 %). Darüber hinaus zeigen sich bei den Verlaufstypen *Später Beginn der Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h* und *Langzeitarbeitslosigkeit* im Vergleich zu allen anderen Erwerbsverlaufstypen höhere Anteile von in Ostdeutschland geborenen Personen (28 und 32 %). Dies kann auf Umbrüche in der Beschäftigungssituation nach der Wiedervereinigung für einige in Ostdeutschland geborene Personengruppen hindeuten.

Verläufe mit Langzeitarbeitslosigkeit und überwiegender Nichterwerbstätigkeit am deutlichsten von Geringqualifizierung geprägt

Erwerbseinkommen von Erwachsenen nach Erwerbsverläufen und Bildungsabschluss

Die Erwerbsbeteiligung und das individuelle Erwerbs- und Renteneinkommen stehen in direkter Beziehung zueinander. Im Folgenden werden Erwerbseinkommen differenziert nach den zuvor beschriebenen Erwerbsverläufen und Bildungsabschlüssen berichtet.

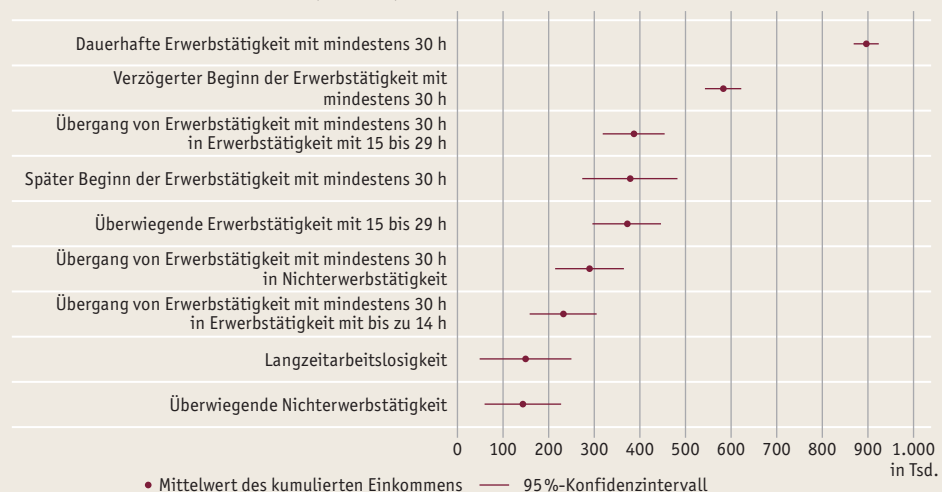
Erwerbseinkommen nach Erwerbsverläufen

Wie bei der Erwerbsbeteiligung gilt auch für das Erwerbseinkommen, dass dieses in der Regel nur eine Momentaufnahme darstellt, die der Vielschichtigkeit des Erwerbslebens nicht gerecht wird. Um die Variabilität von Erwerbsverläufen besser abzubilden, werden im Folgenden ergänzend zu den zuvor beschriebenen Erwerbsverläufen die Erwerbseinkommen mit NEPS-SC6-ADIAB-Daten^M von in Westdeutschland zwischen 1965 und 1974 geborenen Erwachsenen berichtet. Nicht für alle Personen der beschriebenen Erwerbsverläufe (Abb. I3-2 und Abb. I3-3) liegen Einkommensdaten in der Form vor, dass ein ganzheitliches Einkommensbild korrespondierend für die jeweiligen Erwerbsverläufe berichtet werden kann. Die folgenden nach Erwerbsverläufen differenzierten Einkommensanalysen beschränken sich demnach auf ausschließlich sozialversicherungspflichtig Beschäftigte der 1965 bis 1974 Geborenen, die zu keinem Zeitpunkt der beobachteten 20 Jahre als Selbstständige erwerbstätig oder verbeamtet waren und für die Erwerbseinkommen in den NEPS-SC6-ADIAB-Daten^D vorliegen. Es ist durchaus möglich, dass die mit diesen Einschränkungen analysierte Stichprobe in den jeweiligen Erwerbsverlaufstypen andere Merkmalsverteilungen aufweist als in Abb. I3-2 und Abb. I3-3 dargestellt. Da Erwerbseinkommen berichtet werden, sind Transfereinkommen, die sich bspw. aus Arbeitslosigkeitszeiten ergeben, nicht Bestandteil der folgenden Befunde. Trotz dieser Einschränkungen können Reihungen von kumulierten Einkommen nach Gruppen beschrieben werden. Das absolute Ausmaß der Einkommen der Verlaufstypen lässt sich mit den Daten jedoch nicht exakt bestimmen.

**Höchster Verdienst
bei dauerhafter
Erwerbstätigkeit mit
mindestens
30 Wochenstunden**

Erwartungsgemäß hatten Personen, die dem häufigsten Verlaufstyp *Dauerhafte Erwerbstätigkeit mit mindestens 30 h* zugeordnet werden können, nach 20 Jahren das höchste Bruttoerwerbseinkommen verdient (Abb. I3-4). Dieser Erwerbsverlauf zeigt auch den deutlichsten Abstand zu allen anderen Erwerbsverläufen. Ein Erwerbsverlauf, der dem Typ *Überwiegende Nichterwerbstätigkeit* zuzuordnen ist, war mit dem

Abb. I3-4: Bruttoerwerbseinkommen kumuliert über einen Zeitraum von 20 Jahren von in Westdeutschland Geborenen der Geburtskohorte 1965 bis 1974 nach Typen von Erwerbsverläufen nach erstmaligem, mindestens 12-monatigem Verlassen des Bildungssystems (in Euro)*



* Für Zeiten, in denen kein Erwerbseinkommen erzielt wurde, wird ein Entgelt von 0 Euro zugrunde gelegt. Die Erwerbseinkommen beziehen sich nur auf Personen in den jeweiligen Verlaufstypen und ihre gemeldeten Einkommensdaten. Personen, für die in dem beobachteten Zeitraum zu keiner Zeit Einkommensdaten gemeldet wurden, gehen nicht in die Einkommensbewertung ein.

Fallzahl: n = 1.671

Quelle: Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), NEPS-SC6-ADIAB, Wellen 1–14 (2007/08–2021/22), doi: 10.5164/IAB.NEPS-SC6-ADIAB7522.de.en.v1, ungewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. I3-6web

niedrigsten durchschnittlichen Bruttoverdienst verbunden, lag jedoch nah an dem Erwerbseinkommen von Personen des Typs *Langzeitarbeitslosigkeit*. Die eher frauendominierten Erwerbsverläufe (Verläufe mit Übergang von Erwerbstätigkeiten mit mindestens 30 Wochenstunden in Erwerbstätigkeiten mit geringerem Stundenumfang oder Nichterwerbstätigkeit sowie die Verläufe *Überwiegende Nichterwerbstätigkeit* und *Überwiegende Erwerbstätigkeit mit 15 bis 29 h*) waren im Vergleich zu Erwerbsverläufen mit größeren Anteilen der Erwerbstätigkeiten mit mindestens 30 Wochenstunden im Durchschnitt mit niedrigeren Bruttoerwerbseinkommen verbunden.

Erwerbseinkommen nach Bildungsabschluss

In Vollzeit abhängig beschäftigte Arbeitnehmer:innen mit höchstens einem anerkannten Berufsabschluss (d. h. ohne Meister:innen-/Techniker:innen-/Fachschulabschlüsse oder höherwertige Abschlüsse) erzielten im Jahr 2022 ein mittleres jährliches Bruttoentgelt, hier jeweils berichtet als Medianeinkommen, in Höhe von 42.790 Euro, Personen mit einem Diplom, Magister, Master oder Staatsexamen 71.360 Euro (**Tab. I3-7web**). Die Daten der Verdiensterhebung  zeigen zudem, dass Personen ohne einen beruflichen Ausbildungsabschluss das niedrigste Einkommen erzielten. Sie verdienten im Jahr 2022 34.921 Euro. Personen mit einem Meister:innen-, Techniker:innen- oder Fachschulabschluss erzielten einen mittleren Bruttojahresverdienst, der über dem Verdienst von Personen mit Bachelorabschluss liegt (59.869 vs. 53.249 Euro).

Über alle Bildungsgruppen hinweg verdienten Frauen weniger als Männer. Demnach verdienten bspw. Frauen mit einem anerkannten Berufsabschluss im Jahr 2022 ein mittleres jährliches Bruttoentgelt in Höhe von 40.493 Euro, während Männer mit gleichem Abschluss 44.049 Euro verdienten. Am deutlichsten zeigt sich der einkommensbezogene Geschlechterunterschied beim Abschluss der Promotion/Habilitation: Während im Jahr 2022 Männer mit diesem Abschluss einen Bruttojahresverdienst in Höhe von 106.428 Euro verdienten, verdienten Frauen durchschnittlich 80.905 Euro, was einer durchschnittlichen jährlichen Bruttolohn Differenz von 25.523 Euro entspricht.

Stüber (2022) hat die Höhe des Lebenseinkommens anhand hypothetischer Erwerbsverläufe  analysiert. Demnach erzielen Personen ohne einen beruflichen Abschluss aufsummiert über ein Erwerbsleben durchschnittlich ein Bruttolebensentgelt in Höhe von 1,45 Millionen Euro, mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss 1,69 Millionen Euro, mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss und einem Fortbildungsabschluss (Meister:innen-, Techniker:innenabschluss etc.) 2,23 Millionen Euro und mit einem Hochschulabschluss 2,52 Millionen Euro (**Tab. I3-8web**). Darüber hinaus kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass das Bruttolebensentgelt in Abhängigkeit vom ausgeübten Beruf und vom Anforderungsniveau der beruflichen Tätigkeit zum Teil deutlich variiert.

Monetäre und arbeitsmarktbezogene Erträge sind nicht nur für das Individuum, sondern auch für die Gesellschaft von hoher Bedeutung. In Zeiten des Fach- und Arbeitskräftemangels kann ein höheres Bildungsniveau der Bevölkerung mit einer höheren Beschäftigung einhergehen und damit einen entscheidenden Faktor für die Wirtschaft darstellen. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Fach- und Arbeitskräftebedarfs ist von Bedeutung, dass Bildungsinvestitionen die qualifikationsbezogenen Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt berücksichtigen und Zugänge und Möglichkeiten zur (Weiter-)Qualifikation aufzeigen und eröffnen. Gleichzeitig existiert aber nach den Daten der IAB-Stellenerhebung  ein Arbeitskräftebedarf nicht nur an Personen mit einem beruflichen Bildungsabschluss, sondern auch an ungelernten Personen bzw. an Personen ohne Berufsabschluss. Der Anteil zu besetzender Stellen für Ungelernte bzw. Personen ohne Berufsabschluss an allen offenen Stellen betrug – bspw.

**Höherer Verdienst
beim Meister:innen-
abschluss im
Vergleich zum
Bachelorabschluss**

**Verdienst von Frauen
bei allen Bildungs-
abschlüssen geringer
als von Männern**

**Individuelle und
gesellschaftliche
Bedeutung von
monetären und
arbeitsmarkt-
bezogenen Bildungs-
erträgen**

im 4. Quartal des Jahres 2021 – 24 % (**Tab. I3-9web**). Insbesondere für Personen ohne Bildungsabschlüsse ist es daher wichtig, zielgerichtet durch Qualifikationsangebote auf die Integration in den Arbeitsmarkt vorbereitet zu werden.

Sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Handlungsfelder werden auch in Bezug auf die Ungleichverteilung der Erwerbsbeteiligung und -einkommen für bestimmte Bevölkerungsgruppen deutlich. Dies trifft in besonderer Weise auf Frauen und nochmals verstärkt auf gering qualifizierte Frauen mit im Haushalt lebenden Kindern unter 18 Jahren zu. Eine lang anhaltende geringe Bildungs- und Erwerbsteilhabe kann sich für diese Personengruppen langfristig auf Erwerbs- und Renteneinkommen negativ auswirken, wobei deutlich wird, dass neben dem Schutz vor Arbeitslosigkeit auch Phasen der Nichterwerbstätigkeit berücksichtigt werden müssen, wenn einkommensbezogene Erträge betrachtet werden.

Erwerbsbezogene Erträge von Erwachsenen mit und ohne geringe Lesekompetenz

Basierend auf den in **I2** dargestellten Arbeiten zur Definition des Schwellenwerts geringer Literalität/Lesekompetenz und den Befunden zu Stabilität von und zum Wechsel aus dem Definitionsbereich geringer Lesekompetenz (**Abb. I2-3**) werden die Erwerbstätigkeitsdauern, die Arbeitslosigkeitsdauern und das monatliche Bruttoerwerbseinkommen von Personen mit stabil geringer und stabil höherer Lesekompetenz gegenübergestellt (**Abb. I3-5, Tab. I3-10web**). Zur besseren Vergleichbarkeit wurden für die Analyse erwerbsbezogener Erträge alle Erwachsenen 39 Monate nach der jeweils 1. Messung der Lesekompetenz im Jahr 2010/11 bzw. 2012/13 betrachtet. Die Befragten waren dabei zwischen 24 und 69 Jahre alt.

**Erwachsene mit
geringer Lesekompetenz häufiger
arbeitslos ...**

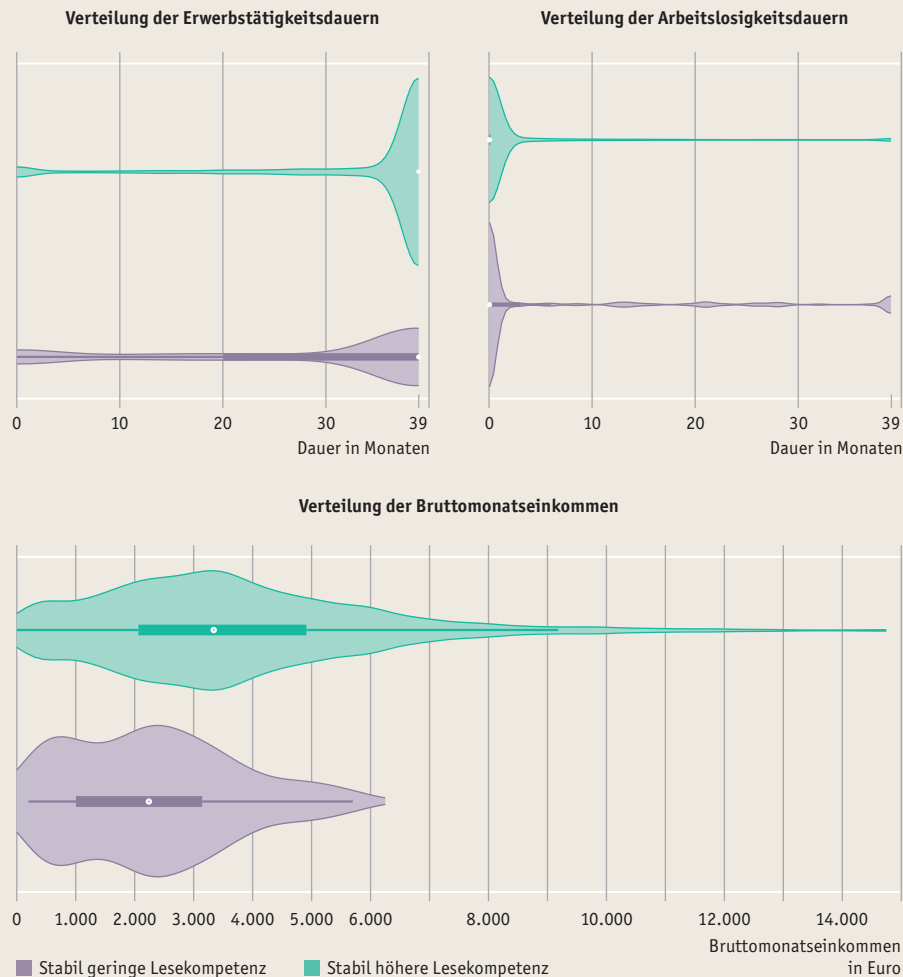
28 % der Erwachsenen mit stabil geringer Lesekompetenz erlebten im Beobachtungszeitraum mindestens eine Arbeitslosigkeitsepisode und waren dabei im Mittel 22 Monate arbeitslos. Bei den befragten Teilnehmenden mit stabil höherer Lesekompetenz wurde nur in 13 % der Fälle Arbeitslosigkeit berichtet, die eine durchschnittliche Dauer von ca. 14 Monaten aufwies. Für die Erwerbsbeteiligung zeigt sich, dass ein Großteil der Befragten in beiden Gruppen über den gesamten Zeitraum von 39 Monaten erwerbstätig war (79 % der Personen mit höherer Lesekompetenz und 62 % derer mit geringer Lesekompetenz). Umgekehrt waren nur ca. 4 vs. 14 % in den beiden Gruppen gar nicht erwerbstätig. Die durchschnittlichen Dauern in Erwerbstätigkeit unterschieden sich ebenfalls, jedoch weniger deutlich (37 vs. 34 Monate) (**Tab. I3-10web**).

**... und mit
niedrigerem Erwerbseinkommen**

Auch im Einkommen lassen sich Unterschiede feststellen. So lag der Median des monatlichen Bruttoerwerbseinkommens von Erwachsenen mit stabil geringer Lesekompetenz bei 2.280 Euro, während er in der Vergleichsgruppe mit stabil höherer Lesekompetenz bei 3.400 Euro lag (**Tab. I3-10web**). Die Mittelwerte lagen sogar noch deutlicher auseinander (2.337 vs. 3.923 Euro). In multivariaten Modellen konnten unter Kontrolle von Geschlecht, Alter, höchstem Bildungsabschluss und Einwanderungsgeschichte  alle berichteten Unterschiede weiterhin statistisch abgesichert nachgewiesen werden (**Tab. I3-11web**).

Als Fazit lässt sich festhalten, dass geringere Lesekompetenz mit erheblichen Einkommensnachteilen einhergeht und das Risiko instabiler Erwerbsbiografien erhöht ist.

Abb. I3-5: Verteilung von Arbeitslosigkeits- und Erwerbsbeteiligungsdauern sowie Bruttomonatserwerbseinkommen für Erwachsene mit stabil geringer vs. stabil höherer Lesekompetenz im Beobachtungszeitraum von 39 Monaten*



* Dargestellt sind jeweils sogenannte Violinenplots über den vollen Wertebereich der Dauern oder Einkommen, einschließlich 0, also auch für jene, die keine Erwerbstätigkeiten oder Arbeitslosigkeiten berichteten. Bruttomonatseinkommen wurden für die Darstellung zunächst auf Personenebene im Beobachtungsfenster gemittelt. Die Dicke des Violinenbauches (grüne oder lila Fläche) spiegelt jeweils die Dichte der Werte im jeweiligen Wertebereich für die jeweilige Gruppe wider. Diese Plots wurden mit Boxplots kombiniert. Die rechteckige Fläche (Box) gibt dabei den Wertebereich zwischen dem 25 %- und dem 75 %-Quantil an (auch als Interquartilbereich bezeichnet). Der kleine Kreis steht für den Median und die beiden über die Box hinausragenden horizontalen Linien (Whisker) markieren mit ihrem rechten und linken Ende jeweils das 1,5-Fache des betreffenden Interquartilbereichs. Für die Darstellung der Bruttomonatseinkommen wurden extrem hohe Einkommen von monatlich mehr als 15.000 Euro nicht dargestellt. Bei der Darstellung der Dauern bei Personen mit stabil höherer Lesekompetenz sind keine Boxen und Whisker darstellbar, da hier die Verteilung sehr stark auf den jeweiligen Extremwert (39 und 0 Monate) konzentriert ist, sodass mehr als 50 % der Personen diese Werte aufweisen.

Lesebeispiel: Vergleicht man die Einkommensverteilung der beiden Gruppen, so fällt zunächst die deutlich nach links, also in einen geringeren Einkommensbereich ausbuchtende Verteilung der Personen mit stabil geringer Lesekompetenz auf. Der Interquartilbereich dieser Gruppe ist, ebenso wie der Median, ebenfalls deutlich weiter links (also in einem niedrigerem Einkommensbereich) zu finden, wie auch die Whisker für obere Einkommen dieser Gruppe. Die Einkommen der Personen mit stabil höherer Lesekompetenz verteilen sich hingegen deutlich homogener um den Median und sind für die Mehrheit dieser Gruppe hinweg höher als bei Personen mit stabil geringer Lesekompetenz. Insbesondere finden sich hier auch deutliche Ausreißer nach oben, d. h. sehr hohe Monatseinkommen über 10.000 Euro.

Fallzahlen: $n = 3.067-4.284$

Quelle: IIfBi, NEPS, Startkohorte 6, Wellen 1-14 (2007/08-2021/22), doi:10.5157/NEPS:SC6:14.0.0, ungewichtete Daten

→ Tab. I3-10web

Methodische Erläuterungen

Erwerbstätig(e), Erwerbslose, Nichterwerbspersonen

Vgl. Glossar: *Erwerbsstatus (nach dem ILO-Konzept)*.

Typen von Erwerbsverläufen

Grundlage der Bildung von Verlaufstypen sind individuelle Lebensverlaufsdaten, die Angaben zu Zuständen (z. B. Vollzeitwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit) und deren Dauer (Beginn und Ende) enthalten (sogenannte Episodendaten). Die Episodendaten wurden so aufbereitet, dass für jede Person zu jedem beobachteten Monat nur ein (Haupt-)Zustand vorlag. Aus der Aneinanderreihung der monatsgenauen Zustände ergibt sich für jede Person eine individuelle Sequenz. Die Distanzen und Ähnlichkeiten/Unähnlichkeiten wurden im Hinblick auf die Abfolge und Dauer der Zustände zwischen allen individuellen Sequenzen mittels eines Optimal-Matching-Verfahrens berechnet und im Anschluss eine Clusteranalyse nach der Ward-Methode angewendet, um die Sequenzen in möglichst homogene Cluster zu gruppieren. Es wurden Personen beobachtet, die zum 1. beobachteten Monat mindestens 15 Jahre alt waren. Die Beobachtung der Erwerbsverläufe begann nach Abschluss einer oder mehrerer zusammenhängender schul- und berufsqualifizierender Bildungsperioden oder daran anschließender Militärdienstzeiten, sofern mindestens 12 Monate keine weitere formale Bildungsbeteiligung stattgefunden hatte. Sofern mindestens 1 Jahr zwischen dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems und dem Beginn des Militärdienstes lag, wurde die Zeit des Militärdienstes zum beobachteten Zeitraum (20 Jahre) gezählt.

Statusverteilungen

Vgl. Methodische Erläuterungen zu I1.

Armutsgefährdung

Eine Person gilt als armutsgefährdet, wenn ihre finanziellen Einkünfte weniger als 60 % des mittleren Einkommens der Gesamtbevölkerung betragen. Dieser Schwellenwert lag bspw. im Jahr 2021 für eine alleinlebende Person in Deutschland bei 14.968 Euro (netto) im Jahr (Statistisches Bundesamt, 2023d).

Erwerbseinkommen mit NEPS-SC6-ADIAB-Daten

Grundlage der Einkommensberechnung ist das von den Arbeitgebern gemeldete Bruttoeinkommen der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in den gepoolten Prozess- und Meldedaten der Integrierten Erwerbsbiografien (IEB) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Nicht berichtet werden die Einkommen von Berufssoldat:innen, Selbstständigen und Beamten. Das durchschnittliche Einkommen basiert auf der Variable ‚Tagesentgelt‘ und rangiert von der jährlich variierenden Geringfügigkeitsgrenze bis zur Beitragsbemessungsgrenze. Für das monatliche Einkommen der berichteten Erwerbsverläufe wurde

das auf 2015 abgezinste (inflationsbereinigte) und imputierte Tagesentgelt einer Person mit den Tagen der Arbeitswoche (5) und dem Faktor 4,33 hochgerechnet. Einkommen aus parallelen Erwerbstätigkeiten wurden ebenfalls als ein Einkommen behandelt, entsprechend aufbereitet und berichtet.

Nicht meldepflichtige Einkommen unter oder über der jeweiligen Beitragsbemessungsgrenze wurden bei den Meldungen abgeschnitten (trunkiert), d. h. auf den Wert der jeweiligen Beitragsbemessungsgrenze gesetzt. Seit 1998 werden zudem Einkommen unterhalb der Geringfügigkeitsgrenze gemeldet. Einkommen oberhalb der Beitragsbemessungsgrenze wurden für die hier berichteten Auswertungen imputiert. Die schrittweise Imputation der trunkierten Einkommensinformationen oberhalb der Beitragsbemessungsgrenze basiert auf dem Vorgehen von Stüber et al. (2023). Zuerst wurden die berichteten Einkommen vor 2002 von der Währung Deutsche Mark mit dem Wechselkurs 1,95583 zu Euro konvertiert. Zur Vergleichbarkeit der Einkommen über die Zeit wurde das Einkommen über den Verbraucherpreisindex von Destatis auf den Wert des Euros aus dem Jahr 2015 angepasst. Für trunkierte Einkommen, d. h. für alle Einkommen, die direkt auf der Beitragsbemessungsgrenze liegen, wurden für jedes Jahr und für niedrige, mittlere und hohe Bildungsabschlüsse Gruppen gebildet. Für diese Gruppen wurde dann eine Tobit-Einkommensregression geschätzt. Ein Tobit-Modell ist ein statistisches Modell, das die Selektivität der trunkierten Einkommensdaten durch die Beitragsbemessungsgrenze berücksichtigt. Geschätzt wurden die nicht berichteten Einkommen oberhalb der Beitragsbemessungsgrenze unter Berücksichtigung der bekannten Informationen zu Geschlecht, Vollzeit- vs. Teilzeiterwerbstätigkeit und Alter.

Hypothetische Erwerbsverläufe

Bei sogenannten hypothetischen Erwerbsverläufen werden für die Berechnung des Lebenseinkommens (d. h. die Summe aller Bruttojahresentgelte) Annahmen hinsichtlich der Beschäftigungszeit und des Erwerbsumfangs getroffen (Stüber, 2022). Demnach wurde für die berichteten Befunde eine durchgängige Vollzeitwerbstätigkeit angenommen, die grundsätzlich vom 18. bis zum 66. Lebensjahr und für Personen mit Hochschulabschluss vom 25. bis zum 66. Lebensjahr betrachtet wird. Erwerbstätigkeiten mit einer Dauer von weniger als 32 Tagen wurden nicht berücksichtigt. Für die Berechnungen wurden verschiedene Geburts- und Arbeitsmarkteintrittskohorten, Entgelte der Jahre 2012 bis 2020 sowie ausschließlich sozialversicherungspflichtige Personen berücksichtigt. Weitere Informationen zu den Daten und zur Methodik sind bei Stüber (2022) nachzulesen.

Nichtmonetäre Erträge

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als I4

Demokratien sind in Zeiten von Krisen, etwa der Corona-Pandemie, dem Krieg in der Ukraine oder der Klimakrise, besonders herausgefordert. Für die Bewältigung solcher Krisen und den gesellschaftlichen Zusammenhalt sind politisches Interesse, Vertrauen in demokratische Institutionen sowie geteilte Einstellungen zu Grundprinzipien und zu Gestaltungselementen von Demokratien besonders wichtig. Außer diesen demokratischen Elementen sind auch gesellschaftliche Teilhabe und soziales Vertrauen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt von besonderer Bedeutung. Bildung nimmt in Demokratien für den gesellschaftlichen Zusammenhalt einen wichtigen Stellenwert ein. Bildung ermöglicht es, sich über demokratische Entscheidungsprozesse und über demokratische Institutionen zu informieren und eine informierte Haltung dazu zu entwickeln. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Bedeutung Bildung für das Zugehörigkeitsgefühl und soziales Vertrauen hat. Im Folgenden werden in Abhängigkeit von Bildungsabschlüssen **G** politisches Interesse und Einstellungen, Vertrauen in demokratische Institutionen sowie gesellschaftliche Teilhabe und soziales Vertrauen mit den Daten der Erwachsenenkohorte des NEPS **D** dargestellt. Die dargestellten Befunde erheben nicht den Anspruch, ein aktuelles und repräsentatives Bild der Ausprägungen politischer Einstellungen und Interessen und des Vertrauens in die Demokratie zu geben. Die u. a. durch die aktuellen Kriege in der Ukraine und im Nahen Osten bedingten Veränderungen lassen sich also nicht angemessen abbilden. Speziell konzipierte Studien, wie die Leipziger Autoritarismus-Studie resp. Mitte-Studie (Decker et al., 2022; Zick et al., 2023), zeigen etwa im Zeitverlauf eine Abnahme des Vertrauens in staatliche Institutionen und eine Zunahme populistischer Einstellungen (Zick et al., 2023). Die im Folgenden dargestellten Analysen auf der Basis der NEPS-Erhebungen aus den Jahren 2020 bis 2022 nehmen primär Unterschiede zwischen Bildungsgruppen in den Blick, beleuchten die berichteten politischen Einstellungen und Interessen demnach als Bildungsrenditen, nicht als Gradmesser aktueller Einstellungen.

Politisches Interesse und politische Einstellungen

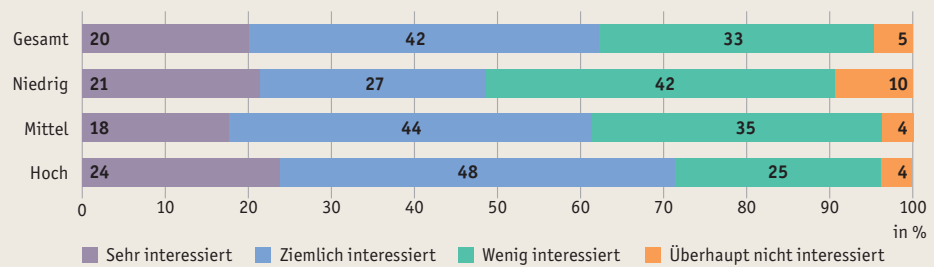
Politisches Interesse

Das Interesse an Politik kann sich in vielfältigen Aktivitäten ausdrücken. Zu diesen Aktivitäten zählen bspw., sich in den Medien über politische Themen zu informieren oder sich politisch zu engagieren. 62 % der im Nationalen Bildungspanel befragten Erwachsenen im Alter von 34 bis unter 77 Jahren gaben in den Jahren 2021/22 an, ein ausgeprägtes Interesse an Politik zu haben (**Abb. I4-1**). 20 % waren sehr interessiert. Im Gegensatz dazu zeigte ein Drittel wenig politisches Interesse, jede:r 20. Erwachsene (5 %) war überhaupt nicht an Politik interessiert.

Höhere Bildungsabschlüsse gehen mit einem höheren politischen Interesse einher. Während fast die Hälfte der Erwachsenen mit einem niedrigen Bildungsabschluss (ISCED 0–2) ziemlich oder sehr interessiert war, trifft dies auf 71 % der Erwachsenen mit einem hohen Bildungsabschluss zu (**Tab. I4-1web**). Im Vergleich zu Erwachsenen mit einem mittleren (ISCED 3, 4) und hohen Bildungsabschluss (ISCED 5, 6) ist der relative Anteil unter den niedrig gebildeten Erwachsenen, die überhaupt nicht an Politik interessiert waren, mehr als doppelt so hoch (mittlerer und hoher Bildungsabschluss: 4 %, niedriger Bildungsabschluss: 10 %). Auch unter Kontrolle von soziodemografischen und weiteren Merkmalen zeigt sich, dass Personen mit einem niedrigen Bildungsabschluss verglichen mit Personen mit höheren Bildungsabschlüssen signifikant weniger an Politik interessiert waren (**Tab. I4-2web**). Zudem finden sich Altersunterschiede im politischen Interesse: 34- bis unter 45-jährige Personen

Fast jede:r 20. überhaupt nicht an Politik interessiert

Höheres politisches Interesse bei höherer Bildung

Abb. I4-1: Politisches Interesse in den Jahren 2021/22 nach Bildungsabschluss* (in %) **

* Bildungsabschlüsse nach ISCED-97. Niedrig: Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I (0-2); mittel: Sekundarbereich II, postsekundärer nichttertiärer Bereich (3 und 4); hoch: Tertiärbereich (5 und 6).

** Die hier befragten Erwachsenen hatten ein Alter von 34 bis unter 77 Jahren. Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungen.

Fallzahl: n = 5.623

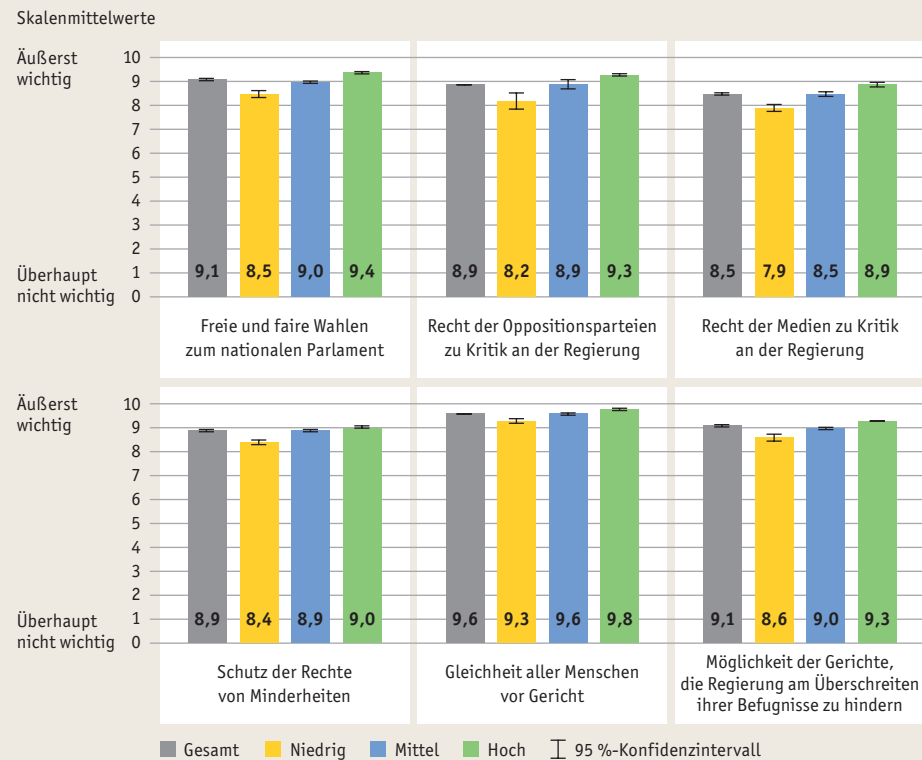
Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 6, Welle 14 (2021/22), doi:10.5157/NEPS:SC6:14.0.0, gewichtete Daten → Tab. I4-1web

waren insgesamt weniger an Politik interessiert als ältere Personen (Tab. I4-3web, Tab. I4-4web). Auf Basis der Annahme, dass politisches Interesse eine wesentliche Voraussetzung für die Mitgestaltung einer Demokratie darstellt, sind die Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen bemerkenswert. Es ist zu vermuten, dass Bevölkerungsgruppen mit geringerem politischen Interesse – hier insbesondere Erwachsene ohne Berufsabschluss und ohne (Fach-)Hochschulreife – weniger Möglichkeiten sehen oder haben, ihre Interessen und Perspektiven in den politischen Diskurs einzubringen, sich für diese einzusetzen und damit das gesellschaftliche Zusammenleben mitzugestalten.

Demokratieverständnis

Bedeutung von Aspekten der demokratischen Grundordnung ...
... ist insgesamt hoch ...
... und steigt mit höherer Bildung

Insgesamt bewerteten die im Nationalen Bildungspanel befragten 33- bis unter 78-jährigen Erwachsenen ausgewählte Aspekte der demokratischen Grundordnung in den Jahren 2020/21 als sehr wichtig (Abb. I4-2, Tab. I4-5web). Von allen Aspekten hatte die Gleichheit aller Menschen vor dem Gericht die höchste Bedeutung (9,6 von 10 Skaleneinheiten). Die geringste, aber dennoch hohe Bedeutung wurde dem Recht der Medien zugeschrieben, Kritik an der Regierung zu äußern (8,5 von 10 Skaleneinheiten). Differenziert nach Bildungsabschlüssen zeigt sich, dass die Bedeutung aller hier ausgewählten Aspekte der demokratischen Grundordnung für Erwachsene mit einem hohen Bildungsabschluss höher ausgeprägt war als für Erwachsene mit einem niedrigen oder einem mittleren Bildungsabschluss, auch unter Kontrolle soziodemografischer und weiterer Merkmale (Tab. I4-6web). Während bspw. Erwachsene mit einem hohen Bildungsabschluss der Bewertung von Aussagen zu freien und fairen Wahlen zum nationalen Parlament einen durchschnittlichen Skalenergebnis von 9,4 Punkten aufwiesen, lag der Wert bei Erwachsenen mit einem niedrigen Bildungsabschluss bei 8,5 Punkten (Tab. I4-5web). Werden ausgewählte Altersgruppen miteinander verglichen, zeigen sich in multivariaten Analysen nur bei einigen Aspekten signifikante Unterschiede. Im Vergleich zu 45- bis unter 60-Jährigen und zu 60- bis unter 78-Jährigen schätzten jüngere Personen in der Altersgruppe 33 bis unter 45 Jahre das Recht der Oppositionsparteien, die Regierung zu kritisieren, und die Gleichheit aller Menschen vor Gericht als etwas weniger wichtig ein (Tab. I4-7web, Tab. I4-8web). 60- bis unter 78-jährigen Personen war der Schutz der Rechte von Minderheiten wichtiger als 33- bis unter 45-Jährigen. Die Möglichkeit der Gerichte, die Regierung am Überschreiten ihrer Befugnisse zu hindern, wurde von 45- bis unter 60-Jährigen im Vergleich zur jüngsten Altersgruppe als wichtiger eingeschätzt.

Abb. I4-2: Demokratieverständnis in den Jahren 2020/21 nach Bildungsabschluss* (Skalenmittelwerte)*****

* Bildungsabschlüsse nach ISCED-97. Niedrig: Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I (0–2); mittel: Sekundarbereich II, postsekundärer nichttertiärer Bereich (3 und 4); hoch: Tertiärbereich (5 und 6).

** Bewertung auf einer Skala von 0 = Überhaupt nicht wichtig für die Demokratie im Allgemeinen bis 10 = Äußerst wichtig für die Demokratie im Allgemeinen.

*** Die hier befragten Erwachsenen hatten ein Alter von 33 bis unter 78 Jahren.

Fallzahlen: n = 6.618–6.664

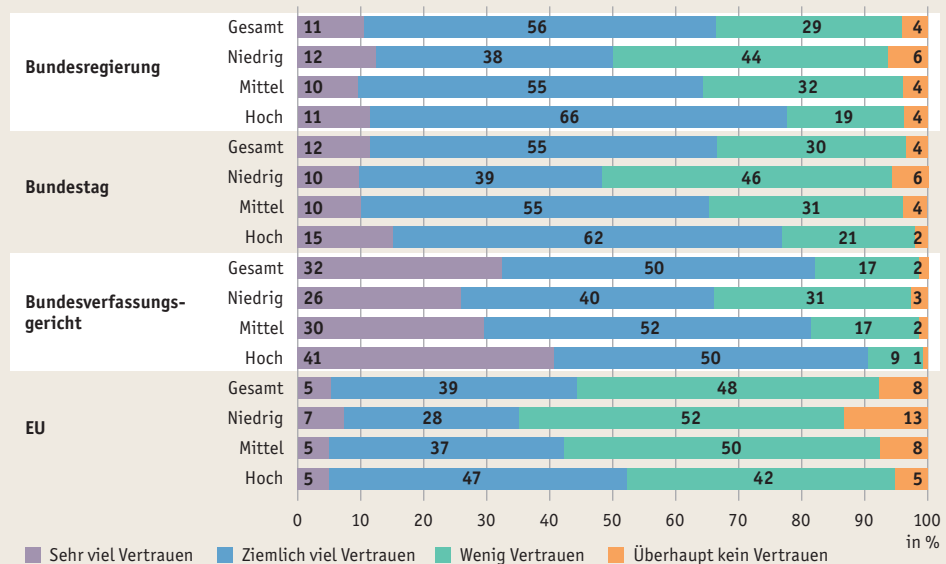
Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 6, Welle 13 (2020/21), doi:10.5157/NEPS:SC6:14.0.0, gewichtete Daten → Tab. I4-5web

Vertrauen in demokratische Institutionen

Demokratiebildung ist ein Ziel von Bildungsinstitutionen, um Orientierung und Mitgestaltung in und von Demokratien zu schaffen. Dabei spielt Vertrauen in demokratische Institutionen eine wichtige Rolle, damit die Gesellschaft politische Entscheidungen akzeptiert und mitträgt. Vertrauen in demokratische Institutionen meint das Vertrauen in die Akteur:innen dieser Institutionen, dass bestimmte immanente Regeln von Demokratien (z.B. freie und faire Wahlen) eingehalten werden und die Akteur:innen entsprechend verantwortungsbewusst und im Sinne der Gemeinschaft handeln. Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, langfristig zur Stabilität von demokratischen Gesellschaften und der Stärkung demokratischer Institutionen beizutragen.

Das Vertrauen gegenüber der Bundesregierung, dem Bundestag, dem Bundesverfassungsgericht und der Europäischen Union (EU) war unter den 33- bis unter 78-jährigen Erwachsenen unterschiedlich stark ausgeprägt (Abb. I4-3, Tab. I4-9web). Von diesen 4 ausgewählten Institutionen wurde dem Bundesverfassungsgericht insgesamt das meiste und der EU das geringste Vertrauen entgegengebracht. 82 % der 33- bis unter 78-jährigen Erwachsenen brachten dem Bundesverfassungsgericht ziemlich oder sehr viel Vertrauen entgegen. Im Gegensatz dazu war das Vertrauen der EU gegenüber bei lediglich 44 % der Erwachsenen stark ausgeprägt. Während der Anteil der Erwachsenen mit einem stark ausgeprägten Vertrauen (d.h. ziemlich oder sehr viel Vertrauen)

Vertrauen gegenüber Institutionen unterschiedlich stark ausgeprägt

Abb. I4-3: Vertrauen in demokratische Institutionen in den Jahren 2020/21 nach Bildungsabschluss* (in %) **

* Bildungsabschlüsse nach ISCED-97. Niedrig: Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I (0–2); mittel: Sekundarbereich II, postsekundärer nichttertiärer Bereich (3 und 4); hoch: Tertiärbereich (5 und 6).

** Die hier befragten Erwachsenen hatten ein Alter von 33 bis unter 78 Jahren. Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungen.

Fallzahlen: n = 6.604–6.660

Quelle: LfBi, NEPS, Startkohorte 6, Welle 13 (2020/21), doi:10.5157/NEPS:SC6:14.0.0, gewichtete Daten → Tab. I4-9web

Größeres Vertrauen bei höherer Bildung

gegenüber der Bundesregierung, dem Bundestag und dem Bundesverfassungsgericht bei allen Bildungsgruppen bei mindestens 48 % lag, fiel das Vertrauen gegenüber der EU bei allen Bildungsgruppen deutlich ab. Nur etwa die Hälfte der Erwachsenen mit hohem Bildungsabschluss (52 %) und etwas mehr als ein Drittel der Erwachsenen mit niedrigem Bildungsabschluss (35 %) brachten der EU großes Vertrauen entgegen. Insgesamt zeigten Erwachsene mit einem hohen Bildungsabschluss gegenüber den demokratischen Institutionen ein größeres Vertrauen als Erwachsene mit mittlerem und niedrigerem Bildungsabschluss. Über alle Bildungsgruppen hinweg hatte weniger als jede:r 10. Erwachsene gegenüber der Bundesregierung, dem Bundestag und dem Bundesverfassungsgericht überhaupt kein Vertrauen (**Tab. I4-9web**). Auch unter Kontrolle personenbezogener Merkmale zeigt sich, dass Personen mit höherer Bildung über ein höheres Vertrauen in die Bundesregierung, den Bundestag, das Bundesverfassungsgericht und die EU berichteten (**Tab. I4-10web**). Im Vergleich zu 33- bis unter 45-jährigen Personen verfügten 60- bis unter 78-jährige Personen über ein größeres Vertrauen in die Bundesregierung und den Bundestag (**Tab. I4-11web**, **Tab. I4-12web**). Im Vergleich zur jüngsten Altersgruppe hatten ältere Erwachsene auch ein größeres Vertrauen gegenüber dem Bundesverfassungsgericht. Keine statistisch bedeutsamen Altersgruppenunterschiede zeigen sich im Vertrauen gegenüber der EU (**Tab. I4-11web**, **Tab. I4-12web**). Differenziert nach verschiedenen Migrationsgenerationen zeigen Weber et al. (2023), dass Migrant:innen der 1. Generation ein größeres Vertrauen in demokratische Institutionen zeigten als Migrant:innen der 2. Generation und Personen ohne Migrationshintergrund **6**. Im Verlauf der Corona-Pandemie bis 2020/21 war das Vertrauen in demokratische Institutionen sowohl bei Personen mit Migrationshintergrund als auch bei Personen ohne Migrationshintergrund im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie im September 2019 signifikant gestiegen.

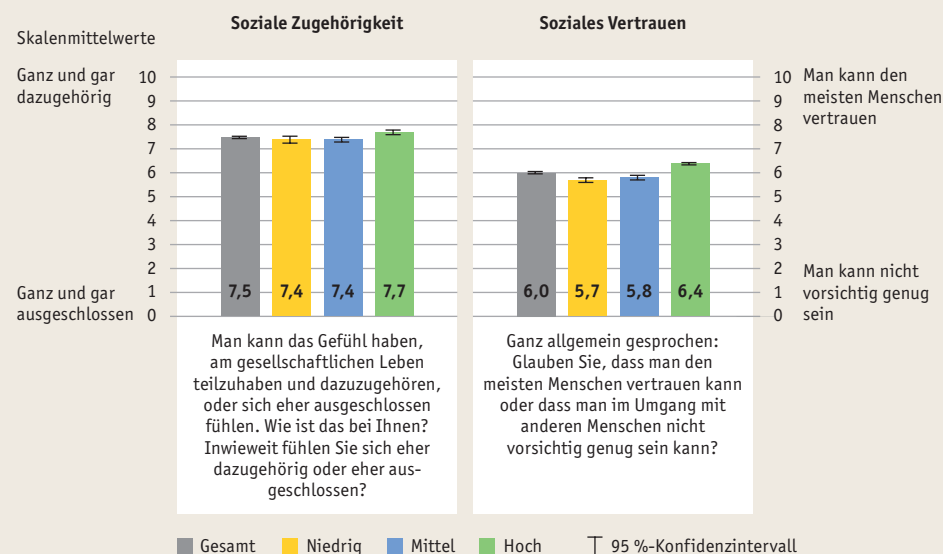
Soziales Zugehörigkeitsgefühl und soziales Vertrauen

Das soziale Zugehörigkeitsgefühl von 34- bis unter 77-jährigen Erwachsenen lag auf einer Skala von 0 (= ganz und gar ausgeschlossen) bis 10 (= ganz und gar dazugehörig) bei durchschnittlich 7,5 Skaleneinheiten (Abb. I4-4). Dieser Wert war bei Erwachsenen mit hohem Bildungsabschluss höher als bei Erwachsenen mit niedrigem oder mittlerem Bildungsabschluss (Tab. I4-13web). Werden personenbezogene Merkmale kontrolliert, zeigen sich allerdings keine Unterschiede beim sozialen Zugehörigkeitsgefühl zwischen den Bildungsgruppen (Tab. I4-14web). Zwischen den Altersgruppen hingegen zeigen sich signifikante Unterschiede im Zugehörigkeitsgefühl (Tab. I4-15web, Tab. I4-16web). 45- bis unter 60-Jährige und 60- bis unter 77-Jährige gaben im Vergleich zu 34- bis unter 45-Jährigen an, mehr das Gefühl zu haben, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und dazuzugehören. Hinsichtlich des sozialen Vertrauens hatten Erwachsene mit einem hohen Bildungsabschluss ein größeres Vertrauen gegenüber anderen Menschen als Erwachsene mit einem niedrigen oder mittleren Bildungsabschluss (Abb. I4-4). Unter Kontrolle personenbezogener Merkmale hatten Personen mit höheren Bildungsabschlüssen ein größeres soziales Vertrauen als Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen (Tab. I4-14web). Statistisch bedeutsame Unterschiede im sozialen Vertrauen unter Kontrolle personenbezogener Merkmale zeigen sich zwischen unterschiedlichen Altersgruppen hingegen nicht (Tab. I4-16web).

Auf der Grundlage der Daten der Erwachsenenkohorte des NEPS zeigt sich, dass demokratische Institutionen und Grundhaltungen in den Jahren der Corona-Pandemie insgesamt als äußerst wichtig angesehen wurden und das Interesse an Politik recht hoch war. Die zum Teil erheblichen Unterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss verdeutlichen allerdings, dass sich nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen von Akteur:innen demokratischer Institutionen angesprochen fühlten oder von ihnen erreicht wurden. Bömmel und Heineck (2023) weisen die Unterschiede im politischen Interesse und in der politischen Partizipation nach Bildung auch als

Soziales Zugehörigkeitsgefühl und Vertrauen bei hoher Bildung am höchsten

Abb. I4-4: Soziales Zugehörigkeitsgefühl und soziales Vertrauen in den Jahren 2021/22 nach Bildungsabschluss* (Skalennittelwerte)**



* Bildungsabschlüsse nach ISCED-97. Niedrig: Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I (0–2); mittel: Sekundarbereich II, postsekundärer nichttertiärer Bereich (3 und 4); hoch: Tertiärbereich (5 und 6).

** Die hier befragten Erwachsenen hatten ein Alter von 34 bis unter 77 Jahren.

Fallzahlen: soziale Zugehörigkeit: n = 5.622, soziales Vertrauen: n = 5.623

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 6, Welle 14 (2021/22), doi:10.5157/NEPS:SC6:14.0.0, gewichtete Daten → Tab. I4-13web

kausale Effekte nach. Die Befunde verdeutlichen, dass Bildungsinvestitionen auch als Investitionen in den Zusammenhalt der Gesellschaft und damit als Bausteine einer funktionierenden Demokratie zu betrachten sind.

Es muss allerdings in Rechnung gestellt werden, dass aktuelle Krisen auch das Vertrauen in demokratische Institutionen und politische Einstellungen verändert haben können und die jüngsten krisenbezogenen gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen, auch in Bezug auf die Rolle der Politik und des Staates hierbei, sich an dieser Stelle noch nicht abbilden lassen.

Perspektiven

Im Fokus des Kapitels I stehen in diesem Berichtszyklus herkunftsbezogene und erworbene Merkmale, die vor dem Hintergrund bildungsbezogener Ungleichheiten und Erträge beleuchtet werden: die eigene oder elterliche formale Geringqualifizierung sowie geringe Lesekompetenzen. Es wird deutlich, dass ein Aufwachsen in herkunftsbezogenen Risikolagen kurz- und mittelfristig mit eigenen Risikolagen zusammenhängt – sowohl auf individueller Ebene als auch aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive. Aus der engen Verzahnung zwischen (sozialer) Herkunft und unterschiedlich erfolgreichen Wegen für (neu zugewanderte) Jugendliche durch das Bildungssystem (**I1**) lassen sich bildungspolitische Handlungsfelder aufzeigen. Dies betrifft einerseits schulische und berufliche Abschlüsse und darauf bezogene Maßnahmen (bspw. im Übergangssektor), die unabhängig von der Herkunft Erfolg versprechende Perspektiven bieten und zugänglich sein sollten. Andererseits betrifft dies auch (länderspezifische) Regelungen, die Bildungswege und -verläufe unterschiedlich vorstrukturieren und damit Lebenswege maßgeblich mitgestalten. Ein kontinuierliches Bewusstsein dieser Weichenstellungen scheint nicht nur vor dem Hintergrund des Arbeitskräftemangels eine wichtige bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Aufgabe zu sein, sondern ist auch für die individuelle Lebensgestaltung und Chancengleichheit maßgeblich. Darüber bedarf es auch förderlicher Rahmenbedingungen für gelingende bildungsbereichsübergreifende Übergänge.

Für die frühkindliche Entwicklung sind neben institutionellen Bildungsangeboten auch informelle Lerngelegenheiten und häusliche Lernumwelten bedeutsam. In Abhängigkeit vom Grad sprachlicher familialer Anregung unterscheidet sich die Entwicklung des kindlichen Wortschatzes (**I2**). Zusammen mit den Einflüssen eines Kita-Besuchs trägt die familiäre Anre-

gung folglich zu unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsbedingungen beim Übergang in die Schule bei.

Im Sinne von Veränderbarkeit und Möglichkeiten der Intervention ist hervorzuheben, dass Entwicklung und Veränderung ein Leben lang stattfinden. So nehmen Erwachsene im Laufe ihres Erwerbslebens auch dann noch zu großen Teilen an formalen Bildungsaktivitäten teil, wenn sie das Bildungssystem bereits für mindestens 1 Jahr verlassen haben (**I1**), und steigern ihre Lesekompetenzen auch noch ab dem mittleren Erwachsenenalter (**I2**). Umso wichtiger erscheint es, Gelegenheiten zu schaffen und zu nutzen, die sowohl zur Verbesserung geringer Lesekompetenz als auch zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse und darüber hinaus auch zur Teilnahme an (Weiter-)Bildungsaktivitäten beitragen. Die Herausforderung besteht jedoch darin, Erwachsene in ihren jeweiligen Lebensphasen und -lagen abzuholen und zu adressieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie nicht (mehr) Teilnehmende in Bildungseinrichtungen sind.

Bildungsinvestitionen kommen nicht nur der individuellen Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung zugute, sondern sind auch für ein höheres Erwerbseinkommen und eine höhere Beschäftigungsfähigkeit prädiktiv (**I3**). Bemerkenswert ist weiterhin, dass die Erwerbsbeteiligung von formal gering qualifizierten Personen und Frauen mit im Haushalt lebenden Kindern geringer ist (**I3**). Aus einer niedrigen Formalqualifikation können sich ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko (**I1** und **I3**) und geringe (Renten-)Einkommen (**I3**) ergeben. Darüber hinaus hängt Bildung positiv mit einem stärkeren politischen Interesse, einem größeren Vertrauen in demokratische Institutionen sowie einem stärkeren gesellschaftlichen Zugehörigkeitsgefühl zusammen (**I4**). Bildung kann also gerade in Krisenzeiten (und präventiv) als Schutzfaktor für demokratische Institutionen fungieren.

Im Überblick



Deutliche Ungleichheiten bei Bildungs- und Erwerbsverläufen nach Bildungsabschluss der Eltern

Junge Erwachsene, die 2010 die 9. Jahrgangsstufe besuchten und fast 10 Jahre beobachtet wurden (in %)

Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen 36
12

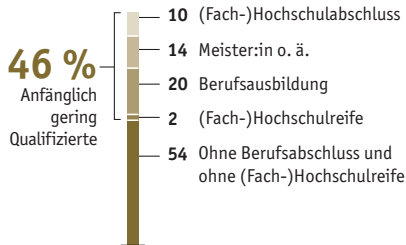
Arbeitslosigkeit ohne Berufsabschluss 36
27

- Eltern ohne Berufsabschluss und ohne (Fach-)Hochschulreife
- Eltern mit Berufsabschluss oder (Fach-)Hochschulreife



Höherqualifizierung im Erwerbsalter von formal gering Qualifizierten häufig

Höchster Bildungsabschluss von 1945 bis 1949 Geborenen 40 Jahre nach erstmaligem Verlassen des Bildungssystems (in %)

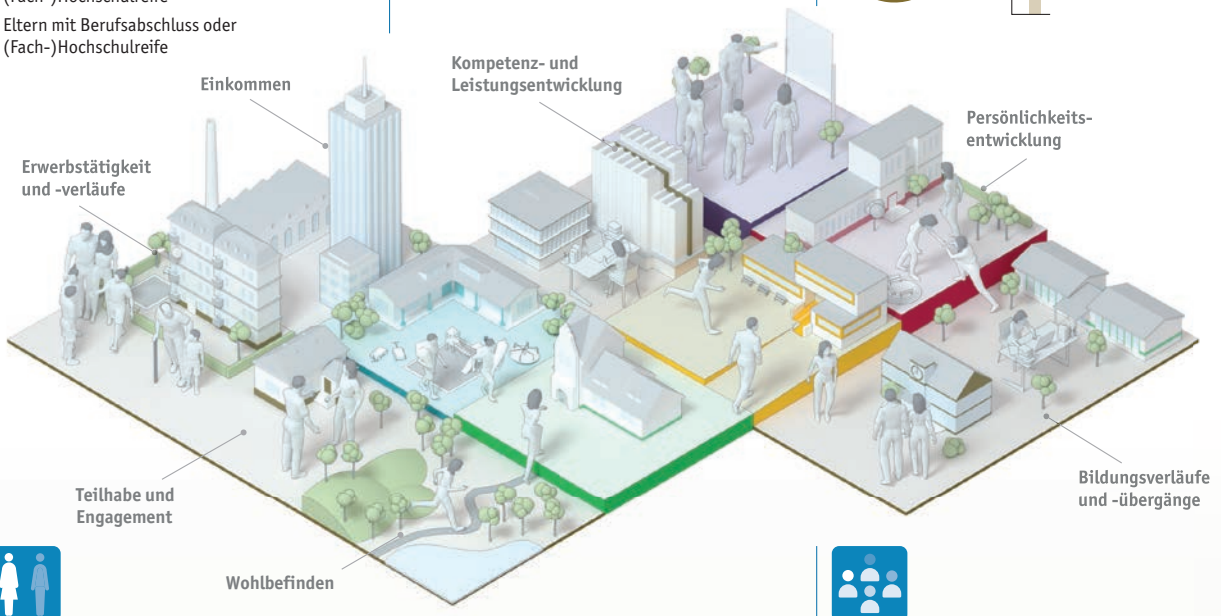
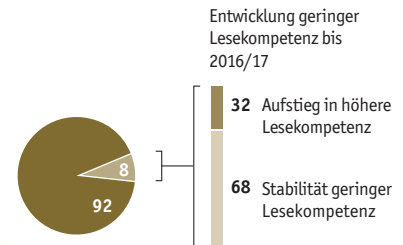


Steigerung der Lesekompetenz auch im Erwachsenenalter lebenslang möglich

Lesekompetenz von 24- bis unter 70-Jährigen in den 2010er-Jahren (in %)

Erwachsene mit 2010/11 bzw. 2012/13 ...

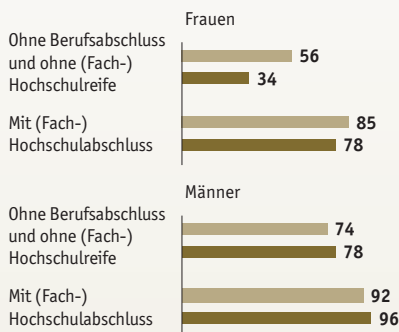
- ... geringer Lesekompetenz
- ... höherer Lesekompetenz



Kinder im Haushalt bedeuten zum Teil deutlich geringere Erwerbsbeteiligung von Frauen

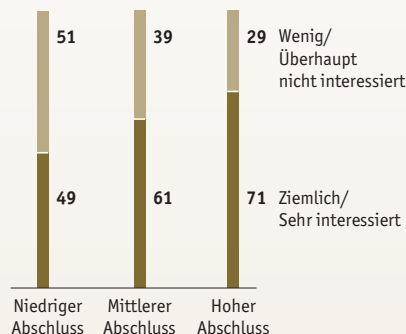
Erwerbsbeteiligung der 25- bis unter 65-Jährigen 2022 (in %)

- Gesamt
- Mit Kindern unter 6 Jahren



Politisches Interesse unterscheidet sich nach Bildungsabschluss

Politisches Interesse von 34- bis unter 77-Jährigen 2021/22 (in %)



Langzeitarbeitslosigkeit und Nichterwerbstätigkeit am deutlichsten durch gering Qualifizierte geprägt

Ausgewählte Erwerbsverläufe von 1965 bis 1974 Geborenen der ersten 20 Jahre nach erstmaligem Verlassen des Bildungssystems und Anteile anfänglich formal gering Qualifizierter (in %)



Literaturverzeichnis



Abel, J., Hirsch-Kreinsen, H., & Ittermann, P. (2009). Made simple in Germany? Entwicklungsverläufe industrieller Einfacharbeit. *WSI Mitteilungen*, 11, 579–585.

Ahrens, L., Kleinert, C., Fischer, M., & Schels, B. (2021). *Nicht alle Wünsche werden wahr: Welche Kompromisse Jugendliche beim Ausbildungsberuf eingehen*. IAB-Forum. <https://www.iab-forum.de/nicht-alle-wuensche-werden-wahr-welche-kompromisse-jugendliche-beim-ausbildungsberuf-eingehen/>. Zugriff: 31.08.2023.

Aksoy, C. G., Poutvaara, P., & Schikora, F. (2023). First Time Around: Local Conditions and Multi-dimensional Integration of Refugees. *Journal of Urban Economics*, 137, 103588.

Alexander, P. A., & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>

Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A., & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.). BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung.

Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K., & Wößmann, L. (Hrsg.) (2023a). *Bildung und berufliche Souveränität: Gutachten*. Unter Mitarbeit von vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Aktionsrat Bildung). Waxmann.

Anders, Y., & Oppermann, E. (2024). Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 551–577.

Anders, Y., Wolf, K., & Enß, C. (2023b). Expertise „Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung“, erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Anger, C., Betz, J., & Plünnecke, A. (2023a). *MINT-Bildung stärken, Potenziale von Frauen, Älteren und Zuwandernden heben*. Gutachten für BDA, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall. IW.

Anger, C., Geis, W., & Plünnecke, A. (2017). *Die volkswirtschaftliche Bedeutung der Mehrkindfamilien in Deutschland [Gutachten]*. Institut der deutschen Wirtschaft. <https://www.iwkoeln.de/studien/christina-anger-wido-geis-thoene-axel-pluennecke-die-volkswirtschaftliche-bedeutung-der-mehrkindfamilien-in-deutschland.html>

Anger, S., Heß, P., Janssen, S., & Leber, U. (2023b). Employment-Related Further Training in a Dynamic Labour Market. *Education, Competence Development and Career Trajectories*, 319–336.

Anger, S., Trahms, A., & Westermeier, C. (2018). *Erwerbstätigkeit nach dem Übergang in Altersrente: Soziale Motive überwiegen, aber auch Geld ist wichtig*. IAB-Kurzbericht 24/2018. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://doku.iab.de/kurzber/2018/kb2418.pdf>

Anton, A., Kayed, T., & Kuger, S. (2021). *Wegzeiten und Erreichbarkeit von Kindertagesbetreuung*. DJI-Kinderbetreuungsreport 2020. Studie 7 von 8. DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/DJI_Kinderbetreuungsreport_2020_Studie7.pdf. Zugriff: 15.05.2024.

Artelt, C., & Sixt, M. (2023). The National Educational Panel Study (NEPS)—framework, design, and research potential. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, 277–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01156-w>.

Attig, M., Vogelbacher, M., & Weinert, S. (2023). Education from the crib on: The potential of the Newborn Cohort of the German National Educational Panel Study. *Journal of Open Psychology Data*, 11(1), 13. <https://doi.org/10.5334/jopd.81>

Attig, M., & Weinert, S. (2018). Soziale Disparitäten im Kontext von Mutter-Kind-Interaktionen und frühen Entwicklungsmaßen von Kindern. *Frühe Bildung*, 7(1), 22–31. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000356>

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse des Bildungswesens im demografischen Wandel*. W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv.

Autorengruppe Corona-KiTa-Studie (2021). *4. Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie (II/2021)*.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*.

BA – Bundesagentur für Arbeit. (2022). *Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – BvB1 bis 3 – Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III §§ 51 ff. SGB III und gem. §§ 117 ff. SGB III i. V. m. §§ 51 ff. SGB II*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/fachkonzept-berufsvorbereitende-bildungsmanahmen-bvb1-3_ba147479.pdf

BA – Bundesagentur für Arbeit (2023a). *Personen im Kontext von Fluchtmigration (Monatszahlen)*. Reihe: Tabellen.

BA – Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2023b). *Fachkräfteengpassanalyse 2022. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt*.

Baas, M., Eulenberger, J., Geier, B., Kohlrausch, B., Lex, T., & Richter, M. (2012). „Kleben bleiben?“ – Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. *Sozialer Fortschritt*, 61(10), 247–257.

Bach, M. (2023). Heterogeneous responses to school track choice: Evidence from the repeal of binding track recommendations. *Economics of Education Review*, 95, 102412. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102412>

Bachbauer, N., Wolf, C., & Fuß, D. (2022). Education and Employment Trajectories in NEPS-ADIAB: The Survey Data of the National Educational Panel Study Linked to Administrative Data of the Institute for Employment Research. *European Sociological Review*, 38(4), 663–676.

Bächmann, A.-C., Kleinert, C., & Schels, B. (2024). *Anhaltende berufliche Geschlechtersegregation: In Ost wie West arbeiten Frauen und Männer häufig in unterschiedlichen Berufen*. IAB-Kurzbericht, 3.

Bächtiger, A., Vogl, S., Sälzer, C., Wirzberger, M., Schwaiger, V., & Krause, T. (2022). *Jugendstudie Baden-Württemberg 2022: Ergebnisbericht der 6. Jugendstudie*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Universität Stuttgart.

Bächtiger, A., Krause, T., Vogl, S., Sälzer, C., Schwaiger, V., & Wirzberger, M. (2023). *Jugendstudie Baden-Württemberg 2022. Ergebnisbericht der 6. Jugendstudie*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Universität Stuttgart.

- Bade-Becker, U. (2017). Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 171–179). W. Bertelsmann Verlag.
- Baderschneider, A., Bonin, H., Boockmann, B., Caliendo, M., Fischer, A., Gensicke, M., Hecker, K., Hartmann, J., Isphording, I., Krause-Pilatus, A., Kugler, P., Mahlstedt, R., Pabst, C., Pfeiffer, I., & Sackmann, I. (2024). *Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG. Abschlussbericht*. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung (IAW).
- Baethge, M., & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: From dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research*, 48(2), 97–112.
- Bahl, A., & Schneider, V. (2022). Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen. *BWP 4/2022*, 8–10.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* (überarbeitete Neuauflage). BAMF.
- Banscherus, U., Baumgärtner, A., Böhm, U., Golubchikova, O., Schmitt, S., & Wolter, A. (2017). *Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen: Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten*. Study/Hans-Böckler-Stiftung, 362. Hans-Böckler-Stiftung.
- Barlovic, I., Burkard, C., Hollenbach-Biele, N., Lepper, C., & Ulrich, D. (2022). *Berufliche Orientierung im dritten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen*.
- Bauer, T. K., Rulff, C., & Tamminga, M. (2018). Formale Unterqualifikation in Deutschland – Empirie und wirtschaftswissenschaftliche Perspektive. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Formale Unterqualifikation auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Neue Forschungsergebnisse und interdisziplinäre Einordnung* (S. 4–35).
- Baum, M., Blank, M., Lukowski, F., & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal und technischer Wandel*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Becker, R. (2019). Economic change and continuous vocational training in the work history: a longitudinal multilevel analysis of the employees' participation in further training and the effects on their occupational careers in Germany, 1970–2008. *Empirical research in vocational education and training*, 11(1), 1–29.
- Beckmann, J. (2023): Why do they leave? Examining dropout behaviour in gender-atypical vocational education and training in Germany. *Journal of Vocational Education & Training*, S. 1–25. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2211546>
- Behrendt, S., Nickolaus, R., & Seeber, S. (2017). Entwicklung der Basiskompetenzen im Übergangssystem. *Unterrichtswissenschaft*, 45(1), 51–66.
- Beicht, U., & Eberhard, V. (2013). Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105(1), 10–27.
- Bellmann, L., Dietrich, H., Fitzenberger, B., Kruppe, T., Lang, J., Leber, U., Duncan, R., & Umkehrer, M. (2021). *Weiterbildung und Ausbildungsmarkt-Entwicklungen im Zug der Corona-Krise und Umsetzung von Programmen der Bundesregierung*. IAB-Stellungnahme, 9/2021. IAB.
- Bennewitz, E., Klinge, S., Neu-Yanders, N., Leber, U., & Schwengler, B. (2023). *Auswirkungen des Angriffskrieges auf die Ukraine auf die Betriebe in Deutschland und weitere Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2022*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Benz, A. (2004). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 125–146). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berlingieri, F., Diegmann, A., & Sprietsma, M. (2022). Preferred Field of Study and Academic Performance. *ZEW – Centre for European Economic Research* (Discussion Paper No. 22-017). Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:10.0.0>

- Berlingieri, F., Heigle, J., Pfeiffer, F., & Stichnoth, H. (2021). Analysen zu Kosten und Erträgen von Fachwechsel und Studienabbruch. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 259–278). Springer Fachmedien.
- Bernhard, S. (2016). Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosengeld-II-Empfängern. Langfristige Wirkungsanalysen. *Sozialer Fortschritt*, 65(7), 153–161.
- Berth, F. (2019). Vom Argwohn zur Akzeptanz. Der Wandel der Einstellungen zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung in Deutschland. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(4), 446–459.
- Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W., & Thomas, S. (2022). *Stu.di.Co III – Hochschulzukunft gestalten – aus den (digitalen) Corona-Semestern lernen*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/219>
- Best, H., & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827–854). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2>
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nat Hum Behav* 7, 375–385.
- Bettinger, E. P., Long, B. T., Oreopoulos, P., & Sanbonmatsu, L. (2012). The role of application assistance and information in college decisions: Results from the H&R Block FAFSA Experiment. *Quarterly Journal of Economics*, 127(3), 1205–1242.
- Beuße, M., Kroher, M., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Isleib, S., Koopman, J., Steinkühler, J., Völk, D., Buchholz, S., Meyer, J., Multrus, F., Hinz, S., Marczuk, A., & Strauß, S. (2022). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: Eine neue, integrierte Datenbasis für Forschung, Bildungs- und Hochschulpolitik*. DZHW Brief, 6/2022. DZHW. https://doi.org/10.34878/2022.06.dzhw_brief
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2014). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2022). *Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung*.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*.
- Bitkom (2023). *Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat schon mal ChatGPT genutzt*. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/ChatGPT-in-Schule-nutzen>. Zugriff: 10.01.2024.
- Bittmann, F., & Schindler, S. (2021). Analysing Diversion Processes in German Secondary Education: School-Track Effects on Educational Aspirations. *Köln Z Soziol*, 73(2), 231–257. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00789-1>
- Bittschi, B., Eppel, R., Famira-Mühlberger, U., Mahringer, H., & Zulehner, C. (2023). *Evaluierung der Bildungskarenz und der Bildungsteilzeit*. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Blank, M., Nicklich, M. & Pfeiffer, S. (2022). Steigende Anforderungen und Weiterbildung aus Sicht des betrieblichen Ausbildungspersonals. *BWP* 4/2022, 8–10.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R., & Wößmann, L. (2013). *Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung*. Gutachten des Aktionsrats Bildung. Waxmann.
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Edition ZfE (2. Aufl.). Springer VS.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2022). *Fachkräftestrategie der Bundesregierung*. BMAS.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *50 Jahre Berufsbildungsgesetz in Deutschland*. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/50-jahre-berufsbildungsgesetz-in-deutschland.html>. Zugriff: 24.05.2024.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023). *Bericht zum Anerkennungsgesetz*. Bundesregierung.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). *Stief- und Patchworkfamilien in Deutschland. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik*, 31. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/76242/1ab4cc12c386789b943fc7e12fdef6a1/monitor-familienforschung-ausgabe-31-data.pdf>. Zugriff: 15.05.2024.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021). *Neunter Familienbericht. Elternsein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen, und Angebote bei wachsender Vielfalt – mit Stellungnahme der Bundesregierung*. Bundestagsdrucksache 19/27200.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2023a). *Aktionsprogramm. „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ Abschlussbilanz*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/234110/10647e78811399815do4bfe64boa9863/abschlussbilanz-aufholen-nach-corona-data.pdf>. Zugriff: 15.05.2024.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2023b). *Kindertagesbetreuung Kompakt*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/228470/dc2219705eeb5b8b9c117ce3f7e7bc05/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2022-data.pdf>. Zugriff: 15.05.2024.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2023c). *Monitoringbericht zum KiQuTG 2023*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/235362/383e58705e64fb2df3321e7a54e3c22/monitoringbericht-zum-kiqutg-2023-data.pdf>. Zugriff: 02.02.2024.

Boemmel, Q., & Schneider, R. (2023): Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 149–172). Waxmann.

Boll, C., Birkeneder, A., Castiglioni, L., Chabursky, S., Gutt, J., Gandlgruber, M., Kanamüller, A., Langmeyer, A., Langner, R., Liel, C., Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., Reinhardt, M., Schlimbach, T., van Santen, E., & Walper, S. (2023a), *Ukrainische Geflüchtete in Deutschland. Erhebungen zur Zielgruppe und zu kommunalen Betreuungs- und Unterstützungsstrukturen*. DJI.

Boll, C., Müller, D., & Schüller, S. (2023b). Neither backlash nor convergence: dynamics of intra-couple childcare division during the Covid-19 pandemic in Germany. *J Labour Market Res*, 57, 27.

Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., & Otto, H.-U. (2020). *Handbuch Ganztagsbildung*.

Bömmel, N., & Heineck, G. (2023). Revisiting the causal effect of education on political participation and interest. *Education Economics*, 31(6), 664–682. <https://doi.org/10.1080/09645292.2022.2141199>

Bönke, T., Hammer, L., & Hügler, D. (2022). *Berufsabschluss durch Weiterbildung. Zur Wirksamkeit beruflicher Nachqualifizierung*. Bertelsmann Stiftung.

Bosch, G. (2014). *Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte*. WSI Mitteilungen, 1, 5–13.

Böwing-Schmalenbrock, M., Meiner-Teubner, C., & Tiedemann, C. (2022). *Personal-Kind-Schlüssel in Kindertageseinrichtungen: Ergebnisse und Erläuterungen zur Weiterentwicklung der Berechnungsweise der bisherigen Personalschlüssel*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/personal-kind-schluesel_tu_dortmund.pdf?__blob=publicationFile. Zugriff: 15.05.2024.

Braun, E., Donk, A., & Bülow-Schramm, M. (2013). *AHELO goes Germany? Dokumentation des GfHf- & HIS-HF-Workshops* (Forum Hochschule/HIS, Hochschul-Informationen-System No. 2/2013). HIS Hochschul-Informationen-System.

Braun, L. & Pfänder, H. (2022). *Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen: eine vergleichende Darstellung aktueller Programme*. Wübben-Stiftung.

Brücker, H., Dauth, W., Haas, A., Jaschke, P., Kosyakova, Y., Mense, A., Moritz, M., Phan thi Hong, V., & Wolf, K. (2022a). *Ein Vorschlag zur Verteilung von Geflüchteten aus der Ukraine*. IAB-Forschungsbericht, 5/2022.

Brücker, H., Ette, A., Grabka, M., Kosyakova, Y., Niehues, W., Rother, N., Spieß, C. K., Zinn, S., Bujard, M., Cardozo, A., Décieux, J. P., Maddox, A., Milewski, N., Naderi, R., Sauer, L., Schmitz, S., Schwanhäuser, S., Siegert, M., & Tanis, K. (2022b). *Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Flucht, Ankunft und Leben*. <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2022/fb2422.pdf>. Zugriff: 15.05.2024.

Brücker, H., Ette, A., Grabka, M., Kosyakova, Y., Niehues, W., Rother, N., Spieß, C. K., Zinn, S., Bujard, M., Cardozo, A., Décieux, J. P., Maddox, A., Milewski, N., Naderi, R., Sauer, L., Schmitz, S., Schwanhäuser, S., Siegert, M., Tanis, K., & Steinhauer, H. W. (2023a). *Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Ergebnisse der ersten Welle der IAB-BiB/ReDA-BAMF-SOEP Befragung*. IAB-Forschungsbericht, 02/2023. <https://doi.org/10.48720/IAB.FB.2302>

Brücker, H., Ette, A., Grabka, M., Kosyakova, Y., Niehues, W., Rother, N., Spieß, C. K., Zinn, S., Bujard, M., Décieux, J. P., Maddox, A., Schmitz, S., Schwanhäuser, S., Siegert, M., & Steinhauer, H. W. (Hrsg.) (2023b). *Geflüchtete aus der Ukraine: Knapp die Hälfte beabsichtigt längerfristig in Deutschland zu bleiben*. *DIW Wochenbericht*, 28, 381–393. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.877242.de/23-28-1.pdf. Zugriff: 15.05.2024.

Buchholz, S., & Pratter, M. (2017). Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(3), 409–435. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0484-8>

Buchmann, J., & Balaban-Feldens, E. (2023). HF-04 Stärkung der Leitung. Fortschreibung zu Leitungsprofilen und der Leitungstätigkeit sowie Vertiefungsanalyse zu Bedingungen der Überschreitung von Leitungszeit. In C. Meiner-Teubner, D. Schacht, N. Klinkhammer, S. Kuger, B. Kalicki & S. Fackler (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 137–160). wbv Publikation.

Büchter, K. (2018). *Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft*. WISO Diskurs, 05/2018. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Bundesarbeitsgericht. (2022). ECLI:DE:BAG:2022:130922.B.1ABR22.21.0. https://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2022-12/1_abr_22-21_b_pp.pdf

Bundesrechnungshof (2022). *Bericht nach § 88 Absatz 2 BHO an den Haushaltsausschuss des Deutschen Bundestages. Integrationsmaßnahmen des Bundes. Prüfungserkenntnisse und Empfehlungen des Bundesrechnungshofes zu Integrationsmaßnahmen für zugewanderte und geflüchtete Menschen*.

Bundesregierung (2024). *Entwurf eines Berufsbildungsvalidierungs- und -digitalisierungsgesetzes*. Gesetzentwurf_bvadig.pdf (bmbf.de). Zugriff: 07.03.2024.

Burmann, U. (2011). Sozialisationswirkungen des außerschulischen Sports am Beispiel des Jugendalters. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport* (S. 267–288). VS Verlag & Springer.

Busse, R., Michaelis, C., & Nennstiel, R. (2023). To what extent do secondary effects shape migrants' educational trajectories after lower-secondary education? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 15. <https://doi.org/10.1186/s40461-023-00142-0>.

Canan, C., & Petschel, A. (2023). Die Umsetzung des Konzepts Einwanderungsgeschichte im Mikrozensus 2022. *WISTA – Wirtschaft und Statistik*, 4, 61–73.

Castleman, B. L., & Page, L. C. (2015). Summer nudging: Can personalized text messages and peer mentor outreach increase college going among low-income high school graduates? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 144–160.

CEDEFOP Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2009). *Arbeitsprogramm 2009*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellert, A., & Wilkesmann, U. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 17–38). Waxmann.

Chesters, J. (2022). Understanding the Persistence of Occupational Sex Segregation in German Labour Markets: How Gender Attitudes Shape Young Women's Occupational Aspirations. *JAYS*, 5(1), 55–73. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00065-1>

Christ, A. (2023). A12.2 Integration Geflüchteter in Ausbildung. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 300–304).

Christ, A., Schuß, E., Milde, B., & Granath, R.-O. (2023). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2022: Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September. Fassung vom 17.01.2023*.

Cortina, K., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K.-U., & Trommer, L. (Hrsg.) (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Rowohlt.

Curran, P. J., Obeidat, K., & Losardo, D. (2010). Twelve Frequently Asked Questions About Growth Curve Modeling. *Journal of Cognition and Development*, 11(2), 121–136. <https://doi.org/10.1080/15248371003699969>

Dahm, G. (2024). *Arbeitsmarkterträge eines Studiums für beruflich qualifizierte Hochschulabsolvent*innen mit und ohne vorakademische Ausbildung im Vergleich*. Working Paper, 325. Forschungsförderung Düsseldorf. Hans-Böckler-Stiftung.

Daniel, A., Watermann, R. & Maaz, K. (2018). Sind studienbezogene Kosten-Nutzen-Abwägungen veränderbar? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 535–563.

Decker, O., Kiess, J., Heller, A., & Brähler, E. (Hrsg.) (2022). *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen?* Psychosozial-Verlag.

Dengler, K. (2019). Effectiveness of Active Labour Market Programmes on the Job Quality of Welfare Recipients in Germany. *Journal of Social Policy*, 48(4), 807–38.

Deutscher Bundestag (2021). *Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt. Drucksache 19/30950 v. 22.6.2021*.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2019). *Welchen Zugang haben geflüchtete Kinder zu Schulen? Ergebnisse einer Befragung der Bundesländer*. <https://landkarte-kinderrechte.de/welchen-zugang-haben-gefluechtete-kinder-zu-schulen/#weitere-informationen>

Diabaté, S. (2015). Partnerschaftsleitbilder heute: Zwischen Fusion und Assoziation. In N. F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland* (Bd. 48, S. 77–97). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740663>

Diercks, J., Kast, J., Kupka, K., & Bolten, K. (2009). HAW-Navigator – internetbasierte Orientierungs- und Self-Assessment-Instrumente und ihre Verbindung mit der Studienberatung an der HAW Hamburg. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 4(1), 15–22.

Dietrich, H., Patzina, A., & Kretschmer, S. (2019). Soziale Herkunft, Lebensverlaufsereignisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter. *Köln Z Soziol*, 71(3), 357–383.

Dionisius, R., Illiger, A., & Schier, F. (2015). Allgemeinbildende Höherqualifizierung im Übergangsbereich. Ein Erfolgsindikator aus der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE). In H. Solga & R. Weiß (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata* (S. 117–137). BIBB.

- Ditton, H. (2011). Familie und Schule. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 245–264). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollhausen, K., & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs, *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Springer VS.
- Durda, T., Artelt, C., Lechner, C. M., Rammstedt, B., & Wicht, A. (2020). Proficiency level descriptors for low reading proficiency: An integrative process model. *International Review of Education*, 66, 211–233. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09834-1>
- Dynarski, S., Libassi, C. J., Micheltore, K., & Owen, S. (2021). Closing the gap: The effect of reducing complexity and uncertainty in college pricing on the choices of low-income students. *American Economic Review*, 111(6), 1721–1756.
- Eberhard, V., & Schuß, E. (2021). Chancen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle von Geflüchteten und Personen mit und ohne Migrationshintergrund. BIBB. <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185809>
- Ebner, C., & Ehlert, M. (2018). Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70(2), 213–235.
- Ebner, C., Haupt, A., & Matthes, B. (2020). Berufe und soziale Ungleichheit. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 72(1), 1–17.
- Echarti, N., Koscheck, S., Martin, A., & Ohly, H. (2023). Weiterbildungsmarkt im Wandel. Ergebnisse der *wbmonitor-Umfrage 2022*. BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung.
- Echarti, N., Schüring, E., & O'Donoghue, C. (2020). Effects of Vocational Re-training on Employment Outcomes Among Persons with Disabilities in Germany: A Quasi-Experiment. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 30, 221–234.
- Ehlert, M., Peter, F., Finger, C., Rusconi, A., Solga, H., Spiess, C. K., & Zambre, V. (2017). *The Berliner-Studienberechtigten-Panel (Best Up): Methodological and Data Report*. DIW Data Documentation, 90. DIW Berlin.
- Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick: Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Waxmann.
- Emmenegger, P., Graf, L., & Trampusch, C. (2018). The governance of decentralised cooperation in collective training systems: a review and conceptualisation. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(1), 21–45. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498906>
- Englert, K., Globisch, C., Gottwald, M., & Kupka, P. (2023). Umsetzung des § 16i SGB II Teilhabechancengesetz durch die Jobcenter: Zwischen Sozialem Arbeitsmarkt und Integrationsinstrument (No. 202310). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Erdmann, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., Helbig, M., Jacob, M., & Allmendinger, J. (2022). *Bildungsungleichheit nach der Hochschulreife – das lässt sich ändern: Eine Untersuchung der Wirksamkeit eines intensiven Beratungsprogramms 1,5 Jahre nach dem Abitur* (WZB discussion paper No. P2022-002). WZB.
- Esser, H., & Hoenig, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70, 419–447. <https://doi.org/10.1007/s11577-018-0558-2>
- Ette, A., Spieß, K. C., Bujard, M., Décieux, J., Gambaro, L., Gutu, L., Milewski, N., Ruckdeschel, K., Sauer, L., & Schmitz, S. (2023). Lebenssituation ukrainischer Geflüchteter. Höhere gesellschaftliche Teilhabe nach eineinhalb Jahren in Deutschland. *Bevölkerungsforschung Aktuell* 6/2023, 3–16.
- EuGH – Europäischer Gerichtshof. (2019). ECLI:EU:C:2019:402. <https://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=214043&pageIndex=0&doclang=DE&mode=req&dir=&occ=first&part=1&cid=4829029>
- Euler, D. (2015). Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(1), 6–9.

Euler, D. (2022). *Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem*. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung. Ministerium für Schule und Bildung NRW, RuhrFutur.

Euler, D., & Seeber, S. (2023). *Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Euler, D., & Severing, E. (2019). Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. In D. Euler, V. Meyer-Guckel & E. Severing (Hrsg.), *Studienintegrierende Ausbildung* (S. 7–14). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

European Commission (2020). *Council Recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020SC0123>

European Commission (2021). *Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies*. European Commission. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=de&pubId=8441&furtherPubs=yes>

European Council (2011). *Empfehlung des Rates vom 28. Juni 2011 für politische Strategien zur Senkung der Schulabbrecherquote*. Amtsblatt.

Eurostat (2019). *Methodological manual on territorial typologies. 2018 Edition*. Publications Office of the European Union.

Eurostat (2023a). *Eurostat metadata on ICT specialists in employment (isoc_skslf)*. http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/isoc_skslf_esms.htm. Zugriff: 26.07.2023.

Eurostat (2023b). *Eurostat metadata on Individuals' level of digital skills (isoc_sk_dskl_i21)*. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/isoc_sk_dskl_i21_esmsip2.htm. Zugriff: 26.07.2023.

Fabian, G. (2021). Effekte der Differenzierung des Hochschulsystems für die beruflichen Erträge eines Bachelorstudiums. In G. Fabian, C. Flöther & D. Reifenberg (Hrsg.), *Generation Hochschulabschluss: neue und alte Differenzierungen. Ergebnisse des Absolventenpanels 2017* (S. 141–152). Waxmann.

Famulla, G.-E., & Butz, B. (2005). *Berufsorientierung*. Stichwort im SWA-Glossar auf der Homepage des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“.

Feseker, T., Gnambs, T., & Artelt, C. (2021). Setting a standard for low reading proficiency: A comparison of the bookmark procedure and constrained mixture Rasch model. *PLoS ONE*, 16(11), e0257871. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257871>

Fischer, N., Radisch, F., Theis, D., & Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen, Empfehlungen*.

Fitzenberger, B., Gleiser, P., Hensgen, S., Kagerl, C., Leber, U., Roth, D., Stegmaier, J., & Umkehrer, M. (2022). *Die Zahl der Ausbildungsabschlüsse ist stark zurückgegangen – insbesondere aufgrund kleinerer Jahrgänge und pandemiebedingter Einschränkungen*. IAB-Forum 13. April 2022. <https://www.iab-forum.de/die-zahl-der-ausbildungsabschluesse-ist-stark-zurueckgegangen-insbesondere-aufgrund-kleinerer-jahrgaenge-und-pandemiebedingter-einschraenkungen>. Zugriff: 20.02.2024

Fitzenberger, B., Osikominu, A., & Paul, M. (2023). The effects of training incidence and planned training duration on labor market transitions. *Journal of Econometrics*, 235(1), 256–279.

Fitzenberger, B., & Walwei, U. (2023). *Kurzarbeitergeld in der Covid-19-Pandemie: Lessons learned*. IAB-Forschungsbericht, 05/2023.

Flohr, M., Menze, L., & Protsch, P. (2020). Berufliche Aspirationen im Kontext regionaler Berufsstrukturen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, 72(1), 79–104.

- Forschung & Lehre (2022a). 21.000 Ukrainer wollen studieren. Die HRK befürchtet: Die erhöhte Zahl Studienanfänger könnte zusammen mit der Corona-Lage und der Energiekrise im Herbst eine schwierige Lage bedeuten. Forschung & Lehre, 06.08.2022. <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/21000-ukrainer-wollen-studieren-4914>
- Forschung & Lehre (2022b). *Weniger ukrainische Studierende an deutschen Unis als erwartet*. Forschung & Lehre, 04.10.2023. <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/weniger-ukrainische-studierende-an-deutschen-unis-als-erwartet-5069>
- Foster, T., Froyen, L., Skibbe, L., Bowles, R., & Decker, K. (2016). Fathers' and mothers' home learning environments and children's early academic outcomes. *Reading and Writing*, 29(9), 1845–1863.
- Frank, A., Kröger, A., Krume, J., & Meyer-Guckel, V. (2020). *Private Hochschulen*. Edition Stifterverband.
- Franke, B., & Schneider, H. (2015). Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl: Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. *Forum Hochschule*, 1/2015.
- Franz, C., & Voss-Dahm, D. (2011). *Ohne Studium (k)eine Führungsposition?* (IAQ-Report 2011-02). IAQ.
- Frey, A., Ludewig, U., König, C., Krampen, D., Lorenz, R., & Bos, W. (2023). Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: 20-Jahre-Trend. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. (S. 111–129). Waxmann.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie 'Competencies in Later Life' (CiLL)*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/85/0014w>
- Fuchs-Rechlin, K., & Rauschenbach, T. (2021). Erzieher*innen – ein Qualifikationsprofil in der Zwickmühle. Seitenwege, Irrwege, Auswege. *Zeitschrift für Bildung und Erziehung*, 74(2), 200–218.
- Fuchs-Rechlin, K., & Schilling, M. (2012). Kindertagespflege in Deutschland – auf dem Weg zur Verberuflichung? *KomDat*, 15(2), 7–9.
- Füssel, H.-P., & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Wehle.
- Gaylor, C., Schöpf, N., & Severing, E. (2015). *Wenn aus Kompetenzen berufliche Chancen werden*. Bertelsmann Stiftung.
- Gebrande, J., & Setzer, B. (2014). Lesekompetenz. In J. Friebe, B. Schmidt-Hertha, & R. Tippelt (Hrsg.), *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie 'Competencies in Later Life' (CiLL)* (S. 61–77). W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/85/0014w>
- Gehrke, B., Rammer, C., Frietsch, R., Neuhäusler, P., & Leidmann, M. (2010). Listen wissens- und technologieintensiver Güter und Wirtschaftszweige: Zwischenbericht zu den NIW/ISI/ZEW-Listen 2010/2011 (No. 19-2010). *Studien zum deutschen Innovationssystem*.
- Geis-Thöne, W. (2022). Lehrkräftebedarf und -angebot: bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten: Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor.
- Gericke, P., & Schmid, A. (2019). Berufliche Qualifikationsmismatches bei Beschäftigten. *WSI Mitteilungen*, 72(6), 451–458. <https://doi.org/10.5771/0342-300x-2019-6-451>
- Gesellschaft für Informatik e. V. (2023). *Informatik-Monitor 2023/24: Zur Situation des Informatikunterrichts in Deutschland*. <https://informatik-monitor.de/2023-24>
- Ghirardi, G., Baier, T., Kleinert, C., & Triventi, M. (2023). Is early formal childcare an equalizer? How attending childcare and education centres affects children's cognitive and socio-emotional skills in Germany. *European Sociological Review*, 39(5), 692–707. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac048>
- Goldan, J., & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 693–713.

- Goller, M., & Ziegler, S. (2021). Berufswahlmotive angehender Wirtschaftspädagog*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Exploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 154–193.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28(6), 545–579.
- Granato, M. (2023). A12.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund und junge Geflüchtete. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 295–299).
- Grgic, M., & Lochner, S. (im Erscheinen). Jugendfreiwilligendienste: Nischendasein oder Wegweiser für späteres Engagement junger Frauen und Männer? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 19(2).
- Grotheer, M. (2019). Berufseinstieg und Berufsverlauf mit Bachelorabschluss. Wie erfolgreich etablieren sich Graduierte verschiedener Abschlussarten am Arbeitsmarkt? In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 437–479). Springer VS.
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*, 13.
- Gruber, M., Höfig, C., Golla, M., Urban, T., & Große-Kampmann, M. (2022). “We may share the number of diaper changes”: A Privacy and Security Analysis of Mobile Child Care Applications. *Proceedings on Privacy Enhancing Technologies*, 2022(3), 394–414.
- Grünkorn, J., Klieme, E., & Stanat, P. (2019). Bildungsmonitoring und Qualitätssicherung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz & J. Schrader (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland* (S. 263–398). Verlag Julius Kinkhard.
- GTS-Bilanz (2021). *Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung*.
- Guellali, C. (2017). *Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung im dualen System in Deutschland. Ein Überblick für Praktiker/-innen und Berufsbildungsfachleute*.
- Gürtzgen, N., & Popp, M. (2022). Betriebliche Vorbehalte gegenüber Langzeitarbeitslosen sinken leicht in Krisenzeiten. IAB-Kurzbericht, 17/2022.
- Haag, R. & Schoelen, H. (2018). Drei auf einen Streich. Ein triales Studium zur Nachwuchsgewinnung im Handwerk. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 36–38.
- Hachmeister, C.-D. (2021). *Die Vielfalt der Studiengänge 2021: Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2016 und 2021*. CHE.
- Hähn, K., & Niehoff, A. (2021). Digital gestützte Zusammenarbeit von Organisationen in der beruflichen Bildung. In A. Wilmers, M. Achenbach & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen* (S. 131–160). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23607>
- Hall, A. (2016). Berufliche Höherqualifizierung durch Aufstiegsfortbildung – eine zweite Chance auch für Frauen? *Zeitschrift für Soziologie*, 45(3), 200–218. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-1012>
- Hall, A. (2020). Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen. *BIBB Report* 14(2), 1–20.
- Hall, A., & Santiago Vela, A. (2019). Erlernter und ausgeübter Beruf – zur fach- und niveauadäquaten Erwerbstätigkeit. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 31–35.
- Hartwich, P., & Rauschenbach, T. (2023). Quo vadis Kindertagespflege? Ein Angebot im Schatten der Kita auf dem Prüfstand. *KomDat*, 26(2/3), 29–33.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haverkamp, K., Seibert, H., & Wesling, M. (2020). Sektorale und berufsspezifische Ausbildungsstrategien und Übergangsmuster nach der dualen Ausbildung. *Zeitschrift für Wirtschaftspolitik*, 69(1), 44–68. <https://doi.org/10.1515/zfwp-2019-2020>

Hebisch, R., & Spiller, A. (2023). Der Weg zu wissenschaftlicher Weiterbildung an einer grundlagenorientierten Forschungsuniversität. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1(1), 60–67.

Heine, J.-H., Heinle, M., Hahnel, C., Lewalter, D., & Becker-Mrotzek, M. (2023). Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss, K. (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 139–162). Waxmann.

Heinemann, L., Maurer, A., Rauner, F. (2009). *Engagement und Ausbildungsorganisation – Einstellungen Bremerhavener Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung*. http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/A_B_Forschungsberichte/IE_Studie_Bhv_240609.pdf

Helbig, M., & Steinmetz, S. (2021). Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen. *Zeitschrift für Soziologie*, 50(3–4), 241–258.

Henschel, S., Heppt, B., Rjosk, C., & Weirich, S. (2022). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 181–219). Waxmann.

Henschel, S., Heppt, B., & Weirich, S. (2023). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 299–344). Waxmann.

Henschel, S., Rjosk, C., & Heinschel, A. (2023): Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch. In: P. Stanat, Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. (Hrsg.). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 359–387). Waxmann.

Hense, J., & Goertz, L. (2023). *Monitor Digitalisierung 360°: Wo stehen die deutschen Hochschulen?* Arbeitspapier, 68. Hochschulforum Digitalisierung.

Herrmann, S., Gilg, J. J., Classe, F. L., Schacht, D. D., & Gedon, B. (im Erscheinen). Die ERIK-Surveys 2022. In C. Meiner-Teubner, N. Klinkhammer, D. Schacht, S. Kuger, B. Kalicki & S. Fackler (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht IV* (S. 6–23).

Herrmann, S., & Ulrich, L. (im Erscheinen). HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung. Fortschreibung zur Mehrsprachigkeit in der Kita und vertiefende Analyse der Abhängigkeit sprachlicher Bildungsangebote von Strukturmerkmalen. In S. Fackler, S. Herrmann, C. Meiner-Teubner, C. Bopp, S. Kuger & B. Kalicki (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht IV. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 168–177). wbv.

Heß, P., Janssen, S., & Leber, U. (2023). The effect of automation technology on workers' training participation. *Economics of Education Review*, 96, 102438.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studien-erwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Forum Hochschule, 1/2017. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

Heublein, U., Hutzsch, C., & Schmelzer, R. (2022). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. DZHW Brief, 5/2022. DZHW. https://doi.org/10.34878/2022.05.DZHW_BRIEF

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Forum Hochschule 2/2010. HIS.

- Heublein, U., Kercher, J., Knüttgen, N., & Kupfer, A. (2023). *Wissenschaft weltoffen 2023. Zahlen und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. DAAD und DZHW.
- Heukamp, V., Putz, D., Milbradt, A., & Hornke, L. F. (2009). Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 4(1), 2–8.
- Hochgürtel, T. (2017). Familiengründung und -erweiterung im Kohortenvergleich. *WISTA – Wirtschaft und Statistik*, 6, 60–73.
- Hollmann, C., Kiedrowski, M. von, Lorig, B., & Schürger, B. (2023). *Das Prüfungswesen in der digitalen Transformation: Status quo und Entwicklungsperspektiven*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere/ Bundesinstitut für Berufsbildung: Heft 244. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/18914>
- Holtmann, A. C., Ehlert, M., Menze, L., & Solga, H. (2021). Improving Formal Qualifications or Firm Linkages – What Supports Successful School-to-Work Transitions among Low-Achieving School Leavers in Germany? *European Sociological Review*, 37(2), 218–237.
- Holtmann, A., & Solga, H. (2023). Dropping or stopping out of apprenticeships: The role of performance- and integration-related risk-factors. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 469–494.
- Homrighausen, P., & Saif, S. (2021). *Kursverläufe im Allgemeinen Integrationskurs*. BAMF-Kurzanalyse, 7/2021.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2021a). *Empfehlung der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November 2021 in Stuttgart. Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung*.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2021b). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2021/2022*.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2022). *Deutschland unterstützt Ukraine bei der Durchführung von Hochschulzugangstests für Geflüchtete – Online-Tests an bundesweit sechs Standorten geplant*. Pressemitteilung von HRK, KMK und BMBF vom 09.06.2022.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2023). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2023/2024. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2023*. HRK.
- Hüsken, K., Lippert, K., & Kuger, S. (2023). *Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder – entsprechen sie den Bedarfen der Eltern?*
- Hüther, O., & Krücken, G. (2016). *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Imdorf, C., Hegna, K., Eberhard, V., & Doray, P. (2015). Educational Systems and Gender Segregation in Education: A Three-Country Comparison of Germany, Norway and Canada. In C. Imdorf, K. Hegna & L. Reisel (Hrsg.), *Gender Segregation in Vocational Education* (Bd. 32, S. 83–122). Emerald Insight. <https://doi.org/10.1108/So195-631020150000031004>
- Jessen, J., Schmitz, S., & Waights, S. (2020). Understanding day care enrolment gaps. *Journal of Public Economics*, 190, 104252. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104252>. Zugriff: 22.09.2023.
- Jungbauer-Gans, M., & Carstensen, J. (2019). *Das Student Life Cycle Panel – Datenbasis für Forschung und Hochschulpolitik*. DZHW Brief, 1/2019. DZHW. https://doi.org/10.34878/2019.01.dzhw_brief
- Kalina, T. (2022). *Beschäftigungsperspektiven für gering Qualifizierte*. Inst. Arbeit und Qualifikation. IAQ-Report 2022-08.
- Kanas, A., & Kosyakova, Y. (2023). Greater local supply of language courses improves refugees' labor market integration. *European Societies*, 25(1), 1–36.
- Käpplinger, B., & Reuter, M. (2017). *Qualitätsmanagement in der Weiterbildung*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik.

- Kay, R., Babka von Gostomski, C., Saif, S., Homrighausen, P., Eckhard, J., & Rother, N. (2023). Zwischenbericht III zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“. Analysen und Erkenntnisse zu Kursteilnehmenden, Kursspezifika, Lehrkräften und Integrationskursträgern zu Kursbeginn (Forschungsbericht 46). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).
- Kayed, T., Wieschke, J., & Kuger, S. (2023). *Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6 Kindern. DJI-Kinderbetreuungsreport 2022. Studie 1 von 6.* DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/Kinderbetreuungsreport_2022_Studie1_Bedarfe_U3U6.pdf. Zugriff: 15.05.2024.
- Kayed, T., Wieschke, J., & Kuger, S. (2024). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Der elterliche Bedarf im U3- und U6-Bereich. DJI-Kinderbetreuungsreport 2024. Studie 1 von 6.*
- Kerst, C., & Wolter, A. (Hrsg.) (2022). *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg.* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9>
- Khalil, S., Kohler, U., & Tjaden, J. (2022). Is There a Rural Penalty in Language Acquisition? Evidence From Germany's Refugee Allocation Policy. *Frontiers in Sociology*, 7, 841775.
- Kleifgen, E., Kruppe, T., Lang, J., Osiander, C., Roesler, K., & Stephan, G. (2022). *Förderung der abschlussorientierten beruflichen Weiterbildung: Entwicklung von Zugangszahlen und Teilnahmestrukturen vor und nach der Einführung der Weiterbildungsprämien im Jahr 2016.* IAB-Forschungsbericht, 15/2022.
- Klein, D., & Neugebauer, M. (2023). A downside to high aspirations: Immigrants' (non-)success in tertiary education. *Acta Sociologica*, 000169932211488. <https://doi.org/10.1177/00016993221148897>
- Kleinert, C., Baier, T., Ghirardi, G., & Triventi, M. (2024). *Auswirkungen des Kitabesuchs auf kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern: Führt ein Kitabesuch zu einem Ausgleich sozialer Unterschiede?* LIfBi Forschung kompakt 5. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. <https://doi.org/10.5157/LIfBi:Bericht:05:Kita:1.0>
- Klemm, K. (2019). *Seiten und Quereinsteiger_innen an Schulen in den 16 Bundesländern. Versuch einer Übersicht.* FES.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisiertes Tabellenverzeichnis.* https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Tabellenverzeichnis-final.pdf. Zugriff: 20.02.2024
- Klemm, K., & Zorn, D. (2024). *Weniger Geburten, mehr Lehrkräfte. Spielraum für die Grundschulentwicklung.* Bertelsmann Stiftung.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 10.09.2020.*
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016a). *Bildung in einer digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf. Zugriff: 19.12.2023.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016b). *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. In Kraft getreten am 01.01.2018.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf

- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2017a). *Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017.*
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017b). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017.*
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017c). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Musterrechtsverordnung.pdf
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017d). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023a). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/de_2023.pdf
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023b). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_LEB_LEA_2021_Landeswerte.xlsx. Zugriff: 20.02.2024
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2024a). *Qualität Beruflicher Schulen. Empfehlung für die Analyse und Bewertung der Arbeit beruflicher Schulen als Beitrag für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024.*
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2024b). *Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2023 bis 2035. Dokumentation Nr. 241. KMK.*
- Konrath, K., & Bach, M. (2024). *Kreistypisierung für ein kommunales Bildungsmanagement – Aktualisierung 2023: Methodenbericht.* https://www.transferinitiative.de/media/content/DLR_Kreistypisierung_Aktualisierung2024.pdf
- Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). *Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland.* wbv.
- Kosyakova, Y., Salikutluk, Z., & Hartmann, J. (2023). *Gender employment gap at arrival and its dynamics: The case of refugees in Germany. Research in Social Stratification and Mobility, 87, 100842.*
- Kracke, B. (2014). *Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht. BWP 1/2014, 16–19.*
- Kracke, N., Schwabe, U., & Buchholz, S. (2024). *Beteiligung an Hochschulbildung und Soziale Selektivität: Aktuelle Befunde zur Chancen(un)gleichheit in Deutschland. DZHW Brief, 2/2024. DZHW.*
- Kremers, C., Plünnecke, A., & Vahlhaus, I. (2023). *Zunehmende Bedeutung von Grundbildung und Weiterbildung für Geringqualifizierte. IW-Trends 50(3), 27–45.*
- Kristen, C., Reimer, D., & Kogan, I. (2008). *Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. International Journal of Comparative Sociology, 49(2–3), 127–151.*

- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krone, S., Nieding, I., & Ratermann-Busse, M. (2019). *Dual studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium – Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en*. edition Hans-Böckler-Stiftung, 413. Hans-Böckler-Stiftung.
- Krone, S., & Niehoff, A. (2023). *Report Dual Studierende: Zur aktuellen Lage in einem hybriden Ausbildungsformat*. Universität Duisburg-Essen.
- Kruppe, T., & Lang, J. (2018). Labour market effects of retraining for the unemployed: the role of occupations. *Applied Economics*, 50(14), 1578–1600.
- Kruppe, T., & Lang, J. (2023). *Geförderte berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen: abnehmende Eintritte trotz positiver Wirkung*. IAB-Forum. <https://www.iab-forum.de/gefoerderte-berufliche-weiterbildung-von-arbeitslosen-abnehmende-eintritte-trotz-positiver-wirkung/>. Zugriff: 27.10.2023.
- Kruppe, T., Lang, J., & Osiander, C. (2023). Effekte von Teilqualifizierungen auf Beschäftigung und Einkommen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 75, 477–504. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00931-1>
- Kuhn, A. (2023). *Mehrheit der Länder wirbt gezielt um Lehrkräfte im Pensionsalter*. Deutsches Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/laenderueberblick-umfrage-lehrermangel-pensionierte-lehrer/>. Zugriff: 01.09.2023.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lang, J. (2022). Employment effects of language training for unemployed immigrants. *Journal of population economics*, 35(2), 719–754.
- Lauterbach, O. (2015). *Erfassung wirtschaftswissenschaftlicher Fachkompetenzen von Studierenden in Startkohorte 5 des Nationalen Bildungspanels*. Technischer Bericht (NEPS Working Paper, 51). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Lechner, C. M., Gauly, B., Miyamoto, A., & Wicht, A. (2021). Stability and change in adults' literacy and numeracy skills: Evidence from two large-scale panel studies. *Personality and Individual Differences*, 180, 110990. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110990>
- Lee, T., & Shi, D. (2021). A comparison of full information maximum likelihood and multiple imputation in structural equation modeling with missing data. *Psychological Methods*, 26(4), 466–485. <https://doi.org/10.1037/met0000381>
- Lehrl, S. (2018). *Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter: Eine empirische Analyse zu Konzept, Bedingungen und Bedeutung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20184-5>
- Lehrl, S., Evangelou, M., & Sammons, P. (2020). The home learning environment and its role in shaping children's educational development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1693487>
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R., & Suggate, S. P. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test – 4. Ausgabe (PPVT-4), deutsche Version*. Pearson Assessment. <https://www.testzentrale.de/shop/peabody-picture-vocabulary-test-4-ausgabe.html>
- Lenz, S., Holtmann, M., Rjosk, C., & Stanat, P. (2019). Soziokulturelle Segregation an weiterführenden Schulen – Analysen zur Rolle der Gliederung des deutschen Schulsystems und schulstruktureller Reformmaßnahmen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 22(6), 1333–1358.
- Leßner, L., Maron, J., & Preuß, M. (im Erscheinen). Kap-11 Entlastung der Eltern von den Beiträgen. In C. Meiner-Teubner, D. D. Schacht, N. Klinkhammer, B. Kalicki, S. Kuger & S. Fackler (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht IV*. wbv.

- Lewalter, D., Karstorff, T., & Moser, S. (2023a). Digitalisierungsbezogene Lerngelegenheiten und -aktivitäten in Schule und Freizeit. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 237–271). Waxmann.
- Lewalter, D., Müller, M., Goldhammer, F., Diedrich, J., & Köller, O. (2023b). Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 273–316). Waxmann.
- Lintorf, K., & Schürer, S. (2023). Kriterien der Übergangsempfehlung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Die Bedeutung kindbezogener, familiärer und schulstruktureller Merkmale im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1547–1570.
- Lippert, K., Kayed, T., & Kuger, S. (2023). *Kindertagesbetreuung: Unterschiede im Einstieg und der Kontinuität bei Kindern bis zur Einschulung*. DJI-Kinderbetreuungsreport 2022. Studie 5 von 6. DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/Kinderbetreuungsreport_2022_Studie5_Betreuungskarrieren.pdf. Zugriff: 22.09.2023.
- Lokhande, M. (2023). *Integrationsmotor Kita. Wie gut ist die frühkindliche Betreuung auf den Normalfall Vielfalt eingestellt?* SVR-Kurzinformation 2023-4. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/08/SVR-Kurzinformation_10-Jahre-Kitaplatzanspruch.pdf. Zugriff: 15.05.2024.
- López Cobo, M., Rohman, I. K., De Prato, G., Cardona, M., Righi, R., Samoil, S., & Vázquez-Prada Baillet, M. (2020). ICT specialists in employment. Methodological note. *JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology*, 2020(07). European Commission, JRC119846.
- Lorenz, R., Goldhammer, F., & Glondys, M. (2023). *Digitalisierung in der Grundschule*. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 302–324). SpringerLink.
- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multus, F., & Buchholz, S. (2020). *Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester: Fast 25.000 Studierende aus ganz Deutschland schildern ihre Erfahrungen im digitalen Sommersemester 2020*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). https://doi.org/10.34878/2020.05.DZHW_BRIEF
- Lörz, M., & Quast, H. (Hrsg.) (2019). *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978>
- Maaz, K., Bachsleitner, A., Baumert, J., Dumont, H., Neumann, M., Radmann, S., & Becker, M. (2017). Soziokulturelle Disparitäten des Bildungserfolgs vor und nach der Schulstrukturereform in Berlin. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz, & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin*. Waxmann.
- Maaz, K., & Kühne, S. (2018): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Band 1, S. 375–396). Springer VS.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Maier, T. (2020): *Auswirkungen der „Corona-Krise“ auf die duale Berufsausbildung: Risiken, Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeiten*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Maier, T., Kalinowski, M., Zika, G., Schneemann, C., Mönnig, A., & Wolter, M. I. (2022). *Es wird knapp: Ergebnisse der siebten Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040*. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, 3.

- Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., van Santen, E., Seckinger, M., & Gendlgruber, M. (2020). *Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten der Corona-Pandemie. DJI-Jugendhilfebarometer bei Jugendämtern*. Deutsches Jugendinstitut (DJI). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/1234_DJI-Jugendhilfebarometer_Corona.pdf. Zugriff: 15.05.2024.
- Mank, S. (2023). Inklusive Bildung – Abschlussperspektiven von Jugendlichen mit Behinderungen im Lichte der Umsetzung von schulischer Inklusion. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, S. 479–501.
- Mann, A., Denis, V., Schleicher, A. Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E., & Chamber, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. OECD.
- Marczuk, A., Multrus, F., & Lörz, M. (2021). *Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden*. DZHW Brief, 1/2021. DZHW.
- Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Mayer, A., Dietzfelbinger, L., Rosseel, Y., & Steyer, R. (2016). The EffectLiteR approach for analyzing average and conditional effects. *Multivariate Behavioral Research*, 51, 374–391.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Meiner, C., Rieser, S., & Strunz, E. (2015). Bedarfsge- recht oder angebotsorientiert? Eine Analyse der monatspezifischen Aufnahmen von unter 3-Jähri- gen in der Kindertagesbetreuung. *Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe*, 18(1), 12–15.
- Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M., Olszenka, N., & Rauschenbach, T. (im Erscheinen): *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausbe- rechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreu- ung bis 2035. Teil 1: Kinder bis zum Schuleintritt*.
- Meiner-Teubner, C., & Tiedemann, C. (2018). Immer früher und immer länger – Einstiegsalter und Ver- weildauer in Kindertagesbetreuung. *KomDat*, 21(3), 9–15.
- Mentges, H. (2020). Studium oder Berufsausbil- dung? Migrationsspezifische Bildungsentscheidun- gen von Studienberechtigten. Eine kritische Repli- kation und Erweiterung der Studie von Kristen et al. (2008). *Soziale Welt*, 70(4), 403–434.
- Menze, L., & Holtmann, A. C. (2019). Was können Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Mittleren Schulabschluss aus Übergangsmaßnah- men mitnehmen? Entwicklungen und Übergangs- chancen in Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswis- senschaft*, 22, 509–533.
- Meyer, F., & Winkler, O. (2023): Place of Residence Does Matter for Educational Integration: The Rele- vance of Spatial Contexts for Refugees' Transition to VET in Germany. *Social Sciences*, 12 (120). MDPI.
- Michaelis, C., & Busse, R. (2021). Regional disparities in the training market: Opportunities for adole- scents to obtain a company-based training place depending on regional training market conditions. *International Journal for Research in Vocational Educa- tion and Training*, 8(1), 87–114. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.1.5>
- Michaelis, C., Busse, R., Seeber, S., & Eckelt, M. (2022). *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland: Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen. Berufsbildung, Arbeit und Innovation*. Hauptreihe, 72. wbv.
- Michaelis, C., & Richter, M. (2022). Discontinuities in vocational education and training: The influ- ence of early-risk factors and personality const- ructs on premature training termination and sub- sequent trajectories. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 14. <https://doi.org/10.1186/s40461-022-00135-5>
- MKFFI – Ministerium für Kinder, Familie, Flücht- linge und Integration (Hrsg.) (2022). *11. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Über das Aufwachsen in Nordrhein-Westfalen und die Schwerpunkte der Kinder- und Jugendpolitik in der 17. Wahlperiode*.

- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021). *miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-jähriger in Deutschland*.
- Müller, M., Wallußek, N. & Tiedemann, C. (im Erscheinen). HF-o8 Stärkung der Kindertagespflege. In C. Meiner-Teubner, N. Klinkhammer, D. Schacht, S. Kuger, B. Kalicki & S. Fackler (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht IV* (S. 178–212).
- Müller, W., & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2. Aufl., S. 303–342). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Multrus, F., Marczuk, A., Hinz, T., & Strauß, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: Studiensituation unter Onlinebedingungen. Studieren während der Corona-Pandemie 2021*. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Musset, P. & Kurekova, L. M. (2018). *Working it out: Career Guidance and Employer Engagement* (No. 175). <https://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>
- Neugebauer, M., Daniel, H.-D., & Wolter, A. (Hrsg.) (2021). *Studienerfolg und Studienabbruch*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4>
- Neumann, A., Ulrich, S. M., Sinß, F., Chakraverty, D., Hänel, M., Lux, U., Ghezih, S., Löchner, J., & Renner, I. (2023). How are families in Germany doing since the COVID-19 pandemic? Study protocol of a nationally representative, cross-sectional study of parents with children aged 0-3 years. *PLOS ONE* 18(5). e0285723. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285723>
- Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüscher, M., Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., & Thiele, A.-L. (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe: Wissenschaftliche Studie*. <https://doi.org/10.3278/9783763971718>
- Nickel, S., & Thiele, A.-L. (2022). *Update 2022: Studieren ohne Abitur in Deutschland: Überblick über aktuelle Entwicklungen*. CHE Impulse, 9.
- Nickel, S., & Thiele, A.-L. (2024). *Update 2024: Studieren ohne Abitur in Deutschland*. CHE Impulse, 14. Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nickel, S. & Ziegele, F. (2012). *Audit statt Akkreditierung. Ein richtiger Schritt zu mehr Hochschulautonomie und weniger Bürokratie*. CHE-Positionspapier.
- Nickolaus, R., Mokhonko, S., Behrendt, S., Vetter, D., & Méliani, K. (2018). Die Entwicklung allgemeiner und berufsfachlicher Kompetenzen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Übergangssystem unter den Bedingungen individueller Förderung. *Unterrichtswissenschaft*, H1, 61–85.
- Niemietz J., Jindra, C., Schneider, R., Schumann, L., Schipolowski S., & Sachse K. A. (2023). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 261–298). Waxmann.
- Novita, S., & Kluczniok, K. (2022). Receptive vocabulary of preschool children with migration backgrounds: the effect of home literacy activities. *Early Child Development and Care* 192(11), 1728–1743.
- OECD (2021a). *Continuing Education and Training in Germany. Getting Skills Right*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f552468-en>
- OECD (2021b). *Training in Enterprises: New Evidence from 100 Case Studies. Getting Skills Right*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7d63d210-en>
- OECD (2022a). *International Migration Outlook*. OECD.
- OECD (2022b). *Wissenschaftliche Weiterbildung und der EU-Rahmen für staatliche Beihilfen: Auswirkungen auf den öffentlichen Hochschulsektor in Brandenburg*. OECD Publishing.
- OECD (2023a). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. Zugriff: 15.05.2024.
- OECD (Hrsg.) (2023b). *Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren*.

- OECD (Hrsg.) (2023c). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004956wxt>
- Ordemann, J. (2019). *Studium ohne Abitur. Bildungserträge nichttraditioneller Hochschulabsolventen im Vergleich*. Springer VS.
- Ordemann, J. (2022). Nicht-traditionelle Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen und der Arbeitsmarkt. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 289–310). Springer VS.
- Ordemann, J. (2023). Higher education graduates, vocational qualification, and income. Is higher education worthwhile for dual qualifiers? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(2), 551–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01157-9>
- Ordemann, J., Buchholz, S., & Spangenberg, H. (2023). Von direkten und alternativen Wegen ins Studium: Eine quantitative Analyse zum sozialen Phänomen der beruflich-akademischen Doppelqualifizierung von Studienberechtigten. In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen: Wege in das, durch das und nach dem Studium* (S. 47–77). Springer Fachmedien.
- Ordemann, J., & Pfeiffer, F. (2021). *The Evolution of Educational Wage Differentials for Women and Men, from 1996 to 2019*. Discussion Paper, 21-066. ZEW.
- Oreopoulos, P., & Ford, R. (2019). Keeping college options open: A field experiment to help all high school seniors through the college application process. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(2), 299–329.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285–308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>
- Pachner, T. & Ziesmann, T. (im Erscheinen). HF-10 Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen. In S. Fackler, S. Herrmann, C. Meiner-Teubner, C. Bopp, S. Kuger & B. Kalicki (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht IV. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 218–247). wbv.
- Pasternack, P. (2015): *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*. Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Akademische Verlagsanstalt.
- Peter, F., Spieß, C. K., & Zambre, V. (2018). Infoworkshop zum Studium erhöht die Studienaufnahme. *DIW Wochenbericht*, 26, 565–573.
- Peter, F., Spieß, C. K., & Zambre, V. (2021). Informing students about college: Increasing enrollment using a behavioral intervention? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 190, 524–549.
- Pfeifer, L., Nauerth, A., Raschper, P., Freese, C. & Bräklings, S. (2021). *Virtual Reality basierte Digital Reusable Learning Objects in der Pflegeausbildung – Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedarfe aus pflegepädagogischer Sicht*. Innovative Lehr-/Lernszenarien in den Pflege- und Gesundheitsberufen. Working Paper-Reihe der Projekte DiViFaG und ViRDIPA Nr. 2. Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung (Fakultät für Erziehungswissenschaft AG 9). <https://doi.org/10.4119/unibi/2954330>
- Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49, 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Pullman, A., & Krejčík, L. (2021). Literacy, Numeracy, and Digital Practices at Home Among NEET Individuals in Germany. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 67, 133–152. <https://doi.org/10.3262/ZPB2101133>
- Quast, H., Mentges, H., & Buchholz, S. (2023). Atypische Bildungsverläufe: Warum studieren Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien immer noch seltener? In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen: Wege in das, durch das und nach dem Studium* (S. 79–106). Springer Fachmedien.

- Quast, H., Scheller, P., & Lörz, M. (2014). *Bildungsentcheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss*. Forum Hochschule, 9/2014. DZHW.
- Rackles, M. (2023). *Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen. Expertise im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung*. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Lehrkraeftearbeitszeit-Expertise.pdf>. Zugriff: 04.05.2023.
- Rahn, S., & Fuhrmann, C. (2023). Schüler*innen teilqualifizierender höherer Berufsfachschulen – ohne Berufsabschluss, aber mit Perspektive? Allokationseffekte umstrittener Bildungsgänge beruflicher Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 83–103.
- Rahn, S., Fuhrmann, C., & Hartkopf, E. (2017). Enttäuschte Erwartungen? – Lohnt sich die Bildungsbeteiligung in Bildungsgängen des Übergangsegments? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(4), 595–613.
- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 27, 1–29. http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf. Zugriff: 29.09.2023.
- Reglin, T. (2015). Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung: Komplexe Anforderungen an alle Akteure. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65. Jahrgang 18-29/2015: *Qualitätssicherung in der Bildung*.
- Renner, I., Chakraverty, D., Hänelt, M., Lux, U., Neumann, A., & Ulrich, S. (2023). *Design und Methoden. Faktenblatt 1 zur Studie „Kinder in Deutschland 0-3 2022“*. Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH).
- Ressel, T., & Kiesecker, D. (2019). *Die duale Kompetenzprüfung*. IG Metall Vorstand. <https://wap.igmetall.de/18128.htm>.
- Richter, M., Baethge-Kinsky, V., Kerst, C., & Seeber, S. (2022). Zum Wandel von Ausbildung und Studium in nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen. Eine berufsgruppenspezifische Analyse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Beiheft 33), 117–150.
- Riedel, B., Geiger, K., Otremba, K., & Dingfelder, J. (2022). *Eine neue Generation von Kita-Trägern. Herausforderungen und Chancen für Qualität und Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/DJI_2022_Eine_neue_Generation_von_Kita-Trägern.pdf. Zugriff: 19.02.2024.
- Riedel, B., Klinkhammer, N., & Kuger, S. (2021). Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In N. Klinkhammer, B. Kalicki, S. Kuger, C. Meiner-Teubner, B. Riedel, D. D. Schacht & T. Rauschenbach (Hrsg.), *ERiK Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 27–41). wbv Publikation.
- Robert Bosch Stiftung (2023). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Robson, J. (2023). Graduate employability and employment. In S. Marginson, B. Cantwell, D. Platónova & A. Smolentseva (Hrsg.), *Assessing the contributions of higher education: Knowledge for a disordered world* (S. 177–196). Edward Elgar Publishing.
- Rohrbach-Schmidt, D., & Uhly, A. (2015). Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(1), 105–135. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0297-y>
- Romefort, J., Tiedemann, C., & Meiner-Teubner, C. (im Erscheinen). HF-02. Fachkraft-Kind-Schlüssel. In C. Meiner-Teubner, N. Klinkhammer, D. Schacht, S. Kuger, B. Kalicki & S. Fackler (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht IV* (S. 56–77).

- Rose, E., Lehl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29(3), 342–356. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1409096>
- Ruhose, J., Thomsen, S. L., & Weilage, I. (2019). The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings. *Economics of Education Review*, 72, 166–186.
- Ruhose, J., Thomsen, S. L., & Weilage, I. (2020). Work-Related Training and Subjective Well-Being. Estimating the Effect of Training Participation on Satisfaction, Worries, and Health in Germany/Berufliche Weiterbildung und subjektives Wohlbefinden. Abschätzung der Effekte einer Weiterbildungsteilnahme auf Zufriedenheit, Sorgen und Gesundheit in Deutschland. In J. Schrader, A. Ioannidou & H. P. Blossfeld (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung. Monetary and non-monetary effects of adult education and training*. Edition ZfE, 7. Springer VS.
- Sachse, K. A., Jindra, C., Schuhmann, K., & Schipolowski, S. (2022). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 151–180). Waxmann.
- Salikutluk, Z., & Menke, K. (2021). Gendered integration? How recently arrived male and female refugees fare on the German labour market. *Journal of Family Research*, 33(2), 284–321.
- Samray, D., Wagner, P., Blank, M., Schreyer, J. & Koscheck, S. (2022). *Auswirkungen der Coronapandemie auf die Beschäftigungssituation des Weiterbildungspersonals*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 42–70). John Wiley & Sons, Inc.
- Schacht, D., Guck, C., & Romefort, J. (2023). HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung. Fortschreibung zur Mehrsprachigkeit in der Kita und vertiefende Analyse der Abhängigkeit sprachlicher Bildungsangebote von Strukturmerkmalen. In C. Meiner-Teubner, D. Schacht, N. Klinkhammer, S. Kuger, B. Kalicki & S. Fackler (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 213–236). wbv.
- Scheidt, A., Klein, C., & Bemprechts-Luthardt, J. (2022). *Digitalisierung der KiTa*. Kita-Fachtexte 5/2022. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/230523_KitaFachtexte_Digitalisierung_01.pdf. Zugriff: 15.05.2024.
- Schels, B., & Abraham, M. (2023). Adaptation to the market? Status differences between target occupations in the application process and realized training occupation of German adolescents. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(4), 722–743. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1955403>
- Schels, B., Kleinert, C., Fischer-Browne, M., & Ahrens, L. (2022). Compromises between Occupational Aspirations and VET Occupations – a Contribution to the Reproduction of Social Inequalities? *Zeitschrift für Soziologie* 51(2), 154–73. <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2022-0011>
- Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Springer VS.
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U., & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(4), 10–35.
- Schmidt, U., Heinzelmann, S., Andersson, M., Besch, C., & Schulze, K. (2020). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)*. Abschlussbericht – über den gesamten Förderzeitraum 2011–2020. Auftraggeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schmitz, S., Spieß, K. C., & Huebener, M. (2023). Weiterhin Ungleichheiten bei der KiTa-Nutzung. Größer ungedeckter Bedarf in grundsätzlich benachteiligten Familien. *Bevölkerungsforschung Aktuell*, 2, 3–8.

- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A., & Spangenberg, H. (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. Forum Hochschule, 4.
- Schneider, R., & Boemmel, Q. (2023). Kompetenzstufenbesetzung im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 54–96). Waxmann.
- Schneider, R., & Wittig, J. (2022). Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 81–92). Waxmann.
- Schneider, V., Spillner, G., & Schwarz, H. (2023). Höherqualifizierende Berufsbildung: attraktiv und anschlussfähig? *BWP* 52(1), 54–56. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/18310>
- Schrader, J. (2014). Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform. In DIE (Hrsg.), *Trends in der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 181–202). wbv. <https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildung-07.pdf>
- Schrader, J., Büchler, T., & Kohl, J. (2023). Rekrutierung von Lehrkräften durch Organisationen der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46, 441–473.
- Schrader, J., & Martin, A. (2021). Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44(3), 333–360.
- Schreiber, D., Biebeler, H., Milolaza, A., Nies, N., Sabbagh, H., & Weigel, T. (2023). *Planung und Gestaltung von Ausbildung im Kontext des Lernens im Prozess der Arbeit*.
- Schröder, E., Suessenbach, F., & Winde, M. (2022). Informatikunterricht: Lückenhaft und Unterbesetzt: Informatik in Deutschland – ein Flickenteppich auch hinsichtlich der Datenlage. In *Stifterverband*. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/informatikunterricht_lueckenhaft_und_unterbesetzt.pdf. Zugriff: 19.12.2023.
- Schubarth, W., Ulbricht, J., & Speck, K. (2019). Mehr Beschäftigungsbefähigung durch ein praxistaugliches Studium? Perspektiven der Praxisgestaltung an Hochschulen. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 439–452). BiBB.
- Seibert, H., Schwengler, B., & Wiethölter, D. (2021). Basisarbeit: Beschäftigungsentwicklung und Beschäftigtengruppen. In A. Große-Jäger, R. Hauser, O. Lauenstein, J. May-Schmidt, M. Merfert, F. Stiegler & B. Zwingmann (Hrsg.), *Basisarbeit. Mittendrin und außen vor* (S. 88–109).
- Settelmeyer, A. (2022). Sprachkompetenz: Integration in Ausbildung und Beruf. In H. Ertl, M. Granato, R. Helmrich & E. M. Krekel (Hrsg.), *Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem* (S. 62–74).
- Siembab, M., Beckmann, J. & Wicht, A. (2023). Warum entscheiden sich Jugendliche dazu, ihre Ausbildung vorzeitig zu beenden? Die Rolle von Berufswahlkompromissen und subjektiven Bewertungen der Ausbildung. *BIBB Report*, 1/2023.
- Siembab, M., & Wicht, A. (2020). Schulformen und geschlechtstypische Berufsorientierungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 49(2–3), 183–199. <https://doi.org/10.1515/zfs02-2020-0017>
- Skopek, J., & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces*, 100(1), 86–112.
- Spangenberg, H. (2019). Weiterqualifizierungs- und Erwerbseinstiegsverläufe nach dem Bachelorstudium. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 437–479). Springer VS.

Spangenberg, H., & Quast, H. (2023). Zum Einfluss vorgelagerter Bildungspfade auf die Bildungsentscheidung. In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Vielfalt von hochschulischen Bildungswegen: Wege in das, durch das und nach dem Studium* (S. 21–46). Springer Fachmedien.

Spangenberg, H., Quast, H., & Franke, B. (2017). Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten. *Die Deutsche Schule*, 109(4), 334–352.

Statistisches Bundesamt (2023a). *Berufliche Schulen und Schulen des Gesundheitswesens – Grunddaten. Schuljahr 2022/23*. Statistischer Bericht.

Statistisches Bundesamt (2023b). *Bildungsfinanzbericht 2023*.

Statistisches Bundesamt (2023c). *Erfolgsquoten. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2009 bis 2013*. Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt. (2023d). *Gender Pension Gap: Alterseinkünfte von Frauen 2021 fast ein Drittel niedriger als die von Männern* [Pressemitteilung Nr. N 015 vom 7. März 2023]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23_No15_12_63.html

Statistisches Bundesamt (2023e). *Studienverlaufsstatistik 2022*. Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt. (2024a). *Gender Pension Gap 2023: Alterseinkünfte von Frauen 27,1 % niedriger als die von Männern* [Pressemitteilung Nr. N 016 vom 24. April 2024]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/04/PD24_No16_12_63.html

Statistisches Bundesamt (2024b). *Statistik des Studienverlaufs 2023*. Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2024c). *Statistischer Bericht – Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2021/2022*.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2020). *Erwerbspersonenvorausberechnung 2020*.

Steiner, C. (2011). Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In N. Fischer et al. (Hrsg.), *Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 57–75).

Steiner, P., & Landwehr, N. (2003). *Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität: Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung: Broschüre 1*. h.e.p.-Verl.

Stoetzer, M. W., & Watzka, K. (2016). Teures Window Dressing: Akkreditierung als Qualitätssicherung von Studiengängen? *Die Hochschule*, 25(2), 114–126.

Stoll, G., & Spinath, F. (2015). Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl? Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt Study-Finder. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 113–131). Waxmann.

Stüber, H. (2022). *Berufsspezifische Lebensentgelte: Ein Studium garantiert nicht immer das höchste Lebensentgelt*. IAB-Kurzbericht 18/2022. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://doku.iab.de/kurzber/2022/kb2022-18.pdf>

Stüber, H., Dauth, W., & Eppelsheimer, J. (2023). A guide to preparing the sample of integrated labour market biographies (SIAB, version 7519 v1) for scientific analysis. *Journal for Labour Market Research*, 57(7). <https://doi.org/10.1186/s12651-023-00335-w>

Sudheimer, S., & Buchholz, S. (2021). Muster migrationspezifischer Unterschiede unter Studienberechtigten in Deutschland: Soziale Herkunft – Schulische Leistungen – Bildungsaspirationen. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 27–58). Springer VS.

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf. Zugriff: 19.12.2023.

- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.25656/01:26372>
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024). *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem*. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.
- Theune, K. (2021). Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 19–40). Springer Fachmedien.
- Thole, C. (2021). *Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule: Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel* [Dissertation]. W. Bertelsmann Verlag.
- Thole, W., & Höblich, D. (2014). „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenz von Kindern und Jugendlichen* (2. Auflage, S. 83–112). Springer VS.
- Tieben, N. (2016). *LEAD-Expertise – Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016*. BIBB (Hrsg.).
- Tiedemann, C., Brusis, M., Drexler, D., & Meiner-Teubner, C. (2023). HF-02 Fachkraft-Kind-Schlüssel. Fortschreibung der Personal-Kind-Schlüssel und Vertiefungsanalyse zum Zeitbedarf für mittelbare pädagogische Arbeit. In C. Meiner-Teubner, D. Schacht, N. Klinkhammer, S. Kuger, B. Kalicki & S. Fackler (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 89–108). wbv Publikation.
- Timmermann, D. (2018). Qualität und Kompetenzen in der Hochschulausbildung. In A. Beauprand (Hrsg.), *Bildung anführen. Über Hochschulmanagement nach der Bologna-Reform* (S. 156–187). transkript.
- Topp, C., Østergaard, S., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84, 167–176.
- Uhly, A., & Neises, F. (2023). *Vorzeitige Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung. Aktuelle empirische Befunde der Berufsbildungsstatistik und Maßnahmen – Ein Überblick*.
- van Nieuwenhove, L., & de Wever, B. (2022). Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning need and barriers. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 189–206.
- Vicari, B. (2020). Berufliche Mobilität: was sie ist und was sie beeinflusst. In F. Knieps & H. Pfaff (Hrsg.), *Mobilität – Arbeit – Gesundheit*. BKK Gesundheitsreport 2020. MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Viernickel, S., & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. GEW.
- Voelzkow, H. (2009). Neokorporatismus. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (6. Aufl., S. 460–464). VS-Verlag.
- Weber, F., Gentile, R., Reichelt, H., Horr, A., Taraszow, T., & Springer, A. (2023). Differences in political trust between migrants and non-migrants in pandemic times. *Soziale Welt*, 74(1), 146–169. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2023-1-146>
- Weinert, S., Artelt, C., Prenzel, M., Senkbeil, M., Ehmke, T., Carstensen, C. H., & Lockl, K. (2019). Development of Competencies Across the Life Course. In H.-P. Blossfeld & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process* (S. 57–81). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_4
- Weißeno, S., Seeber, S., Kosanke, J., & Stange, C. (2016). Development of mathematical competency in different German pre-vocational training programmes of the transition system. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(14). <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0040-1>

- Weizsäcker, E. & Roser, L. (2018). *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern*. IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung. <https://www.f-bb.de/unsere-arbeit/publikationen/darstellung-landesrechtlicher-regelungen-zur-erkennung-im-ausland-erworbener-berufsqualifikationen/>
- Wicht, A., Durda, T., Krejcik, L., Artelt, C., Grotlückschen, A., Rammstedt, B., & Lechner, C. M. (2021). Low Literacy is not Set in Stone: Longitudinal Evidence on the Development of Low Literacy During Adulthood. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 67, 109–132. <https://doi.org/10.3262/ZPB2101109>
- Wicht, A., Weßling, K., & Ertl, H. (2023). Sozialräumliche Kontexte beruflicher Bildungswege. In N. Bremm, K. Racherbäumer, I. Dean & T. Merl (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Raum. Verhältnisse sozialräumlicher Segregation und schulischer Bildungsprozesse* (S. 52–76). Kohlhammer.
- Wieschke, J., Kuger, S. (2023). *Methodischer Hintergrund der KiBS-Erhebung 2021. DJI-Kinderbetreuungsreport 2022. Studie 6 von 6*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/Kinderbetreuungsreport_2022_Studie6_Methoden.pdf. Zugriff: 15.05.2024.
- Wieschke, J., Lippert, K., & Kuger, S. (2023). *Methodischer Hintergrund der KiBS-Erhebung 2022. DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. Studie 7 von 7*.
- Will, G., Becker, R., & Winkler, O. (2022). Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents' School Participation in Lower Secondary Education in Germany. *Frontiers in Sociology*, 7, 1–22. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543>
- Will, G., Homuth, C., von Maurice, J., & Roßbach, H.-G. (2021). Integration of recently arrived underage refugees: Research potential of the study REGES – Refugees in the German Educational System. *European Sociological Review*, 37(9), 1027–1043. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab033>
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick*. OECD Publishing.
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens: Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Drs. 7517-19. Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2023a). *Institutionelle Akkreditierung nicht-staatlicher Hochschulen durch den Wissenschaftsrat 2001 bis 2023. Hintergrundinformation vom 30.01.2023*. Wissenschaftsrat. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2023/hginfo_0523_Allgemein.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Wissenschaftsrat (2023b). *Perspektiven für die Weiterentwicklung der Gesundheitsfachberufe: Wissenschaftliche Potenziale für die Gesundheitsversorgung erkennen und nutzen*. Drs. 1548-23. Wissenschaftsrat. <https://doi.org/10.57674/6exf-am35>
- Witte, S., & Kindler, H. (2022). Kinderschutz in Zeiten von Corona – Informelle Angebote und niederschwellige ambulante Hilfen während der Pandemie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(1), 57–71.
- Wittig, J., & Schneider, R. (2022). Kompetenzstufenbesetzung im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 41–65). Waxmann.
- Wolter, A., & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–28). Springer VS.
- Wuttke, E., Seeber, S., Geiser, C., & Turhan, L. (2022). Zur Problemhaltigkeit von Aufgaben in kaufmännischen Abschluss- und Zwischenprüfungen – Ergebnisse aus Aufgabenanalysen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 118, 2022/1, 25–52. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0002>
- Zick, A., Küpper, B., & Mokros, N. (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Verlag J. H. Dietz.

Ziegler, B. (2018). Berufliche Aspirationen von Kindern. In M. Frieze (Hrsg.), *Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt* (S. 151–167). wbv.

Ziegler, B. (2021). Viele Wege führen nach Rom – Konstanten in der Vielfalt? Berufswahl von Lehrkräften im beruflichen Lehramt. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.), *Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium* (S. 97–114). Waxmann.

Ziesmann, T., & Hoang, T. (2022). HF-01 Bedarfsgerechtes Angebot. In N. Klinkhammer, D. Schacht, C. Meiner-Teubner, S. Kuger, B. Kalicki & B. Riedel (Hrsg.), *Forschungsbericht II. Befunde des indikatoren-gestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 61–80). wbv.

Ziesmann, T., Jähnert, A., & Hoang, T. (2023). HF-01 Bedarfsgerechtes Angebot. In C. Meiner-Teubner, D. D. Schacht, N. Klinkhammer, B. Kalicki, S. Kuger & S. Fackler (Hrsg.), *Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 48–93). wbv.

Zimmermann, T. (2018). Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(2), 339–360. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0781-z>

Zimmermann, T. (2019). Social Influence or Rational Choice? Two Models and Their Contribution to Explaining Class Differentials in Student Educational Aspirations. *European Sociological Review*. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz054>

Bildung in Deutschland 2024

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse
zu beruflicher Bildung

Bildung in Deutschland erscheint alle 2 Jahre als umfassende und empirisch fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens: von der Frühen Bildung über die allgemeinbildende Schule und die non-formalen Lernwelten im Schulalter, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Dieser 10. Bildungsbericht führt die Berichterstattung mit bereits in den vorherigen Berichten dargestellten Indikatoren zum deutschen Bildungswesen fort und präsentiert gleichzeitig neue Indikatoren. Im Rahmen eines Schwerpunkt Kapitels wird vertiefend auf berufliche Bildung eingegangen und damit ein Überblick über Governance, berufliche Orientierung, Weiterqualifizierung, Qualitätssicherung und weitere Aspekte beruflicher Bildung gegeben.

Der Bildungsbericht für Deutschland richtet sich an alle Akteur:innen des Bildungswesens in Politik, Verwaltung und Praxis ebenso wie an die interessierte Öffentlichkeit.



Die Mitglieder der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung vertreten
die folgenden Einrichtungen:

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)

Deutsches Jugendinstitut (DJI)

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LfBi)

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Destatis, StLÄ)

Mit der Federführung des Berichts ist das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation betraut.