



Nachschulische Bildung in Deutschland

Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische Einordnung

Nachschulische Bildung in Deutschland

Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische Einordnung

Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

Dr. Marcus Eckelt, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg,
unter Mitarbeit von Claudia Burkard, Bertelsmann Stiftung

Inhalt

Das Wichtigste in Kürze	6
Einleitung	7
Methodisches Vorgehen	10
Bildungsverläufe heute	14
Vier Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule	22
Bildungspolitische Herausforderungen	25
Drohende Ausbildungslosigkeit	25
Verzögerte Einmündungen in Ausbildung	28
Einmündung in stabile Verläufe fördern	29
Berufsorientierung im Übergang zur nachschulischen Bildung	30
Ausbildungszugang sicherstellen	31
Unterstützung im Ausbildungsverlauf	33
Bildungsbereichsübergreifender Beratungsbedarf	35
Fazit	36
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	39
Literaturverzeichnis	40
Anhang	44
Über den Autor und die Autorin	46
Impressum	47

Das Wichtigste in Kürze

Analysiert wurden die nachschulischen Bildungsverläufe einer Kohorte Schulabgänger:innen über den Zeitraum von vier Jahren auf Basis der NEPS-Daten (Startkohorte 4). Dabei wurden 14 Cluster unterschieden, die sich sechs Verlaufstypen zuordnen lassen. Damit wird eine bildungsbereichsübergreifende Betrachtung des nachschulischen Übergangsgeschehens möglich:

- Die Mehrheit der Schulabgänger:innen folgt nicht dem „Idealweg“ eines direkten Übergangs in berufsqualifizierende Angebote: Nur 43 Prozent der Jugendlichen münden nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens direkt in stabile Ausbildungs- oder Studienverläufe ein.
- Jeder oder jedem fünften Jugendlichen gelingt der Übergang in Ausbildung oder Studium nach der allgemeinbildenden Schule aufgrund von Such- und Anpassungsprozessen erst verzögert um ein bis zwei Jahre.
- Bei jeder oder jedem siebten Jugendlichen kommt es zu einem instabilen Verlauf mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit (15 %), darunter sind überdurchschnittlich viele Personen mit niedrigem Schulabschluss, aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und mit Migrationshintergrund. Gründe hierfür sind ein später Ausbildungsabbruch ohne Übergang in eine neue Ausbildung, fragmentierte Verläufe ohne dauerhafte Einmündung in berufsqualifizierende Bildungsangebote sowie lange Verweilzeit im Übergangssektor.
- Nachschulische Bildungsverläufe dauern real länger als idealtypisch: Nach vier Jahren haben erst 43 Prozent der Jugendlichen einen Ausbildungs- oder Studienabschluss.
- Vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens haben 27 Prozent der Frauen und 20 Prozent der Männer, die dieses mit maximal Hauptschulabschluss verlassen haben, weder einen Ausbildungsabschluss erreicht, noch befinden sie sich in einer Ausbildung.
- Von den Personen, die mindestens eine Maßnahme im Übergangssektor absolviert haben, schaffen innerhalb von drei Jahren nur zwei Drittel den Übergang in eine Ausbildung.

Einleitung

Seit einigen Jahren ist die Berufsbildung in Deutschland – vor allem die duale Ausbildung – in einer schwierigen Situation. Betriebe beklagen zunehmende Schwierigkeiten, angebotene Ausbildungsplätze zu besetzen und damit die dringend benötigten Fachkräfte auszubilden. Gleichzeitig finden nach wie vor jedes Jahr zahlreiche Jugendliche keinen Ausbildungsplatz. Dieses als Passungsproblem bezeichnete Phänomen – die Gleichzeitigkeit von unbesetzten Ausbildungsplätzen und unversorgten Bewerber:innen – wächst unbestreitbar: Konnten 2009 nur rund 3 Prozent der angebotenen Stellen aufgrund von Passungsproblemen nicht besetzt werden (vgl. Seeber et al. 2019, S. 72), waren es 2021 bereits 12 Prozent (vgl. BIBB 2022, S. 21). Parallel sinkt die Zahl der jährlich neu abgeschlossenen dualen Ausbildungsverträge kontinuierlich, zuletzt infolge der Corona-Krise nochmals besonders deutlich auf einen historischen Tiefststand (vgl. BMBF 2021, S. 6). Dieser Rückgang der dualen Ausbildung kann durch die wachsende Zahl von Ausbildungsplätzen in den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen des Schulberufssystems nur bedingt ausgeglichen werden (vgl. BIBB 2022, S. 79).

Ungleichgewichte am Ausbildungsmarkt sind allerdings kein neues Thema der Berufsbildungspolitik. In den letzten Jahrzehnten bestand das zentrale Problem vor allem darin, dass gemessen an der Zahl der Bewerber:innen zu wenig Ausbildungsplätze angeboten wurden. Da das Angebot im dualen Ausbildungssystem als dominierendem Teil der beruflichen Erstausbildung in Deutschland von Entscheidungen der Betriebe abhängt, wirken sich insbesondere Wirtschaftskrisen negativ aus. Vor der aktuellen Corona-Krise kam es in der Finanz- und Wirtschaftskrise von 2008/2009 beispielsweise zu einem Rückgang um rund 50.000 Ausbildungsplätze (vgl. Maier 2020; Ulrich et al. 2010), der anschließend nicht vollständig wieder aufgeholt werden konnte.

Trotz der zu verschiedenen Zeiten unterschiedlichen Problemlagen am Ausbildungsmarkt schwankt der Anteil von Personen ohne Ausbildung über die Altersgruppen hinweg jedoch kaum (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, Tab. B5-3web). 2020 zählten 15,5 Prozent der 20- bis 34-Jährigen zu den nicht formal Qualifizierten, die weder eine Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen haben noch sich in einem entsprechenden Bildungsangebot befinden (vgl. BIBB 2022, S. 285 f.). Mehr als jede siebte Person in diesem Alter kann damit keiner gelernten Erwerbstätigkeit nachgehen, was vor allem deshalb problematisch ist, weil das Arbeitslosigkeitsrisiko von Ungelernten in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen ist (vgl. Röttger et al. 2019). So betrug 2020 die Arbeitslosenquote bei Ungelernten 20,9 Prozent, während sie insgesamt in Deutschland bei 5,9 Prozent lag (vgl. BIBB 2022, S. 285).

Um nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erreichen, gibt es in Deutschland grundsätzlich zwei Wege: entweder über eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung oder über ein Studium. Welche Optionen den Jugend-

lichen jeweils offenstehen, hängt wesentlich vom erreichten Schulabschluss ab. Im Falle einer dualen Ausbildung, die formal keinen Schulabschluss voraussetzt, entscheiden die Selektionskriterien der auswählenden Betriebe. Langfristig gesehen, findet seit Beginn der Bildungsexpansion in den 1960er-Jahren eine in Schüben verlaufende Verschiebung von der beruflichen Ausbildung hin zum Studium statt. Bis zum Jahr 2012 überstieg die Zahl der Jugendlichen, die eine duale Ausbildung begannen, jeweils die der Neustudierenden, seit 2013 ist es umgekehrt. Innerhalb des Ausbildungssystems gibt es zudem in den letzten Jahren Verschiebungen von der dualen hin zur vollzeitschulischen Ausbildung in den Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens (vgl. BIBB 2022, S. 79).

Die Rückgänge bei den Neuzugängen in duale Ausbildung bei gleichzeitig gestiegenen Studierendenzahlen führen zu einer „neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung“ (Baethge et al. 2014). Dieses veränderte Verhältnis sowie der demografisch bedingte Rückgang der Schulabgänger:innen bei gleichzeitigem Ausscheiden der Baby-Boomer-Generation aus dem Erwerbsleben sind zentrale Kontextfaktoren im bildungspolitischen Diskurs über die Zukunft der beruflichen Bildung in Deutschland. Die diesbezüglichen Problemdiagnosen und Lösungsvorschläge sind widersprüchlich: Während einerseits ein „Akademisierungswahn“ konstatiert wird, weshalb das Niveau sowohl in der Ausbildung als auch im Studium sinke, weil zu viele eigentlich nicht geeignete Personen ein Studium aufnahmen (vgl. Nida-Rümelin 2014), wird andererseits gerade in MINT-Berufen eine besonders hohe Fachkräftelücke unter Akademiker:innen beklagt (vgl. Anger et al. 2022, S. 92). Während einerseits innerhalb der beruflichen Bildung ein Trend zur Höherqualifizierung ausgemacht wird (vgl. Kuda et al. 2012), können andererseits derzeit in weniger anspruchsvollen Ausbildungsberufen 30 bis 45 Prozent aller angebotenen Ausbildungsplätze nicht besetzt werden (vgl. BIBB 2022, S. 24). Während einerseits Unternehmen empfohlen wird, Studienabbrecher:innen als Auszubildende zu gewinnen (vgl. BMBF 2022), haben Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss weiterhin geringe Chancen auf dem Ausbildungsmarkt (vgl. Walden 2021).

Den unterschiedlichen Positionen und Einschätzungen ist gemein, dass sie sich jeweils auf bestimmte Zielgruppen, Problemlagen oder Bildungsbereiche beziehen. Was in der bildungspolitischen Diskussion fehlt, ist eine bildungsbereichsübergreifende Betrachtung der Entwicklung in der nachschulischen Bildung insgesamt. Die Trennung der bildungspolitischen Zuständigkeit für duale Ausbildung, vollzeitschulische Ausbildung, Übergangssektor und Hochschulsystem zwischen Ländern, Bund und Sozialpartnern spiegelt sich auch in einer getrennten Betrachtung der Entwicklungen. Trotz der geschilderten Veränderungen und weiterer Entwicklungen wie der wachsenden Bedeutung des dualen Studiums, in dem berufliche Ausbildung und Hochschulstudium integrativ verbunden werden, basiert die Struktur des deutschen Bildungswesens auf einer aus dem 19. Jahrhundert stammenden strikten Trennung verschiedener Bildungswege (vgl. Baethge 2006; Eckelt 2019). Die bildungspolitisch vorgezeichneten „Idealwege“ führen direkt nach dem Verlassen einer allgemeinbildenden Schule in einen der beiden berufsqualifizierenden Bildungswege, wo üblicherweise nach drei Jahren ein Ausbildungs- oder erster Studienabschluss erreicht werden soll (vgl. KMK 2019, S. 28). Tatsächlich verlaufen Bildungswege aber vielfältiger und dauern länger. Neben den direkten Einmündungen in Ausbildung oder Studium gibt es mit dem Übergangssektor einen großen nicht berufsqualifizierenden Bildungsbereich, dessen berufsvorbereitende Maßnahmen zur Vorbereitung der späteren Aufnahme einer Ausbildung dienen sollen. In Zeiten von Lehrstellenmangel übernimmt er allerdings auch eine Art Überbrückungsfunktion für erfolglose Bewerber:innen. Daneben gehen junge Menschen

einer Vielzahl weiterer nicht berufsqualifizierender Aktivitäten nach, die sie in ihre individuellen Bildungs(um)wege integrieren.

In einem von der Bertelsmann Stiftung finanzierten Forschungsprojekt hat die Georg-August-Universität Göttingen unter Mitarbeit der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg die Übergänge von Jugendlichen mithilfe der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) für einen Zeitraum von 48 Monaten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens untersucht. Anders als in anderen Studien wird in dieser Studie die Gesamtkohorte betrachtet, statt einzelne Teilgruppen oder Übergänge in einzelne Bildungsangebote zu fokussieren. So ist es möglich, bildungsbereichsübergreifend die unterschiedlichen Wege junger Menschen in der nachschulischen Bildung zu analysieren und in ihrer quantitativen Bedeutung zu bestimmen. Folgende Fragestellungen waren dabei von besonderem Interesse: Welche „typischen“ Bildungsverläufe lassen sich durch die Analysen erkennen? Gibt es Bildungsverläufe, die mit einem hohen Risiko zu „scheitern“ einhergehen? Und schließlich: Gibt es bestimmte Eigenschaften/Voraussetzungen bei Jugendlichen, die für bestimmte Verläufe typisch sind? Identifiziert wurden sechs typische Verlaufsmuster. Die vorliegende Zusammenfassung stellt die wesentlichen Erkenntnisse der Untersuchung (Michaelis et al. 2022) dar und diskutiert auf dieser Grundlage bildungspolitische Ableitungen und Empfehlungen.

Methodisches Vorgehen

Regelmäßig publizieren statistische Ämter des Bundes und der Länder sowie Forschungsinstitute wie das Bundesinstitut für Berufsbildung und das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung umfangreiche Datenreporte zu den verschiedenen Teilsystemen des Bildungssystems. Daraus geht hervor, wie viele Personen allgemeinbildende oder berufliche Schulen besuchen, sich in Ausbildung befinden, eine berufsvorbereitende Maßnahme beginnen, an einer Hochschule studieren usw. Allerdings bleibt die Aussagekraft solcher Datensätze weitestgehend auf das jeweils betrachtete Teilsystem beschränkt. Es mag überraschen, aber über die tatsächlich gewählten Bildungswege der jungen Menschen innerhalb und eben auch zwischen den verschiedenen Bildungsteilsystemen in Deutschland wissen Forschung und politische Entscheidungsträger:innen erstaunlich wenig.

Gerade bildungspolitische Planungs- und Entscheidungsprozesse könnten von einer datengestützten Gesamtsicht auf das Bildungssystem profitieren. Da die Teilsysteme des Bildungssystems eng miteinander verzahnt sind, ermöglicht eine Gesamtperspektive, mögliche Risiken und Nebenwirkungen von einzelnen Entscheidungen im Kontext der anderen Teilsysteme mitzudenken. Aus diesem Grund wurden in den 2000er-Jahren von Bund und Ländern Forschungsprojekte gefördert, die aufzeigten, wie sich die verschiedenen Datensätze verknüpfen lassen und wie sich eine bildungsbereichsübergreifende Bildungsberichterstattung gestalten lässt. Im Ergebnis wird seit 2006 jährlich die Integrierte Ausbildungsberichterstattung und alle zwei Jahre der Nationale Bildungsbericht *Bildung in Deutschland* veröffentlicht.¹

Trotz dieser Zusammenführung der verschiedenen Datensätze lässt sich die Verzahnung der Bildungsteilsysteme nur bedingt über Modellannahmen nachvollziehen, weil aus den aggregierten Daten nicht ablesbar ist, wie einzelne junge Menschen die verschiedenen Bildungsoptionen nutzen und zu individuellen Bildungswegen verbinden. Ebenfalls lässt sich nur eingeschränkt rekonstruieren, wann, in welchem Kontext und wohin junge Menschen verschwinden, die Bildungsgänge abbrechen. Das wurde in der Corona-Pandemie erneut sichtbar, als die Bildungsbeteiligung erheblich zurückging, ohne dass klar war, was diese Personen stattdessen gemacht haben und welche Personengruppen in besonderem Maße aus der formalen Bildung ausgeschieden sind (vgl. Eckelt 2021).

Im allgemeinbildenden Schulwesen, in dem es selten zu Wechseln zwischen Bildungsinstitutionen kommt und in dem die Schüler:innen üblicherweise jedes Jahr in die nächste Jahrgangsstufe übergehen, lässt sich das Bildungsgeschehen mit Aggregatdaten relativ gut nachvollziehen. Nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen am Ende der Sekundarstufe I oder II wird es dagegen schwierig: Im Anschluss stehen den Schulab-

¹ Beides ist online zu finden unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html und www.bildungsbericht.de (zuletzt geprüft: 07.07.2022).

gänger:innen (je nach erreichtem Schulabschluss) ganz unterschiedliche Bildungswege offen, es kommt häufiger zu Wechseln, außerdem können verschiedene Bildungsoptionen in unterschiedlicher Reihenfolge nacheinander besucht werden. Um das Bildungsgeschehen in der nachschulischen Bildung im Detail zu rekonstruieren, sind Individualdatensätze notwendig, die die Bildungssequenzen der einzelnen Personen enthalten (vgl. BIBB 2019, S. 91).²

Mit dem Nationalen Bildungspanel, abgekürzt NEPS für *National Educational Panel Study*, werden seit 2010 solche Individualdaten zu Bildungs- und Erwerbsverläufen in Deutschland exemplarisch zu Forschungszwecken erhoben.³ Es gibt in NEPS sechs Startkohorten, die regelmäßig befragt werden. Die Kohorten unterscheiden sich vor allem bezüglich des Alters im Startjahr 2010, die jüngsten waren damals Neugeborene und die ältesten bereits Erwachsene. Die Samples sind jeweils so zusammengesetzt, dass sich repräsentative Aussagen für die deutsche Gesellschaft ableiten lassen.

Die NEPS-Startkohorte 4 besteht aus Personen, die 2010 in der 9. Klasse waren und in den folgenden Jahren das allgemeinbildende Schulwesen verlassen haben. Mit diesem Datensatz ist es erstmals möglich, nachschulische Bildungswege in Deutschland im Detail zu beschreiben und zu analysieren.⁴ Nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens können junge Menschen entweder über eine berufliche Ausbildung oder über ein Studium einen berufsqualifizierenden Abschluss erwerben. Für diejenigen, die keinen Ausbildungsplatz finden, gibt es zudem die sogenannten berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssektors. Neben direkten Wechseln in solche Bildungsgänge zeigen sich bei vielen jungen Menschen nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens auch Phasen von Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit oder sonstiger Aktivitäten wie beispielsweise Freiwilligen- und Wehrdienst oder Langzeitpraktika. Je nach Kombination und zeitlicher Abfolge dieser verschiedenen Bildungsgänge und anderer Aktivitäten ergeben sich die individuellen nachschulischen Bildungsverläufe.

Mittels einer Sequenz- und Clusteranalyse lassen sich typische nachschulische Verlaufstypen identifizieren und voneinander abgrenzen. Die hier vorliegende Analyse beruht auf einem aufbereiteten Datensatz der NEPS-Startkohorte 4 mit insgesamt 7.168 Individualdatensätzen für den Zeitraum von vier Jahren nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens. Für jeden der 48 Monate ist angegeben, welcher bildungs- bzw. erwerbsbezogenen Aktivität jede Person der betrachteten Kohorte nachgegangen ist. Insgesamt werden dabei zehn verschiedene bildungs- und nicht bildungsbezogene Status unterschieden, aus denen sich die nachschulischen Bildungswege zusammensetzen.⁵

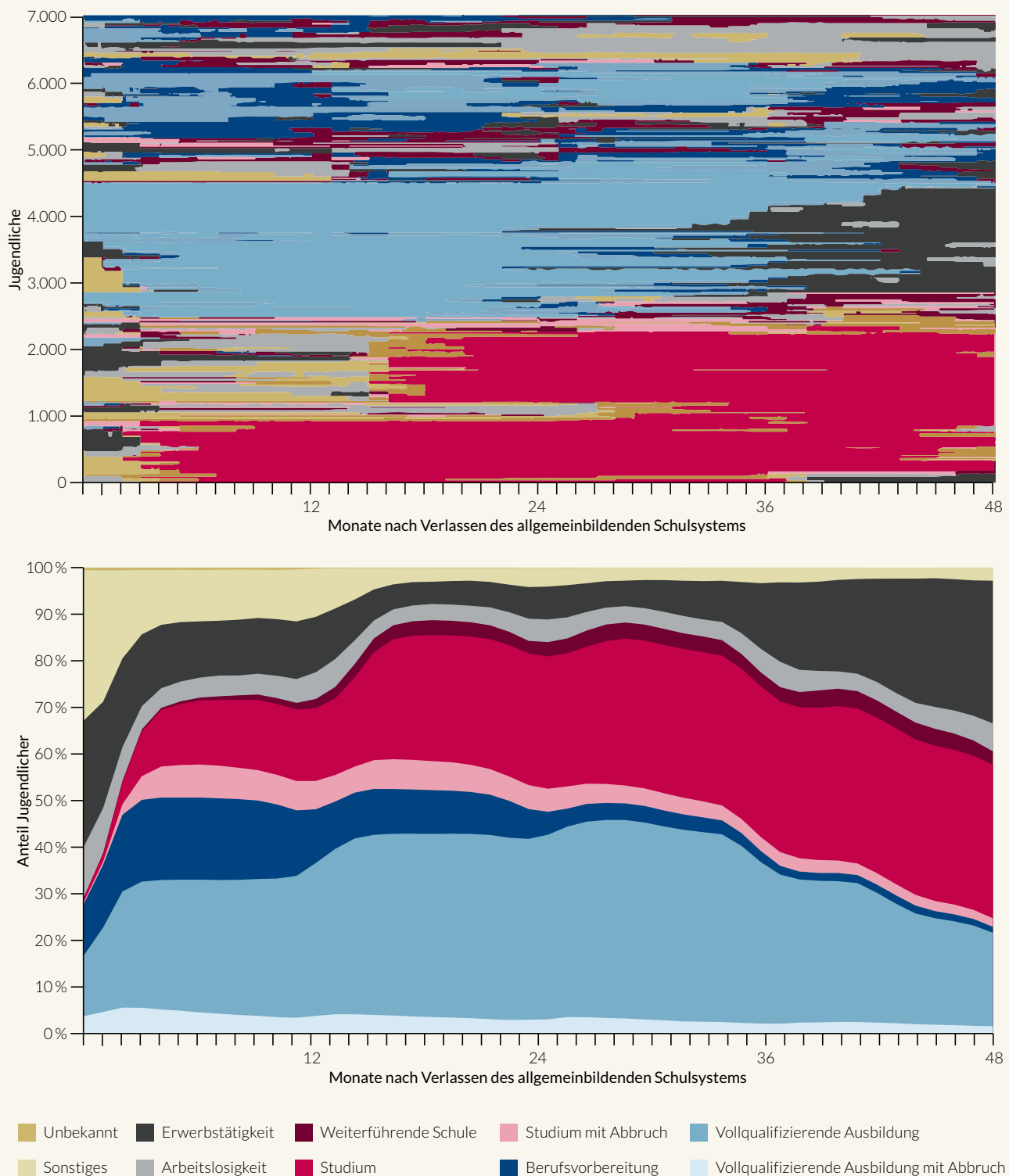
2 Dies wurde bereits in der Debatte über die Möglichkeit der bildungsbereichsübergreifenden Bildungsberichterstattung Mitte der 2000er-Jahre klar benannt (vgl. Anger et al. 2007, S. 25).

3 Online zu finden unter: www.neps-data.de (zuletzt geprüft: 07.07.2022).

4 Für diese Studie wurde „Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens“ dabei als eine mindestens sechs-monatige Unterbrechung des Besuchs eines schulischen Bildungsgangs mit dem Ziel des Erwerbs eines allgemeinbildenden Schulabschlusses operationalisiert (vgl. Michaelis et al. 2022, Kap. 2.3). Auf diese Weise wird am Übergang in die Sekundarstufe II kein Unterschied zwischen denjenigen konstruiert, die auf der gleichen Schule bleiben, und denjenigen, die die Schulform wechseln. Konkret wird bspw. der direkte Wechsel von einer Realschule an ein berufliches Gymnasium nicht als Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens gezählt, weil es aus der individuellen Bildungsbiografie heraus weiterhin um den Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses geht, mit dem danach eine Ausbildung oder ein Studium aufgenommen werden kann. Maßnahmen des Übergangssektors und Ausbildungen, in denen teilweise auch ein allgemeinbildender Schulabschluss erworben werden kann, werden dagegen nicht zum allgemeinbildenden Schulwesen gezählt. Die Einmündung in solche Bildungsangebote wird als Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens gezählt.

5 Lesehinweis: Episoden, die als *vollqualifizierende Ausbildung* bzw. als *Studium mit Abbruch* gekennzeichnet sind, werden komplett vom Monat des Eintritts in den entsprechenden Bildungsgang bis zum Monat des Abbruchs als *vollqualifizierende Ausbildung* bzw. als *Studium mit Abbruch* kodiert. Es wird nicht nur der Monat des Abbruchs entsprechend kodiert.

ABBILDUNG 1 Zustandsverteilung pro Monat innerhalb von vier Jahren nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens. Sequenzielle Darstellung (oben) und aggregierte Darstellung (unten)



Quelle: LIfBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>, Fallzahl: 7.168, Berechnungen durch die Universität Göttingen

| BertelsmannStiftung

Werden die einzelnen Bildungsverläufe auf der x-Achse übereinander abgetragen (Abb. 1 oben), zeigt sich ein unruhiges Bild. Sichtbar wird, wie unterschiedlich Bildungswege verlaufen können, aber es deuten sich auch schon verschiedene typische Muster an. Werden dagegen für jeden Monat die Zustände aufaddiert und als prozentualer Anteil abgetragen (Abb. 1 unten), zeigt sich, dass über die vier Jahre hinweg Phasen der Veränderung zwischen den Zuständen mit eher stabilen Phasen abwechseln. Dieser etwa jährliche Rhythmus spiegelt die institutionellen Strukturen des Bildungssystems mit seinen überwiegend fixen Terminen, zu denen eine Ausbildung oder ein Studium üblicherweise begonnen wird.

Ein Jahr nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens befinden sich rund 70 Prozent der Gesamtkohorte in Ausbildung, Studium, einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder sind nach einer mehr als sechsmonatigen Unterbrechung wieder an eine Schule zurückgekehrt. Die übrigen knapp 30 Prozent sind erwerbstätig, arbeitslos oder üben eine sonstige Tätigkeit aus. Nach dem ersten Jahr gehen sonstige Tätigkeiten, wie Freiwilligen- oder Wehrdienst, Langzeitpraktika usw. deutlich zurück und spielen danach kaum noch eine Rolle. Auch die – zu diesem Zeitpunkt notwendigerweise noch ungelernte – Erwerbstätigkeit geht nach dem ersten Jahr deutlich zurück. Im zweiten Jahr befinden sich dann mehr als vier Fünftel der jungen Menschen in Bildungsgängen. Im dritten Jahr beginnt dieser Anteil leicht zu sinken. Dabei sinkt die Bedeutung von berufsvorbereitenden Maßnahmen besonders stark. Im vierten Jahr schließlich steigt der Anteil der erwerbstätigen Personen kontinuierlich in dem Maße an, wie berufliche Ausbildungen beendet werden. Der Anteil der Studierenden liegt ab Monat 18 bei einem Drittel, steigt danach nur noch leicht und bleibt dann bis zum Ende des Beobachtungszeitraums konstant.

Hinter diesen aggregierten Daten der Gesamtkohorte stecken unterschiedliche Verlaufstypen von Subgruppen. Um deren verschiedene typische Verlaufsmuster zu identifizieren, wurde eine Sequenz- und Clusteranalyse durchgeführt. Dabei werden Distanzmaße zwischen allen Individualdatensätzen berechnet. So lässt sich mathematisch bestimmen, welche individuellen Bildungsverläufe entsprechend der Abfolge und Länge der verschiedenen Episoden sich wie ähnlich sind. Diese Methode zielt nicht darauf ab, vergleichbar große Gruppen zu bestimmen, sondern möglichst ähnliche Fälle zu einem Cluster zusammenzufassen und trennscharf von anderen Clustern zu unterscheiden. Der Anteil der Gesamtfälle pro Cluster kann ganz unterschiedlich sein. Je nachdem, wie viele Cluster unterschieden werden, steigt oder sinkt die innere Homogenität der Cluster. Die Entscheidung über die „richtige“ Anzahl der Cluster ist damit eine Frage der Interpretation und der Fragestellung. In dieser Analyse wurden schließlich 14 Cluster unterschieden, die sich zu sechs Verlaufstypen nachschulischer Bildungswege zusammenfassen lassen.

Bildungsverläufe heute

In diesem Abschnitt werden die sechs Verlaufstypen mit den jeweils zugehörigen Clustern kurz beschrieben und auffällige sozialstrukturelle Merkmale diskutiert, die die nachschulischen Bildungsverläufe der Jugendlichen in diesen Clustern kennzeichnen. Die Werte der verwendeten Merkmale für alle Cluster sowie der Durchschnitt für die Gesamtkohorte finden sich im Anhang. In diesem Abschnitt bietet Abbildung 2 zudem eine vergleichende Übersicht der Zustandsverteilung über die 48 Monate für jedes Cluster in aggregierter Darstellung. Eine ausführlichere Darstellung der Verlaufstypen und Cluster findet sich in Kapitel 3 der als Buch publizierten Langversion dieser Studie (vgl. Michaelis et al. 2022).

Die sechs Verlaufstypen sind (vgl. Abb. 2):

- 1) Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe
- 2) Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe
- 3) Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit
- 4) Rückkehr in allgemeinbildende Angebote
- 5) Stabile Studienverläufe
- 6) Instabile Studienverläufe

1) Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe: Dieser Verlaufstyp entspricht dem bildungspolitisch vorgezeichneten „Idealweg“ für nicht studienberechtigte Jugendliche. Diese Bildungsverläufe zeichnen sich dadurch aus, dass die Schulabgänger:innen innerhalb weniger Monate eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung beginnen und diese innerhalb der nächsten Jahre erfolgreich abschließen. Insgesamt entsprechen die Bildungswege von 29 Prozent der Gesamtkohorte diesem Verlaufstyp. Dabei lassen sich zwei Cluster dahingehend unterscheiden, was nach der Ausbildung folgt. Einerseits gibt es den deutlich größeren Teil in Cluster 1 (23 %), der im Anschluss direkt in Erwerbstätigkeit übergeht. Andererseits gibt es diejenigen in Cluster 2 (6 %), die nach dem Ende der Ausbildung etwas anderes machen. Mehrheitlich beginnen sie ein Studium oder besuchen erneut eine Schule, um einen Schulabschluss nachzuholen. Cluster 2 enthält also vor allem Personen, für die die Berufsausbildung einen Zwischenschritt auf ihrem Bildungsweg darstellt, den sie direkt fortsetzen.

Personen, die nach der Schule direkt in stabile Ausbildungsverläufe einmünden, sind mehrheitlich männlich und haben zu über 80 Prozent keinen Migrationshintergrund. In Cluster 1 haben vier Fünftel einen Abschluss der Sekundarstufe I (maximal Hauptschulabschluss

22 % und Mittlerer Schulabschluss 58 %). In Cluster 2 dagegen haben 43 Prozent zuvor eine (Fach-)Hochschulreife erworben. Eine ähnliche Differenz zeigt sich auch mit Blick auf den Elternwunsch bzgl. des Bildungswegs der Jugendlichen. In Cluster 1 wünschen sich 69 Prozent, dass ihr Kind eine Ausbildung absolviert – in keinem anderen Cluster liegt dieser Wert höher. In Cluster 2 wünschen sich nur 44 Prozent der Eltern, dass ihr Kind eine Ausbildung macht, 46 Prozent wünschen sich dagegen, dass ihr Kind studiert (vgl. Anhang).⁶

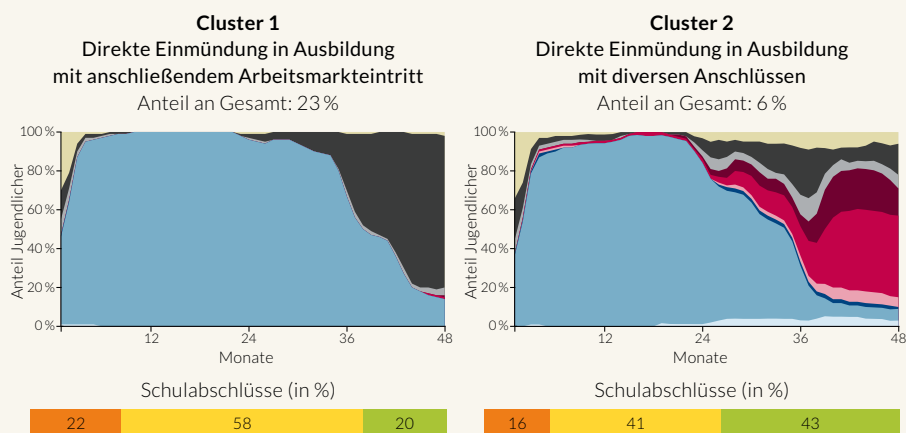
2) Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe: Dieser Verlaufstyp besteht aus drei Clustern und umfasst insgesamt 19 Prozent der Gesamtkohorte. Die Bildungswege der Jugendlichen teilen als gemeinsames Muster, dass zwischen Verlassen der Schule und Beginn einer Ausbildung ein oder zwei Jahre liegen, in wenigen Fällen dauert es auch noch etwas länger. Danach verlaufen die Ausbildungen stabil. Am Ende des vierjährigen Beobachtungszeitraums haben viele Personen aus diesen Clustern ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen. Es ist aber davon auszugehen, dass sie diese mehrheitlich erfolgreich abschließen werden, da Ausbildungsabbrüche zum größtem Fall im ersten Ausbildungsjahr erfolgen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 181; BIBB 2022, 138 ff.). Der Vergleich der drei Cluster innerhalb dieses Verlaufstyps zeigt, welchen Mehrwert eine Betrachtung des Übergangsgeschehens auf Basis individueller Bildungsverläufe bietet, denn eine Verzögerung kann ganz unterschiedliche Gründe haben: In Cluster 3 (8 %) absolvieren die Jugendlichen für ein oder zum kleineren Teil für zwei Jahre Maßnahmen des Übergangssektors, bevor sie eine Ausbildung beginnen. Dagegen finden sich in Cluster 4 (7 %) in den ersten ein oder zwei Jahren viele verschiedene Aktivitäten, darunter abgebrochene Ausbildungen und Studiengänge, Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit, kurze Episoden im Übergangssektor oder an weiterführenden Schulen. Bei vielen kommt es zu mehreren Wechseln in kurzer Zeit; 27 Prozent erleben fünf oder mehr Zustandswechsel innerhalb der analysierten vier Jahre, in keinem anderen Cluster ist dieser Anteil höher. Im Gegensatz dazu verbringen die Jugendlichen in Cluster 5 (4 %) zwischen Schule und Ausbildung ein Jahr in einer stabilen Beschäftigung oder einem sonstigen Zustand, was u. a. Freiwilligen- und Wehrdienst, Langzeitpraktika und lange Reisen umfasst.

Die drei Cluster unterscheiden sich hinsichtlich ihrer sozialen Lage und der vorherigen Schullaufbahn deutlich: In Cluster 3 haben zwei Drittel zuvor maximal einen Hauptschulabschluss erworben, ein gutes Drittel stammt aus einem Elternhaus mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, ein gutes Viertel hat einen Migrationshintergrund und eine Mehrheit ist männlich (57 %). Dass diese Gruppe trotz einer Kumulation von Nachteilen einen Ausbildungsplatz findet, liegt wahrscheinlich auch an der Unterstützung der Eltern, die sich zu zwei Dritteln wünschen, dass ihr Kind eine Ausbildung macht. Die Verzögerung bei der Einmündung in Ausbildung dürfte bei den meisten Jugendlichen in Cluster 3 aus Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche am Ende der Schulzeit resultieren. Dagegen verweisen die vielen Zustandswechsel nach der Schule bei den Jugendlichen in Cluster 4 auf Such- und Anpassungsprozesse. Knapp drei Viertel von ihnen haben die Schule mit einem Mittleren Schulabschluss (33 %) oder einer (Fach-)Hochschulreife (40 %) verlassen. Mit einem guten Viertel liegt der Anteil mit Migrationshintergrund über dem Durchschnitt. Mit Blick auf den Bildungshintergrund und den sozialen Status der Eltern liegt diese Gruppe im Mittelfeld. Mehrheitlich wünschen sich die Eltern, dass ihr Kind eine Ausbildung macht (52 %).

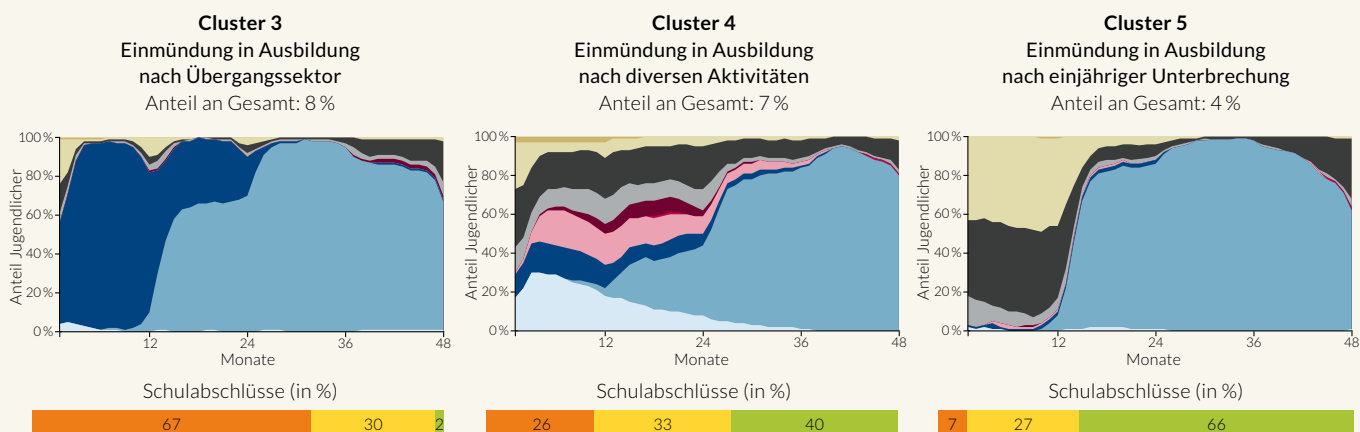
⁶ Der Elternwunsch für den weiteren Bildungsweg wird im NEPS indirekt erhoben. Die Jugendlichen werden dazu in der 9. Klasse gefragt, ob sich ihre Eltern für sie (a) eine Ausbildung oder (b) ein Studium wünschen, ob sie explizit (c) keine Ausbildung wünschen oder ob die Eltern dazu (d) keine Meinung vertreten.

ABBILDUNG 2 Verlaufstypen und Cluster in der nachschulischen Bildung

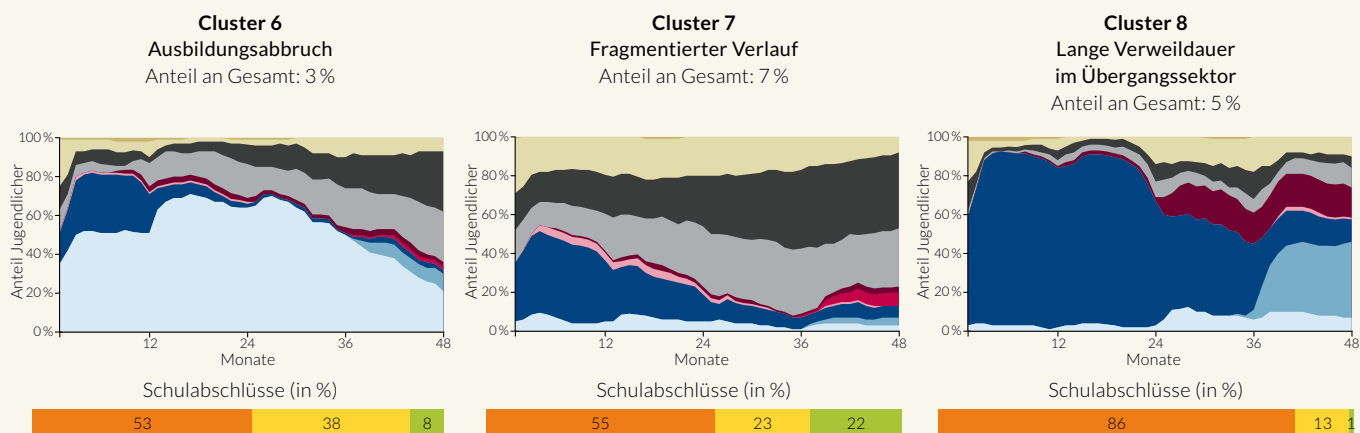
Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe



Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe



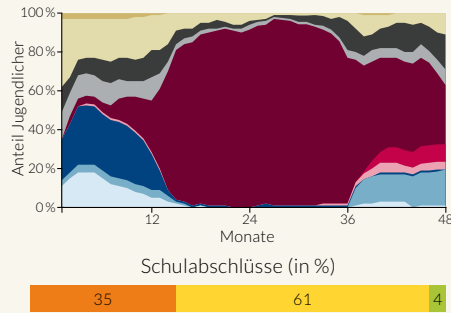
Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit



Quelle: LIfBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>, Fallzahl: 7.168, Berechnungen durch die Universität Göttingen

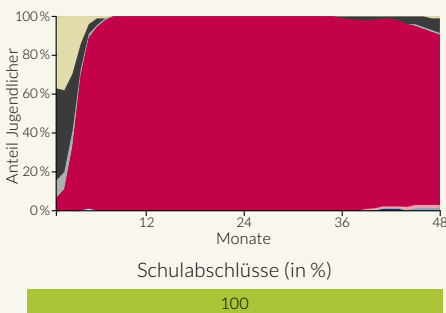
Rückkehr in allgemeinbildende Angebote

Cluster 9
Rückkehr in allgemeinbildende Angebote
nach diversen Aktivitäten
Anteil an Gesamt: 2 %



Stabile Studienverläufe

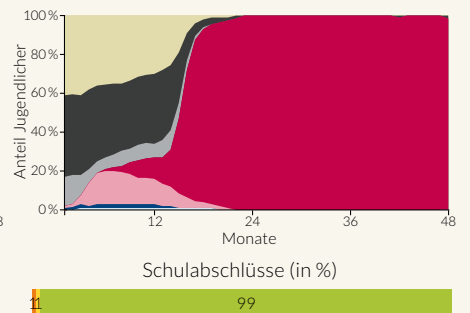
Cluster 10
Direkte Einmündung ins Studium
Anteil an Gesamt: 12 %



Cluster 11
Direkte Einmündung ins Studium
mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt
Anteil an Gesamt: 2 %

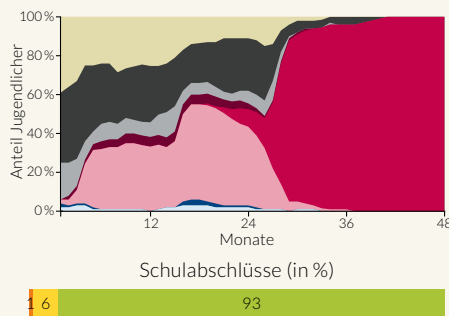


Cluster 12
Einmündung ins Studium
nach einjähriger Unterbrechung
Anteil an Gesamt: 14 %

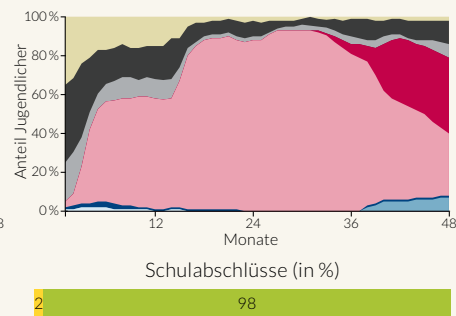


Instabile Studienverläufe

Cluster 13
Verzögerte Einmündung ins Studium
nach diversen Aktivitäten
Anteil an Gesamt: 4 %



Cluster 14
Studienabbruch
Anteil an Gesamt: 3 %



Schulabschluss bei Einmündung in nachschulische Bildungsläufe (Anteile in %)

Maximal Hauptschulabschluss Mittlerer Schulabschluss (Fach-)Hochschulreife

Schließlich verweist die Verzögerung bei Cluster 5 nochmals auf eine andere Situation: Diese Personen unterbrechen ihre institutionalisierte Bildungsbiografie zwischen Schule und Ausbildung für ein Jahr. Das dürfte im Normalfall auf einer intentionalen Entscheidung beruhen. Diese Personen hätten wahrscheinlich ohne Schwierigkeiten auch direkt einen Ausbildungsplatz gefunden. Zwei Drittel von ihnen haben die Schule mit einer (Fach-) Hochschulreife verlassen, ebenfalls zwei Drittel sind Frauen, über 80 Prozent haben keinen Migrationshintergrund. In keinem der insgesamt fünf Cluster mit direkter oder verzögerter Einmündung in Ausbildung ist der Anteil von Eltern mit niedrigem Bildungsstand (4 %) und der Elternwunsch für eine Ausbildung (41 %) niedriger.

3) Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit: Der Verlaufstyp vereint die eher problematischen Bildungsverläufe und umfasst 15 Prozent der Gesamtkohorte. Wie beim vorherigen Verlaufstyp gibt es drei deutlich verschiedene Cluster, die jeweils auf unterschiedliche Gründe verweisen, weshalb Jugendliche im nachschulischen Bildungswesen scheitern können. Gemeinsam ist diesen Personen, dass sie am Ende des Beobachtungszeitraums, vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems, nicht nur noch keinen berufsqualifizierenden Ausbildungs- oder Studienabschluss erreicht haben, sie befinden sich zu diesem Zeitpunkt auch nicht – bzw. zu einem kleinen Teil erst seit kurzer Zeit – in einem solchen Bildungsgang. Falls diese Personen in ihrem späteren Bildungsverlauf noch einen berufsqualifizierenden Abschluss erreichen, dann wird das im Vergleich zu den anderen Clustern mit erheblicher Verzögerung passieren. Bei Cluster 6 (3 %) resultiert diese Situation aus einem spät erfolgten Ausbildungsabbruch. Diese Personen sind nach der Schule direkt oder mit einer Verzögerung in eine Ausbildung eingemündet und haben in dieser durchschnittlich 25,7 Monate, also mehr als zwei Jahre, verbracht. Nachdem die Ausbildung ohne Abschluss beendet wurde, folgt bei diesen Personen vor allem ungelernte Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit. Im Gegensatz dazu sind die Bildungsverläufe des Clusters 7 (7 %) kontinuierlich von ungelernter Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit ebenso wie in den ersten zwei Jahren auch von sonstigen Aktivitäten und Maßnahmen des Übergangssektors geprägt. Diese Personen münden zum allergrößten Teil innerhalb der vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens überhaupt nicht in eine Ausbildung oder ein Studium ein bzw. brechen diese nach wenigen Monaten ab. Diese Gruppe präsentiert den Typus der in bildungspolitischen Debatten häufig thematisierten „Drop-outs“, die aus welchen Gründen auch immer nicht in institutionalisierte Bildungsangebote einmünden (wollen). Wiederum ganz anders sehen die Bildungsverläufe in Cluster 8 (5 %) aus, denn diese Personen befinden sich die meiste Zeit in institutionalisierten Bildungsangeboten, die aber nicht berufsqualifizierend sind. Eindeutig dominiert in den ersten zwei Jahren die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssektors, dann erfolgen zunehmend Wechsel an weiterführende Schulen bzw. in sonstige Aktivitäten, ungelernte Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit. Erst im vierten Jahr spielt der Übergang in eine Ausbildung eine größere Rolle.⁷

Mit Blick auf die soziale Lage und die vorherige Bildungslaufbahn derjenigen mit großem Risiko von Ausbildungslosigkeit zeigen sich sowohl zu erwartende Zusammenhänge mit sozialer Benachteiligung als auch Überraschungen. So hat mehr als die Hälfte der Personen in Cluster 6 und 7 zuvor maximal einen Hauptschulabschluss erworben, in Cluster 8 sind dies sogar 86 Prozent. Im Gegenzug hat nur 1 Prozent in Cluster 8 und haben nur 8 Prozent

⁷ Hier ist die Methode der Clusteranalyse zu beachten: Cluster 8 umfasst nicht alle Bildungsverläufe von Personen, die in den Übergangssektor eingemündet sind. Verläufe, die nach einem oder zwei Jahren im Übergangssektor in eine Ausbildung einmünden, sind in Cluster 3 zusammengefasst.

in Cluster 6 eine (Fach-)Hochschulreife. In Cluster 7 dagegen hat mehr als jede fünfte Person (22 %) die Schule mit einer (Fach-)Hochschulreife verlassen, ihnen stehen damit formal alle nachschulischen Bildungswege offen und trotzdem kommt es nicht zu einer stabilen Einmündung in Ausbildung oder Studium. Auf Schwierigkeiten in der Schullaufbahn verweisen die in allen drei Clustern überdurchschnittlich hohen Anteile von Personen, die mindestens einmal sitzen geblieben sind (35–41 %). Der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund unter denjenigen mit dem Risiko einer dauerhaften Ausbildungslosigkeit ist überdurchschnittlich hoch. In Cluster 7 haben 34 Prozent – der höchste Wert aller Cluster – einen Migrationshintergrund. Besonders auffällig ist der große Anteil von Jugendlichen, deren Eltern einen niedrigen sozioökonomischen Status haben: Gegenüber dem Durchschnitt von 22 Prozent stammen 32 Prozent der Jugendlichen aus Cluster 6, 34 Prozent aus Cluster 7 und sogar 44 Prozent aus Cluster 8 aus sozial deprivilegierten – umgangssprachlich: armen – Familien. Nur in Cluster 3 liegt dieser Anteil ebenfalls über 30 Prozent. Die Eltern wünschen sich für diese Jugendlichen mehrheitlich, dass sie eine Ausbildung machen, in Cluster 6 und 8 zu mehr als 60 Prozent und in Cluster 7 zu 51 Prozent.

4) Rückkehr in allgemeinbildende Angebote nach diversen Aktivitäten: Der Verlaufstyp macht mit 2 Prozent einen nur kleinen Anteil der Gesamtkohorte aus und enthält lediglich das Cluster 9.⁸ Diese Bildungsverläufe zeichnen sich dadurch aus, dass nach üblicherweise einem Jahr, das mit unterschiedlichen nicht berufsqualifizierenden Aktivitäten verbracht wurde, die Einmündung in einen schulischen Bildungsgang erfolgt. Diese schulischen Bildungsgänge dauern zumeist zwei bis drei Jahre. Drei Viertel erwerben darin eine (Fach-) Hochschulreife. Welche Anschlüsse danach erfolgen, lässt sich nur bedingt nachvollziehen, weil sich viele der jungen Menschen am Ende des Beobachtungszeitraums noch in einer Schule befinden oder diese erst kurz zuvor verlassen haben. Von denjenigen, die bereits in einen berufsqualifizierenden Bildungsgang eingemündet sind, befindet sich im 48. Monat ein größerer Anteil in einer Ausbildung (18 %) als in einem Studium (9 %).

Wenig überraschend dominiert in diesem Cluster der Mittlere Schulabschluss beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens (61 %). Die Schullaufbahn verlief ähnlich schwierig wie bei denjenigen mit instabilen Ausbildungsverläufen, 40 Prozent sind mindestens einmal sitzen geblieben. Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund liegt mit einem Drittel ähnlich hoch und klar über dem Durchschnitt. Allerdings ist der Anteil von Jugendlichen mit Eltern mit hohem Bildungsgrad und hohem sozioökonomischen Status höher als bei denjenigen mit instabilen Ausbildungsverläufen. Auch wenn der weitere Verlauf noch nicht beobachtet werden kann, deutet sich an, dass diese Gruppe einem eher geringen Risiko ausgesetzt ist, dauerhaft ohne Abschluss zu bleiben. Nach ersten Schwierigkeiten beim Übergang in eine stabile Ausbildung oder ein Studium stellt die Rückkehr an eine Schule insofern eine positive Strategie dar, weil zunächst ein besserer Schulabschluss erworben wird, der in der Folge mehr Bildungsmöglichkeiten eröffnet.

8 Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung, die berufliche Gymnasien und andere berufliche Schultypen beim Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife in Deutschland spielen (vgl. Neumann und Trautwein 2019) – wobei es hier ausgeprägte Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt –, mag der niedrige Anteil dieses Verlaufstyps an der Gesamtkohorte überraschen. Aufgrund des methodischen Designs werden die direkten Übergänge an Bildungsgänge zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife an einer beruflichen Schule nach der Sekundarstufe I nicht als Übergang in die nachschulische Bildung erfasst. Die zwei Prozent beziehen sich nur auf diejenigen, die zunächst für mindestens sechs Monate etwas anderes gemacht haben und dann an eine Schule zurückgekehrt sind. Gerade dieser niedrige Wert bestätigt die dem methodischen Design zugrundeliegende Annahme, dass es sich bei direkten Übergängen an berufliche Schulen, an denen eine (Fach-)Hochschulreife erworben werden kann, aus der bildungsbiografischen Sicht der Jugendlichen um eine Fortsetzung des allgemeinbildenden schulischen Bildungsweges handelt.

5) Stabile Studienverläufe: Der Verlaufstyp entspricht – wie der zu Beginn des Abschnitts diskutierte Verlaufstyp *Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe* – einem bildungspolitisch gewollten „Idealweg“. Insgesamt zählen zu diesem Verlaufstyp 28 Prozent der Gesamthorte, wobei 14 Prozent direkt nach der Schule ein stabiles Studium beginnen und die übrigen 14 Prozent verzögert. Diese Bildungsverläufe zeichnen sich dadurch aus, dass studienberechtigte Schulabsolvent:innen innerhalb weniger Monate bzw. nach einem Jahr ein Studium aufnehmen und für die nächsten drei Jahre bzw. bis zum Ende des Beobachtungszeitraums fortsetzen. Es werden dabei drei Cluster unterschieden: In Cluster 10 (12 %) kommt es nach der direkten Einmündung in ein Studium bis zum Ende des Beobachtungszeitraums zu keinen Zustandsänderungen. Das bedeutet, dass der Teil von ihnen, der in dieser Zeit einen ersten Bachelorabschluss erwirbt, das Studium ohne Unterbrechung fortsetzt. In Cluster 11 (2 %) dagegen münden die Personen ebenfalls direkt nach der Schule in ein Studium ein und beenden dieses nach drei Jahren. Im Anschluss erfolgt ein direkter Übergang in eine Erwerbstätigkeit. Aus anderen Erhebungen ist bekannt, dass es vor allem Absolvent:innen aus Fachhochschulen und Berufsakademien sind, die mit einem Bachelorabschluss direkt eine Erwerbsarbeit aufnehmen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 199). In Cluster 12 (14 %) gehen die Schulabsolvent:innen vor dem Studium für ein Jahr einer stabilen Beschäftigung nach oder befinden sich in einem sonstigen Zustand, wie Freiwilligen- und Wehrdienst, Langzeitpraktika oder langen Reisen. Zu einem kleinen Teil geht der Einmündung in ein stabiles Studium auch der Abbruch eines Studiums oder einer Ausbildung im ersten Jahr voraus. Wie in Cluster 10 befinden sich die Personen am Ende des Beobachtungszeitraums noch im Studium.

Aufgrund der Zulassungsvoraussetzungen für ein Hochschulstudium haben so gut wie alle Personen in diesen Clustern die Schule mit einer (Fach-)Hochschulreife verlassen. Der Anteil von Personen mit Klassenwiederholungen in der Schullaufbahn liegt in diesen Clustern auf den niedrigsten Niveaus. Frauen sind unter diesen Studierenden überrepräsentiert (51–61 %), Personen mit Migrationshintergrund dagegen unterrepräsentiert (12–18 %). Am auffälligsten an diesem Verlaufstyp ist, dass kaum Personen in ihm vertreten sind, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben (1–3 %). Der Elternwunsch für ein Studium ist in diesen Clustern eindeutig, bei 70 bis 78 Prozent erfolgt die Aufnahme des Studiums in Übereinstimmung mit dem Wunsch der Eltern.

6) Instabile Studienverläufe: Der letzte Verlaufstyp umfasst 7 Prozent der Gesamtkohorte und besteht aus zwei recht verschiedenen Clustern. Die Bildungsverläufe in Cluster 13 (4 %) zeichnen sich dadurch aus, dass erst nach zwei Jahren die Einmündung in ein Studium erfolgt, das dann bis zum Ende des Beobachtungszeitraums fortgesetzt wird. Trotz der optischen Ähnlichkeit handelt sich dabei nicht einfach um eine längere Phase der Verzögerung, die aus Cluster 12 bekannt ist. Die drei dominierenden Zustände abgebrochenes Studium, Erwerbstätigkeit und sonstige Aktivitäten wechseln sich in den individuellen Bildungsverläufen dieses Clusters häufig ab, was auf ungewollte Abbrüche hinweist, die mit Such- und Anpassungsprozessen einhergehen. 61 Prozent der Personen in diesem Cluster erleben vier oder mehr Wechsel zwischen Zuständen innerhalb der vier Jahre. Im Gegensatz dazu ist Cluster 14 (3 %) durch eine lange Studienphase geprägt, die in einem fortgeschrittenen Semester, nach durchschnittlich 31,4 Monaten, abgebrochen wird. Zumindest haben im letzten, dem 48. Beobachtungsmonat 39 Prozent von ihnen ein neues Studium aufgenommen und 7 Prozent eine vollqualifizierende Ausbildung begonnen. Aber auch dieser Teil des Clusters steht vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens noch ganz am Anfang eines Bildungsgangs, der zum Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses führt.

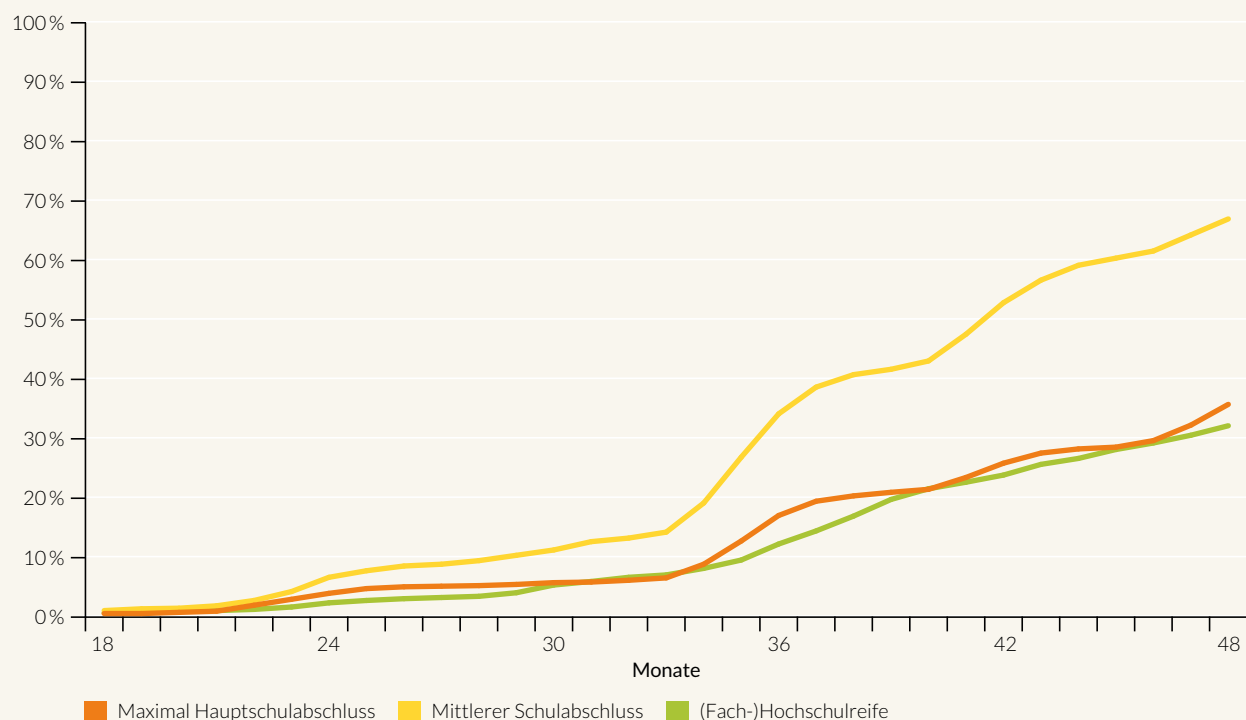
Bezüglich der sozialen und bildungsbezogenen Merkmale unterscheiden sich diese Cluster von den übrigen Studienclustern des Verlaufstyps *Stabile Studienverläufe* kaum. *Instabile Studienverläufe* zeigen innerhalb des Beobachtungszeitraums keinen direkt erkennbaren Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung. Im Gegenteil sind die Personen in Cluster 13 und 14 bezüglich des familiären Hintergrunds sogar leicht privilegiert. Lediglich der höhere Anteil von Personen, die in der Schule eine Klasse wiederholt haben (13 und 20 %), liefert einen Hinweis, weshalb die nachschulischen Bildungsverläufe dieser Personen durch erhebliche Verzögerungen bei der Studieneinmündung und Abbrüche gekennzeichnet sind.

Vier Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule

Mittels der Analyse der Verlaufstypen und Cluster lassen sich Herausforderungen im deutschen Bildungssystem identifizieren und beschreiben. Aber bevor diese Herausforderungen im nächsten Abschnitt diskutiert werden, wird hier ein Überblick darüber gegeben, welche Bildungsabschlüsse insgesamt innerhalb der vier Jahre erworben wurden (vgl. Abb. 3) und wo die jungen Menschen vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens auf ihrem Bildungsweg stehen (vgl. Abb. 4). Dabei wird differenziert, mit welchem Schulabschluss die Jugendlichen ihren nachschulischen Bildungsweg begonnen haben.

43 Prozent der Gesamtkohorte haben nach 48 Monaten einen Ausbildungs- oder Studienabschluss erworben. Umgekehrt bedeutet das, dass 57 Prozent und damit deutlich mehr als

ABBILDUNG 3 Anteil von Personen mit berufsqualifizierendem Ausbildungs- oder Studienabschluss (kumuliert im Zeitverlauf)



Quelle: LIfBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>, Fallzahl: 7.168, Berechnungen durch die Universität Göttingen

| BertelsmannStiftung

die Hälfte eines Jahrgangs vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens noch keinen berufsqualifizierenden Abschluss erzielt haben.

Diejenigen mit einem Mittleren Schulabschluss haben mit Abstand am häufigsten einen berufsqualifizierenden Ausbildungsabschluss erworben. Bis zum 33. Monat haben knapp 15 Prozent dieser Gruppe eine Ausbildung abgeschlossen. Dann steigt der Anteil steil an und entfernt sich immer weiter von denjenigen mit maximal Hauptschulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife: Nach dreieinhalb Jahren, im 42. Monat, hat bereits etwas mehr als die Hälfte einen Abschluss erreicht und am Ende des Beobachtungszeitraums sind es zwei Drittel (67 %).

Diejenigen, die die Schule mit maximal Hauptschulabschluss oder einer (Fach-)Hochschulreife verlassen haben, schließen in den vier Jahren im Vergleich dazu deutlich seltener eine Ausbildung oder ein Studium ab. Obwohl sich die Bildungswege dieser beiden Gruppen stark unterscheiden, entwickelt sich der Anteil mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss sehr ähnlich: Bis zum 33. Monat haben rund 7 Prozent von ihnen eine Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen. Ab dann steigt der Anteil, aber weniger stark als bei denjenigen mit Mittlerem Schulabschluss. Nach dreieinhalb Jahren haben 26 Prozent mit maximal Hauptschulabschluss bzw. 24 Prozent mit (Fach-)Hochschulreife und am Ende der vier Jahre 36 bzw. 32 einen berufsqualifizierenden Abschluss erworben.

Wird neben dem Schulabschluss auch das Geschlecht betrachtet, zeigen sich am Ende der vier Jahre bei denjenigen mit maximal Hauptschulabschluss oder Mittlerem Schulabschluss ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Bei denjenigen mit (Fach-)Hochschulreife dagegen zeigt sich diesbezüglich kein relevanter Unterschied (vgl. Abb. 4).⁹

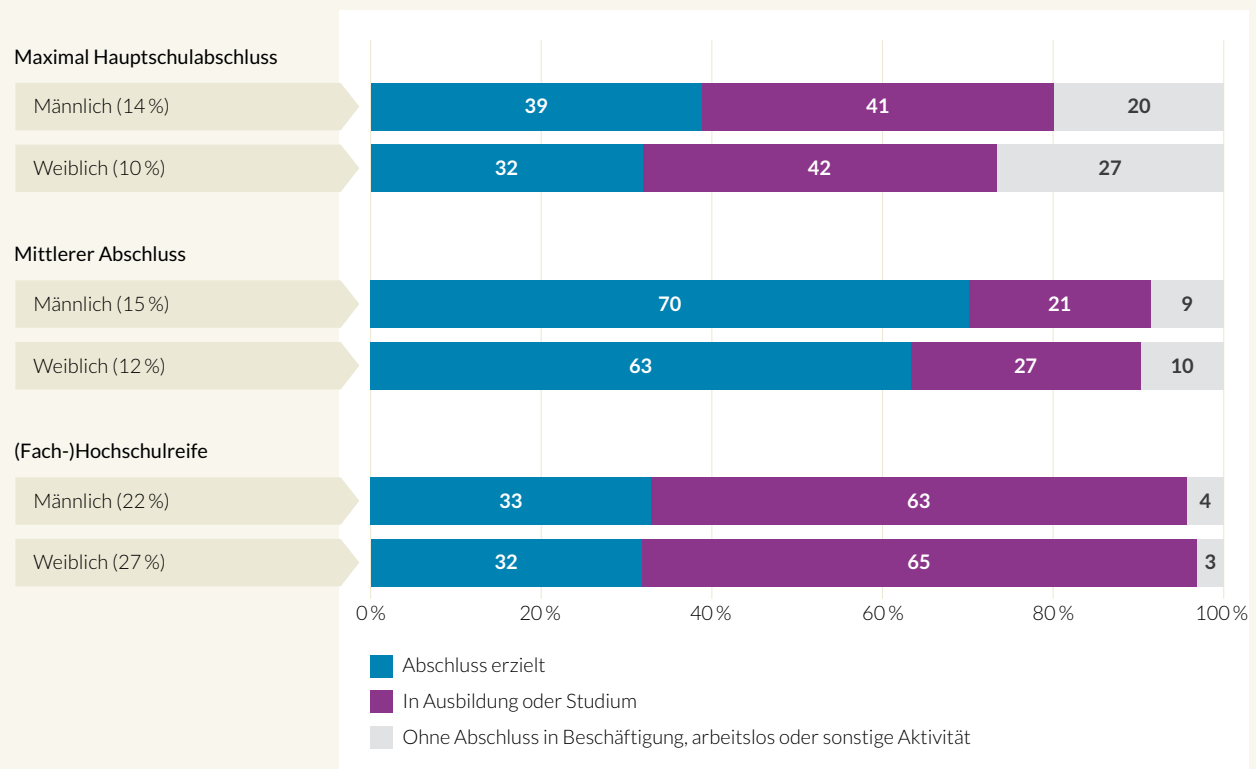
Als besonders problematisch entpuppen sich die nachschulischen Bildungsverläufe junger Frauen mit maximal Hauptschulabschluss. Mehr als jede Vierte hat nach vier Jahren noch keinen Abschluss erzielt und befindet sich auch nicht (mehr) in Ausbildung. Sie sind akut von dauerhafter Ausbildungslosigkeit bedroht. Bei Männern mit maximal Hauptschulabschluss liegt dieser Wert zwar 7 Prozentpunkte niedriger, aber auch von ihnen ist jeder Fünfte ohne Abschluss und nicht (mehr) in Ausbildung. Der Anteil der Männer mit Abschluss liegt innerhalb dieser Gruppe mit 39 Prozent über dem Wert der Frauen, von denen nur knapp jede Dritte einen Abschluss erreicht hat.

Männer mit Mittlerem Schulabschluss haben nach vier Jahren zu 70 Prozent einen Abschluss erzielt. Dieser Wert liegt 7 Prozentpunkte über dem der Frauen. Gleichzeitig befinden sich mehr Frauen noch in Ausbildung. Sowohl von den Männern als auch von den Frauen mit Mittlerem Schulabschluss hat am Ende der vier Jahre jede:r Zehnte weder einen Abschluss erworben, noch befindet sie/er sich in Ausbildung.

Bei der Gruppe der studienberechtigten Schulabgänger:innen gibt es wie erwähnt keine relevanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. 3 bzw. 4 Prozent haben nach vier Jahren keinen Ausbildungs- oder Studienabschluss erzielt und befinden sich auch nicht

⁹ Bei der Interpretation der Abb. 4 ist zu beachten, dass sich die Anteile von Frauen und Männern mit den verschiedenen Schulabschlüssen unterscheiden. Frauen verlassen die Schule zu einem höheren Anteil mit (Fach-)Hochschulreife. Die relativen Nachteile der Frauen mit maximal Hauptschulabschluss und Mittlerem Schulabschluss gegenüber den Männern finden sich nicht bei Betrachtung der Gesamtkohorte wieder. In der Gesamtkohorte liegt der Anteil der Frauen und Männer, die am Ende der vier Jahre keinen Abschluss erzielt haben und sich auch nicht (mehr) in Ausbildung oder Studium befinden, auf ähnlichem Niveau.

ABBILDUNG 4 Status vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems (nach Geschlecht und Schulabschluss)



Quelle: LIfBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>, Fallzahl: 7.168, Berechnungen durch die Universität Göttingen

BertelsmannStiftung

(mehr) in einem solchen Bildungsgang. Ein Drittel hat bereits eine Ausbildung beendet oder einen Studienabschluss erreicht. Über 60 Prozent befinden sich noch in einer Ausbildung oder einem Studium (vor dem ersten Abschluss). Im Gegensatz zu den Personen mit maximal Hauptschulabschluss verweist der niedrige Anteil von Personen mit bereits erzieltem Abschluss hier nicht auf problematische Verläufe, sondern erklärt sich aus der Dauer hochschulischer Bildungsgänge.

Dieser Überblick über die Situation am Ende der vier Jahre zeigt, dass dauerhafte Ausbildungslosigkeit vor allem Personen mit maximal Hauptschulabschluss – mehr als jeder fünften Person – und mit Mittlerem Schulabschluss – rund jeder zehnten Person – droht. Für diese Risikogruppe stellt eine Ausbildung die wichtigste bzw. in den allermeisten Fällen die einzige realistische Option dar, um einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erreichen.

Bildungspolitische Herausforderungen

In Deutschland beträgt die Stärke einer Jahrgangsstufe in der Sekundarstufe I und damit die Stärke einer Kohorte, die in den Folgejahren in nachschulische Bildungswege einmündet, derzeit rund 750.000 Jugendliche (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, Tab. 3.4). Jeder Prozentpunkt mit Bezug auf die Gesamtkohorte repräsentiert damit rund 7.500 Jugendliche. Diese Relation verdeutlicht, wie viele junge Menschen betroffen sind, wenn hier bisher nüchtern von mehr oder weniger vielen Prozentpunkten gesprochen wurde, deren Bildungswege direkt oder verzögert in Ausbildung bzw. Studium führen oder aber instabil sind, so dass diesen jungen Menschen Ausbildungslosigkeit und eine prekäre Erwerbsbiografie droht.

Die bildungspolitischen Herausforderungen, die sich durch die verlaufsorientierte Betrachtung des Übergangsgeschehens im nachschulischen Bildungsraum zeigen, sind nicht grundlegend neu. Es sind vielmehr bekannte Problemlagen und Ansatzpunkte, die sich allerdings mithilfe der neuen Informationen überprüfen und präzisieren lassen. Ein zentrales Ziel demokratischer Bildungspolitik besteht in der Herstellung von Chancengerechtigkeit (vgl. Eckelt 2022). In den Worten des Koalitionsvertrags der aktuellen Bundesregierung heißt dies, „allen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft beste Bildungschancen [zu] bieten, Teilhabe und Aufstieg [zu] ermöglichen“ (SPD et al. 2021, S. 74). Unter der Fragestellung, welche Hinweise die vorgelegte Analyse liefert, um dieses Ziel zu erreichen, werden in den folgenden Abschnitten Problemkreise und Lösungsansätze diskutiert: drohende Ausbildungslosigkeit, verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungs- und Studienverläufe, Förderung direkter und stabiler Einmündungen, Stellenwert von Berufsorientierung, Verhinderung von Abbrüchen sowie Bedarf einer bildungsbereichsübergreifenden Begleitung.

Drohende Ausbildungslosigkeit

Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung sind in Deutschland leider keine Randerscheinung. Unter den 20- bis 34-Jährigen haben 15,5 Prozent (2020) weder einen Ausbildungs- oder Studienabschluss, noch befinden sie sich in Ausbildung – Tendenz in den letzten Jahren steigend (vgl. BIBB 2022, S. 287). Aufgrund der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Bildungswesen ist zu befürchten, dass dieser Wert weiter steigt. Neu ist das Problem allerdings nicht. Im Gegenteil überrascht die erstaunliche Stabilität dieses Problems über die letzten Jahrzehnte hinweg. Schon in den 1960/70er-Jahren wurde beklagt, dass rund 15 Prozent eines Jahrgangs, statt zunächst eine Ausbildung zu absolvieren, als sogenannte Jungarbeiter ungelernt in den Arbeitsmarkt einmündeten (vgl. Winterhager 1972, S. 27). Daten des Mikrozensus 2020 bestätigen, dass über alle Altersgruppen zwischen 30 und 64 Jahren hinweg rund 14 Prozent keinen beruflichen Bildungsabschluss oder eine (Fach-)Hochschulreife erworben haben (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, Tab. B5-3web).

Vor diesem Hintergrund stellt der Verlaufstyp *Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* einen bildungspolitischen Problemkreis ersten Ranges dar. 15 Prozent der analysierten Kohorte gehören zu diesem Verlaufstyp. Nicht alle von ihnen werden dauerhaft ohne Ausbildung bleiben, aber es besteht ein hohes Risiko, dass viele von ihnen betroffen sein werden. Die verlaufsorientierte Betrachtung zeigt aber nicht nur, dass sich bereits in den ersten Jahren der nachschulischen Bildung das Risiko von Ausbildungslosigkeit abzeichnet, sie liefert auch Hinweise auf eine differenziertere Betrachtung der Ursachen. Die drei Cluster, die diesen Verlaufstyp ausmachen und deren nachschulische Bildungswege ohne Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses zu enden drohen, verweisen auf ganz unterschiedliche Gründe, wieso es typischerweise zu Ausbildungslosigkeit kommen kann.

In Cluster 6 *Ausbildungsabbruch* glückt der Übergang in Ausbildung zunächst eigentlich, es kommt aber zu einem späten Zeitpunkt zu einem Abbruch, auf den dann keine erneute Einmündung in eine Ausbildung folgt. Bei diesen Jugendlichen entsteht die drohende dauerhafte Ausbildungslosigkeit also aus einem Scheitern innerhalb des Ausbildungssystems. Dagegen münden die Personen in Cluster 7 *Fragmentierter Verlauf* gar nicht oder nur für kurze Zeit in Ausbildung oder Studium ein, stattdessen dominieren ungelernte Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens. Es kommt zu häufigen Wechseln zwischen verschiedenen Zuständen, was auf Such- und Anpassungsprozesse verweist, die allerdings scheitern und im Betrachtungszeitraum nicht in einen stabilen Ausbildungs- oder Studienverlauf führen. Schließlich umfasst Cluster 8 *Lange Verweildauer im Übergangssektor* diejenigen, die nach der Schule in berufsvorbereitende Maßnahmen eingemündet sind, aber von dort nicht oder erst sehr spät den Weg in eine Ausbildung gefunden haben. Diese Gruppe weist die niedrigsten in der 9. Klasse gemessenen Kompetenzwerte aller Cluster auf. Hier droht also vor allem ein Scheitern an den Anforderungen beim Zugang zu Ausbildung bzw. scheitert das Bildungssystem daran, die Schwächsten beim Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses erfolgreich zu unterstützen.

Ebenfalls lassen sich die Risikofaktoren mittels der Analyse beschreiben. Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, zeigen sich mit Blick auf das Geschlecht, die Schulabschlüsse beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens sowie die soziale Herkunft erhebliche Unterschiede bezüglich der Aufteilung in direkte, verzögerte und instabile Verläufe. Die Wahrscheinlichkeit, einen *Instabilen Verlauf mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* zu erleben, ist bei Frauen mit maximal Hauptschulabschluss am höchsten. Fast jede zweite junge Frau aus dieser Gruppe (47 %) ist betroffen. Auch bei den Männern mit maximal Hauptschulabschluss liegt dieser Wert noch erschreckend hoch, von ihnen ist gut jeder Dritte (35 %) betroffen. Frauen wie Männer mit maximal Hauptschulabschluss stammen zu zwei Fünfteln und damit deutlich häufiger als die übrigen Schulabgänger:innen aus den unteren sozialen Schichten, was sich am Berufsstatus der Eltern ablesen lässt. Hier zeigt sich der Effekt der sozialen Vererbung von Bildungsbenachteiligung, der in Deutschland seit Langem als bildungspolitisches Problem bekannt ist, aber nicht überwunden wurde (vgl. El-Mafaalani 2021; Vester 2013).

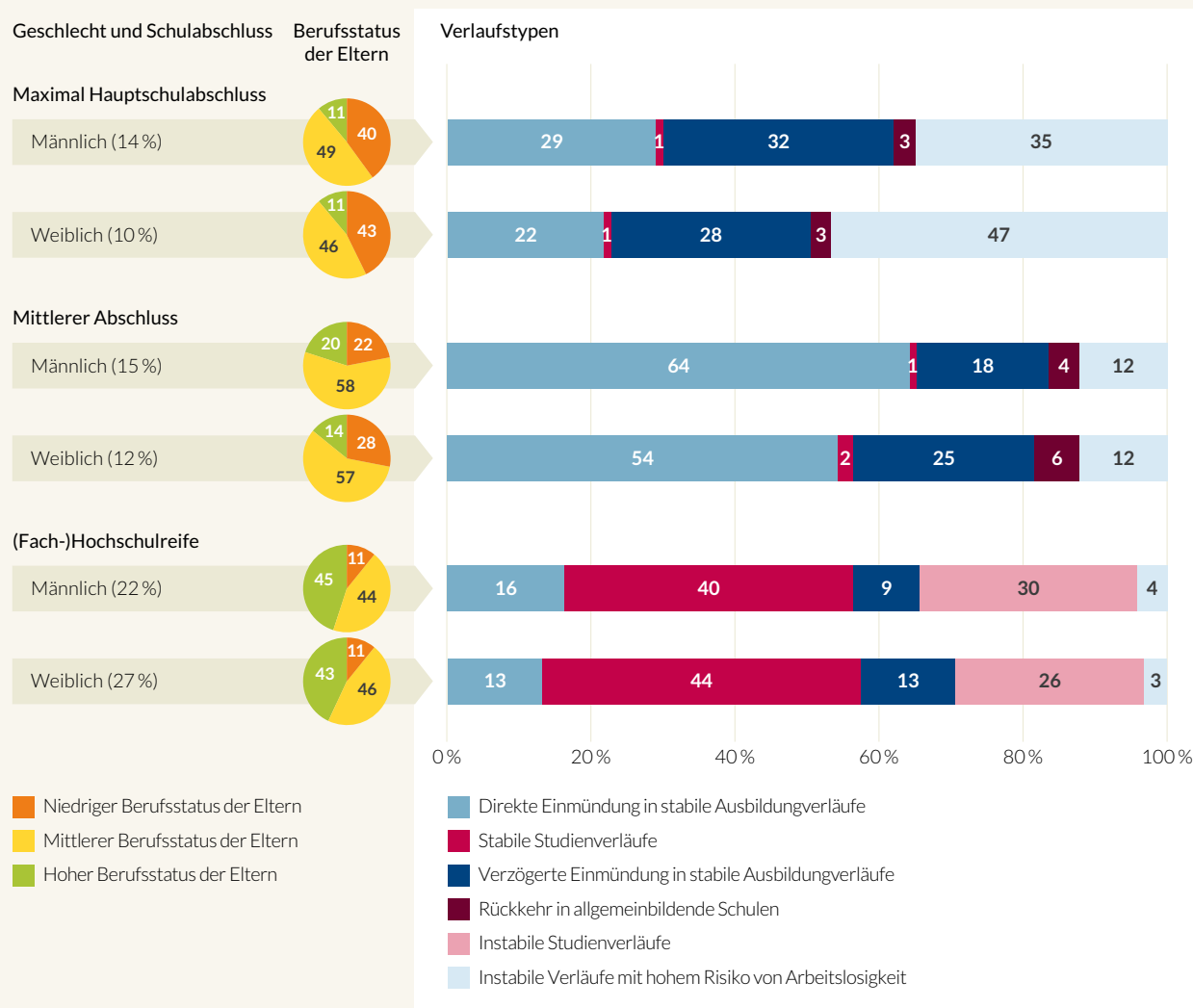
Verlassen junge Menschen dagegen das allgemeinbildende Schulwesen mit einem Mittleren Schulabschluss oder einer (Fach-)Hochschulreife, zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Einmündung in instabile Ausbildungsverläufe.¹⁰ Wie zu erwarten, sinkt der Anteil von Personen in *Instabilen Verläufen mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* mit besseren Schulabschlüssen. Mit einem Mittleren Schulabschluss liegt er bei 12 Prozent und mit einer (Fach-)Hochschulreife bei 3 bzw. 4 Prozent. Von den studienberechtigten

¹⁰ Auch der Effekt eines niedrigen Berufsstatus der Eltern, der hier nicht aufgeschlüsselt dargestellt wird, ist bei maximal Hauptschulabschluss deutlich ausgeprägter (vgl. Michaelis et al. 2022, Kap. 4.1.2).

Schulabgänger:innen erleben allerdings 26 Prozent der Frauen und 30 Prozent der Männer *Instabile Studienverläufe*. Innerhalb des Beobachtungszeitraums von vier Jahren lässt sich aufgrund der längeren Dauer von hochschulischen Bildungswegen hier weniger eindeutig ein Risiko von dauerhafter Ausbildungslosigkeit abschätzen. Eindeutig ist jedoch, dass für diejenigen mit (Fach-)Hochschulreife ein Scheitern in der nachschulischen Bildung am ehesten aus einem Scheitern im Studium resultiert.

Bei der Herausstellung der besonders ungünstigen Situation der jungen Frauen mit maximal Hauptschulabschluss ist zu beachten, dass ihr Anteil an der Gesamtkohorte niedriger ist als bei den Männern (10 zu 14 %), Gleiches gilt für den Mittleren Schulabschluss (12 zu 15 %) (vgl. auch Fußnote 9). Während Frauen also insgesamt das allgemeinbildende Schulwesen besser qualifiziert verlassen, führen niedrige Schulabschlüsse bei ihnen zu besonders ausgeprägten Problemen in der nachschulischen Bildung.

ABBILDUNG 5 Aufteilung in nachschulische Bildungsverläufe nach Schulabschluss und Geschlecht



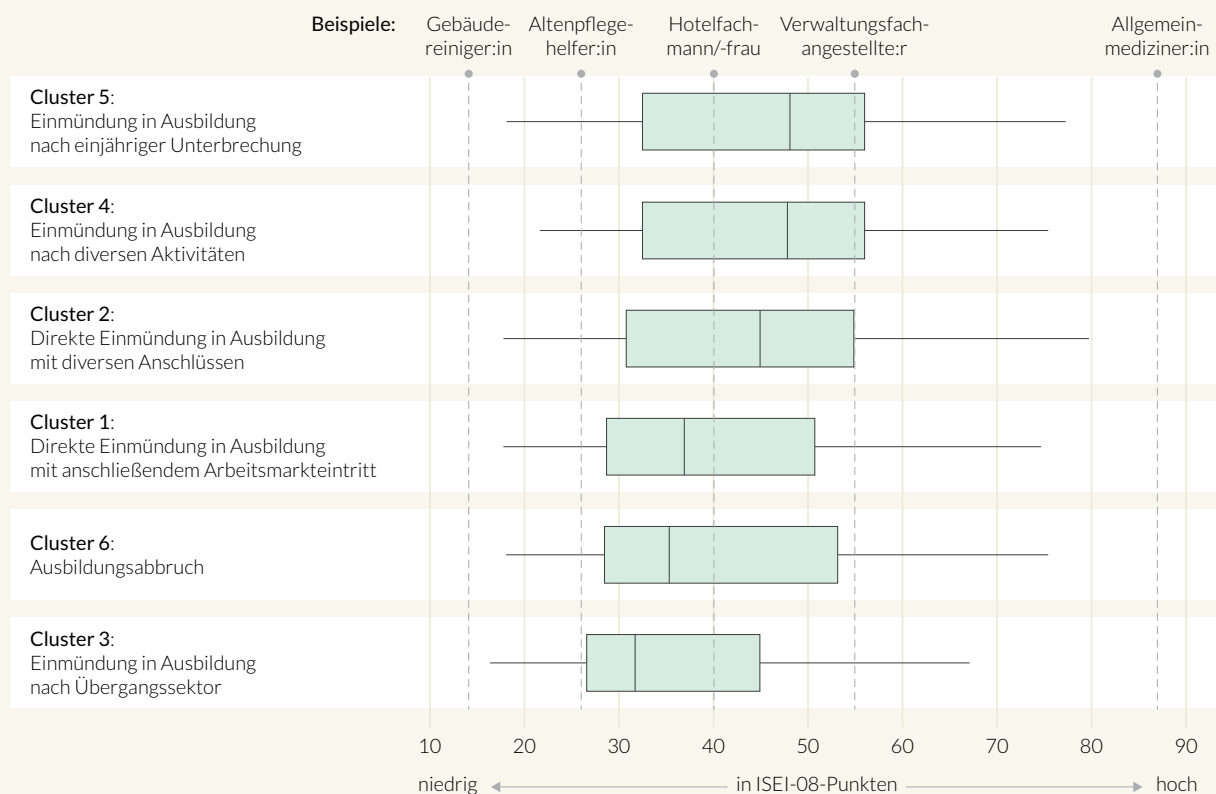
Quelle: LIfBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>, Fallzahl: 7.168, Berechnungen durch die Universität Göttingen

| BertelsmannStiftung

Verzögerte Einmündungen in Ausbildung

Die bildungspolitische Interpretation der verzögerten Einmündungen in stabile Ausbildungs- und Studienverläufe ist schwieriger. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen Schulabschlüssen und Geschlecht. Am häufigsten kommt es bei Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss zu verzögerten Einmündungen in Ausbildung. Bei 32 Prozent der Männer und 28 Prozent der Frauen mit diesem Schulabschluss ist das der Fall. Bei Schulabgänger:innen mit Mittlerem Schulabschluss dreht sich das Geschlechterverhältnis um. Hier münden 25 Prozent der Frauen und 18 Prozent der Männer nach ein oder zwei Jahren in stabile Ausbildungsverläufe ein. Bei den studienberechtigten Schulabgänger:innen schließlich sind es 13 Prozent der Frauen und 9 Prozent der Männer. Erwartungsgemäß sinkt der Anteil verzögerter Einmündung in Ausbildung mit höheren Schulabschlüssen. Im Verhältnis zu den direkten Einmündungen in Ausbildung zeigt sich für jedes der drei Schulabschlussniveaus ein höherer Anteil von Verzögerungen bei den Frauen als bei den Männern (vgl. Abb. 5).

ABBILDUNG 6 Berufsprestige der Ausbildungsberufe nach Verlaufstyp (Boxplots)



Quelle: LIfBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>, Berechnungen durch die Universität Göttingen

BertelsmannStiftung

Allerdings stellen verzögerte Einmündungen nicht pauschal einen Nachteil gegenüber direkten Einmündungen dar. Wie schon in der Diskussion der verschiedenen Verlaufstypen deutlich wurde, können Verzögerungen einer intentionalen Entscheidung für eine zwischengelagerte Aktivität oder aber aus Such- und Anpassungsprozessen entspringen. In Abbildung 6 sind die sechs Cluster abgetragen, bei denen es zu einem direkten oder verzögerten Übergang in Ausbildung kommt. Für jedes Cluster ist angegeben, welches Berufsprestige (ausgedrückt in Punkten der ISEI-o8-Skala¹¹) die Ausbildungsberufe besitzen, in die die Jugendlichen eingemündet sind. Die Cluster sind entsprechend des Medians – der vertikale Strich innerhalb der Box – in absteigender Reihenfolge geordnet. Die Box umfasst das zweite und dritte Quartil und die beiden Antennen links und rechts das erste und vierte Quartil aller Ausbildungsberufe innerhalb des jeweiligen Clusters. Deutlich wird zunächst, dass es in allen Clustern eine breite Streuung gibt.

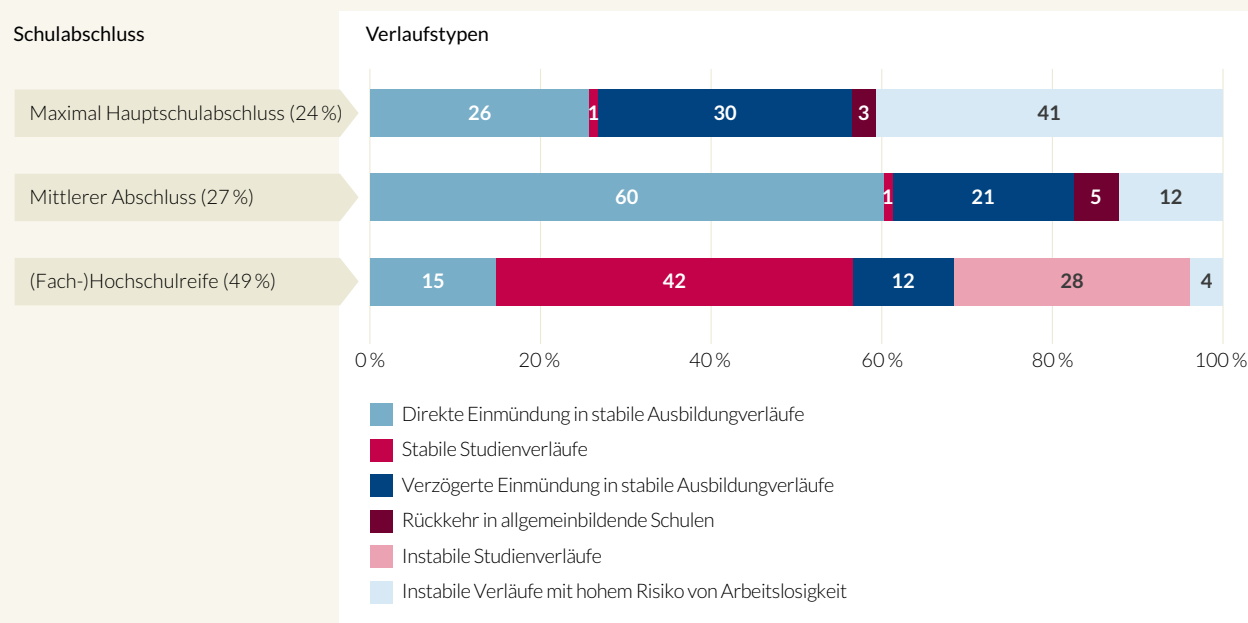
Mit Blick auf den Median wird bezüglich der Verzögerung zudem deutlich, dass die Personen aus Cluster 5, die sich nach der Schule für eine einjährige Unterbrechung wegen bspw. eines Freiwilligen Sozialen Jahres oder einer Erwerbsphase entscheiden, danach in die durchschnittlich prestigeträchtigsten Ausbildungsberufe einmünden. Auch ein- oder zweijährige Such- und Anpassungsprozesse in Cluster 4 führen überraschenderweise in ähnlich prestigeträchtige Ausbildungsberufe. Die Verzögerung führt bei diesen Personen also im Ergebnis eher nicht zu diesbezüglichen Nachteilen auf dem Ausbildungsmarkt. Bei den direkten Einmündungen sind die Personen aus Cluster 2 durchschnittlich in deutlich prestigeträchtigeren Ausbildungsberufen vertreten als die Personen aus Cluster 1, die danach direkt in Erwerbstätigkeit einmünden. Das ist insofern erwartungsgemäß, als Cluster 2 einen höheren Anteil von Personen mit (Fach-)Hochschulreife enthält. Auf ähnlichem Niveau wie in Cluster 1 liegt das Berufsprestige der Ausbildungsberufe im Cluster 6, bei dem ein später Ausbildungsabbruch erfolgt. Am niedrigsten schließlich liegt das Berufsprestige der Ausbildungen, in die junge Menschen aus Cluster 3 nach Maßnahmen des Übergangssektors einmünden. Diese Personen stehen in der „Bewerberschlange“ (Solga 2005, S. 105) um Ausbildungsplätze weit hinten und müssen mit dem vorliebnehmen, was übrig bleibt.

Einmündung in stabile Verläufe fördern

Die beste Prävention gegen Ausbildungslosigkeit und unfreiwillig verzögerte Einmündung in Ausbildung stellt eine gute Allgemeinbildung dar, wie sich anhand der Unterschiede zwischen den Schulabschlüssen zeigt (vgl. Abb. 7). Diese Einsicht wirkt beinahe banal, muss an dieser Stelle aber trotzdem wiederholt werden, da es weiterhin vor allem diejenigen mit maximal Hauptschulabschluss sind, die am meisten Probleme in den nachschulischen Bildungsverläufen haben (vgl. dazu die Ergebnisse des DJI-Übergangspanels, Gaupp et al. 2008; Gaupp et al. 2010). In den schulischen Bildungsverläufen sind bereits Effekte sozialer Ungleichheit wirksam (vgl. Reiss et al. 2019). Insofern sind die hier sichtbaren Unterschiede zwischen den Schulabschlüssen eine Fortsetzung der in jedem Bildungsabschnitt wirksamen Übersetzung von sozialer in bildungsbezogene Ungleichheit.

¹¹ Bei der ISEI-Skala (International Socio-Economic Index of Occupational Status) werden Berufe in eine soziale Hierarchie eingeordnet. Dafür werden Informationen zur beruflichen Tätigkeit, zum Einkommen, zur Bildung, zu Weisungsbefugnissen und zu verschiedenen Tätigkeitsniveaus verknüpft.

ABBILDUNG 7 Verlaufsmuster nach Schulabschluss



Quelle: LIfBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>, Fallzahl: 7.168, Berechnungen durch die Universität Göttingen

| BertelsmannStiftung

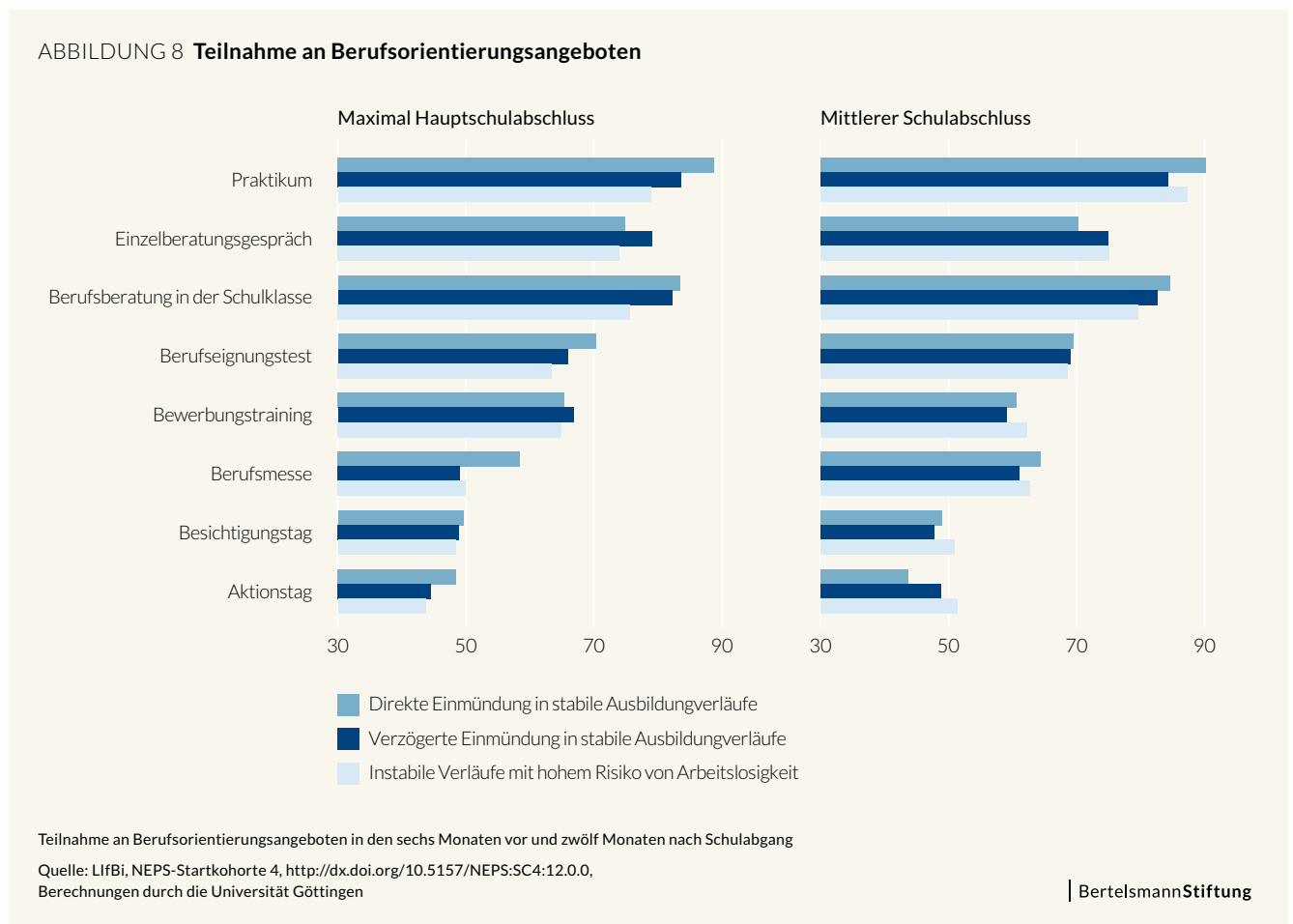
Aber auch bei denjenigen mit Mittlerem Schulabschluss und (Fach-)Hochschulreife zeigt sich Handlungsbedarf, um möglichst vielen Jugendlichen unnötige, zeitraubende und mit Frustrationen verbundene Umwege zu ersparen. Ein Blick auf die Studierenden macht zudem deutlich, dass 40 Prozent der Studienverläufe instabil sind, was auf spezifischen Handlungsbedarf in diesem Bildungssektor verweist.

Berufsorientierung im Übergang zur nachschulischen Bildung

Das Thema Berufsorientierung hat in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erfahren. Es wird in der bildungspolitischen Praxis und Forschung davon ausgegangen, dass Berufsorientierung einen wichtigen Beitrag zu gelingenden nachschulischen Bildungsverläufen leisten kann. Innerhalb der Sekundarstufen I und II sowie in der nachschulischen Bildung existiert ein differenziertes Angebot verschiedener Maßnahmen der Berufsorientierung (vgl. Brüggemann et al. 2017; Ratschinski et al. 2018). Institutionalisierte Angebote zur Berufsorientierung ergänzen und unterstützen die individuelle Auseinandersetzung von Jugendlichen mit der Frage, welchen Bildungsweg sie nach der Schule einschlagen sollen. Dabei stehen die Eltern weiterhin als Gesprächspartner:innen an erster Stelle. Im Vergleich zu den übrigen Jugendlichen liegt deren Bedeutung allerdings bei Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss auf niedrigerem Niveau, dafür spielt bei diesen institutionelle Unterstützung eine entsprechend größere Rolle (vgl. Barlovic et al. 2022, S. 20).

Auch in der vorliegenden Analyse wurden Daten zur Nutzung von Berufsorientierungsangeboten berücksichtigt. Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss und Mittlerem Schulabschluss nutzen im Übergang vom allgemeinbildenden Schulwesen in

die nachschulische Bildung umfangreich verschiedene Angebote der Berufsorientierung. Wenn die drei Verlaufstypen *Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe*, *Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe* sowie *Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* in den Blick genommen werden, zeigen sich jedoch kaum Unterschiede (siehe Abb. 8).



Mit über 70 Prozent Beteiligung sind Praktika, Einzelberatungsgespräche und Berufsberatung in der Schulklasse die am meisten genutzten Berufsorientierungsangebote. Bei den meisten Angeboten zeigt sich, dass diejenigen, die danach direkt in stabile Ausbildungsverläufe einmünden, sie am häufigsten genutzt haben. Die Unterschiede bewegen sich allerdings auf einem geringen Niveau, sodass keine kausale Interpretation angezeigt ist.

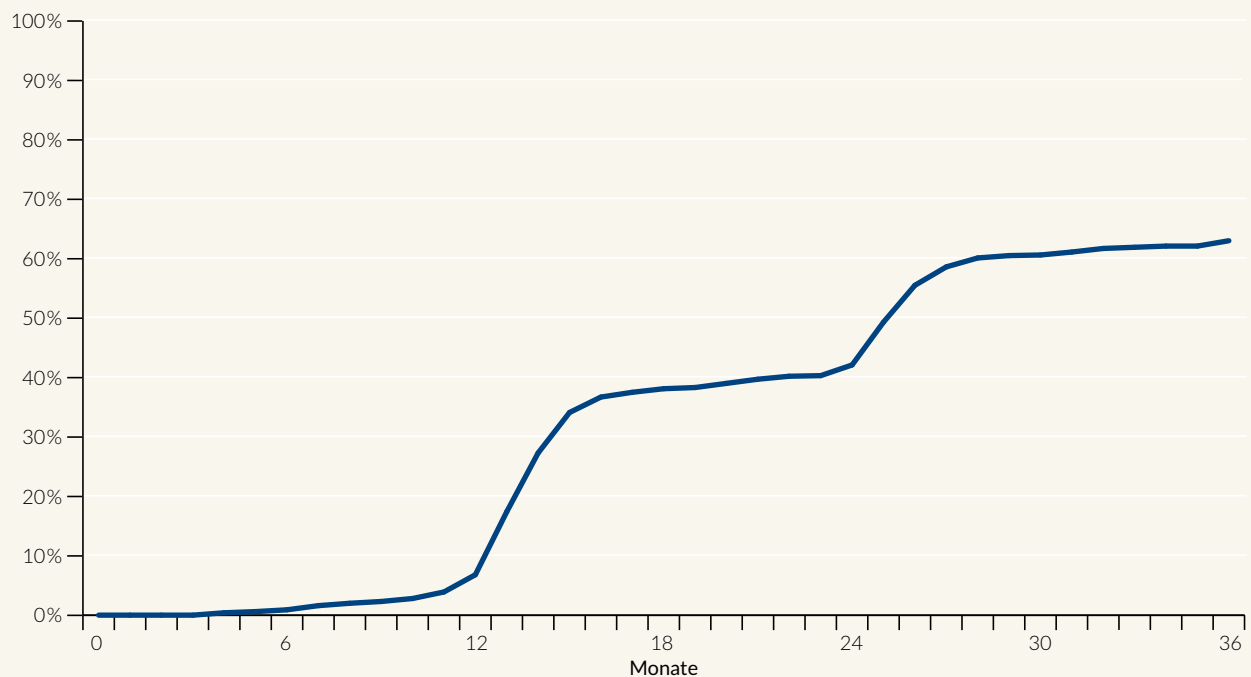
Ausbildungszugang sicherstellen

Die verlaufsorientierte Perspektive auf das Übergangsgeschehen hat gezeigt, dass vor allem das Verlaufsmuster des Clusters 8 *Lange Verweildauer im Übergangssektor* dazu führt, dass Schulabgänger:innen von Ausbildungslosigkeit bedroht sind, weil sie die sogenannte erste Schwelle in Ausbildung nicht überschreiten. Demgegenüber münden die Jugendlichen des

Clusters 3 *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor* zwar in Ausbildung ein, jedoch mit ein oder zwei Jahren Verzögerung. Damit stellt sich in beiden Fällen die Frage nach der Wirksamkeit der Maßnahmen des Übergangssektors (vgl. Holtmann et al. 2021; Méliani et al. 2019; Rahn et al. 2017).

Clusterübergreifend zeigt sich, dass es 63 % aller Personen, die sich mindestens einmal nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens in einer Maßnahme des Übergangssektors befunden haben, innerhalb von drei Jahren gelingt, in eine Ausbildung überzugehen. Die Übergänge erfolgen vorwiegend nach dem ersten und zweiten Jahr (siehe Abb. 9).

ABBILDUNG 9 Übergänge in Ausbildung nach Teilnahme an Maßnahme im Übergangssektor
(Anteil kumuliert im Zeitverlauf)



Anmerkung: Berücksichtigt wurden Personen, die innerhalb von 12 Monaten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in den Übergangssektor eingemündet sind und mindestens 3 aufeinanderfolgende Monate an der Maßnahme teilnahmen.

Quelle: LIfBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>,
Berechnungen durch die Universität Göttingen

| BertelsmannStiftung

Jede dritte Person, die in eine Maßnahme einmündet, schafft allerdings keinen Übergang in Ausbildung. Ob dies daran liegt, dass diese Jugendlichen sich im „Labyrinth Übergangssystem“ (Münk 2010) verirren, oder es für sie einfach zu wenig passende Ausbildungsplätze gibt, lässt sich mittels der vorliegenden Daten nicht feststellen. Unabhängig davon, was die Ursache ist, belegt dieser Befund den besonderen Unterstützungsbedarf dieser Gruppe, wenn sie einen Ausbildungsplatz finden und damit einen berufsqualifizierenden Abschluss für die weitere Erwerbsbiografie erlangen soll.

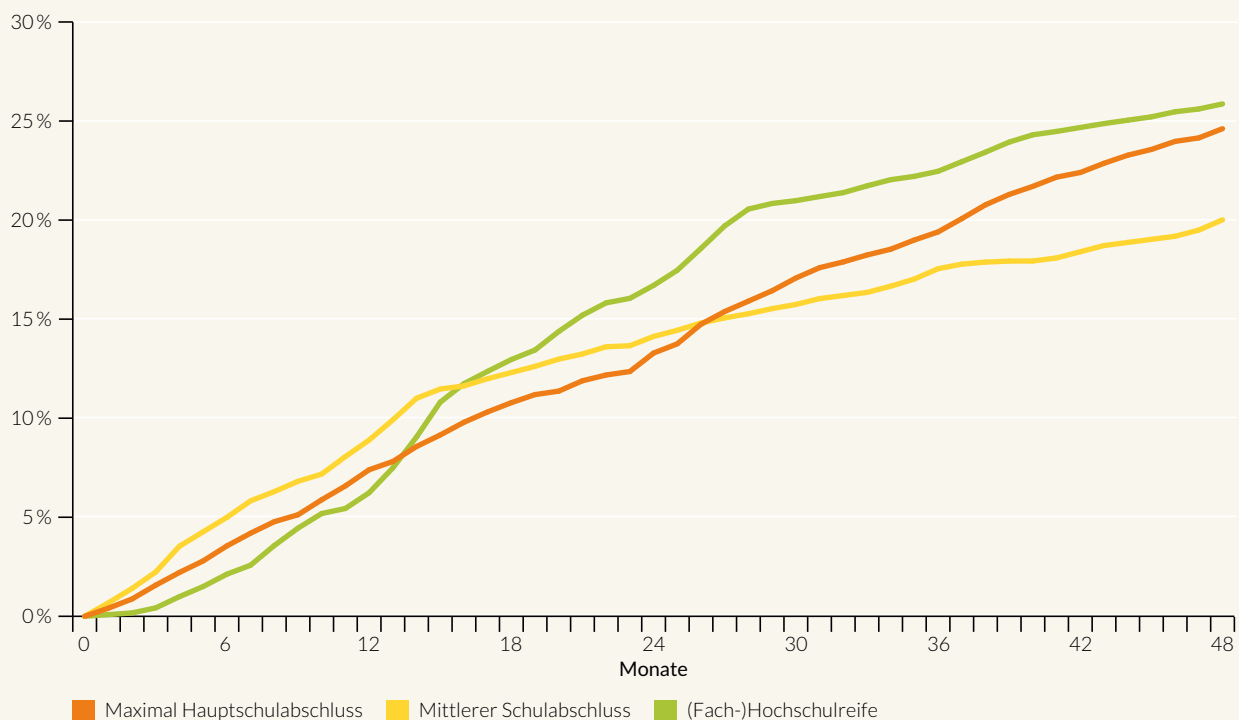
In der bildungspolitischen Diskussion wird seit den 1970er-Jahren immer wieder gefordert, eine Ausbildungsgarantie für solche unversorgten Ausbildungsplatznachfrager:innen einzuführen. Entsprechende Vorstöße sind in der Vergangenheit aber wiederholt gescheitert. Die aktuelle Bundesregierung hat nun angekündigt, sie wolle „eine Ausbildungsgarantie, die allen Jugendlichen einen Zugang zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung ermöglicht“ (SPD et al. 2021, S. 52) einführen. Offen ist bislang, wie eine solche Ausbildungsgarantie genau aussehen soll. Als Orientierung dienen können dabei das österreichische Modell sowie Modelle einer Ausbildungsgarantie auf Landesebene in Deutschland (vgl. Wieland 2020; Wieland 2022). Die verlaufsorientierte Perspektive zeigt bezüglich der möglichen Zielgruppen, dass neben Personen im Übergangssektor auch solche mit fragmentierten und (unfreiwillig) verzögerten Verläufen von einem solchen Instrument profitieren könnten. Mit Bezug auf den Schulabschluss betrifft dies vor allem Personen mit maximal Hauptschulabschluss, aber eben nicht nur. Auch ein kleinerer Teil der Schulabgänger:innen mit Mittlerem Schulabschluss und sogar mit (Fach-)Hochschulreife kommt innerhalb der vier Jahre nicht in Ausbildung an.

Unterstützung im Ausbildungsverlauf

Mit der Sicherstellung des Zugangs zu Ausbildung ist es allerdings nicht getan. Wenn Ausbildungslosigkeit verhindert werden soll, muss eine Ausbildung bzw. ein Studium auch erfolgreich beendet werden. Gerade Ausbildungsabbrüche zu einem späten Zeitpunkt, auf die keine Anschlüsse erfolgen, führen zum Risiko der Ausbildungslosigkeit (Cluster 6). Es ist allerdings glücklicherweise nicht so, dass jeder Abbruch auch zu einem problematischen nachschulischen Bildungsverlauf führt.

Abbildung 10 zeigt differenziert nach Schulabschluss, zu welchem Anteil junge Menschen in ihren nachschulischen Bildungsverläufen mindestens einen Ausbildungs- oder Studienabbruch erleben. Insgesamt betrifft dies fast jede vierte Person (24 %). Diese Zahlen decken sich mit anderen Erhebungen (vgl. BIBB 2022, 138 ff.). Auffällig ist, dass Personen mit (Fach-)Hochschulreife am häufigsten betroffen sind, solche mit maximal Hauptschulabschluss am zweithäufigsten und solche mit Mittlerem Schulabschluss am seltensten. Dass die Gruppe mit dem besten Schulabschluss und den meisten Wahlmöglichkeiten am häufigsten Abbrüche erlebt, mag zunächst überraschen. Die Ursache scheint darin zu liegen, dass es im Studium häufig zu Studienfachwechseln kommt, was hier als Abbruch gezählt wird, auch wenn das Studium in einem anderen Fach fortgesetzt wird. In einem solchen Fall endet der hochschulische Bildungsweg zwar nicht, er verlängert sich allerdings. Bei beruflichen Ausbildungen sieht die Situation anders aus. Personen mit (Fach-)Hochschulreife, die in einen Ausbildungsverlauf einmünden, haben zu 95 Prozent am Ende der vier Jahre auch eine Ausbildung abgeschlossen.

ABBILDUNG 10 Anteil von Personen mit mindestens einem Ausbildungs- oder Studienabbruch
(kumuliert im Zeitverlauf)



Quelle: LIfBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>,
Berechnungen durch die Universität Göttingen

| BertelsmannStiftung

Vor dem Hintergrund, wie häufig Ausbildungs- und Studienabbrüche vorkommen, erscheint es unrealistisch, auf Strategien zu setzen, die Abbrüche komplett verhindern sollen. Hinzu kommt, dass nachschulische Bildungsverläufe auch Sozialisationsprozesse sind, in denen neue gesellschaftliche Rollen erprobt und übernommen werden. Korrekturen und Umwege lassen sich dabei nicht ausschließen und sollten auch aus pädagogischen Erwägungen nicht nur als Zeit- und Ressourcenverlust betrachtet werden (vgl. Lempert 2009; Panke et al. 2010). Wenn ein Abbruch zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führt, stellt er durchaus eine Lerngelegenheit mit Entwicklungspotenzial für junge Erwachsene dar. Die Analyse der Verlaufstypen zeigt aber, dass Abbrüche vor allem dann problematisch sind, wenn im Anschluss keine erneute Einmündung in eine Ausbildung oder ein Studium erfolgt sowie wenn sie sehr spät erfolgen. Der bildungspolitische Ansatz, ausbildungsbegleitende Unterstützungsangebote auszubauen (vgl. BMBF 2021, S. 101), erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll. Gemessen an der hohen Zahl der Abbrüche ist es verwunderlich, dass Unterstützungsmaßnahmen gerade in Kleinst- und Kleinbetrieben bislang noch selten zum Einsatz kommen (vgl. Eckelt et al. 2020, S. 28). Neben der Unterstützung bei Schwierigkeiten in der Ausbildung wäre zu prüfen, ob auch konstruktive Beratung zum Thema Ausbildungsabbruch und Umorientierung angeboten werden sollte.

Bildungsbereichsübergreifender Beratungsbedarf

Jugendliche in instabilen und verzögerten Bildungsverläufen weisen nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens häufige Wechsel zwischen verschiedenen Zuständen auf, so zwischen abgebrochenen Ausbildungen und Studiengängen, ungelernter Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und sonstigen Zuständen. Dabei müssen wiederholt zumindest kurzfristige Anpassungsprozesse bewältigt werden (vgl. Gellhardt et al. 1995; Michaelis & Richter 2022). In den meisten Fällen geht ein solcher Wechsel auch mit dem Abbruch von sozialen Beziehungen zu Ausbilder:innen, Lehrkräften, Berater:innen usw. einher. Das bedeutet, dass gerade in potenziell kritischen Situationen im nachschulischen Bildungsverlauf junge Menschen auf sich selbst und ihr soziales Umfeld zurückgeworfen werden.

Um Jugendliche und junge Erwachsene beim Übergang von der Schule in den Beruf rechtskreisübergreifend zu unterstützen, haben einzelne Kommunen und Bundesländer sogenannte Jugendberufsagenturen gegründet.¹² Die Idee hinter dieser Institution ist, den jungen Menschen einen festen Anlaufpunkt zu bieten sowie Doppelstrukturen und Reibungsverluste zwischen den Behörden und Bildungsanbietern zu vermeiden. In Hamburg, das 2013 als erstes Bundesland flächendeckend Jugendberufsagenturen (JBA) eingeführt hat, wird damit zudem ein Bildungsmonitoring auf individueller Ebene verbunden. Dort „ermittel[n] die Schulen gemeinsam mit der JBA den Verbleib aller Schulabgängerinnen und -abgänger nach Klasse 9 der Förderschulen und Klasse 10 der Stadtteilschulen“ (Schulz 2018, S. 14). Das ermöglicht die proaktive Ansprache von Jugendlichen, bei denen direkt nach der Schule das Verschwinden aus institutionalisierter Bildung droht – bzw. aus einer verlaufsorientierten Sicht: bei denen fragmentierte Bildungsverläufe drohen. Mit diesem Ansatz konnte in Hamburg die Zahl direkter Ausbildungseinstimmungen deutlich erhöht werden (vgl. ebd.).

Die Analyse der nachschulischen Bildungsverläufe bestätigt den Bedarf für eine solche bildungsbereichsübergreifende Beratung der jungen Menschen. Dabei erscheint ein kontinuierliches Monitoring aller Schüler:innen ab Ende der Sekundarstufe I, also etwa ab dem Alter von 15 Jahren bis mindestens zum Alter von 25 Jahren, sinnvoll. Da es auch nach der erfolgten Einmündung in Ausbildung oder Studium zu Abbrüchen und problematischen Verläufen kommen kann, erscheint es zudem geboten, ein solches Monitoring auch nach einer erfolgten Einmündung bis zum erfolgreichen Absolvieren des ersten berufsqualifizierenden Abschlusses fortzusetzen. Eine feste Verankerung in einer Einrichtung wie der Jugendberufsagentur bietet die Möglichkeit, dass sich die jungen Menschen an eine gleichbleibende Ansprechperson wenden können bzw. dass regelmäßig proaktiv von dieser Person nachgefragt wird, ob Unterstützungsbedarf besteht.

Grundsätzlich wäre es möglich, mittels der individuellen bildungsverlaufsbezogenen Daten, die durch eine solche Beratungseinrichtung erhoben werden, ein fortlaufendes verlaufsorientiertes Bildungsmonitoring einzuführen. Damit ließen sich vergleichbare Analysen durchführen wie mit den NEPS-Daten. Eine fortlaufende Erhebung würde selbstverständlich die Möglichkeiten für Analysen enorm vergrößern. Bildungspolitische Akteur:innen könnten so ein bildungsbereichsübergreifendes Gesamtbild des Geschehens in der nachschulischen Bildung erhalten, mit dessen Hilfe sich die Effektivität von bildungspolitischen Maßnahmen besser einschätzen und evaluieren ließe. Unbedingt wäre bei so einem Vorgehen sicherzustellen, dass der Datenschutz gewährleistet ist.

12 Ein Überblick über Jugendberufsagenturen in Deutschland findet sich online unter: www.servicestelle-jba.de (letzter Zugriff: 28.07.2022).

Fazit

Die Analyse von Verlaufstypen in der nachschulischen Bildung zeigt, dass es neben den bildungspolitisch vorgezeichneten „Idealwegen“, die direkt von der Schule in eine Ausbildung oder ein Studium führen, weitere Wege gibt, denen Jugendliche nach der Schule folgen. Diese Wege ergeben sich aus der individuellen sequenziellen Verbindung unterschiedlicher Bildungsgänge und nicht bildungsbezogener Aktivitäten. Gleiche Ereignisse und Bildungsepisoden können dabei bei unterschiedlichen Personen einen verschiedenen sozialen Sinn besitzen. Die sequenzielle Analyse längerer Bildungsverläufe ermöglicht, diesen Sinn von Bildungsepisoden zu rekonstruieren, denn erst durch das Davor und Danach zeigt sich, welche Funktion ein bestimmter Bildungsgang oder eine bestimmte Aktivität in einer individuellen Bildungsbiografie hat.

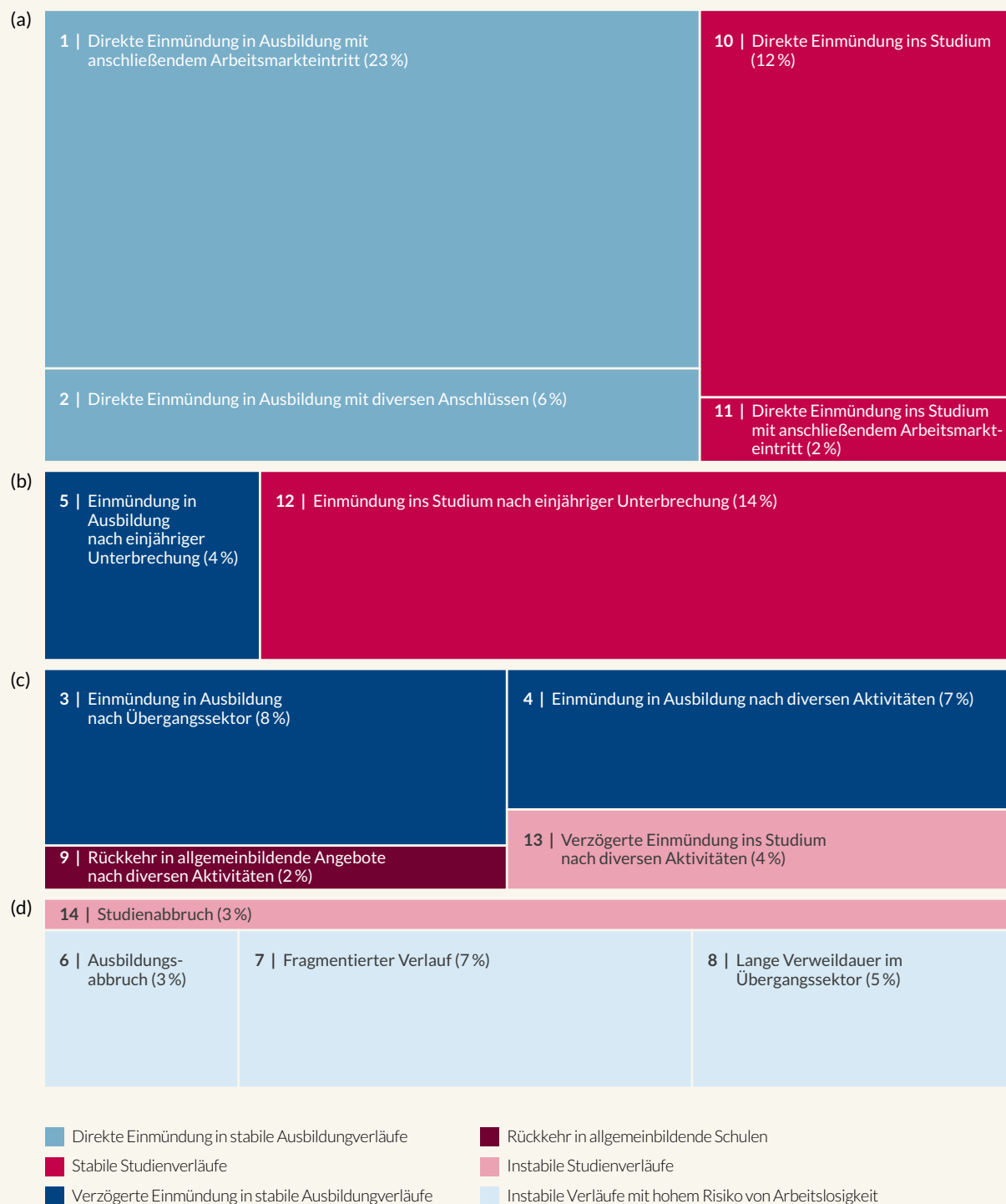
Beispielhaft konnte hier anhand einer Kohorte das bildungsbereichsübergreifende Übergangsgeschehen für den Zeitraum von vier Jahren ausgeleuchtet werden. Sichtbar wird anhand der nachschulischen Bildungsverläufe, dass die Mehrheit der Schulabgänger:innen nicht dem „Idealweg“ eines direkten Übergangs in berufsqualifizierende Angebote folgt. Mit Blick auf die Einmündung in Ausbildung oder Studium wird bildungsbereichsübergreifend eine Struktur erkennbar, die durch ähnliche zeitliche Muster der Bildungsverläufe nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens gekennzeichnet ist (siehe Abb. 11):

(a) Direkte Einmündung in Ausbildung oder Studium – Cluster 1, 2, 10 und 11; zusammen 43 Prozent der Gesamtkohorte – entsprechen dem bildungspolitischen Ideal. Bildungspolitischer Handlungsbedarf besteht hier nicht. Auffällig ist, dass direkte Einmündung in Ausbildung nicht zu den prestigeträchtigsten Ausbildungsberufen führt.

(b) Einmündungen in Ausbildung oder Studium, die intentional um ein Jahr verzögert erfolgen – Cluster 5 und 12; zusammen 18 Prozent – erweisen sich ebenfalls als bildungspolitisch unproblematisch. Diejenigen, die danach eine Ausbildung beginnen, münden in die prestigeträchtigsten Berufe ein.

(c) Verzögerte Einmündungen in Ausbildung oder Studium nach Such- und Anpassungsprozessen, die ein bis zwei Jahre dauern, sowie Rückkehr in allgemeinbildende Schulen – Cluster 3, 4, 9 und 13; zusammen 21 Prozent – verweisen auf unterschiedlich stark ausgeprägte Schwierigkeiten nach Verlassen der Schule. Hier besteht die Möglichkeit, mittels bildungspolitischer Interventionen eine frühere Einmündung in stabile Ausbildungs- oder Studienverläufe zu unterstützen.

ABBILDUNG 11 Direkte, verzögerte und problematische Bildungsverläufe



Quelle: LIfBi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>, Fallzahl: 7.168, Berechnungen durch die Universität Göttingen

| BertelsmannStiftung

(d) Problematische Ausbildungs- und Studienverläufe – Cluster 14, 6, 7 und 8; zusammen 18 Prozent – sind von späten Abbrüchen und gar nicht erst erfolgten Zugängen geprägt. Hier besteht großer bildungspolitischer Handlungsbedarf, da diese Personen ein hohes Risiko aufweisen, die nachschulische Bildung ohne berufsqualifizierenden Abschluss zu verlassen.

Bei den 15 Prozent in instabilen Ausbildungsverläufen (vgl. Abb. 11, Cluster 6, 7 und 8) lassen sich drei Gründe unterscheiden, die zu einem hohen Risiko von Ausbildungslosigkeit führen: ein später Ausbildungsabbruch ohne Übergang in eine neue Ausbildung, fragmentierte Verläufe ohne dauerhafte Einmündung in berufsqualifizierende Bildungsangebote sowie eine lange Verweilzeit im Übergangssektor. Überdurchschnittlich häufig sind Hauptschüler:innen von instabilen Ausbildungsverläufen betroffen. Weitere Risikofaktoren sind ein niedriger sozioökonomischer Status und ein niedriges Bildungsniveau der Eltern, ein Migrationshintergrund sowie Klassenwiederholungen in der allgemeinbildenden Schullaufbahn.

Deutlich wird der große Einfluss der vorherigen Schullaufbahn und der sozialen Herkunft auf nachschulische Bildungsverläufe. Aber diese Faktoren determinieren nicht die weitere Entwicklung. Zum einen bedeutet das, dass auch andere Personengruppen instabile Bildungsverläufe erleben, so jede zehnte Person mit Mittlerem Schulabschluss. Zum anderen bedeutet das, dass Risikofaktoren eben nicht zwangsläufig zu Problemen in der nachschulischen Bildung führen. Die Analyse zeigt, dass es auch viele positive Beispiele gibt. Wenn es darum gehen soll, künftig mehr Jugendlichen einen stabilen und erfolgreichen Ausbildungsverlauf zu ermöglichen, lohnt es sich, in künftigen Untersuchungen die Gelingensbedingungen für erfolgreiche nachschulische Bildungsbiografien trotz schwieriger Ausgangslage zu analysieren. Zu erwarten ist hier ein Zusammenspiel aus institutionellen, individuellen und familiären Erfolgsfaktoren.

Mit Blick auf die Zukunft der beruflichen Bildung in Deutschland belegt die Analyse, dass nachschulische Bildungsverläufe länger dauern und komplizierter sind, als oft angenommen wird. Der Raum der nachschulischen Bildung erstreckt sich, bezogen auf das Alter der jungen Menschen, vom 15. bis zum 25. Lebensjahr, im Falle der Studierenden teils bis zum 35. Lebensjahr. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen können im Rahmen ihrer individuellen Bildungsbiografie Bildungsangebote aus unterschiedlichen Bildungsbereichen nutzen, die institutionell oft kaum miteinander verbunden sind. Eine bildungsbereichsübergreifende große Bildungsreform, die zu einer stärkeren Integration der Bildungsbereiche führen könnte, ist in den nächsten Jahren nicht zu erwarten. Ein solcher Versuch scheiterte in den 1970er-Jahren und wurde seitdem nicht wieder unternommen. Die mehrfach geteilte politische Zuständigkeit in der deutschen Bildungspolitik bleibt der Kontext, innerhalb dessen Weiterentwicklungen gedacht werden müssen. Was heute möglich erscheint, ist die Einführung bildungsbereichsübergreifender Beratungsstellen in ganz Deutschland. Ein systematisches Bildungsmonitoring der nachschulischen Bildungsverläufe, wie es hier exemplarisch vorgestellt wurde, würde sowohl einer solchen Bildungsberatung als auch den bildungspolitischen Akteur:innen eine belastbare empirische Basis für ihre Entscheidungen bieten. Auch mit Blick auf die geplante Implementierung einer bundesweiten Ausbildungsgarantie sollten die Wirkungen im Kontext der verschiedenen Bildungsbereiche und anderer bildungspolitischer Maßnahmen betrachtet werden.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Zustandsverteilung pro Monat innerhalb von vier Jahren nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens	12
Abbildung 2:	Verlaufstypen und Cluster in der nachschulischen Bildung	16
Abbildung 3:	Anteil von Personen mit berufsqualifizierendem Ausbildungs- oder Studienabschluss	22
Abbildung 4:	Status vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems	24
Abbildung 5:	Aufteilung in nachschulische Bildungsverläufe nach Schulabschluss und Geschlecht	27
Abbildung 6:	Berufsprestige der Ausbildungsberufe nach Verlaufstyp	28
Abbildung 7:	Verlaufsmuster nach Schulabschluss	30
Abbildung 8:	Teilnahme an Berufsorientierungsangeboten	31
Abbildung 9:	Übergänge in Ausbildung nach Teilnahme an Maßnahme im Übergangssektor	32
Abbildung 10:	Anteil von Personen mit mindestens einem Ausbildungs- oder Studienabbruch	34
Abbildung 11:	Direkte, verzögerte und problematische Bildungsverläufe	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Deskriptive Merkmale der Stichprobe nach Cluster	45
------------	--	----

Literaturverzeichnis

Anger, C., Kohlisch, E., Koppel, O. & Plünnecke, A. (2022). *MINT-Frühjahrsreport 2022. Demografie, Dekarbonisierung und Digitalisierung erhöhen MINT-Bedarf – Zuwanderung stärkt MINT-Fachkräfteangebot und Innovationskraft*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. <https://www.iwkoeln.de/studien/christina-anger-enno-kohlisch-oliver-koppel-axel-pluennecke-demografie-dekarbonisierung-und-digitalisierung-erhoehen-mint-bedarf.html>. Zugriffen: 28. Juli 2022.

Anger, C., Tröger, M., Voß, H. & Werner, D. (2007). *Machbarkeitsstudie zur Entwicklung einer Integrierten Ausbildungsstatistik am Beispiel Hessen. Projekt-Endbericht an das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Media.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Bielefeld: wbv Media.

Baethge, M. (2006). *Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. Ringvorlesung Bildung: Humanistische Ideale und wissenschaftliche Erkenntnisse am 11.07.2006 (SOFI-Mitteilungen Nr. 34)*, Göttingen.

Baethge, M., Kerst, C., Leszczensky, M. & Wieck, M. (2014). *Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung (Forum Hochschule, 3/2014)*. Hannover.

Barlovic, I., Burkard, C., Hollenbach-Biele, N., Lepper, C. & Ullrich, D. (2022). *Berufliche Orientierung im dritten Corona-Jahr*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Budrich.

BIBB (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Budrich.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2021). *Berufsbildungsbericht 2021*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BMBF (2022). *Studienabbrecher als Auszubildende ins Boot holen. Ein Ratgeber für kleine und mittlere Unternehmen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Brüggemann, T., Driesel-Lange, K. & Weyer, C. (Hrsg.) (2017). *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs*. Münster: Waxmann.

Eckelt, M. (2019). Versäulung war gestern. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Ausbildung als bildungspolitische Herausforderung. *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 73 (179), S. 43–45.

Eckelt, M. (2021). Übergänge in Ausbildung besonders gefährdet. Die Auswirkungen der Corona-Pandemie im Licht der statistischen Bildungsberichterstattung. *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 75 (189), S. 45–48.

Eckelt, M. (2022). Forderung nach Chancengerechtigkeit als Treiber demokratischer Berufsbildungspolitik. In: M. Eckelt, T. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. Schmees & C. Steib (Hrsg.), *Berufsbildungspolitik. Strukturen, Krisen und Perspektiven der beruflichen Erstausbildung* (i. E.). wbv.

Eckelt, M., Mohr, S., Gerhards, C. & Burkard, C. (2020). *Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Gründe und Unterstützungsmaßnahmen mit Fokus auf Kleinstbetriebe*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung & Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

El-Mafaalani, A. (2021). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise* (2. Auflage). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2010). *Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Arbeitswelt*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Gaupp, N., Lex, T., Reißig, B. & Braun, F. (2008). *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Gellhardt, H., Kohlmeyer, K. & Theisen, M. (1995). *Anatomie des Ausbildungsabbruchs. Quantitative und qualitative Aspekte eines bildungspolitischen Problems*. Berlin: Techn. Univ.

Holtmann, A. C., Ehlert, M., Menze, L. & Solga, H. (2021). Improving Formal Qualifications or Firm Linkages – What Supports Successful School-to-Work Transitions among Low-Achieving School Leavers in Germany? *European Sociological Review* 37 (2), S. 218–237. doi:10.1093/esr/jcaa047.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017/2018. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*, Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf. Zugriffen: 2. September 2021.

Kuda, E., Strauß, J., Spöttl, G. & Kaßbaum, B. (Hrsg.) (2012). *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung*. Hamburg: VSA.

Lempert, W. (2009). *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit* (2., korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Maier, T. (2020). *Auswirkungen der „Corona-Krise“ auf die duale Berufsausbildung. Risiken, Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeiten*. Version 1.0. Bonn: BIBB.

Méliani, K., Mokhonko, S. & Nickolaus, R. (2019). Duale Maßnahmen und individuelle Förderung im Übergangssystem und ihre Effekte auf die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen. *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 115 (2), S. 218–253. doi:10.25162/zbw-2019-0010.

Michaelis, C. & Richter, M. (2022). Discontinuities in vocational education and training: the influence of early-risk factors and personality constructs on premature training termination and subsequent trajectories. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 14:7, S. 1–31. doi:10.1186/s40461-022-00135-5.

Michaelis, C., Busse, R., Seeber, S. & Eckelt, M. (2022). *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*. Bielefeld: wbv Media.

Münk, D. (Hrsg.) (2010). *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf* (2. Aufl.). Bonn: Pahl-Rugenstein.

Neumann, M. & Trautwein, U. (2019). Sekundarbereich II und der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. In: O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Panke, M., Sötje, K. & Steil, A. (Hrsg.) (2010). *Biographisches Lernen in der beruflichen Sozialisation. Konzepte politischer Bildung für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Rahn, S., Fuhrmann, C. & Hartkopf, E. (2017). Enttäuschte Erwartungen? – Lohnt sich die Bildungsbeteiligung in Bildungsgängen des Übergangssegments? *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 113 (4), S. 595–613.

Ratschinski, G., Sommer, J., Eckhardt, C. & Struck, P. (Hrsg.) (2018). *Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Röttger, C., Weber, B. & Weber, E. (2019). *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote. Aktuelle Daten und Indikatoren*. http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2019.pdf. Zugriffen: 2. Dezember 2019.

Schulz, R. (2018). Berufliche Bildung in Hamburg. Ausgangspunkte – Entwicklungen – Perspektiven. In: T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 11–19). Bielefeld: wbv Media.

Seeber, S., Wieck, M., Baethge-Kinsky, V., Boschke, V., Michaelis, C., Busse, R. & Geiser, P. (2019). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System*. Bielefeld: wbv Media.

Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Budrich.

SPD, Bündnis 90/Die Grünen & FDP (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf. Zugegriffen: 26. Juli 2022.

Statistisches Bundesamt (2021). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2020/2021* (Fachserie 11 Reihe 1). <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen>. Zugegriffen: 28. Mai 2022.

Ulrich, J. G., Flemming, S., Granath, R.-O. & Krekel, E. M. (2010). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2009. Im Zeichen von Wirtschaftskrise und demografischem Einbruch*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Vester, M. (2013). Das schulische Bildungssystem unter Druck: Sortierung nach Herkunft oder milieugerechte Pädagogik? In: F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 91–113). Wiesbaden: Springer VS.

Walden, G. (2021). Übergänge von der Schule in die berufliche Ausbildung. In: L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (S. 45–57). Bonn: Budrich.

Wieland, C. (2020). *Die Ausbildungsgarantie in Österreich. Funktionsweise – Wirkungen – Institutionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Wieland, C. (2022). Ansätze für eine Ausbildungsgarantie in Deutschland. In: M. Eckelt, T. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. Schmees, & C. Steib (Hrsg.), *Berufsbildungspolitik. Strukturen, Krisen und Perspektiven der beruflichen Erstausbildung* (i. E.). Bielefeld: wbv Media.

Winterhager, W. D. (1972). *Lehrlinge – die vergessene Majorität* (2. Aufl.). Berlin: Beltz.

Anhang

- Direkte Einmündung in stabile Ausbildungverläufe
- Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungverläufe
- Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Arbeitslosigkeit
- Rückkehr in allgemeinbildende Schulen
- Stabile Studienverläufe
- Instabile Studienverläufe

TABELLE 1 Deskriptive Merkmale der Stichprobe nach Cluster

Merkmale	Cluster															Durchschnitt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
	in %															
Anteil am Gesamt	23	6	8	7	4	3	7	5	2	12	2	14	4	3	K. A.	
Geschlecht																
Männlich	58	54	57	47	35	53	52	46	52	49	44	39	42	56	50	
Weiblich	42	46	43	53	65	47	48	54	48	51	56	61	58	44	50	
Schulabschluss																
Maximal Hauptschulabschluss	22	16	67	26	7	53	55	86	35	0	0	1	1	0	24	
Mittlerer Schulabschluss	58	41	30	33	27	38	23	13	61	0	0	1	6	2	27	
(Fach-)Hochschulreife	20	43	2	40	66	8	22	1	4	100	100	99	93	98	49	
Migrationshintergrund																
Kein Migrationshintergrund	84	83	73	74	83	74	66	68	67	82	88	82	82	82	79	
Mit Migrationshintergrund	16	17	27	26	17	26	34	32	33	18	12	18	18	18	21	
Höchster Bildungshintergrund der Eltern (CASMIN) *																
Niedrig	7	5	14	8	4	16	21	22	12	2	1	3	2	3	8	
Mittel	83	72	77	73	73	77	65	69	66	51	63	45	46	51	66	
Hoch	10	23	9	19	23	7	14	8	21	47	37	51	52	46	26	
Höchster sozioökonomischer Status der Eltern (ISEI) **																
Niedrig	27	20	35	26	18	32	34	44	24	9	13	8	7	10	22	
Mittel	59	51	53	49	54	52	50	44	51	44	48	39	39	40	49	
Hoch	14	29	12	25	27	16	16	12	26	47	39	53	55	50	29	
Elternwunsch für nachschulische Bildung																
Keine Meinung	11	10	12	8	15	13	11	11	14	12	11	16	11	12	12	
Keine Ausbildung	1	1	2	1	0	1	2	1	1	0	0	0	0	0	1	
Ausbildung	69	44	68	52	41	62	51	64	48	9	19	10	10	13	42	
Studium	19	46	18	39	44	24	36	24	37	78	70	73	79	75	45	
Schulform bei Verlassen																
Hauptschule	22	11	36	19	6	31	26	43	16	0	0	0	0	0	15	
Realschule	31	24	16	15	12	16	7	11	35	0	0	0	3	1	14	
Verbundene Haupt- und Realschule	11	9	10	6	4	14	9	9	8	0	0	1	1	1	6	
Gymnasium	16	38	5	35	58	8	20	3	20	86	89	88	79	78	43	
Gesamtschule	9	7	10	9	8	12	11	10	4	7	4	6	8	8	8	
Sonder-/Förderschule	1	1	18	4	1	9	17	19	3	0	0	0	0	0	5	
Berufliche Schule	6	7	2	6	8	6	6	1	7	5	4	4	5	9	5	
Andere Schule	3	2	2	4	3	3	3	1	3	1	4	1	2	3	2	
Keine Angabe	1	1	1	1	1	2	1	2	4	0	0	0	1	0	1	
Klassenwiederholung																
Ja	23	20	35	30	24	41	40	35	40	10	5	9	13	20	22	
Nein	77	80	65	70	76	59	60	65	60	90	95	91	87	80	78	

* Bei der CASMIN-Klassifikation (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations) werden drei Bildungsniveaus unterschieden: (a) Niedriges Bildungsniveau = beide Elternteile haben maximal einen mittleren Schulabschluss und keine abgeschlossene Ausbildung, (b) Mittleres Bildungsniveau = mindestens ein Elternteil hat eine (Fach-)Hochschulreife erzielt oder eine berufliche Ausbildung abgeschlossen, aber keiner von beiden hat ein Studium abgeschlossen, (c) hohes Bildungsniveau = mindestens ein Elternteil hat ein Hochschulstudium abgeschlossen.

** Bei der ISEI-Skala (International Socio-Economic Index of Occupational Status) werden Berufe in eine soziale Hierarchie eingeordnet. Dafür werden Informationen zur beruflichen Tätigkeit, zum Einkommen, zur Bildung, zu Weisungsbefugnissen und zu verschiedenen Tätigkeitsniveaus verknüpft.

Quelle: LiFi, NEPS-Startkohorte 4, <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>, Fallzahl: 7.168, NEPS-Startkohorte durch die Universität Göttingen

| BertelsmannStiftung

Über den Autor und die Autorin



Dr. Marcus Eckelt promovierte an der Technischen Universität Berlin zum Thema Berufsbildungspolitik. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Berufsbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind soziale Ungleichheit am Übergang Schule-Beruf, Internationalisierung/Berufsbildungstransfer sowie Auswirkung der Digitalisierung auf Beruflichkeit. Er leitet derzeit ein Forschungsprojekt zum Thema Crowdwork: <https://www.hsu-hh.de/bbp/forschung/crowdwork/>



Claudia Burkard studierte Erziehungswissenschaften an der Universität Bielefeld mit der Fachrichtung Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung. Nach Jahren beruflicher Tätigkeiten im Bereich Berufsvorbereitung arbeitet sie seit 2013 als Projektmanagerin im Projekt „Chance Ausbildung“ im Programm Bildung und Next Generation in der Bertelsmann Stiftung. Hier setzt sie sich vor allem für Chancengerechtigkeit in der beruflichen Bildung und für eine Ausbildungsgarantie ein.

Impressum

© Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Oktober 2022

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
<http://www.bertelsmann-stiftung.de>

Verantwortlich

Claudia Burkard

Autor:innen

Marcus Eckelt
Claudia Burkard

Lektorat

Katja Lange, Hamburg

Grafikdesign

VISIO Kommunikation GmbH, Bielefeld

Bildrechte

Titelbild: © Valeska Achenbach, in Zusammenarbeit mit
the white elephant
Marcus Eckelt: © Britta Schröder
Claudia Burkard: © Britta Schröder

Diese Publikation ist online abrufbar unter
<http://dx.doi.org/10.11586/2023095>

Zitiervorschlag:

Eckelt, M., Burkard, C. (2022): Nachschulische Bildung in
Deutschland. Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische
Einordnung. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.
Online verfügbar unter: [www.chance-ausbildung.de/
nachschulischebildung/NEPS2022](http://www.chance-ausbildung.de/nachschulischebildung/NEPS2022)

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Claudia Burkard
Project Manager
Programm Bildung und Next Generation
Telefon +49 5241 81-81570
claudia.burkard@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de