Berufliche Bildung

H

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 jede: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 interessengeleiteten 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 G 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 herangetragen 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 G und non-formal G 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 boeruflichen 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 im Überschneidungsbereich verschiedener gesellschaftlicher Subsysteme ...

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 G und nonformal G erworbener Kompetenzen, wie sie seit Längerem von der EU eingefordert wird (CEDEFOP, 2009).

... und eingebettet in ein europäisches Mehrebenensystem

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.

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.

Regulierung dualer Ausbildung über komplexe Gremienstruktur auf verschiedenen Ebenen

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:

Im Schulberufssystem unterschiedliche Rechtskreise und Akteur:innenkonstellationen der Governance

- 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 Altenpflegehilfe). Die Erziehungs- und Sozialberufe unterliegen landesrechtlichen Regelungen.

- In einigen Ländern wird in sogenannten Assistenzberufen mit kaufmännischen, technischen, naturwissenschaftlichen, Informatik- und Medienschwerpunkten 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 Ausbildungen

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 Bildungsgänge 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

Steuerung der Hochschulbildung vor allem durch staatliche Akteur:innen auf Länderebene

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.

Hohe Autonomie der Hochschulen in den meisten Studiengängen mit Ausnahme von Medizin, Jura und Lehramt

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, 2016b, 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.

Veränderungen in Hochschulgovernance: von direkter staatlicher Steuerung zu Kontextsteuerung

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-

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 arbeitsmarktbezogenen Orientierung an Hochschulen

Der Anspruch, dass Studiengänge – auch – berufsqualifizierend sein sollten (**H0**), wird im Bologna-Prozesses 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.

Vielzahl an Akteur:innen bei beschränkter Transparenz

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.

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.

Maßnahmen beruflicher Weiterbildung von BA und Jobcenter 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.

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

Begrenzte Steuerungsmacht des Staates in der betrieblichen Weiterbildung

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 abzielten 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.

Art, Inhalt und Umfang betrieblicher Weiterbildung durch Betriebe organisiert

Für das Gesamtprogramm Sprache sind das BMI sowie das BMAS zuständig. Das BMBF unterstützt darüber hinaus die sprachsensible 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.

Starke Einflussnahme nationaler und internationaler Stakeholder:innen sowie supranationaler Organisationen auf Integrations- und Sprachkurse

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 Arbeitsmarktbedarfe 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

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 Governancestrukturen 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 wird 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, erschwerter 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.

Berufliche Weiterbildung: Dezentralisierung in der Governance und verstreute Zuständigkeiten bei hoher Eigenverantwortung für Betriebe und Individuen

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 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 G 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.

Berufliche Aspirationen stark vom Elternhaus geprägt

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).

Geschlechterspezifische Effekte auf berufliche Aspirationen besonders stark bei Jugendlichen mit niedrigem Schulabschluss

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).

Jugendliche passen berufliche Aspirationen den institutionell vorgegebenen Möglichkeiten an

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).

Regionale Berufsstrukturen beeinflussen die beruflichen Aspirationen der Jugendlichen

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

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 G Angeboten und informellen G 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 G 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.

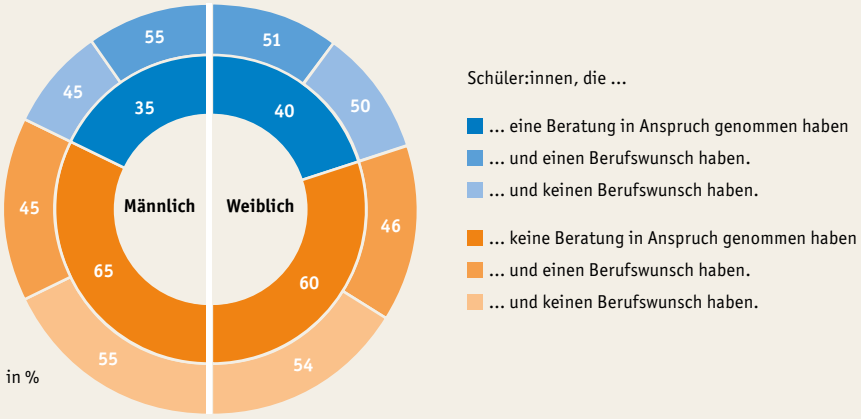
Beurteilung von Angeboten zur beruflichen Orientierung durch Jugendliche

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



Fallzahl: n = 956

Quelle: DJI, AID:A D, 2023, eigene Berechnungen

→ *Tab. H2-1web*

Mitschüler ohne Berufsberatung (55 vs. 45 %). Bei Mädchen ist dieser Unterschied geringer (51 vs. 46 %, **Abb. H2-1**).

Praktika, Jobs und Unterstützung von Familienmitgliedern werden als besonders hilfreich für berufliche Orientierung empfunden

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 D 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.

Tab. H2-1: Realistische Berufsaspirationen von Jugendlichen in der 9. Klasse nach Schulart

	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

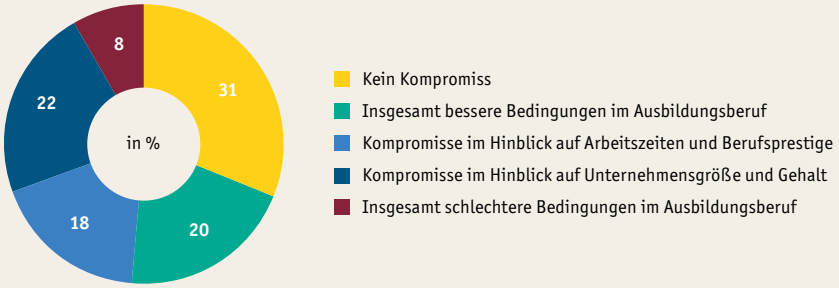
Quelle: Anders et al., 2023a, S. 115–116, eigene Darstellung

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).

Kein Zusammenhang von negativer Kompromissbildung beim Ausbildungsberuf und sozialer Herkunft

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).

Studienberechtigte mit Migrationshintergrund nehmen auch bei schlechten Schulabschlussnoten ein Studium auf

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 G 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).

Berufswünsche junger Menschen stark auf Berufe mit hohem Automatisierungsrisiko bezogen

Berufliche Entscheidungen sind auch unter den Bedingungen einer sich stark wandelnden Berufs- und Arbeitswelt zu treffen. Durch langfristige Trends wie Digitalisierung und Dekarbonisierung (**H0**) 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.

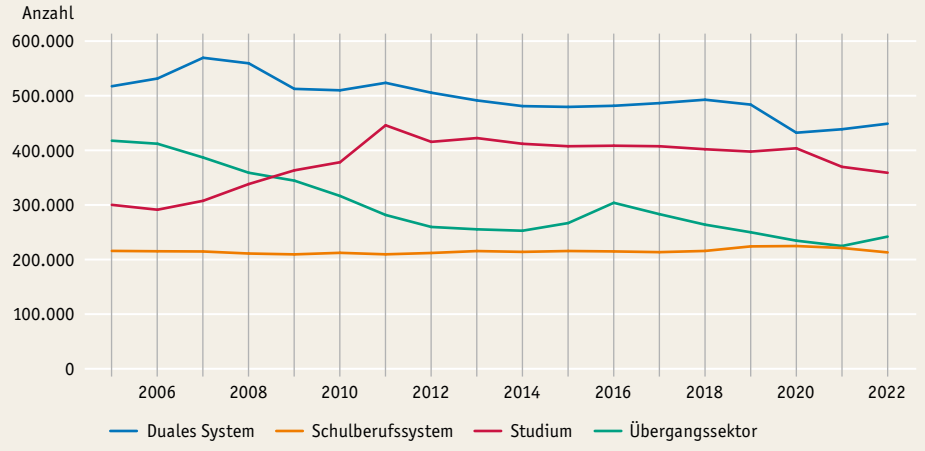
Bildungswege nach erstmaligem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems

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).

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

Neuzugänge in beide vollqualifizierende Sektoren der Ausbildung deutlich höher als ins Studium

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 D, Hochschulstatistik D, Personalstandstatistik D – für Beamt:innenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmer:innen in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft der Teilnehmer:innen, eigene Berechnungen

→ *Tab. E1-2web*

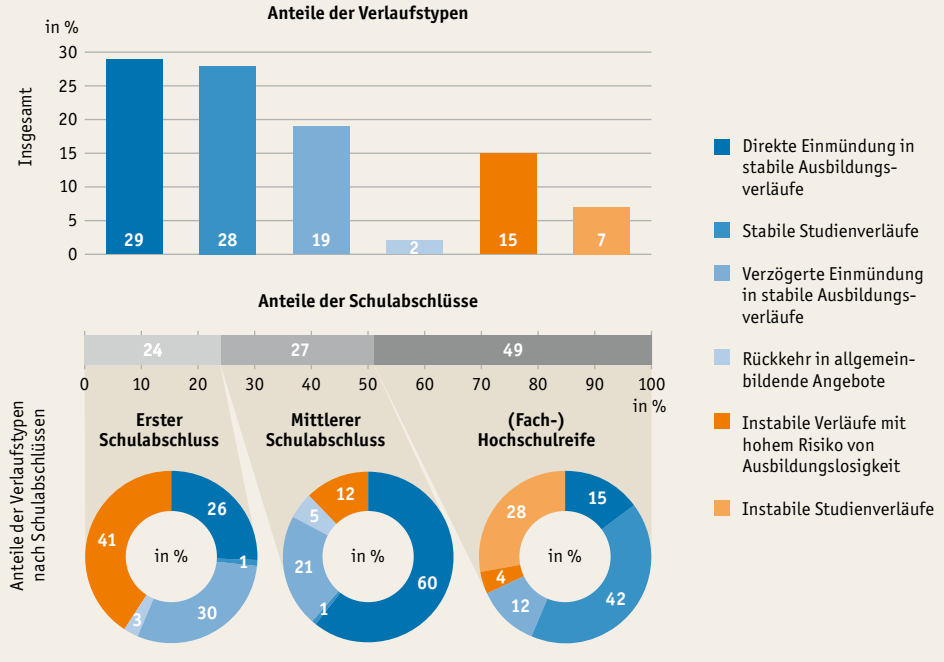
sich hier erhebliche Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen zeigen. So hatte etwa das duale System mit größeren Einbußen zu kämpfen als das Schulberufssystem (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 166).

Vorbildungsniveau strukturiert Zugänge zu beruflicher Bildung

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 Sozialassistenzberufe 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-

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 Ausbildungsverläufe 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 Migrationshintergrund länger im Übergangssektor 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 Jugendliche 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 G, Finanzierungsstrukturen, organisatorischen Ausgestaltung und Verantwortungsbereiche (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.

Nach wie vor hohe Heterogenität in Maßnahmen des Übergangssektors

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-

Tab. H2-2: Maßnahmentypen des Übergangssektors

Maßnahmentyp	Zielgruppe	Dauer	Organisationsform	Erreichbare Abschlüsse
Berufsvorbereitungsjahr, 1-jährige Berufseinstiegsklasse	Schulabgänger:innen ohne Ersten Schulabschluss Personen mit Sprachförderbedarf (insbesondere Schutz- und Asylsuchende G)	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

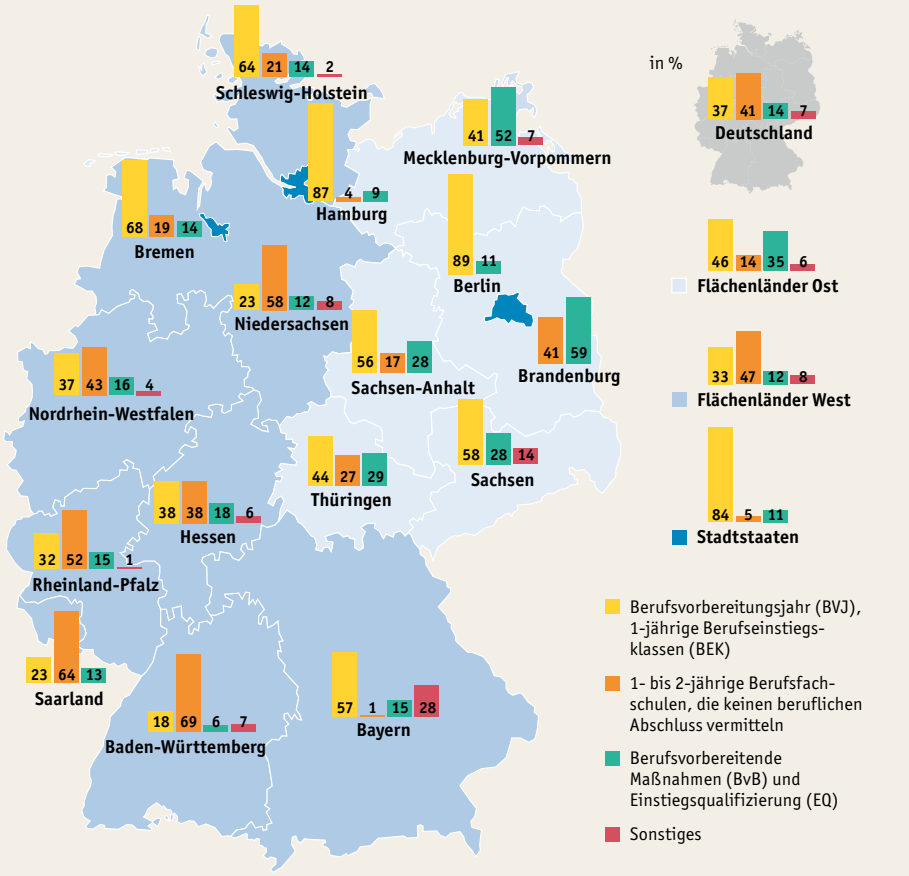
Vielfältige Reformen im Übergangssektor in der letzten Dekade

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**).

Abb. H2-5: Verteilung der Neuzugänge in den Übergangssektor nach Art der Maßnahmen und Ländern im Jahr 2023 (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. H2-4web; Tab. H2-5web

In ostdeutschen Flächenländern vor allem betriebsnahe Maßnahmen

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.

In westdeutschen Flächenländern dominieren 1- und 2-jährige Berufsfachschulen

Sozialstrukturelle Zusammensetzung der Neuzugänge im Übergangssektor

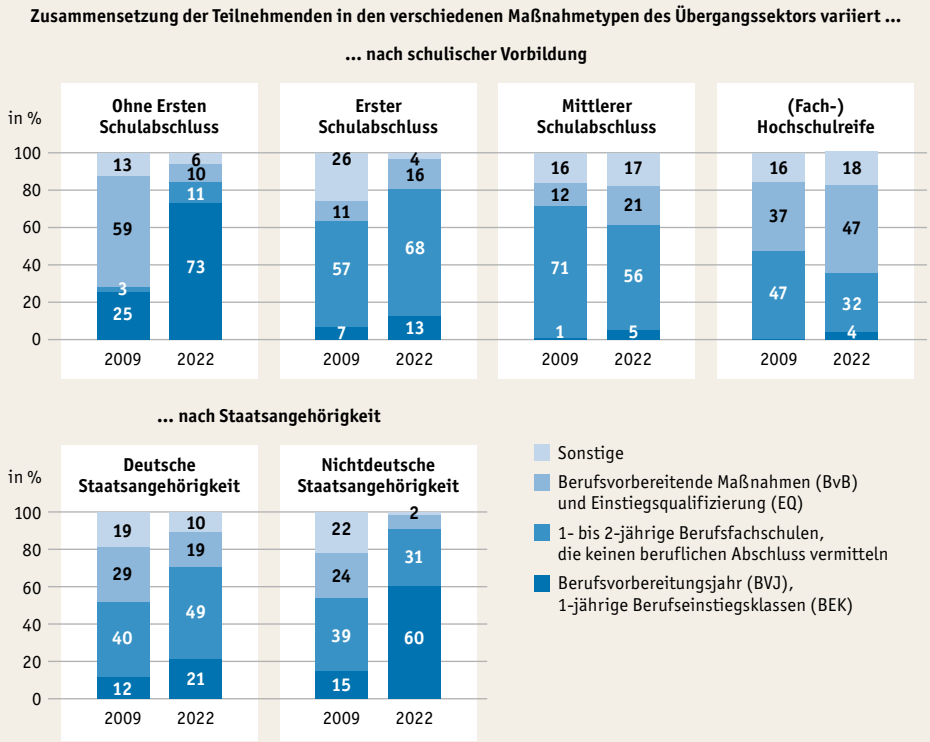
Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung stellt sich insbesondere für Personen ohne Schulabschluss – worunter ein abnehmender, aber weiterhin substanzieller Anteil junger Menschen aus Förderschulen zu finden ist (vgl. **D8**) – oder mit Erstem Schulabschluss problematisch dar. Sie 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**).

Jugendliche mit maximal Erstem Schulabschluss profitieren kaum von abnehmender Konkurrenz auf dem Ausbildungsmarkt

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

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).

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.

Personen mit Migrationshintergrund mit längerer Verweildauer im Übergangssektor

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.

Berufsschulen in Hauptverantwortung für Ausbildungsintegration zugewanderter Personen

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.).

Geringe Herkunftsressourcen erhöhen das Risiko einer längeren Zeit im Übergangssektor

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.

Vielfältige Erwartungen an Übergangsmaßnahmen

Wenig Transparenz der angestrebten Ziele und ...

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).

... wenig belastbare Daten zu Ergebnissen und Wirkungen des Übergangssektors

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.

Nachholen von Schulabschlüssen gelingt nur einem kleinen Teil ...

... und ist stark vom besuchten Maßnahmentyp abhängig

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

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).

Personen ohne Abschluss profitieren vom Nachholen eines Schulabschlusses ...

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 ebnen. 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).

... und von Maßnahmen mit enger Betriebsanbindung ...

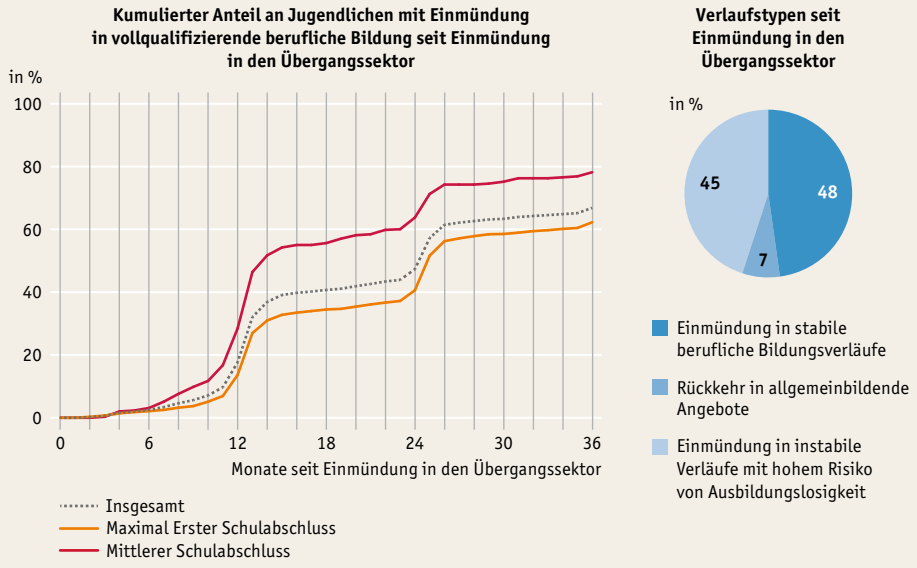
... allerdings münden sie überwiegend in Berufe mit geringem Prestige

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 Übergangsmaßnahmen 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 D, 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 Prozesse der Umorientierung finden relativ früh im Ausbildungs- und Studienverlauf statt

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.

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).

Zahl der Abbrüche und Wechsel variiert in der Berufsausbildung stark nach Berufsgruppen

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 Ⓜ 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).

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).

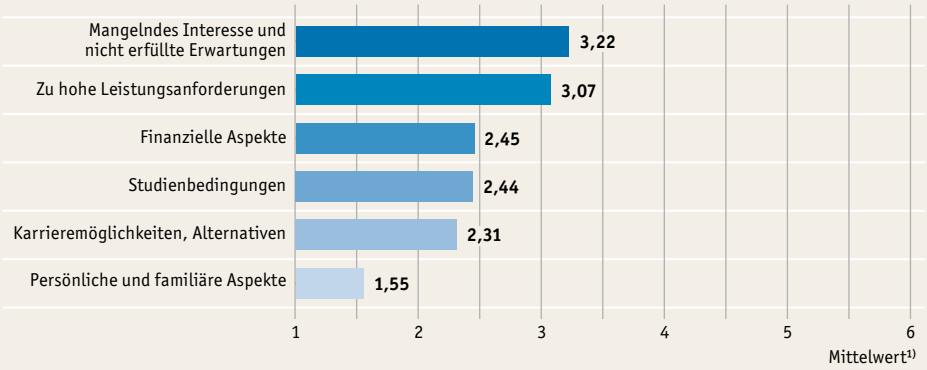
Entscheiden sich die Auszubildenden für einen Abbruch des Ausbildungsverhältnisses, spielt dabei die aktuelle Ausbildungssituation – z. B. Erfolgswahrscheinlichkeit, Zufriedenheit und Belastung in der Ausbildung – eine wichtigere Rolle als langfristige Überlegungen hinsichtlich des beruflichen Nutzens 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 Staatsexamensstudiengängen 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.

... individuellen Merkmalen ...

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).

... und der Zulassung zum Wunschstudienfach

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).

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 ...

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 Ausbildungsepisode 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**).

... auf einen Studienabbruch ein erneutes Studium

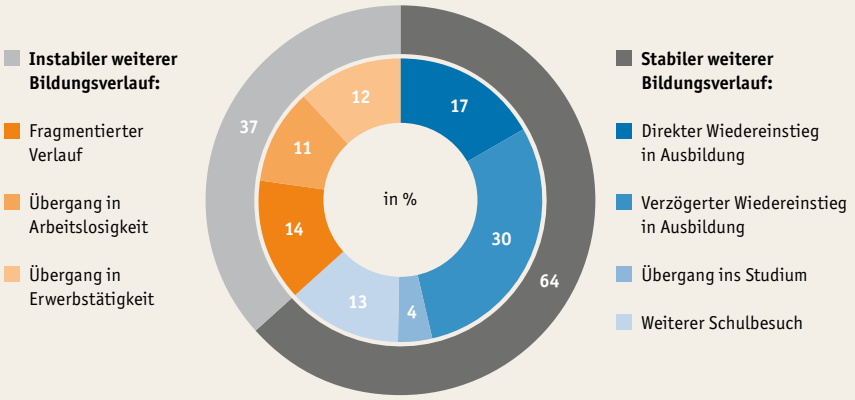
Befragungen von Personen, die ihr Erststudium abgebrochen haben, zeigen, dass auch diese größtenteils einen Wechsel innerhalb des Bildungsbereichs vollziehen. Die meisten nehmen entweder direkt nach dem Abbruch oder verzögert ein erneutes Studium auf (46 %, **Abb. H3-3**). Personen, die schon vor Aufnahme 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).

Wechsel in einen anderen Bildungsbereich seltener

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

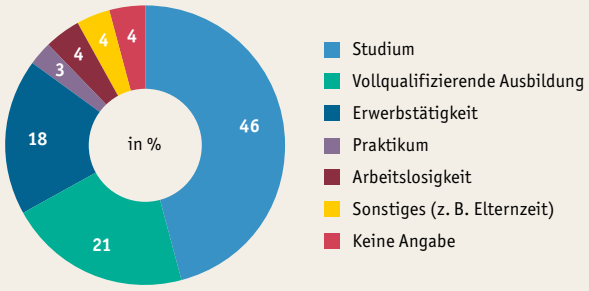
Abb. H3-2: Bildungswege 24 Monate nach Abbruch der 1. dualen oder schulischen Berufsausbildung (in %)



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).

Berufliche Nachqualifizierung nur für einen kleinen Teil der gering Qualifizierten ab dem 25. Lebensjahr relevant

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).

Methodische Erläuterungen

Vertragslösungsquote

Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge werden auf Basis der Berufsbildungsstatistik als vor Ablauf der im Ausbildungsvertrag genannten Ausbildungszeit gelöste Ausbildungsverträge definiert. Die Vertragslösungsquote 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 niveauadäquate 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.

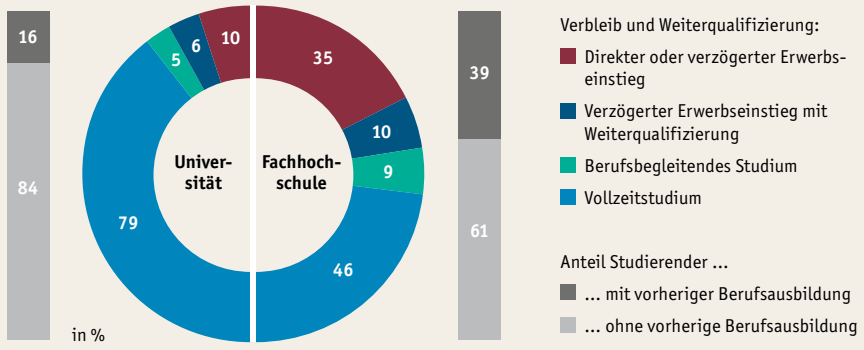
Weiterqualifizierung im Anschluss an Studium oder Berufsausbildung

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.

Bachelorabsolvent:innen der Universität schließen in der Regel Master an

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 %

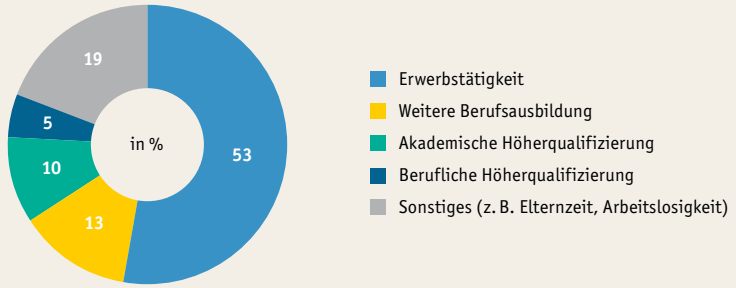
Abb. H4-1: Verbleib innerhalb von 62 Monaten nach Abschluss eines Bachelorstudiums und Anteile an Studierenden mit und ohne Berufsausbildung nach Hochschulart (in %)



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

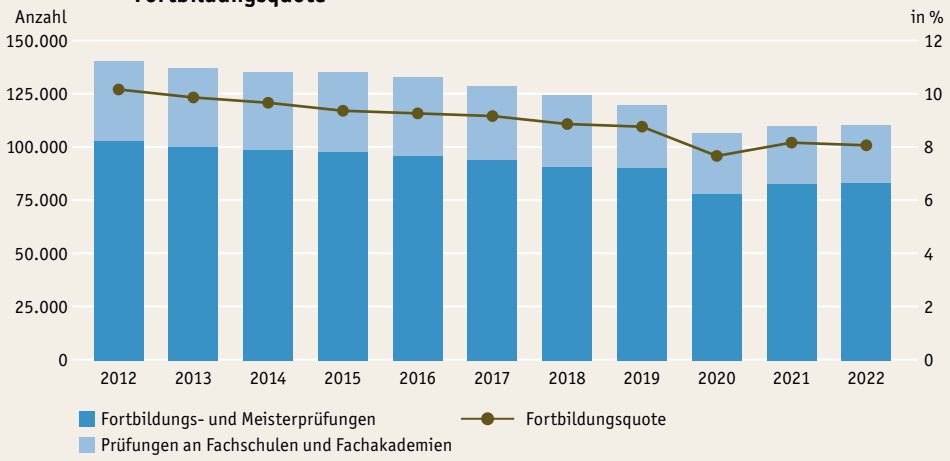
Fachkräfte auf Spezialist:innenniveau, also Personen mit einem BA- oder beruflichen Fortbildungsabschluss, sind nach Facharbeiter:innen die Gruppe Qualifizierter, bei denen die größten Engpässe erwartet werden (BA, 2023b, BIBB 2023, S. 265 ff.). So prognostizieren BIBB und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB, QuBe-Projekt Ⓜ), 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 oder nach 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 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 Ⓜ 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 110.398 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 D, Berufsbildungsstatistik D, eigene Berechnungen

→ ***Tab. H4-2web***

Fortbildungsabschlüsse selten und in den letzten 10 Jahren rückläufig

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 deutlich seltener berufliche Höherqualifizierungen

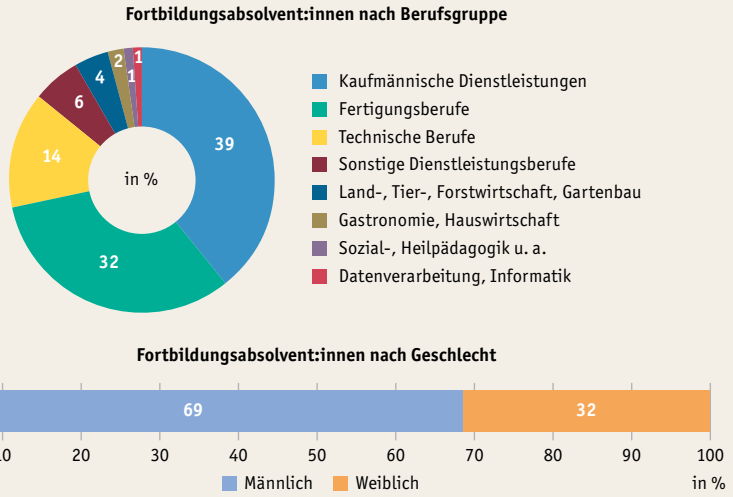
Frauen absolvieren insgesamt seltener als Männer Fortbildungsprüfungen. Die Fortbildungsberufe bauen allerdings auch mehrheitlich auf dualen Ausbildungen auf, die häufiger von Männern angestrebt werden als von Frauen. Weitere Gründe für die Geschlechterdifferenz der Fortbildungsabschlüsse liegen in unterschiedlich 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.

Große Unterschiede in der beruflichen Höherqualifizierung zwischen den Berufsgruppen

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**).

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 %)**



Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen

* *Fortbildungs- und Meisterprüfungen nach BBiG/HwO sowie Fortbildungen an Fachschulen und Fachakademien sind hier zusammengefasst abgebildet.*

** *Ohne Motopäd:in, Erzieher:in, Facherzieher:in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger:in, Familienpfleger:in, Heilerziehungspfleger:in, Heilerzieher:in und zugehörige Helferberufe von Fachschulen oder Fachakademien.*

*** *Kategorie „Divers" nicht erhoben.*

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

→ Tab. H4-2web

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 Niveauadäquanz der Beschäftigung.

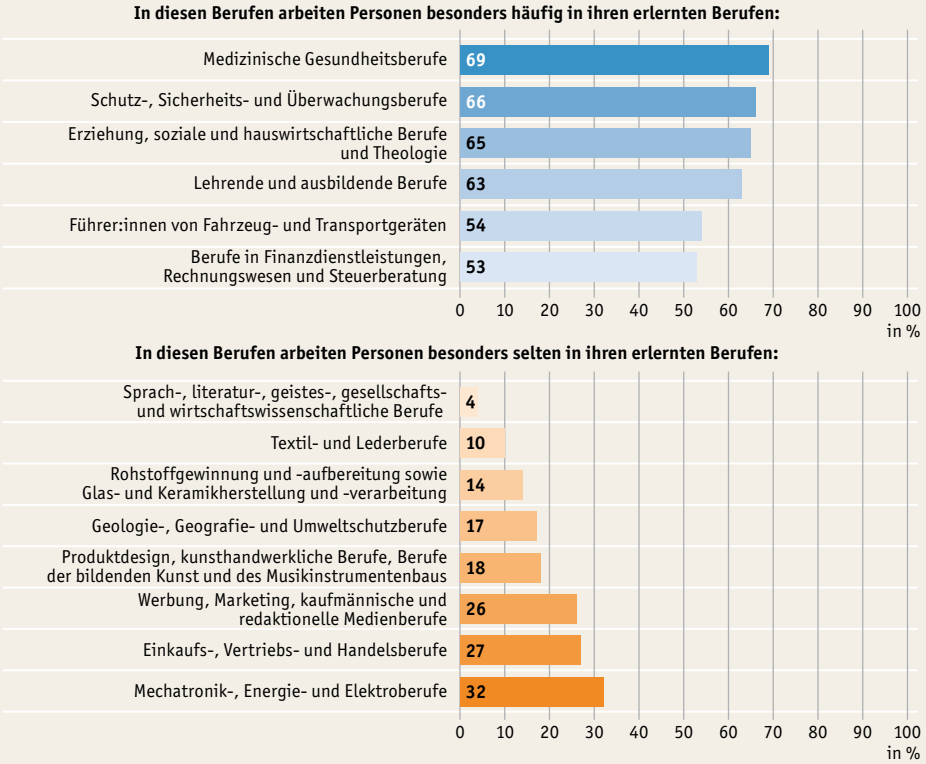
Ein hohes Matching zwischen Abschluss und Beschäftigung besteht vor allem in jenen Berufen, in denen die berufliche Ausbildung respektive hochschulische Bildung dezidiert auf die Ausübung eines bestimmten Berufes hin ausgerichtet ist und der Zugang zum Berufsfeld formal reglementiert ist wie etwa bei 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**).

... sowie bei Berufen mit prekären Beschäftigungsbedingungen

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-

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**).

Mehrheit ist auch nach Berufswechseln niveauadäquat beschäftigt ...

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 Einfacharbeitsplätzen[4] 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.).

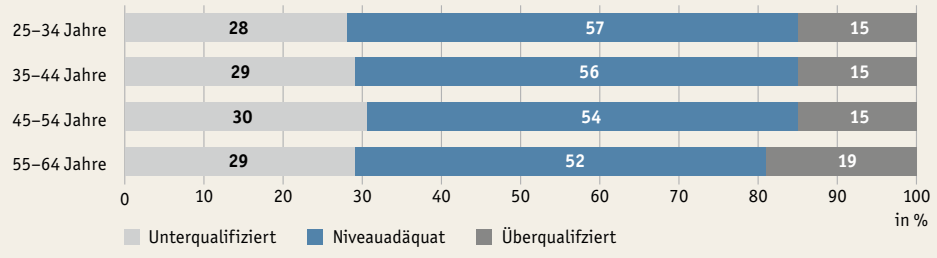
... aber jeder 5. Mann und jede 3. Frau mit abgeschlossener Berufsausbildung, die den Beruf wechselt, ist anschließend auf Helfer:innenniveau beschäftigt

Niveauadäquanz der Tätigkeitsanforderung

Überwiegende Mehrheit mit beruflichem Abschluss auf angemessenem Anforderungsniveau beschäftigt

Neben der berufsfachlichen Passung ist die Betrachtung des Anforderungsniveaus Ⓜ 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 Aboslvent:innen dualer und schulischer Berufsausbildung sowie 85 % der Hochschulabsolvent:innen (jeweils zwischen 25 und 34 Jahren) sind auf einem ihrer Ausbildung entsprechenden Anfor-

Abb. H4-6: Anteile der niveauadäquat und -inadäquat Beschäftigten an den jeweiligen Altersgruppen* 2022 (in %)

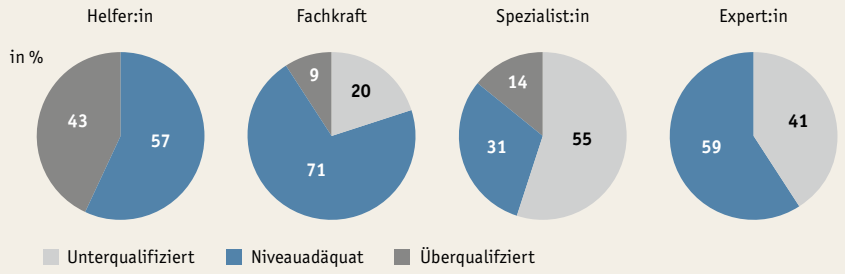


* *Ohne Schüler:innen und Studierende. Ohne Personen mit im Ausland erworbenen Abschlüssen.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2022, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

→ *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 %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2022, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

→ *Tab. H4-6web*

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.

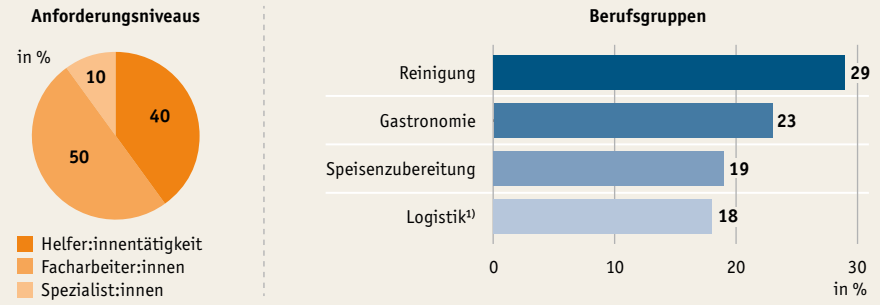
Unterqualifizierte häufiger als Überqualifizierte

Unter allen niveauinadäquat 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 %)



1) Lagerwirtschafts-, Post-, Zustellungs- und Güterumschlag.
Quelle: Kalina, 2022; eigene Darstellung

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.

Personen ohne beruflichen Abschluss erreichen höhere Anforderungsniveaus durch Berufserfahrung und lange Betriebszugehörigkeit

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.

Betriebe begegnen Fachkräftemangel durch…

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**).

… Rekrutierung unterhalb der erforderlichen Qualifikation

… Qualifizierung des Personals

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 nonformale (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-

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.).

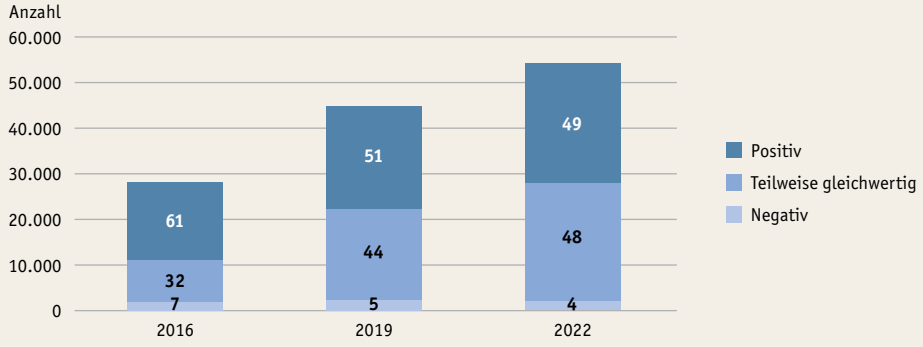
Umschulung als formale Vorbereitung auf neue berufliche Tätigkeit erhöht die Beschäftigungschancen

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 pädagodischen 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 D, 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.

Validierung informeller Kompetenzen geplant ...

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.

... jedoch aufwendiges Verfahren und restriktive Gültigkeit

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.

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 Anlerntätigkeiten, (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 Strukturforschung 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 G 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).

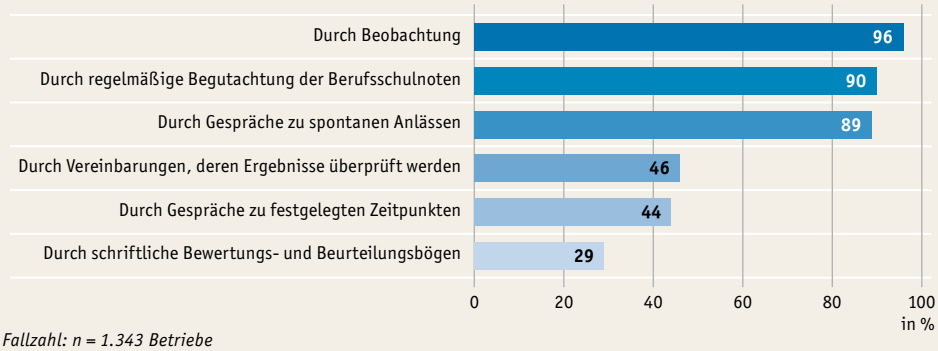
Auf der Prozessebene wird über die Ausbildungsordnungen festgelegt, in welcher Reihenfolge und zu welchen Zeitpunkten welche Inhalte vermittelt werden sollen. Insbesondere der Ausbildungsnachweis gilt als wesentliches Element zur Sicherung der Ausbildungsqualität. Der Nachweis dient der Dokumentation 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).

Kaum Regelungen und Monitoring auf der Prozessebene ...

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.

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 Ausbildenden 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 & Kiessecker, 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 Bund-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.

Akkreditierung als wichtiges Verfahren zur Qualitätssicherung

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 zugedachten 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).

Regelmäßige Reakkreditierung erforderlich

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.

Prozessqualität wird oft durch Lehrevaluationen 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 Reglementierung 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.

Weitgehende Normierung bei Integrations- und Berufssprachkursen – nicht dagegen in Veranstaltungen der Alphabetisierung und Grundbildung

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 Fortbilodungen 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.

Weite Teile der betrieblichen Weiterbildung ohne Normierung des Berufszugangs oder Standardisierung des Angebots

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.

Qualitätsmanagementsysteme in der beruflichen Weiterbildung weit verbreitet ...

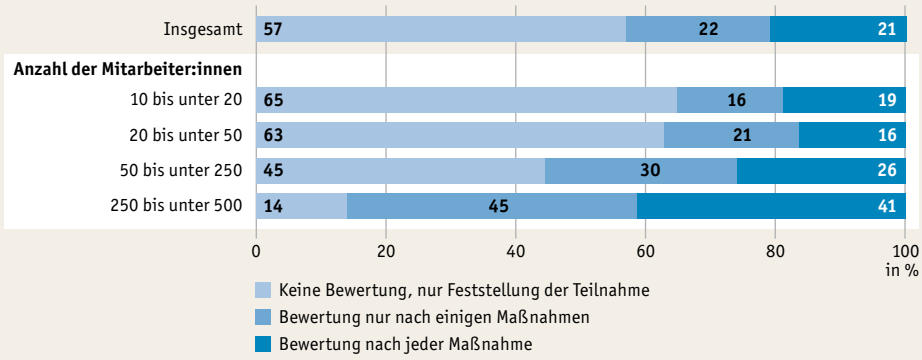
Mit dem politisch forcierten und durch professionelle Normen gestützten Vordringen von Systemen des Qualitätsmanagements in den Bereich der Weiterbildung seit den 1990er-Jahren (s. o.) gehören QMS inzwischen zum Standard in Organisationen der Weiterbildung. Einer Auswertung des wbmonitor D aus dem Jahr 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. Käpplinger & 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 D mit 57 % ein Großteil der weiterbildenden Betriebe im Jahr 2020 keine Evaluation ihrer Weiterbildungsaktivitäten vor (**Abb. H5-2**).

... aber ohne nachgewiesene Wirkung auf Lehr-Lern-Ebene

Prozess- und Outputerfolg wird von Betrieben weitgehend ohne Standardisierung selbst evaluiert

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. H5-1web**). 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

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 → ***Tab. H5-1web***

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.

Übergreifend vielfältige Ersatzstrukturen auf Prozessebene

Auf der Outputebene sind die erlangten Abschlüsse und Zertifikate, die sich nach dem nationalen Qualifikationsrahmen einordnen lassen, ein wesentliches Qualitätsmerkmal. Für die non-formale G 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**).

Abschlüsse und Zertifikate als wichtige Outputgröße ...

... bislang aber beschränkt auf formale Bildung

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

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 G (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 zum einen 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 nonformaler G 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 Ausbildungsverläufen 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 G 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 zumeist 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 niveauadäquate Einmündung in die neue Tätigkeit findet (**H4**).

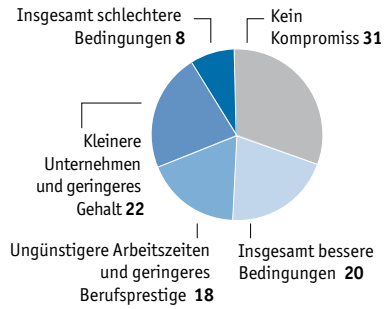
Zur 3. Annahme, der Entwicklung einer beruflichen Identität durch die Einbettung in (betriebliche) Expertenkulturen, belegen empirische Befunde die These, dass die Aussetzung in eine Expertenkultur allein nicht ausreicht, sondern häufig die Auseinandersetzung mit relevanten Erfahrungen im Zuge einer 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.

Im Überblick

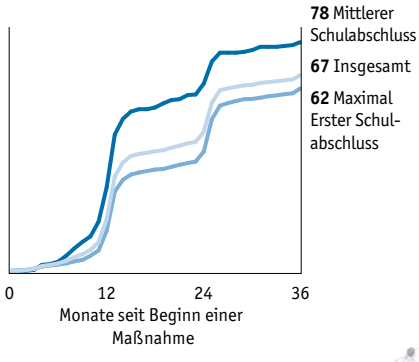
Kompromisse bei Berufswahl die Regel, selten erhebliche Einbußen

Anteil an Jugendlichen, die unterschiedliche Kompromisse eingehen (in %)



Nicht allen Jugendlichen gelingt nach Übergangsmaßnahme die Einmündung in berufliche Bildung

Kumulierter Anteil an Jugendlichen, die in vollqualifizierende berufliche Bildung übergehen (in %)



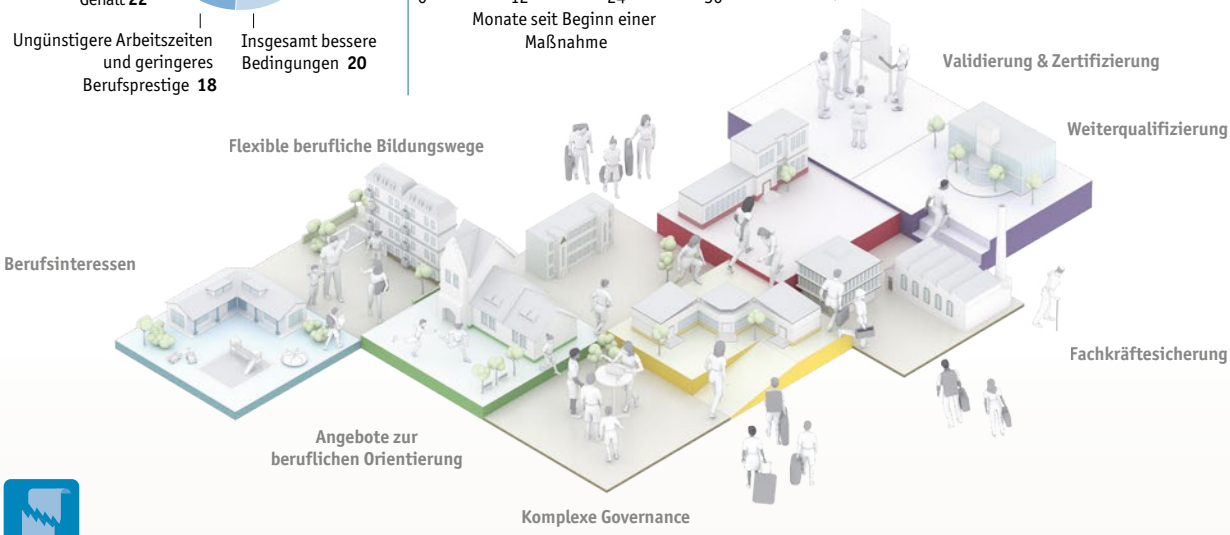
Nach Berufsausbildung folgt meist Arbeitsmarkteinstieg, nach Bachelor ein Master

Nach dem Abschluss ...

schließen **79 %** der Uni-Bachelorabsolvent:innen

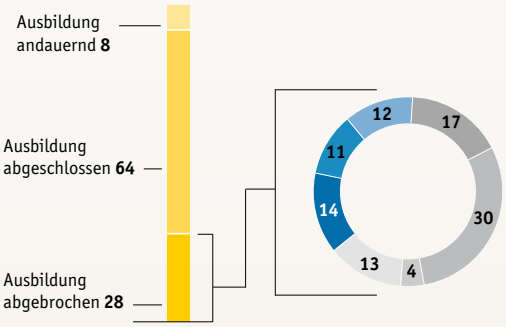
und **46 %** der FH-Bachelorabsolvent:innen ein **Masterstudium** an.

münden **53 %** der Ausbildungsabsolvent:innen in **Erwerbstätigkeit** ein.



Abbruch der Ausbildung meist unproblematisch, jeder dritte führt jedoch in instabile weitere Bildungsverläufe

Bildungsverläufe nach Ausbildungsabbruch (in %)

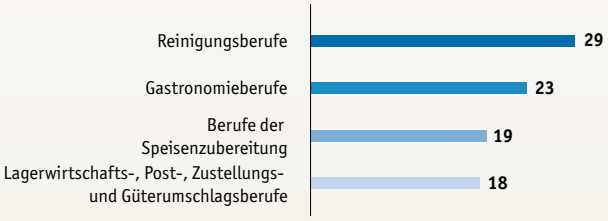


Instabiler weiterer Bildungsverlauf:
- Fragmentierter Verlauf
- Übergang in Arbeitslosigkeit
- Übergang in unqualifizierte Erwerbstätigkeit

Stabiler weiterer Bildungsverlauf:
- Direkter Wiedereinstieg in Ausbildung
- Verzögerter Wiedereinstieg in Ausbildung
- Übergang ins Studium
- Weiterer Schulbesuch

Beschäftigte ohne Berufsabschluss häufig als Fachkraft tätig, zumeist in Berufen mit geringem Prestige

Tätigkeitsniveau der Beschäftigten ohne Berufsabschluss

40 %	50 %	10 %
Helfer:innen	Facharbeiter:innen	Spezialist:innen

Anteil formal gering Qualifizierter in ausgewählten Berufen (in %)