

Wichtige Ergebnisse im Überblick

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

Im Folgenden werden zunächst entlang der Kapitelstruktur die zentralen Ergebnisse des Berichts

resümiert (1). Daraus ergeben sich eine Reihe bereichsübergreifender Entwicklungslinien, die im Bildungsbericht 2022 unter besonderer Berücksichtigung der Corona-Pandemie bilanziert werden (2). Die datengestützte Darstellungsform des Bildungsberichts ist nicht dazu geeignet, unmittelbare Handlungsempfehlungen für politische oder pädagogische Maßnahmen abzuleiten. Gleichwohl können die Befunde dazu beitragen, bereichsübergreifende Handlungsbedarfe zu identifizieren. In diesem Sinne werden am Schluss dieses Abschnitts die aus Sicht der Autor:innengruppe zentralen Herausforderungen im Bildungswesen benannt (3).

Zentrale Befunde aus den Kapiteln

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen

Stagnation des Bevölkerungswachstums: 2020 gab es einen Bruch in dem seit 2011 anhaltenden Bevölkerungswachstum: Gegenüber dem Vorjahr war mit einem Stand von 83.155.031 Menschen ein leichter Rückgang zu verzeichnen. Hauptgrund waren geringere Wanderungsgewinne aus dem Ausland, die auch mit den weltweiten Reisebeschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie und einem geringeren Bedarf an ausländischen Arbeitskräften in Deutschland zu tun haben dürften (A1).

Zunehmender Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Heute hat jede 4. Person in Deutschland einen Migrationshintergrund; vor 10 Jahren war es jede 5. Person. Ein gutes Drittel dieser Menschen gehört der 2. oder 3. Generation an, wurde also in Deutschland geboren; rund 75 % der hier Geborenen haben die deutsche Staatsbürgerschaft. Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung steigt insbesondere in den jüngeren

Altersgruppen: Bei den unter 6-Jährigen beträgt er gut 40 % (A1).

Trend zur späteren Familiengründung: 1970 waren Frauen im früheren Bundesgebiet bei der 1. Geburt im Schnitt 24, in den ostdeutschen Flächenländern 22 Jahre alt; 2020 liegt das entsprechende Alter im Osten wie im Westen bei rund 30 Jahren. Als Gründe für diese spätere Familiengründung werden mit geänderten gesellschaftlichen und individuellen Erwartungshaltungen einhergehende Phänomene wie eine insgesamt gestiegene Ausbildungsdauer und eine (im Westen) zunehmende Erwerbsorientierung von Frauen angesehen. Dieser Trend wirkt sich auf das Zusammenleben in den Familien aus und führt zudem zu einer Verengung der Lebensphase, in der Frauen weitere Kinder zur Welt bringen können (A1).

Öffentlicher Gesamthaushalt wieder im Minus: Die Differenz der staatlichen Einnahmen und Ausgaben wies 2020 ein Defizit von 145,3 Milliarden Euro auf und war nach 8 Jahren mit finanziellen Überschüssen das 1. Mal wieder negativ – maßgeblich

bedingt durch die Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie. Die erforderlichen Mittel zur Finanzierung des Defizits wurden überwiegend durch Schuldenaufnahmen am Kreditmarkt gedeckt. Die Summe dieser jährlichen Schuldenzuwächse führte 2020 zu einem Bruttogesamtschuldenstand, der mit 68,7 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) deutlich über der gemäß den Bestimmungen des Stabilitäts- und Wachstumspakt der EU festgelegten Grenze von 60 % lag (A2).

Rückgang bei Wirtschaftsleistung und Erwerbstätigkeit:

Nach einer Dekade robusten Wachstums rutschte die deutsche Wirtschaft im Zuge der Corona-Pandemie im Jahr 2020 erstmals seit der Finanz- und Wirtschaftskrise 2008/09 in eine Rezession. Das BIP für 2020 belief sich auf 3.368 Milliarden Euro – dies entspricht einem Rückgang der Wirtschaftsleistung um 4,6 %. Diese Entwicklung ging mit einem Rückgang der Erwerbstätigenzahl gegenüber dem Vorjahr um 0,7 % bei gleichzeitigem Anstieg der Arbeitslosenquote von 5,0 auf 5,9 % einher (A2, A3).

Erwerbstätigkeit als Herausforderung für Alleinerziehende:

Für Alleinerziehende ist der Spagat zwischen Arbeit und Kinderbetreuung besonders schwierig. Knapp 9 von 10 Alleinerziehenden mit minderjährigen Kindern sind weiblich, drei Viertel davon gehen einer Erwerbstätigkeit nach – die Quote liegt auf dem gleichen Niveau wie die Erwerbstätigenquote von Müttern insgesamt. Allerdings arbeiten von den rund 1 Million alleinerziehenden Frauen 43 % in Vollzeit – deutlich mehr als bei Müttern in Paarfamilien (32 %) (A3).

Risikolagen für Bildung auffallend häufig bei Kindern in Familien mit Migrationshintergrund:

Die 3 Risikolagen für Bildung – das Risiko formal gering qualifizierter Eltern, die soziale und die finanzielle Risikolage – betreffen einige Bevölkerungsgruppen in besonderer Weise. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind, wie schon in den Vorjahren, überproportional häufig von Risikolagen betroffen – so wachsen 48 % von ihnen unter der Belastung von mindestens einer Risikolage auf, bei den Kindern ohne Migrationshintergrund sind es nur 16 %. Von allen 3 Risikolagen sind Kinder mit Migrationshintergrund zu 8 % betroffen, Kinder ohne Migrationshintergrund lediglich zu 1 % (A4).

Grundinformationen zu Bildung in Deutschland

In den letzten 10 Jahren stieg der Anteil von Menschen, die über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, um 5 Prozentpunkte auf 26 %:

Sowohl bei der Entwicklung des Bildungsstands der Gesamtbevölkerung als auch im Hinblick auf die Werte einzelner Alterskohorten ist ein positiver Trend zu verzeichnen. Der bedeutende Anteil junger Erwachsener mit hohem beruflichen oder akademischen Bildungsabschluss wirkt sich deutlich auf den entsprechenden Anteil in der Gesamtbevölkerung aus (B5).

Große Unterschiede im Bildungsstand von Menschen mit Migrationshintergrund je nach Zuzugsalter:

Der Anteil der Erwachsenen mit Hochschulabschluss lag im Jahr 2019 bei 23 %. Hierbei verzeichnet Deutschland einerseits einen Braingain, da etwa 25 % der im Alter von 19 Jahren oder älter Zugezogenen über einen Hochschulabschluss verfügen. Zugewanderte Menschen, die zum Zeitpunkt des Zuzugs jünger als 19 Jahre waren, erreichen mit 14 % wesentlich seltener einen Hochschulabschluss als in Deutschland Geborene mit Migrationshintergrund (22 %) und Menschen ohne Migrationshintergrund (23 %). Weiterhin zeigt sich, dass der Anteil der Erwachsenen ohne beruflichen Abschluss oder Hochschulreife in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (29 %) höher ist als in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (8 %). Große Bildungsstanddifferenzen weisen die 30- bis unter 35-Jährigen auf, die im Alter von 19 Jahren und älter zugezogen sind. In dieser Gruppe verfügen 38 % über einen Hochschulabschluss und gleichzeitig 29 % weder über einen beruflichen Abschluss noch über die Hochschulreife (B5).

Weiter steigende Zahl von Bildungsteilnehmer:innen:

Im Jahr 2020 hat sich die Gesamtzahl der Teilnehmer:innen an der Frühen Bildung , an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie Hochschulen und Berufsakademien auf 17,5 Millionen Personen weiter erhöht. Dies beruht nicht nur auf der demografischen Entwicklung, sondern ist auch darauf zurückzuführen, dass sich die Bildungsbeteiligung seit 2010 bei den unter 3-Jährigen erheblich und bei den über 19-Jährigen spürbar erhöht hat (B4).

Der erreichte Bildungsabschluss beeinflusst die Bildungs- und Erwerbsbeteiligung junger Erwachsener:

Während junge Frauen und Männer in ähnlichem Umfang formale Bildungseinrichtungen besuchen,

unterscheidet sich die Bildungsbeteiligung stark nach dem vorhandenen Bildungsabschluss. Junge Erwachsene mit Hochschulreife weisen mit 88 % die höchste Bildungsbeteiligung und mit 8 % die geringste Erwerbsbeteiligung auf. Junge Erwachsene, die eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, integrieren sich erfolgreich in den Arbeitsmarkt und sind mit 76 % am häufigsten erwerbstätig. An weiterer formaler Bildung beteiligen sie sich am seltensten (19 %). Mit 18 % ist bei den jungen Erwachsenen, die weder einen beruflichen Abschluss noch eine Hochschulreife haben, der Anteil derjenigen am höchsten, die sich weder an formaler Bildung beteiligen noch erwerbstätig sind (B4).

Bei jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund hat das Zuzugsalter erheblichen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung: Die Bildungsbeteiligung 19- bis unter 25-Jähriger mit Migrationshintergrund, die zum Zeitpunkt des Zuzugs 19 Jahre oder älter waren, liegt bei 39 %, während Personen, die zum Zeitpunkt des Zuzugs jünger als 19 Jahre waren, zu 55 % an Bildung teilnehmen. Es zeigt sich, dass im Erwachsenenalter Zugezogene eine relativ hohe Erwerbsorientierung haben (B4).

Wachsende Anzahl an Beschäftigten im Bildungswesen: Im Jahr 2020 sind 2,6 Millionen Menschen (+20 % gegenüber 2010) in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (759.500), an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (1.109.500) sowie an Hochschulen (710.000) beschäftigt. Damit sind 6 % aller Erwerbstätigen im Jahr 2020 in den genannten Bildungseinrichtungen tätig, die folglich auch für den Arbeitsmarkt eine relevante Größe darstellen (B2).

Die Bildungsausgaben betragen 241 Milliarden Euro im Jahr 2020: Sie werden seit 2010 kontinuierlich gesteigert. Ihr Anteil am BIP stieg 2020 pandemiebedingt auf 7,2 %, nach 6,7 % 2019. Mit rund 110 Milliarden Euro entfällt die größte Position dabei auf die Schulen sowie den schulnahen Bereich. Rund 81 % der Gesamtausgaben werden von Bund, Ländern und Gemeinden finanziert, der Rest entfällt auf den privaten Bereich und das Ausland (B3).

Öffentliche Haushalte fördern die Digitalisierung von Bildungseinrichtungen während der Corona-Pandemie: Die Corona-Pandemie hat seit März 2020 einen erheblichen Einfluss auf den Bildungssektor in Deutschland. Der kurzfristige Umstieg auf digitale Lernange-

bote infolge von Komplett- oder Teilschließungen von Einrichtungen sowie die Umsetzung von Hygienekonzepten hatten dabei signifikante Auswirkungen auf die Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden (B3).

Die Zahl der Bildungseinrichtungen nimmt weiter zu: Im Jahr 2020 lag in Deutschland die Zahl der Bildungseinrichtungen mit 99.800 um 4 % über dem Stand von 2010. Aufgrund der weiterhin steigenden Bildungsbeteiligung in der Kindertagesbetreuung, an den Hochschulen und Berufsakademien wird das Bildungsangebot in diesen Bereichen weiter ausgebaut. Die Konzentration der Hochschulstandorte auf Großstädte nimmt dabei weiter zu. Aufgrund demografisch bedingt sinkender Schüler:innenzahlen ist seit 2010 dagegen die Anzahl der allgemeinbildenden Schulen um 7 % und die der beruflichen Schulen um 6 % zurückgegangen (B1).

Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung

Ausbau der Kindertagesbetreuung hat sich weiter fortgesetzt: Mit Beginn des Kindertagesbetreuungsaubaus für unter 3-Jährige sind zwischen 2006 und 2021 rund 9.400 zusätzliche Kitas entstanden. Gleichzeitig ist in diesem Zeitraum bis heute rund jeder 5. Kita-Platz neu hinzugekommen. Insgesamt wurde der Platzausbau in den Ländern in den letzten 15 Jahren unterschiedlich stark vorangetrieben. Der weit überwiegende Teil von rund 610.000 zusätzlichen Plätzen wurde in Westdeutschland geschaffen, da hier die Kindertagesbetreuung weniger stark ausgebaut war und besonders viele Plätze fehlten (C2).

Anzahl der unter 3-Jährigen in Kindertagesbetreuung steigt bei zuletzt eher konstant bleibender Bildungsbeteiligungsquote: Im letzten Jahrzehnt kam es zu einem Bevölkerungszuwachs von + 16 % bei den unter 3-Jährigen. Insgesamt ist die Bildungsbeteiligungsquote dieser Altersgruppe mit rund 34 % im Jahr 2021 seit 2015 ziemlich konstant. Aufgrund des starken Bevölkerungsanstiegs in dieser Altersgruppe besuchten 2021 jedoch knapp 300.000 unter 3-Jährige mehr eine Kita oder Tagespflegestelle als 10 Jahre zuvor (C3).

Anzahl der Kinder je Tagespflegeperson erhöht sich weiter: Die Anzahl der Kinder, die eine Tagespflegeperson durchschnittlich betreut, hat sich in den letzten Jahren sukzessive erhöht. 2021 betreute eine Tagespflegeperson im Durchschnitt 3,9 Kinder und

damit rund 1 Kind mehr als noch vor 10 Jahren, im Vergleich zu 2006 sogar knapp 2 Kinder mehr. Während die Anzahl der Kinder – außer in der Pandemie zwischen 2020 und 2021 – über ein Jahrzehnt kontinuierlich gestiegen ist, zeigen sich bei den Tagespflegepersonen in diesem Zeitraum keine deutlichen Veränderungen. Seit 2011 schwankt die Anzahl zwischen rund 43.000 und 45.000 Tagespflegepersonen, jedoch ist sie zuletzt im Zuge der Corona-Pandemie zwischen 2020 und 2021 so deutlich wie nie zuvor zurückgegangen (C2).

Personalschlüssel bleiben auf etwa konstantem Niveau und sind in Westdeutschland weiterhin deutlich besser als in Ostdeutschland: In Gruppen für unter 3-Jährige lag der Personalschlüssel 2020 bei 1 : 3,8 und weist damit eine leichte Verbesserung zum Vorjahreswert von 1 : 3,9 auf. Bei den Altersgruppen zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt verhält es sich mit einem Personalschlüssel von 1 : 8,1 im Jahr 2020 und von 1 : 8,2 im Jahr 2019 ähnlich. Während in Westdeutschland auf eine Vollzeitkraft in einer Gruppe für unter 3-Jährige 2020 rechnerisch etwa 3,3 Kinder mit einem ganztägigen Kita-Platz kamen, waren es in Ostdeutschland immerhin 5,2 Kinder. Auch in den Altersgruppen zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt zeigt sich eine deutliche Differenz im Personalschlüssel von 1 : 7,6 in Westdeutschland und 1 : 10,2 in Ostdeutschland (C2).

Der Elternbedarf für Kinder unter 3 Jahren kann bis 2025 voraussichtlich nicht gedeckt werden: 2021 lag der Elternbedarf mit 47 % über der Beteiligungsquote unter 3-Jähriger von 34 %. Bei gleichbleibender Ausbaugeschwindigkeit wird damit voraussichtlich bis 2025 nicht allen unter 3-Jährigen ein adäquates Bildungsangebot zur Verfügung gestellt werden können. Insgesamt liegt die Differenz zwischen der Bildungsbeteiligungsquote und dem Bedarf 2021 in Westdeutschland mit 13 Prozentpunkten (Bildungsbeteiligungsquote: 31 %; Bedarf: 44 %) deutlich höher als in Ostdeutschland mit 8 Prozentpunkten (Bildungsbeteiligungsquote: 52 %; Bedarf: 60 %) (C3).

Kinder von Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen nehmen Angebote der Kindertagesbetreuung häufiger in Anspruch: Die Bildungsbeteiligungsquote liegt bei unter 3-jährigen Kindern von Eltern mit einem Hochschulabschluss o. Ä. (ISCED 5–8) (38 %) am höchsten. Im Unterschied dazu besuchten 2020 29 % der unter 3-Jährigen, deren Eltern über eine (Fach-)Hochschul-

reife, Berufsausbildung o. Ä. (ISCED 3–4) verfügen, Angebote der Kindertagesbetreuung und 18 % der unter 3-Jährigen, deren Eltern keinen, einen Ersten oder Mittleren Schulabschluss besitzen (ISCED 1–2). Bei den 3- bis unter 6-Jährigen zeigt sich zwar ein leicht geringerer, aber ebenfalls gravierender Unterschied in der Bildungsbeteiligungsquote je nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern (C3).

Kaum Erkenntnisse zur Umsetzung der Bildungspläne im Kita-Alltag: Die Bildungspläne der Länder sind inhaltlich breit aufgestellt und in Teilen stark ausdifferenziert. Unterrichtsnahe Themen wie sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Bildung sind in allen Bildungsplänen fester Bestandteil. Mit Blick auf die Umsetzung der Bildungspläne im pädagogischen Alltag fehlt es jedoch an entsprechenden thematisch übergreifenden Evaluationen (C2).

Frühe Bildungsimpulse während der Pandemie stärker als zuvor von familialer Anregungsqualität abhängig: Während des pandemiebedingt eingeschränkten Kita-Betriebs entfielen für viele Kinder wesentliche Teile an Bildungsimpulsen und spezifischen Förderungen in der Kita sowie die Anregungsqualität durch Gleichaltrige. Es ist davon auszugehen, dass sich durch den teilweisen Wegfall der Kita-Förderung die Bildungsungleichheit bereits in der frühen Kindheit verstärkt. Zusätzlich haben sich zwischen den Jahren 2019 und 2021 auch die Unterschiede in der frühen Förderung in Familien vergrößert. Zwar kam es bei allen Mutter-Kind-Aktivitäten in diesem Zeitraum zu einer durchschnittlichen Zunahme aller Aktivitäten, die Mütter mit ihren Kindern ausübten, jedoch war die Ausübung von expliziten Bildungsaktivitäten wie Vorlesen noch stärker als bislang vom elterlichen Bildungsstand abhängig. So wurde auch Kindern von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss 2021 mit 19 Tagen im Monat deutlich seltener vorgelesen als Kindern von höher gebildeten Eltern mit 26 Tagen pro Monat (C1).

Heutzutage spricht jedes 5. Kita-Kind zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt zu Hause überwiegend eine nichtdeutsche Familiensprache: Auf der kleinräumigen Ebene der einzelnen Kitas zeigt sich, dass im Jahr 2021 11 % der Kita-Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt eine Tageseinrichtung besuchten, die von 75 % und mehr Kindern mit einer nichtdeutschen Familiensprache frequentiert wurde. Um den damit einhergehenden Anforderungen Rechnung zu

tragen, wird häufig in Kita-Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit vorrangig nichtdeutscher Familiensprache zusätzliches Personal eingesetzt. Insbesondere für diese Kinder stellen die pandemiebedingten Kita-Schließungen eine große Herausforderung dar. Vorpandemische Daten belegen zudem unterschiedliche Sprachniveaus von Kindern, je nach elterlichem Bildungsstand. Dabei weist das Niveau des rezeptiven Wortschatzes nicht nur im Alter von 3 Jahren, sondern auch noch zu Beginn der Grundschulzeit ein deutliches Gefälle nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern auf (C4).

Große Länderunterschiede bei Direkteinschulungen in Förderschulen – auch nach Staatsangehörigkeit der Kinder: 3,2 % aller im Schuljahr 2020/21 eingeschul-ten Kinder wurde vor Schulbeginn ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert, was einer leichten Zunahme um 0,1 Prozentpunkte seit dem Schuljahr 2018/19 entspricht. Weiterhin wurde knapp die Hälfte dieser Kinder integrativ an Grundschulen eingeschult. Wie bei der Förderquote ergeben sich auch bei der integrativen Einschulung deutliche Geschlechts- und Länderunterschiede. Auch eine Differenzierung nach der Staatsangehörigkeit der Kinder verdeutlicht Unterschiede zwischen den Ländern: Während es in einigen ostdeutschen Ländern kaum Abweichungen in der Förderquote nach der Staatsangehörigkeit der Kinder gibt, werden in westdeutschen Ländern – allen voran in Hamburg und Bayern – Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache deutlich häufiger direkt an Förderschulen oder integrativ an Grundschulen eingeschult. In Ländern mit hohen Diskrepanzen hinsichtlich des Förderanteils nach Staatsangehörigkeit stellt sich die Frage, ob dafür allein Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen ausschlaggebend sind oder ob die Feststellung eines Förderbedarfs auch auf Sprachbarrieren zurückzuführen ist (C5).

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter

Weitere Zunahme sonderpädagogischer Förderung ohne substanziellen Rückbau eigenständiger Förderschulan-gebote: Mit einem Anstieg auf 530.000 bzw. 7,7 % aller Schüler:innen gab es 2020 erneut mehr Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischer Förderung als in den Vorjahren (D2). Obwohl in allen Ländern die gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Förderbedarf weiter zugenommen hat, geht dies in den wenigsten Fällen mit einer substanziell verrin-

gerten Anzahl an eigenständigen Förderschulen oder -schüler:innen einher (D1). Bundesweit liegt der Inklusionsanteil bei nunmehr 44 % aller Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung, variiert im Län-dervergleich aber zwischen 31 und 90 % (D2). Dies hängt auch mit den Rahmenbedingungen für die inklusive Beschulung zusammen, die sich z. B. mit Blick auf Rechtsanspruch, Feststellungsverfahren, präventive Maßnahmen und Ressourcenzuweisung zwischen den Ländern ebenfalls stark unterscheiden.

Der Ganztagsbedarf der Eltern für ihre Kinder im Grund-schulalter liegt höher als die derzeitige Beteiligung: 2021 wurde mit dem Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) ein ab August 2026 stufenweise in Kraft tretender Rechtsanspruch auf ein ganztägiges An-gebot für Grundschulkindern bis zum Eintritt in die 5. Jahrgangsstufe verabschiedet. Im Jahr 2021 lag die Beteiligungsquote mit 54 % noch deutlich unter dem Ganztagsbedarf der Eltern (63 %). Ungeklärt ist bis-lang, welche bisherigen Angebotsformate dem fest-gelegten zeitlichen Umfang eines Ganztagsangebots entsprechen und wie künftig mit dem zusätzlichen Elternbedarf an kürzeren Betreuungsangeboten von rund 10 % umgegangen werden soll. Zudem sind bislang für die Ganztagsgrundschulen keine belast-baren Daten zum Personal erfasst worden. Damit stellen die Anzahl und Qualifikation der dort päda-gogisch tätigen Personen sowie der Personalschlüs-sel in den jeweiligen Angebotsformaten insgesamt ein erhebliches Desiderat dar. Abzuwarten bleibt, inwieweit eine verbesserte Datenlage durch die im GaFöG gesetzlich verankerte Reform der Kinder- und Jugendhilfestatistik erreicht wird (D3).

Die Jugendarbeit ermöglicht Kooperationsprojekte an Schulen jeglicher Organisationsform, insbesondere im offenen Ganztag: 18 % der mehr als 150.000 Angebote der Kinder- und Jugendarbeit waren 2019 in Koope-ration mit mindestens einer Schule organisiert. Mit 46 % fand der größte Teil an offenen Ganztags-schulen statt, während es bei teilgebundenen nur 13 % und an gebundenen 12 % sind; auf Halbtags-schulen entfal-len weitere 29 %. An Grundschulen werden vor allem kontinuierliche Kooperationsformen wie offene oder gruppenbezogene Konzepte angeboten (D5).

Große Unterschiede in der soziostrukturellen Zusam-mensetzung von Grundschulklassen: Die Grundschulen in Deutschland unterscheiden sich teils erheblich da-rin, ob ihre Schülerschaft unter sozioökonomischen,

migrationsbezogenen und sonderpädagogischen Gesichtspunkten als heterogen beschrieben werden kann. Zum einen variiert jeweils der Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund (von 0 bis 100 %) und mit sonderpädagogischer Förderung (von 0 bis 70 %) sowie der mittlere sozioökonomische Status der Kinder in den Klassen. Zum anderen sind in manchen Klassen bestimmte Gruppen weitaus seltener oder weniger gleichmäßig vertreten als in anderen, z. B. nach Zuwanderungsgenerationen. Vornehmlich in jenen Grundschulklassen mit überdurchschnittlich vielen Kindern aus sozioökonomisch stärkeren Elternhäusern ist eine weniger gleichmäßige Verteilung von Schüler:innen unterschiedlicher sozialer Herkunft gegeben. Positive Zusammenhänge deuten sich indessen zwischen einer diverseren Klassenkomposition und der Zugehörigkeit sowie gegenseitigen Unterstützung an, die Viertklässler:innen im Klassenverbund wahrnehmen (D4).

Abbau sozialer Ungleichheiten in den Schullaufbahnen bleibt eine große Herausforderung: Schüler:innen aus sozial schwächeren Elternhäusern besuchen nach der Grundschule deutlich seltener höher qualifizierende Schularten und Bildungsgänge als Gleichaltrige mit hohem Sozialstatus (D7). Bereits im Grundschulalter bestehen Leistungsrückstände von bis zu einem Lernjahr (D6). Eine spürbare Entkoppelung von erreichten Kompetenzen und sozialer Herkunft lässt sich in den letzten 20 Jahren ebenso wenig feststellen wie eine nennenswerte Reduzierung des Anteils kompetenzschwacher Schüler:innen insgesamt. Mit Blick auf ihre Berufsvorstellungen trauen sich Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus bereits in Jahrgangsstufe 8 weniger zu, obwohl sie durchaus höhere Ziele anstreben (D7). Am Ende der Schullaufbahn bleiben sie fast 3-mal so häufig ohne Schulabschluss und erreichen nicht einmal halb so oft eine Hochschulzugangsberechtigung wie Jugendliche mit hohem sozioökonomischen Status. Der Abbau solcher Ungleichheiten dürfte durch die Einschränkungen des pädagogischen wie sozialen Austauschs in der Schule (D1) sowie an außerschulischen Lernorten (D5) zusätzlich erschwert werden.

Schulabgänge ohne Abschluss nach langjährigem Anstieg zuletzt zurückgegangen: Mit 45.000 Abgänger:innen bzw. 5,9 % der gleichaltrigen Bevölkerung haben 2020 wieder weniger Jugendliche als in den Vorjahren die Schule verlassen, ohne mindestens den Ersten Schulabschluss erreicht zu haben (D7). Inwiefern dies mit

der Corona-Pandemie zusammenhängt, z. B. höheren Erfolgsquoten aufgrund vereinfachter Prüfungsmodalitäten oder dem längeren Schulbesuch von Jugendlichen, deren Abschluss gefährdet ist, lässt sich nicht zweifelsfrei bestimmen. Entsprechende Hinweise darauf liefern aber die rückläufigen Übergangszahlen in berufsvorbereitende Maßnahmen und in berufliche Ausbildung (D2). Den meisten Jugendlichen gelingt es in späteren Jahren, einen Abschluss nachzuholen, wozu vor allem die beruflichen Schulen einen wichtigen Beitrag leisten (D7). Die Quote derjenigen ohne Schulabschluss reduziert sich bis zum 20. Lebensjahr auf 1,5 % (ohne Förderschulen).

Berufliche Ausbildung

Erheblicher Rückgang der Neuzugänge zur beruflichen Ausbildung, vor allem im dualen System: Die Neuzugänge zur beruflichen Ausbildung haben sich zwischen 2019 und 2021 um 7 % reduziert und mit unter 900.000 Neuzugängen einen neuen Tiefpunkt erreicht. Am stärksten zeigt sich der Rückgang im dualen System, der höher ausfällt als allein aufgrund demografischer Entwicklungen zu erwarten gewesen wäre. Dies ist auch als Folge der Corona-Pandemie zu interpretieren. Die zunehmenden Schwierigkeiten der Ausbildungsintegration gehen jedoch nicht mit einer Ausweitung des Übergangssektors einher. Vielmehr ist hier die Anzahl der Neuzugänge ebenfalls rückläufig, wobei der Anteil der Neuzugänge zum Übergangssektor bei 26 % verharret (E1).

Beträchtliche Reduktion des Angebots von und der Nachfrage nach dualen Ausbildungsplätzen bei steigenden Passungsproblemen: Sowohl das Angebot als auch die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen hat sich seit 2019 deutlich reduziert. In der Folge halten sich 2021 zwar erstmals seit Jahrzehnten Angebot und Nachfrage rein rechnerisch die Waage, ohne dass damit jedoch ein auswahlfähiges Angebot realisiert ist. Dies zeigt sich in steigenden Passungsproblemen, d. h. dem gleichzeitigen Auftreten von unversorgten Jugendlichen und unbesetzten Ausbildungsplätzen, die sich zwischen 2019 und 2021 von 9 auf 12 % erhöht haben. Nachdrücklich zugenommen haben die berufsfachlichen Passungsprobleme (von 33 auf 39 %), d. h., Berufsangebot und Berufsinteresse der Jugendlichen sind seltener zusammengekommen. Die bedeutsamste Problemlage stellen mit 41 % jedoch nach wie vor eigenschafts- und verhaltensbezogene Passungsprobleme dar. Dabei liegt ein Mis-

match zwischen den Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen und den Anforderungen der Betriebe oder zwischen den Erwartungen der Jugendlichen an Ausbildungsbedingungen und den vorgefundenen betrieblichen Gegebenheiten vor (E2).

Steigende Anteile der Ausbildungen im Bereich Gesundheit, Erziehung, Soziales (GES), jedoch immer noch unter dem Bedarf: Die Zahl und der Anteil der Ausbildungsanfänger:innen in den GES-Berufen sind weiterhin in allen Ländern steigend. Die größte Zunahme seit 2012 verzeichnen die Erziehungs- und Kinderpflegeberufe (+16 %), gefolgt von den Berufen des Gesundheitswesens (+14 %). Dabei ist auf der einen Seite ein erkennbarer Trend zur akademischen Ausbildung, auf der anderen Seite aber auch ein anhaltender Zuwachs in Helfer:innenausbildungen für den Pflegebereich auszumachen. Insgesamt bleibt der Anstieg jedoch immer noch weit hinter der Nachfrage nach qualifiziertem Personal in diesen Bereichen zurück. Zudem ist auch die Rückläufigkeit von Ausbildungen, für die sich ein vergleichbares Pendant im dualen System finden lässt (z. B. kaufmännische und technische Assistenzberufe), mit Blick auf ein auswahlfähiges Berufsbildungsangebot kritisch zu betrachten (E3).

Soziale Disparitäten sowohl beim Ausbildungszugang als auch im Ausbildungsverlauf: Die Zugangschancen in die 2 vollqualifizierenden Sektoren der beruflichen Ausbildung variieren nach wie vor stark nach dem schulischen Vorbildungsniveau und der Staatsangehörigkeit: Sowohl Jugendlichen mit maximal Erstem Schulabschluss als auch denjenigen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit gelingt deutlich seltener die Einmündung in eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung im Vergleich zu jenen mit Mittlerem Schulabschluss und (Fach-)Hochschulreife bzw. deutscher Staatsangehörigkeit (E1). Diese Ungleichheiten wirken im Ausbildungsverlauf fort. So erleben Jugendliche mit maximal Erstem Schulabschluss sowie mit Migrationshintergrund u. a. auch bei Kontrolle des sozioökonomischen Status oder der Schulleistungen häufiger einen Abbruch ihrer 1. Ausbildung (E4).

Brüche im Ausbildungsverlauf häufig mit beruflicher Neuorientierung verbunden, zum Teil aber auch mit einer Abkehr von formaler Bildung: Die Bildungswege nach Abbruch einer Ausbildung sind stark ausdifferenziert: Fast die Hälfte mündet wieder in eine Ausbildung ein. Darüber hinaus entscheiden sich 13 %

für einen weiteren Schulbesuch und 4 % haben die Ausbildung abgebrochen, um ein Studium aufzunehmen. Über ein Drittel weist jedoch problematische Verläufe auf, da die Jugendlichen oftmals arbeitslos oder ungelernt auf dem Arbeitsmarkt tätig und daher verstärkt von instabilen Erwerbslaufbahnen betroffen sind. Für die Mehrheit der Jugendlichen ist dabei ein Wiedereinstieg in einen formalen Bildungsprozess in den ersten 2 Jahren nach Ausbildungsabbruch nicht erkennbar (E4).

Der Besuch einer vollqualifizierenden Ausbildung oder einer Maßnahme im Übergangssektor ermöglicht den Erwerb zusätzlicher Schulabschlüsse: Ein Fünftel der Absolvent:innen und der Abgänger:innen aus Bildungsgängen an beruflichen Schulen, die der vollqualifizierenden Ausbildung oder einer Übergangsmaßnahme dienen, erwerben einen zusätzlichen Schulabschluss. Am häufigsten wird der Mittlere Schulabschluss nachgeholt, vor allem an Teilzeitberufsschulen und Berufsfachschulen. Im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) wird dagegen vornehmlich der Erste Schulabschluss und an Fachschulen, von denen Teile auch zur Erstausbildung zählen, die (Fach-) Hochschulreife erworben. Frauen erwerben häufiger zusätzlich die (Fach-)Hochschulreife, Männer häufiger den Ersten Schulabschluss, nicht zuletzt weil sie öfter in Maßnahmen des BVJ vertreten sind. Zudem erlangen Personen nichtdeutscher Herkunft überdurchschnittlich häufig einen zusätzlichen Schulabschluss, was auf die wichtige Integrationsleistung des Übergangssektors für Schutz- und Asylsuchende im Zuge der fluchtbedingten Zuwanderung 2015/16 hinweist (E5).

Ausbildungsabschluss verbessert deutlich Positionierung am Arbeitsmarkt, aber auffällige Differenzen nach Ausbildungsberuf und Verschlechterung im Zuge der Corona-Pandemie: Unabhängig von der Art des beruflichen Ausbildungsabschlusses führt ein solcher mehrheitlich zu einer stabilen Integration in den Arbeitsmarkt. Im EU-27-Staaten-Vergleich weist Deutschland nach wie vor eine überdurchschnittlich hohe Beschäftigungsquote von Personen im Alter von 20 bis 34 Jahren mit allgemeinbildendem oder beruflichem Abschluss des Sekundarbereichs II oder mit postsekundärem nichttertiären Bildungsabschluss (ISCED 3–4) auf. Allerdings zeigen sich auch hier Auswirkungen der Corona-Pandemie: Die Beschäftigungsquote ist zwischen 2019 und 2020 um 2,7 Prozentpunkte zurückgegangen. Nicht zuletzt

wird dies auch darauf zurückzuführen sein, dass sich die betriebliche Übernahmequote gegenüber 2019 reduziert hat. Zudem variiert die Arbeitsmarktintegration nach Berufsgruppen: Absolvent:innen aus dem Bereich Körperpflege und Wellness, den sozialpflegerischen und den Verkaufsberufen sowie den Berufen der Ernährungs- und Lebensmittelherstellung weisen eine überdurchschnittliche Erwerbslosenquote auf und arbeiten zugleich überdurchschnittlich häufig auf Hilfstätigkeitsniveau (E5).

Hochschule

Der Trend zur Akademisierung ist vorerst zum Stillstand gekommen: Von 2013 bis 2019 lag die Studienanfänger:innenzahl bei etwa 500.000. In den letzten beiden Jahren ist sie pandemiebedingt leicht zurückgegangen. So sank die Zahl internationaler Studienanfänger:innen 2020 um 22 %, nimmt aber 2021 bereits wieder zu, auch wenn das Vor-Corona-Niveau noch nicht erreicht wird. Mittelfristig gehen aktuelle Prognosen weiterhin von Anfänger:innenzahlen in der Größenordnung von etwas unter 500.000 aus. Die inländische Studienanfänger:innenquote hat sich bei etwa 45 % stabilisiert (F3). Die zu erwartende leicht zurückgehende Studienanfänger:innenzahl ist demografisch bedingt. Außerdem stagniert der Anteil der Schüler:innen, die auf direktem Weg eine Studienberechtigung anstreben (zumeist das Abitur), sodass die Zahl der Studienberechtigten nicht weiter steigt (F2). Auch die Zahl der Erstabschlüsse ist seit 2015 leicht rückläufig, während die Zahl der Masterabschlüsse weiter gestiegen ist. 2020 wurden 477.000 Hochschulabschlüsse erworben, darunter 290.000 Erstabschlüsse und 187.000 Folgeabschlüsse (F5). Das entspricht einem Rückgang von jeweils etwa 6 %. Es ist zu vermuten, dass die Corona-Pandemie in einem nicht genau bezifferbaren Ausmaß zu diesem Rückgang beigetragen hat, etwa weil Prüfungen insbesondere zu Beginn der Pandemie nicht durchgeführt werden konnten.

Die Bedeutung der Fachhochschulen wächst: Das praxisorientierte Studium an den Fachhochschulen, das zudem häufig auch als Duales Studium oder als berufsbegleitendes Studium angeboten wird und damit viele Studieninteressierte anspricht, wurde in den letzten 15 Jahren stark ausgebaut. Die Studienanfänger:innenzahl hat sich seit Beginn der 2000er-Jahre etwa verdoppelt und lag zuletzt bei 220.000. 2021 wurde mit einem Studienanfänger:innenanteil

von 47 % ein neuer Höchstwert erreicht (F3). Bei den Abschlüssen liegt der Fachhochschulanteil inzwischen sogar noch höher, 2020 wurden 49 % aller Erstabschlüsse an einer Fachhochschule erworben. Zum steigenden Fachhochschulanteil trägt auch die hohe Studiennachfrage an privaten Fachhochschulen bei. Mehr als ein Viertel der Studienanfänger:innen an Fachhochschulen geht an eine private Fachhochschule (F5).

Das Studienangebot wird größer und spezialisierter:

Die Zahl der Studiengänge ist weiter gestiegen; sie liegt im Frühjahr 2022 bei über 21.000, davon mehr als 9.500 Bachelor- und 10.000 Masterstudiengänge sowie knapp 1.300 Studiengänge, die zu einem Staatsexamen führen. Knapp 60 % der Bachelor- und Staatsexamensstudiengänge haben keine Zulassungsbeschränkung. In den ostdeutschen Ländern liegt dieser Anteil deutlich höher, in den Stadtstaaten niedriger. Zwar dominiert weiterhin das klassische Vollzeitstudium in Präsenz, alternative Studienformate wie das Duale Studium, berufsbegleitende und Fernstudiengänge gewinnen jedoch an Bedeutung. Damit werden vermehrt Studieninteressierte angesprochen, die ein Studium in weiterbildender Perspektive aufnehmen wollen. Insbesondere die Fachhochschulen, darunter vor allem Fachhochschulen in privater Trägerschaft, haben für diese Zielgruppe Angebote entwickelt (F1).

Soziale Erwartungen und Kosten- wie Erfolgseinschätzungen tragen in unterschiedlichem Maß dazu bei, dass es zu sozialen Herkunftsdisparitäten beim Übergang in das Studium kommt:

Die Schulleistungen spielen für die herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium keine entscheidende Rolle. Zum größeren Teil gehen die unterschiedlichen Studierquoten darauf zurück, dass Studienberechtigte aus Nichtakademiker:innenfamilien in ihrem sozialen Umfeld seltener zum Studium motiviert werden und sie zu hohe Kosten eines Studiums befürchten. Hinzu kommt, dass sie seltener damit rechnen, erfolgreich studieren zu können, und auch die Erträge etwas skeptischer einschätzen. Es gibt also verschiedene Ansatzpunkte, um auf soziale Ungleichheiten am Übergang in die Hochschule bildungspolitisch einzuwirken (F2).

Der Trend zur Verlängerung der Studiendauer setzt sich fort: Nur etwa ein Drittel der Studierenden schließt das Studium innerhalb der Regelstudienzeit ab. Der

Bachelorabschluss, mit dem die meisten Studierenden ihr 1. Studium beenden, wird an den Universitäten nach 7,9 Semestern, an den Fachhochschulen nach 7,5 Semestern erreicht. Die Studiendauer weicht damit vor allem an den Universitäten klar von der geplanten Regelstudienzeit von 6 Semestern ab. An den Fachhochschulen ist der Unterschied zur Regelstudienzeit geringer, die dort überwiegend bei 7 oder sogar 8 Semestern liegt. Auch im Masterstudium werden die vorgesehenen 4 Semester überschritten. Klare Indizien für durch die Corona-Pandemie verursachte Studienverzögerungen lassen sich bislang nicht ablesen, könnten sich jedoch in den kommenden Jahren bemerkbar machen (F4).

Die Übergangsquote in das Masterstudium ist an Universitäten deutlich höher als an Fachhochschulen: An den Universitäten hat sich der Masterabschluss zum Regelabschluss entwickelt. Zwei Drittel der Bachelorabsolvent:innen nehmen hier im Anschluss an den Bachelorabschluss ein Masterstudium auf. Sie streben damit einen Studienabschluss an, der dem früheren Diplom- oder Magisterabschluss entspricht und sowohl Optionen einer wissenschaftlichen Laufbahn als auch gute Arbeitsmarktchancen eröffnet. An den Fachhochschulen werden die Anschlussoptionen, die ein Bachelorabschluss bietet, ebenfalls genutzt. Die Übergangsquote ins Masterstudium ist mit etwa 30 % jedoch deutlich geringer. Da der Bachelorabschluss hier stärker dem früheren Fachhochschuldiplom entspricht, ergeben sich auch ohne Masterstudium attraktive Arbeitsmarktoptionen (F4).

Eine Überakademisierung, die zur Entwertung der Hochschulabschlüsse führt, ist nicht festzustellen: Hinweise auf die Verdrängung beruflich Qualifizierter durch Bachelorabsolvent:innen oder auf verbreitet nichtadäquate Beschäftigung liegen bisher nicht vor. Jüngere erwerbstätige Hochschulabsolvent:innen im Alter von 25 bis unter 35 Jahren sind mit ihren Berufen überwiegend auf dem Anforderungsniveau ihrer Abschlüsse beschäftigt. Das gilt auch für Bachelorabsolvent:innen, deren ausgeübte Berufe zu 48 % dem Expert:innenniveau, auf dem üblicherweise ein Hochschulabschluss nötig ist, und zu 32 % dem Spezialist:innenniveau, für das ein Bachelorabschluss oder die höhere berufliche Bildung typisch sind, zuzurechnen sind. Die verbleibenden 20 % sind als Fachkraft auf dem Niveau beruflicher Ausbildungsabschlüsse beschäftigt (F5).

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

Weiterbildungsangebote werden digitaler und das Internet wird häufiger für Lernaktivitäten genutzt: Knapp jede 4. non-formale Weiterbildung (24 %) wurde 2020 überwiegend oder vollständig online durchgeführt (G1). Unter den Anbietern führen (Fach-)Hochschulen das Feld mit einem hohen Anteil (32 %) reiner Onlineveranstaltungen an, Volkshochschulen und Wohlfahrtsverbände setzen dagegen nur einen geringen Anteil (3 %) der Veranstaltungen vollständig online um. Die Unterschiede spiegeln Differenzen zum einen in der Ausstattung, zum anderen in didaktischen Konzepten und Teilnahmemotiven wider. Unter der Erwerbsbevölkerung ist die Nutzung des Internets für Lerntätigkeiten seit 2016 konstant gestiegen, mit dem stärksten Anstieg zu Beginn der Corona-Pandemie (G2). Hybride Lernformate werden auch von den Teilnehmenden am positivsten bewertet – vermutlich weil zeitliche und örtliche Flexibilität mit pädagogischer Begleitung und sozialem Austausch verknüpft werden können (G3).

Weiterbildungsaktivität von Betrieben deutlich zurückgegangen: Im 1. Halbjahr 2020 waren nur noch 34 % der Betriebe in Deutschland weiterbildungsaktiv (2019: 55 %). Nicht in allen Branchen waren die Rückgänge gleich stark: In den Branchen Nahrung/Genuss sowie Beherbergung und Gastronomie ist die Weiterbildungsaktivität deutlich stärker gesunken als in den Branchen Erziehung und Unterricht oder Finanz- und Versicherungsdienstleistungen. Trotz Initiativen im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie sind kleine und mittlere Unternehmen (KMU) weiterhin deutlich weniger weiterbildungsaktiv. Dies kann u. a. mit mangelnder Infrastruktur, fehlender personeller Kapazität oder aber mit Informationslücken in Bezug auf staatliche Förderinstrumente zusammenhängen. Zu erwarten ist, dass das Engagement der Betriebe in der Weiterbildung nur kurzfristig deutlich heruntergefahren wurde und in den Folgejahren bei stabilerer Infektions- und besserer Geschäftslage wieder ansteigen wird (G1).

Niveau der Weiterbildungsbeteiligung verbleibt hoch: Trotz deutlicher Einbrüche in der betrieblichen Weiterbildung sowie bei Volkshochschulen und im Integrationsangebot haben 57 % der 18- bis 69-Jährigen 2020 an einer non-formalen Weiterbildung teilgenommen. Darunter entfallen die meisten Aktivität

ten weiterhin auf die betriebliche Weiterbildung. Informell gelernt haben 69 % der 18- bis 69-Jährigen; die Quote liegt damit deutlich höher als in vergleichbaren vorangehenden Erhebungen. Am häufigsten wird weiterhin über das Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften informell gelernt, dicht gefolgt von Lehrangeboten am Computer oder im Internet. Das allgemein hohe Beteiligungsniveau deutet auf einen starken Weiterbildungsbedarf während der Corona-Pandemie hin, z. B. durch die verstärkte Durchdringung des Erwerbslebens mit digitalen Kommunikationstools und Werkzeugen (G2).

Fortbestehende regionale Disparitäten im Weiterbildungsangebot sowie in der Teilnahme: Bundesweit verteilen sich knapp 60.000 kommerzielle, gemeinschaftliche und staatliche Anbieter auf die Regionen Deutschlands (G1). Das Weiterbildungsangebot fällt in den westlichen Bundesländern etwas höher aus als in den östlichen, mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern. Dasselbe Bild zeigt sich auch bei Volkshochschulen als einem durch Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze öffentlich geförderten Anbietertyp. Die Ost-West-Differenzen ergeben sich u. a. aus unterschiedlichen historischen Entwicklungen, die die Erwachsenenbildung in der DDR und der BRD genommen hat. Regionale Unterschiede zeigen sich auch je nach Grad der Verstädterung: In ländlichen Gebieten nutzt die Erwerbsbevölkerung das Internet deutlich seltener für Lernaktivitäten als in Vororten oder Großstädten (G2).

Zugeschriebene Merkmale verlieren an Bedeutung für Weiterbildungsteilnahme: Zwischen Männern und Frauen sind mittlerweile kaum noch Unterschiede in der Beteiligung an Bildungs- und Lernaktivitäten zu erkennen, wenn man die Lebens- und Arbeitssituation in Rechnung stellt. 2020 lernten sogar mehr Frauen informell (71 %) als Männer (66 %). Betrachtet man den Migrationshintergrund, sind es vor allem noch Personen mit eigener Migrationserfahrung, die sich seltener an Bildungs- und Lernaktivitäten beteiligen. Während das Alter bei organisierten (formalen und non-formalen) Bildungsaktivitäten weiterhin von Bedeutung ist, zeigen sich in der allgemeinen Teilnahme an informellem Lernen zwischen den Altersgruppen kaum noch Unterschiede. Das (Berufs-) Bildungsniveau sowie die Stellung im Erwerbsleben verbleiben dagegen weiterhin starke Prädiktoren der Weiterbildungsbeteiligung. Dies gilt auch für die Nutzung digitaler Lernformate (G2).

Gesunkene Bestehensquoten in Alphabetisierungskursen und gestiegene Teilnahme an Berufssprachkursen unter B1-Niveau: Jede:r 2. Teilnehmende (50 %) an Alphabetisierungskursen schloss den Deutsch-Test für Zuwanderer 2020 nicht mit dem curricular anvisierten Sprachniveau A2 ab (G4). Seit 2018 ist dieser Anteil um 9 Prozentpunkte gestiegen. Hierfür ist einerseits die Zusammensetzung der Teilnehmendengruppen ausschlaggebend, andererseits kann dies Hinweise darauf bieten, dass die Corona-Pandemie die Rahmenbedingungen für gering Literarisierte deutlich erschwert hat. Gleichzeitig ist die Anzahl der Berufssprachkurseintritte mit dem Zielniveau A2 seit 2017 deutlich gestiegen (G2). Die Befunde lassen offen, ob hier Steuerungsbedarf im Hinblick auf das Unterrichtsvolumen in den geförderten Integrationskursen für gering Literalisierte besteht.

Schwerpunktthema: Bildungspersonal

Deutliche Expansion der Anzahl an Beschäftigten im Bildungsbereich im letzten Jahrzehnt: Gegenüber 2010 ist vor allem der Personalbestand in der Frühen Bildung und in den Hochschulen deutlich gewachsen (+75 % und +25 %). Auch im allgemeinbildenden Schulwesen und in Teilbereichen der Weiterbildung zeigt sich ein Anstieg (H1). 2,6 Millionen Menschen bzw. 6 % aller Erwerbstätigen in Deutschland sind inzwischen in Kindertageseinrichtungen und -tagespflege, an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie an Hochschulen beschäftigt (B2). Für die Weiterbildung kommen etwa 1 Million Beschäftigungsverhältnisse hinzu. Die Expansion beim Bildungspersonal folgt dabei überwiegend den Teilnehmendenzahlen, also den Veränderungen der Bildungsbeteiligung in den einzelnen Bereichen. Insgesamt zeigen sich daher trotz des größeren Personalbestands lediglich geringfügige qualitative Verbesserungen in den Betreuungsrelationen (H1).

Je nach Bildungsbereich unterschiedliche Zusammensetzung und Beschäftigungsbedingungen des Personals: Charakteristisch für das Bildungspersonal ist der nahezu durchgehend hohe Frauenanteil, der mit der Expansion noch weiter zugenommen hat. Nur beim Personal an den Hochschulen (40 %) sowie bei betrieblichen Ausbilder:innen (26 %) sind es mehr Männer als Frauen. Pädagogische Tätigkeiten werden zudem überdurchschnittlich häufig in Teilzeit ausgeübt. An allgemeinbildenden Schulen ist die Vollzeitquote der großteils hauptberuflich tätigen Lehrkräfte mit 55 %

am höchsten. In der Weiterbildung arbeiten demgegenüber nur 25 % des Personals in Vollzeit und der Anteil an nebenberuflich Beschäftigten liegt hier bei 70 %. Für die große Anzahl des nichtpädagogischen Personals, das unterstützend z. B. in den Verwaltungen oder der Gebäudetechnik tätig ist, gibt es kaum vergleichbare empirische Informationen (H1).

Der Zugang zu pädagogischen Berufen erfolgt in unterschiedlichem Maße über standardisierte und reglementierte Qualifizierungswege: Im Unterschied zu der stark formalisierten universitären Lehrkräfteausbildung für den Schuldienst sind bei den pädagogisch Tätigen in Ausbildungsbetrieben und -einrichtungen sowie den Lehrenden an Hochschulen oder in der Weiterbildung das Fachwissen und die Berufserfahrung die Basis für die pädagogische Tätigkeit, die nur teilweise durch verpflichtende pädagogische Zusatzqualifizierung ergänzt werden. Auch innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche gibt es teilweise sehr verschiedene Qualifikationsprofile. Die Zugangswege zur Frühen Bildung reichen etwa von einer berufsfachschulischen Ausbildung zum/zur Kinderpfleger:in über die fachschulische Ausbildung zum/zur staatlich geprüften Erzieher:in bis hin zu Hochschulabschlüssen in Studiengängen wie Kindheits- oder Sozialpädagogik. Offen ist, wie in den einschlägigen Ausbildungs- oder Studiengängen für die unterschiedlichen pädagogischen Berufe jeweils die Rückbindung an die inzwischen in allen Bildungsbereichen vorliegenden Kompetenzraster oder vergleichbaren Referenzrahmen praktisch umgesetzt wird (H2).

Die Regularien für und die Teilnahme an Fortbildungen variiert stark zwischen den Bildungsbereichen: Eine kontinuierliche Weiterqualifizierung des Personals über das gesamte Berufsleben ist ein wesentlicher Baustein für die langfristige Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen. In einzelnen Ländern und Bildungsbereichen ist die Fortbildung des Personals zwar gesetzlich verankert, bundesweit besteht jedoch keine einheitliche Verpflichtung. Die rechtlichen Bestimmungen reichen von einer Nachweispflicht zur Fortbildungsteilnahme (allgemeinbildende Lehrkräfte in einzelnen Ländern) bis hin zum bloßen Vorhalten von Fortbildungsangeboten seitens der öffentlichen Träger (Frühe Bildung, Hochschulen sowie öffentlich geförderte Weiterbildung). So ist die stetige Fortbildungsteilnahme in vielen Fällen abhängig von den Erwartungen der einzelnen Träger und Einrichtungen oder Privatsache (H3).

Insgesamt überdurchschnittliche Fortbildungsquoten des Bildungspersonals bei bereichsspezifischen Unterschieden: Vergleicht man den Anteil der Beschäftigten, die in den letzten 12 Monaten an mindestens einer beruflichen Fortbildung teilgenommen haben, bildet sich das pädagogische Personal mit 33 % fast doppelt so häufig fort wie der Durchschnitt aller Erwerbstätigen in Deutschland (17 %). Am häufigsten gibt das Personal an weiterführenden Schulen an, sich beruflich weiterzubilden (43 %), gefolgt von Beschäftigten an Berufsschulen (41 %) und Grundschulen (38 %). Über die tatsächlichen Qualifizierungsbedarfe und ihre Passung zu vorhandenen Fortbildungsangeboten ist aber nur wenig bekannt. Es mangelt insofern an einer systematischeren Erschließung von Bedarfen, die sich bei der täglichen pädagogischen Arbeit zeigen und in wissenschaftlich untermauerte Fortbildungskonzepte übersetzen lassen (H3).

Qualifizierungsbedarfe nehmen insbesondere vor dem Hintergrund neuer Anforderungen an das Bildungspersonal weiter zu: In den letzten Jahren sind zusätzliche Qualifizierungsbedarfe aus den Veränderungen im Bildungswesen entstanden. Die Diversität der Bildungsteilnehmer:innen und die verstärkten Inklusionsbemühungen erfordern spezifische Fähigkeiten zur individuellen Förderung und Adaptivität der Lernangebote. Die zunehmende Nutzung digitaler oder hybrider Lernformate während der Corona-Pandemie wiederum zeigte zusätzliche Qualifizierungsbedarfe im Bereich der Medienkompetenzen des pädagogischen Personals auf. Weitere Qualifizierungsbedarfe ergeben sich auch mit Blick auf den ab 2026 geltenden Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter, da bislang das Thema Ganztags in den einschlägigen Erstausbildungen nicht systematisch verankert ist (H3, H4).

Teils massive Personalengpässe in einigen Bereichen, die sich weiter verschärfen werden: Trotz der deutlichen Expansion der Beschäftigtenzahl im Bildungswesen wird die Personalgewinnung in den nächsten 1 bis 2 Jahrzehnten allein mengenmäßig zu einer großen Herausforderung. Besonders groß ist der zusätzliche und nach heutigem Stand nicht gedeckte Bedarf an zusätzlichem Personal in der Frühen Bildung in Westdeutschland: Hier könnten bis 2025 mehr als 70.000 Fachkräfte fehlen. Im Schulbereich belaufen sich offizielle Bedarfseschätzungen auf etwa 17.000 fehlende Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und gut 13.000 Lehrkräfte an beruflichen

Schulen bis zum Jahr 2030. Hinzu kommt in diesem Zeitraum weiterer Zusatzbedarf von bis zu 65.600 Fachkräften durch den Rechtsanspruch auf ein Ganztagsangebot im Grundschulbereich (H5).

Bildungsverläufe, Kompetenzentwicklung und Erträge

Vielfalt von Bildungs- und Erwerbsverläufen: Insgesamt etwa ein Drittel der Schüler:innen beginnt unmittelbar nach dem Schulbesuch entweder eine duale Ausbildung bzw. besucht eine (Berufs-)Fachschule oder nimmt ein (Fach-)Hochschulstudium auf; etwa die Hälfte aller Schüler:innen geht diesen Schritt mit zeitlicher Verzögerung. Zu einem nennenswerten Anteil gestalten sich Verläufe als nicht geradlinig oder instabil. Solche Verläufe sind u. a. durch Phasen des längeren Verbleibs außerhalb des formalen Bildungssystems, abgebrochene Ausbildungen oder Erwerbslosigkeit gekennzeichnet (I1).

Instabile Bildungsverläufe selten, aber häufiger bei Personen mit Migrationshintergrund: Ein instabiles Verlaufsmuster ist durch nichtgymnasiale Schulbesuche und meistens einen anschließendem längeren Verbleib außerhalb des Bildungswesens oder durch Erwerbslosigkeit gekennzeichnet. 9 % der Personen mit Migrationshintergrund und 5,5 % derjenigen ohne Migrationshintergrund weisen einen instabilen Verlauf auf. Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass Personen mit Migrationshintergrund ungünstigere Startbedingungen vorfinden (z. B. geringerer sozioökonomischer Status) als jene ohne Migrationshintergrund (I1).

Hohe Bildungsaspiration in der 9. Jahrgangsstufe: 67 % der Schüler:innen, die kein Gymnasium oder keine Förderschule besuchen, streben nach der 9. Jahrgangsstufe einen weiterführenden Schulbesuch an, um einen höheren schulischen Bildungsabschluss zu erwerben. Bei Schüler:innen mit Erstem oder Middlem Abschluss folgt im Anschluss am häufigsten eine duale Ausbildung oder der Besuch einer (Berufs-)Fachschule. Schüler:innen, die auf dem 1. Bildungsweg die (Fach-)Hochschulreife erworben haben, ziehen mit Abstand nach wie vor den Besuch einer (Fach-)Hochschule der Aufnahme einer Berufsausbildung vor (I1).

Zunahme der Bedeutung der Hochschulreife, insbesondere bei Frauen: In einem historischen Kohortenvergleich zeigt sich, dass um 1975 geborene Personen

im Vergleich zu um 1955 geborenen häufiger akademische Bildungswege nehmen. Insbesondere Frauen der jüngeren Geburtskohorte erwerben im Vergleich zur älteren ca. 2-mal häufiger auf direktem oder indirektem Weg eine (Fach-)Hochschulreife. Gleichzeitig ist die jüngere Geburtskohorte häufiger von Phasen der Erwerbslosigkeit betroffen. Inwieweit sich dieser Trend auch für nach 1975 Geborene zeigt, ist noch offen (I1).

In den Jahren 2014 bis 2018 ist die Erwerbsbeteiligung von Männern aller Bildungsabschlüsse nach wie vor höher als die von Frauen: So liegt die Erwerbsbeteiligung im Jahr 2018 von Männern mit allgemeinbildendem Abschluss im Sekundarbereich II (70,5 %) um ca. 10 Prozentpunkte höher als bei Frauen mit gleichem Bildungsabschluss. Mit steigendem Bildungsstand fallen geschlechterbezogene Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung tendenziell geringer aus. Obwohl sich die Rahmenbedingungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert haben sowie die Nachfrage in frauendominierten Berufen gestiegen ist, zeigen sich weiterhin geschlechtsspezifische Unterschiede in Form einer geringeren Erwerbsbeteiligung von Frauen (I3).

Wachsende Lohndifferenzen zwischen akademischen Abschlüssen und der dualen Ausbildung bzw. Ausbildung an (Berufs-)Fachschulen bei Frauen und bei Männern: In den Jahren 2000–2019 haben sich die Unterschiede im geschätzten Bruttostundenlohn zwischen akademischen Bildungsabschlüssen und der dualen Ausbildung bzw. Ausbildung an (Berufs-)Fachschulen für Frauen und für Männer vergrößert. Unterschiede im Bruttostundenlohn zeigen sich auch zwischen akademischen Abschlüssen: So lohnt sich ein Universitätsabschluss für Frauen finanziell stärker als ein Fachhochschulabschluss. In Anbetracht der geringeren Entlohnung von Frauen im Vergleich zu Männern (Gender-Pay-Gap) sowie des größeren Anteils der Teilzeitbeschäftigung bei Frauen könnten sich langfristig soziale Disparitäten zwischen, aber auch innerhalb der Geschlechter ergeben (I3).

Sorgen zu Beginn der Corona-Pandemie bei Erwerbstätigen mittleren und höheren Alters und bei Personen mit höherem formalen Bildungsstand am geringsten: Insgesamt sind Sorgen um den Verlust des eigenen Arbeitsplatzes, die Einschränkung des Lebensstandards und ernsthafte Geldprobleme im Frühjahr 2020 bei den Erwerbstätigen gering. Gleichzeitig halten es

Personen mit maximal einem Ersten oder Mittleren Schulabschluss und Berufsausbildung tendenziell für wahrscheinlicher als höher gebildete Personen, ihren Arbeitsplatz zu verlieren, den Lebensstandard einschränken zu müssen oder in finanzielle Not zu geraten. Zudem sorgen sich ältere Erwerbstätige eher weniger als junge Erwerbstätige (I4).

Kompensation von schwachen Leistungen vom Kindergarten bis zum Ende der Grundschule: 36 % der Kinder mit niedrigem Kompetenzprofil in Mathematik und im Wortschatz zeigen vom Kindergarten bis zum Ende der Grundschule in beiden Kompetenzbereichen hohe Zuwächse. Bei Kindern mit mittlerem bis hohem Kompetenzprofil liegt der Anteil bei ca. 10 %. Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status (HISEI) haben höhere Kompetenzzuwächse als Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status. Zudem weisen Mädchen in dieser Zeit höhere Kompetenzzuwächse auf als Jungen (I2).

Anstiege in den mathematischen Kompetenzen vom Grundschul- bis ins junge Erwachsenenalter unterschiedlich stark ausgeprägt: Der größte Zuwachs mathematischer Kompetenzen ist innerhalb der Grundschule zu verzeichnen, ab der 4. bis zur 7. Jahrgangsstufe ist der Zuwachs geringer. Kompetenzzuwächse bis ins junge Erwachsenenalter verlaufen zwischen den Geschlechtern, Personen mit und ohne Migrationshintergrund sowie Schüler:innen aus Familien mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status weitestgehend parallel. Jedoch liegen die Kompetenzen über den betrachteten Zeitraum von Mädchen, Schüler:innen mit Migrationshintergrund sowie Schüler:innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status im Durchschnitt zum Teil deutlich unter dem Niveau von Jungen, Schüler:innen ohne Migrationshintergrund und Familien mit mittlerem und hohem sozioökonomischen Status (I2).

Mathematikkompetenzen und das Geschlecht beeinflussen die Chance eines Erwerbseintritts in einen MINT-Bereich: Unabhängig von der fachlichen Ausrichtung einer Ausbildung üben Mathematikkompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe einen signifikanten Einfluss auf den Erwerbseintritt in einen MINT-Bereich aus. Je höher die Mathematikkompetenz, desto größer ist die Chance, nach einer beruflichen Ausbildung in einem MINT-Bereich erwerbstätig zu sein. So liegt die Chance eines Erwerbseintritts in einen MINT-Bereich

bei Personen mit hohen Mathematikkompetenzen um ca. 62 % höher als bei Personen mit niedrigen Kompetenzen. Frauen sind nach einer Ausbildung seltener in einem Beruf im MINT-Bereich tätig als Männer. Berufsstereotype und geschlechtsspezifische Berufswahl können beim Erwerbseintritt in einen MINT-Bereich dabei eine Rolle spielen (I3).

Lesekompetenzen im positiven Zusammenhang mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit Erwachsener: Lesekompetenzen gehen auch über den formalen Bildungsabschluss hinaus mit einer höheren Lebenszufriedenheit einher: Je höher die Lesekompetenz, desto höher ist die Lebenszufriedenheit im Erwachsenenalter. Dabei ist umgekehrt nicht auszuschließen, dass zufriedene Personen höhere Lesekompetenzen aufweisen. Ein Zusammenhang zwischen Mathematikkompetenzen und Lebenszufriedenheit zeigt sich hingegen nicht (I4).



Neuere Entwicklungen und Problemlagen im Lichte der Corona-Pandemie

Neben den in den letzten Bildungsberichten benannten bereichsübergreifenden Trends und Problemlagen, die nicht an Bedeutung verloren haben, wurde die Entwicklung des Bildungswesens in den letzten 2 Jahren maßgeblich von den Auswirkungen der Corona-Pandemie geprägt. Mehr noch als andere Ausnahmesituationen – etwa die Finanz- und Wirtschaftskrise 2008, die außergewöhnlich starke Zuwanderung 2015/16 oder auch der aktuelle Krieg in der Ukraine – berühren die pandemiebedingten Einschränkungen grundsätzlich eine Reihe tradierter Abläufe, Vorstellungen und vermeintlicher Gewissheiten über das Bildungsgeschehen in Deutschland. Bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens rücken nun einige neue Fragen in den Fokus – etwa nach den sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen, den Angebotsstrukturen und -formaten der Bildungsinstitutionen sowie den Möglichkeiten ihrer Inanspruchnahme bis hin zur Steuerung und Koordination der Teilbereiche des Bildungswesens. Die mittel- und langfristigen Konsequenzen für individuelle Bildungsverläufe sind aber derzeit nur teilweise absehbar – auch weil die Pandemie inzwischen zwar eingedämmt, aber noch nicht vorüber ist. Die verfügbaren Daten können zudem nur punktuell Einblicke in ausgewählte Facetten des Bildungsgeschehens während der Pandemie geben. Gleichwohl ermöglichen es die Indikatoren des Bildungsberichts zumindest, im Zeitverlauf auf erste Veränderungen in den Bildungsangeboten, im Bildungsverhalten oder in den Bildungsergebnissen aufmerksam zu machen, die eine unmittelbare Folge der Pandemie sind oder doch mit ihr in Zusammenhang stehen. Auf diese neueren Entwicklungen und Problemlagen wird im Folgenden über alle Bildungsbereiche hinweg ein erster bilanzierender Blick gerichtet.

Je nach Bildungsbereich unterschiedliche Folgen von pandemiebedingten Einschränkungen im Bildungsangebot: Seit dem 1. Lockdown im März 2020 konnten viele Bildungseinrichtungen wiederholt und über längere Zeiträume keine Präsenzangebote vorhalten. Pädagogische Betreuungs- und Unterstützungsaufgaben mussten teilweise oder gänzlich außerhalb der Bildungseinrichtungen im privaten Raum be-

wältigt werden oder entfielen ganz, was vor allem in Familien mit kleineren Kindern zu erheblichen Mehrbelastungen führte. Je jünger die Heranwachsenden waren, desto schwieriger erwies es sich für die Bildungsinstitutionen und das Fachpersonal, Bildungsangebote auf Distanz umzusetzen, und umso mehr Unterstützung bedurfte es seitens des engeren familialen Umfelds. Besonders einschneidend waren die zeitweiligen Schließungen von Einrichtungen oder Gruppen entsprechend im Elementar- und Primarbereich, wo auch die Schutz- und Hygienemaßnahmen sowie Kontaktreduzierungen die Planung und Gestaltung pädagogischer Arbeit empfindlich beeinträchtigten. Für Schulkinder kumulierte sich der vollständige oder partielle Verzicht auf Präsenzunterricht seit Beginn der Corona-Pandemie auf mehrere Monate des Distanzlernens. Wie die Abstimmungsprozesse zwischen Schulen und Schulverwaltung, innerhalb der Schulkollegien sowie zwischen Schulen und Elternhäusern unter den wechselnden Bedingungen von Präsenz-, Wechsel- und Distanzunterricht ausgestaltet waren, lässt sich allerdings kaum datengestützt beurteilen. Stellt man die Selbstständigkeit und Selbstorganisation von Studierenden aufgrund ihres Alters in Rechnung, so gelang an den Hochschulen der Umstieg auf Onlinelehre noch vergleichsweise am besten, allerdings auch hier um den Preis fehlender sozialer Kontakte. Im Studienalltag hat sich zudem die Studienfinanzierung bei etwa einem Drittel der Studierenden als problematisch erwiesen, weil studentische Jobs wegfielen oder Eltern wegen eigener Einkommensverluste weniger Unterstützung leisten konnten. Auch viele Lehrkräfte im Weiterbildungsbereich sahen sich vor allem zu Beginn der Pandemie mit gravierenden Einkommenseinbußen konfrontiert, sodass sich viele Soloselbstständige und Honorarkräfte der Herausforderung beruflicher Neuorientierung stellen mussten. Beeinflusst durch wirtschaftliche Unsicherheiten von Unternehmen und Dienstleistungsanbietern sowie durch Einschränkungen bei der Durchführung beruflicher Ausbildungen ist zudem ein Einbruch des Aus- und Weiterbildungsangebots festzustellen, dessen Ausmaß mit dem der Finanzkrise 2008 vergleichbar ist.



Wachsende Dynamik beim Ausbau digitaler Bildungsangebote, aber keine vollständige Kompensation fehlender Präsenzangebote: Die Corona-Pandemie hat den Ausbau digital unterstützter Bildungsangebote auch durch Programme des Bundes und der Länder (z. B. DigitalPakt Schule) in vielen Bereichen deutlich beschleunigt. Trotzdem ist beispielsweise für die Frühe Bildung zu konstatieren, dass nur rund ein Drittel der Kitas während der Pandemie digitale Austauschformate für die Kommunikation mit Eltern und zum Teil auch mit Kindern genutzt hat. Lehrkräfte im Schulwesen beklagten zu Beginn der Pandemie eine unzureichende digitale Ausstattung ihrer Schulen, die sich bis zum 2. Lockdown kaum verbesserte. Hinzu kam, dass die häuslichen Gelegenheitsstrukturen nicht in allen Familien hinreichend waren, um allen Schüler:innen – auch aus sozial schwächeren Elternhäusern – die notwendigen Lernfortschritte zu ermöglichen. Zwar fand die Mehrheit der Lehrkräfte Wege zur digitalen Bereitstellung von Lernmaterialien, aber die Häufigkeit der Kontakte zwischen Lehrkräften und Schüler:innen war erheblich reduziert und variierte auch deutlich zwischen den Schularten. Selbstständiges Lernen und der Umgang mit digitalen Geräten wurden zweifelsohne im Distanzunterricht gefordert und befördert; dies konnte aber vor allem in den jüngeren Altersgruppen professionelle pädagogische Arbeit in direktem Austausch nicht ersetzen. An den Hochschulen hat die relativ gute technische Ausstattung, auch der Studierenden und Lehrenden, zur schnellen Umstellung auf Onlineangebote ebenso beigetragen wie eine solide Basis an digitalen Kompetenzen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Bei einigen Weiterbildungsanbietern stieß die rasche Umstellung auf digitale Formate stattdessen auf Hürden und Einschränkungen. Dies fiel u. a. bei den Volkshochschulen auf, die während des 1. bundesweiten Lockdowns nur einen geringen Anteil des geplanten Angebots umsetzen konnten. Auch das Integrationskursangebot des Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ist zeitweise deutlich eingebrochen, da auch in diesem vergleichsweise stark reglementierten Bereich die Umstellung auf digitale Formate Zeit erforderte. Dass in den einzelnen Bildungsbereichen die Angebote häufig nicht kurzfristig auf ein digitales Format umgestellt werden konnten, hing wahrscheinlich auch mit fehlenden Kompetenzen und Routinen beim Personal zusammen.

Erste Kompetenzstudien deuten auf Rückgänge bei den Schulleistungen hin: Bundeslandspezifische Erhebungen an Schulen sowie eine nationale Studie an Grundschulen deuten darauf hin, dass der Kompetenzstand von Schüler:innen im Jahr 2021 im Vergleich zu Gleichaltrigen der Vorjahre signifikant niedriger war. Ob sich die festgestellten Leistungsrückgänge auch in anderen Bundesländern und in anderen Altersgruppen zeigen, muss vorerst offenbleiben. Da bei etwa jedem 5. Kita-Kind im Alter von 3 Jahren und dem Schuleintritt die Kita die wichtigste Lernwelt für die deutsche Sprache ist, die Einrichtungen aber zeitweilig gar nicht oder nur eingeschränkt geöffnet waren, liegt auch in der frühen Bildung die Vermutung entsprechend geringerer Kompetenzzuwächse während der Corona-Pandemie nahe. International angelegte Metaanalysen, die den Effekt des Distanzunterrichts auf die Kompetenzentwicklung in verschiedenen Staaten, Schularten, Kompetenzdomänen und Jahrgangsstufen analysieren, weisen auch darauf hin, dass die Kompetenzen der Schüler:innen – und dabei insbesondere die der jüngeren und sozioökonomisch schlechter gestellten – 2020 und 2021 geringer ausfielen als in vorherigen Kohorten. International deutet sich dabei an, dass die Kompetenzeinbußen im 1. Lockdown größer ausfielen als in den darauf folgenden Phasen der Pandemie. In Deutschland ist das Bildungsmonitoring nicht engmaschig genug, um diese Unterschiede abzubilden. Auch mussten die etablierten groß angelegten Leistungsstudien, die bereits vor der Pandemie auf negative Trends in den Schulleistungen hindeuteten, pandemiebedingt verschoben werden.

Fehlende Unterstützungsstrukturen für sozioemotionale Beziehungen: Bei allen offenen Fragen und berechtigten Sorgen um den Kompetenzerwerb unter Pandemiebedingungen dürfen auch die sozioemotionalen Beziehungen von Kindern und Jugendlichen nicht außer Acht gelassen werden. Bildungseinrichtungen sind für Lernende – auch durch die regelmäßige Begegnung mit Gleichaltrigen – nicht zuletzt ein bedeutsamer Sozialraum, dessen Wegfall durch die massiven Kontaktbeschränkungen sowie darüber hinausgehende Schließungen von Bildungs-, aber auch Freizeiteinrichtungen mit gravierenden psychosozialen Folgen einherging. Eltern von Kindern etwa, die phasenweise keine Kindertagesbetreuung besuchen konnten, gaben eine deutliche Abnahme des kindlichen Wohlbefindens an. Auch in einer Befragung von 11- bis 17-Jährigen



berichtete die überwiegende Mehrheit von einem erhöhten Belastungserlebnis in der Corona-Pandemie. Ob sich daraus allerdings anhaltende psychische oder sozioemotionale Auffälligkeiten entwickeln, hängt auch von den individuellen Ausgangslagen ab. Je höher bei Schulkindern etwa die Kompetenzen und je größer die Anstrengungsbereitschaft waren, desto besser kamen sie laut Elterneinschätzungen mit dem Distanzunterricht zurecht. Psychische Auffälligkeiten verzeichneten insgesamt gleichwohl einen erheblichen Anstieg: Sie wurden während der Pandemie für fast jedes 3. Kind berichtet, wogegen vor der Pandemie etwa jedes 5. Kind betroffen war. Auch unter den Studierenden beklagt die Mehrheit im Onlinestudium, dass der persönliche Kontakt zu Kommiliton:innen und Lehrenden fehlte. Dadurch wird die soziale und akademische Integration der Studierenden in die Hochschule gefährdet oder zumindest erschwert; und auch hier gibt es Hinweise auf ein erhöhtes Maß an psychischer Belastung.

Mangelnde Personalressourcen in einigen Bildungsbereichen erschwerten den Umgang mit der Corona-Pandemie: Das Bildungspersonal sah sich durch das Pandemiegeschehen mit teils völlig neuen Ausgangslagen für die pädagogische Arbeit konfrontiert. Insgesamt gab es einen hohen öffentlichen Druck, die Bildungseinrichtungen weitgehend offen zu halten, auch um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zumindest für Eltern in sogenannten systemrelevanten Berufsgruppen sicherzustellen. Zudem galt es Wege zu finden, weiterhin allen Bildungsteilnehmer:innen Bildungsangebote zu unterbreiten. Je nachdem, wie weit in den einzelnen Bildungsbereichen und Bildungseinrichtungen alternative, insbesondere digitale Lerngelegenheiten entwickelt waren, gelang dies vor allem selbstständigeren Lernenden mehr und anderen weniger gut. Insbesondere zu Beginn der Pandemie konnten dabei die eingeschränkten oder fehlenden Möglichkeiten eines direkten Kontakts und Austauschs zwischen dem Personal und den jungen Menschen an vielen Stellen nicht so aufgefangen werden, dass eine kontinuierliche Lernbegleitung sichergestellt war.

Dazu beigetragen haben dürfte die in einigen Bereichen deutlich angespannte Personalsituation, die durch zusätzliche coronabedingte Ausfälle noch verschärft wurde und zu der eine gestiegene Zahl an Quer- und Seiteneinstiegen von Personen ohne grundständige pädagogische Qualifikation hinzugekommen ist. Zwar ist der Personalbestand im Bildungswesen in der Mehrzahl der Bildungsbereiche,

insbesondere aber in der Frühen Bildung und in der Hochschulbildung, im letzten Jahrzehnt erheblich gewachsen. Überwiegend folgt dieser Zuwachs jedoch der veränderten Bildungsnachfrage seitens der Teilnehmer:innen, sodass sich die Personalschlüssel und Betreuungsrelationen allenfalls geringfügig verbessert haben. Unter diesen Rahmenbedingungen unterschiedlich großer quantitativer oder qualitativer Personalengpässe war die Reaktions- und Handlungsfähigkeit der pädagogisch Tätigen entsprechend eingeschränkt.

Größere Unsicherheiten bei Entscheidungen an den Schnittstellen des Bildungswesens: Die Pandemie hat nicht nur die Reichweite und Qualität der Bildungsangebote beeinflusst, sondern scheint auch Unsicherheiten bei Entscheidungen über die anzustrebenden Bildungswege ausgelöst zu haben, die in einem an die Ungewissheiten angepassten Bildungsverhalten zum Ausdruck kommen. Während bislang keine direkten Auswirkungen der Pandemie auf die Häufigkeit vorzeitiger und verspäteter Einschulungen sowie auf die Übergänge in weiterführende Schulen am Ende der Grundschulzeit erkennbar wurden, zeichnen sich jedoch Veränderungen am Ende der allgemeinbildenden Schullaufbahn ab: So ist die rückläufige Zahl der Schulabgänge ohne Abschluss ein Indiz für einen längeren Schulbesuch. Dies korrespondiert mit dem deutlichen Rückgang der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, der auch als Resultat von wahrgenommenen Einschränkungen im Ausbildungszugang und Unsicherheiten in Bezug auf den Ausbildungsverlauf gesehen werden muss. Insbesondere Jugendliche, die die Schule unter anderen Umständen ohne oder mit Erstem Schulabschluss verlassen hätten, sind offenbar länger im allgemeinbildenden Schulwesen verblieben. An den Hochschulen ließen sich zu Beginn der Pandemie bei der Zahl der Studienanfänger:innen (aus dem Inland) zwar keine Effekte beobachten, die auf eine geringere oder verzögerte Studienaufnahme hindeuten; die Corona-Pandemie wird laut Einschätzung vieler Studierender aber zu einer längeren Studiendauer führen. Die Regelstudienzeiten für die während der Pandemie Eingeschriebenen wurden verlängert, sodass Langzeitgebühren vermieden werden und ein längerer BAföG-Bezug möglich ist. Zudem dürfte die Pandemie 2021 in einem nicht genau bezifferbaren Ausmaß zum Rückgang der Anzahl an Hochschulabsolvent:innen um rund 6 % beigetragen haben, etwa weil Prüfungen insbesondere zu Beginn der Pandemie nicht durchgeführt werden konnten



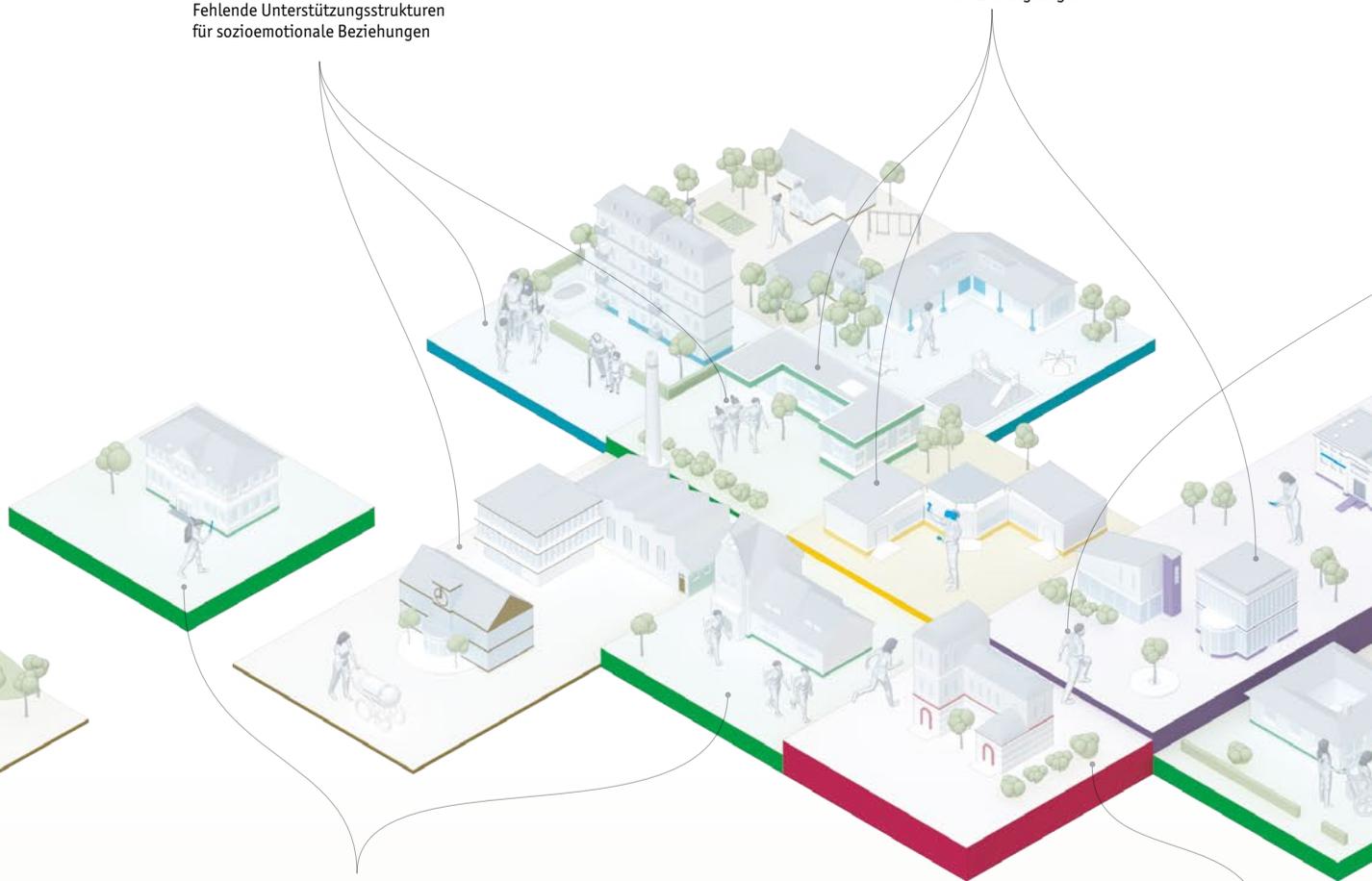
oder aufgeschoben wurden. Die Weiterbildungsteilnahme scheint trotz kurzfristiger Einbrüche unverändert hoch, ohne dass sich derzeit Hinweise auf eine Verschärfung der sozialen Selektivität abzeichnen. Es deutet sich allerdings eine Hinwendung zu kürzeren und digitalen Weiterbildungsangeboten an.

Einschränkungen der internationalen Mobilität von Bildungsteilnehmer:innen: Veränderungen in den Bildungsverläufen werden auch in jenen Bereichen sichtbar, die an Entscheidungen für oder gegen einen Auslandsaufenthalt geknüpft sind. Durch pandemiebedingte Reisebeschränkungen kam es z. B. einerseits zu einem Einbruch bei den Anmeldungen zu internationalen Freiwilligendiensten, andererseits verzeichneten die inländischen Jugendfreiwilligendienste etwas mehr Teilnehmer:innen. Ebenso ist davon auszugehen, dass viele Schüler:innen pandemiebedingt auf ein Auslandsschuljahr verzichten mussten. Auch Studierende gingen zuletzt weniger ins Ausland. Die Zahl der mit Erasmus+ ins Ausland gehenden Studierenden war im Wintersemester 2020/21 nur etwa halb so hoch wie vor der Corona-Pandemie. Analog sank im Studienjahr 2020 die Zahl internationaler Studienanfänger:innen in Deutschland mit -22 % so deutlich, dass hierzulande die Studiennachfrage insgesamt um 3,6 % zurückging. Nicht rückläufig war jedoch die Gesamtzahl internationaler Studierender; ein bereits in Deutschland aufgenommenes Studium wurde in der Pandemie demnach zumeist weitergeführt.

Neuere Entwicklungen und Problemlagen im Lichte der Corona-Pandemie

Fehlende Unterstützungsstrukturen für sozioemotionale Beziehungen

Je nach Bildungsbereich unterschiedliche Folgen von coronabedingten Einschränkungen im Bildungsangebot



Erste Kompetenzstudien deuten auf Rückgänge bei den Schulleistungen hin

Einschränkungen der internationalen Mobilität von Bildungsteilnehmer:innen



Zentrale Herausforderungen

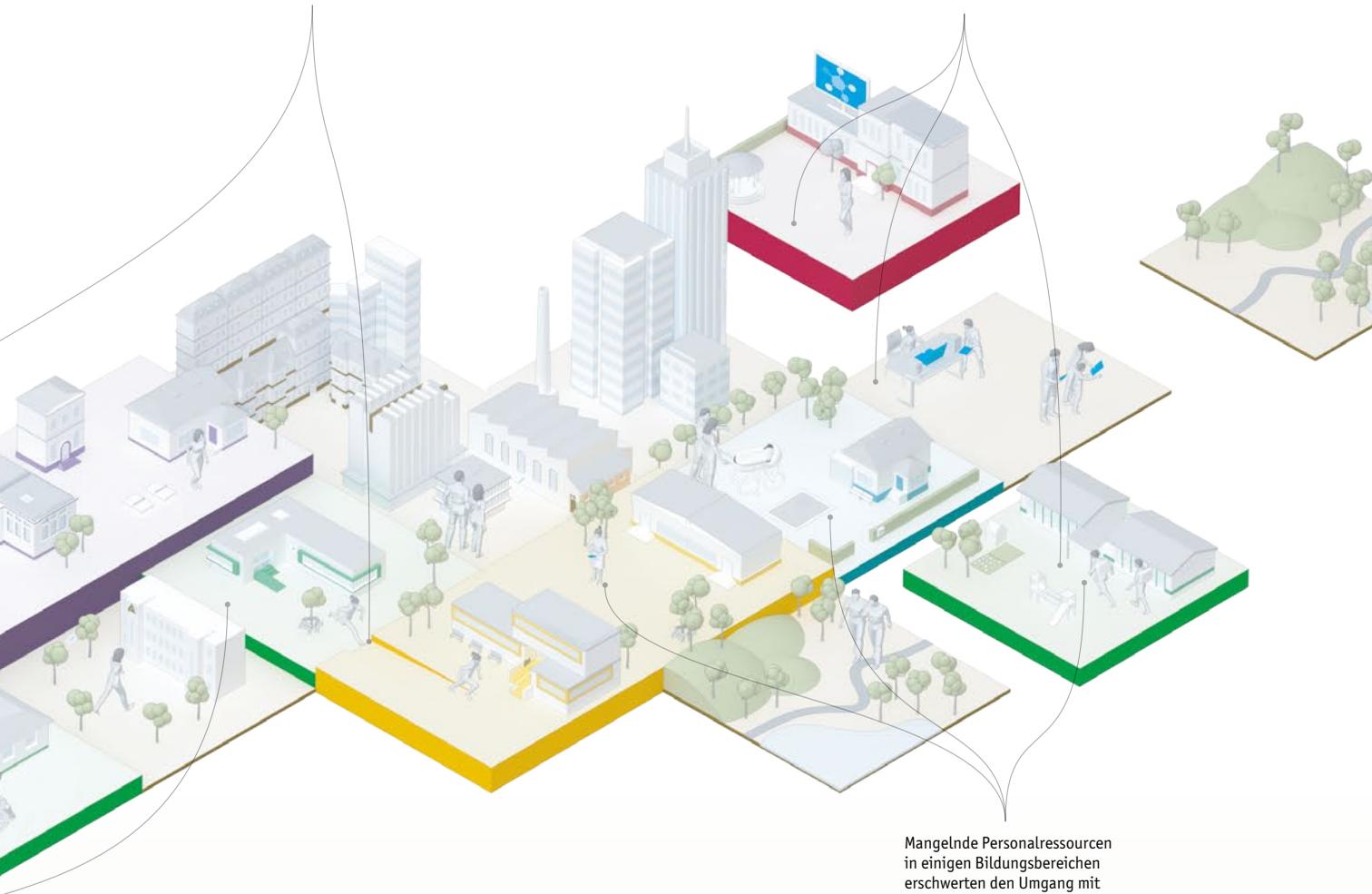


Zusammenarbeit und Verbindlichkeit

Eine Steigerung der Reaktions- und Handlungsfähigkeit sowie Stärkung der Verantwortlichkeit der Akteur:innen im Bildungswesen verlangt intensive, verbindliche und bereichsübergreifende Abstimmungsprozesse auf Basis empirisch gesicherter Informationen.

Größere Unsicherheiten bei Entscheidungen an den Schnittstellen des Bildungswesens

Wachsende Dynamik beim Ausbau digitaler Bildungsangebote, aber keine vollständige Kompensation fehlender Präsenzangebote



Mangelnde Personalressourcen in einigen Bildungsbereichen erschweren den Umgang mit der Pandemie



Digitalisierung

Die Digitalisierung des Bildungssektors schreitet weiter voran. Künftig kommt es besonders auf die Verstärkung der Investitionen in die Infrastruktur, den Ausbau digitaler Bildungsangebote und die Weiterqualifizierung des Personals an.



Personalgewinnung und -qualifizierung

Zur Sicherung des benötigten qualifizierten pädagogischen Personals bedarf es in den nächsten Jahren sowohl bei der Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte als auch bei der Weiterentwicklung der derzeitigen Fortbildungsstruktur und -kultur großer Anstrengungen.

Zentrale Herausforderungen

Der nationale Bildungsbericht hat in den vergangenen Jahren im Einklang mit der empirischen Bildungsforschung, der Bildungspolitik, der Bildungspraxis und Teilen der Öffentlichkeit wiederholt auf andauernde Herausforderungen des Bildungswesens in Deutschland aufmerksam gemacht. Dazu gehören etwa die anhaltend hohe soziale Ungleichheit in Bezug auf Bildungschancen oder der Stand sowie die Entwicklung kognitiver Kompetenzen und fachlicher Qualifikationen, die hinter den Erwartungen der Gesellschaft und der Wirtschaft, aber auch vieler Interessengruppen und handelnder Akteur:innen zurückbleiben. Herausforderungen ergeben sich zudem aus der Tatsache, dass drängende Probleme wie die Sicherung einer sprachlichen Grundbildung für alle über den Lebenslauf hinweg nur bildungsbereichsübergreifend bewältigt werden können, ohne dass dafür bereits eindeutige politische Zuständigkeiten definiert wären. Aufgrund der Persistenz dieser Problemlagen sowie der daran geknüpften Herausforderungen sind grundlegende Neuausrichtungen für die Steuerung und Weiterentwicklung des Bildungssystems in den gegebenen 2-Jahres-Zyklen der nationalen Bildungsberichterstattung kaum zu erwarten. Auch die Corona-Pandemie – verstanden als ein exogener Schock, auf den das Bildungssystem nicht hinreichend vorbereitet war – hat in erster Linie bereits bekannte Problemlagen noch stärker zutage treten lassen. Neu war vor allem, dass die öffentliche Mitverantwortung für die Bildungsprozesse und das Aufwachsen junger Menschen trotz zum Teil weitreichender Interventionen und zusätzlicher Mittel von Bund und Ländern nur bedingt aufrechterhalten werden konnte.

Die Entwicklung des Bildungswesens ist auch dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene Krisen zuletzt in kurzen Abständen auftraten. Teils temporäre, teils längerfristige Herausforderungen ergaben sich in den vergangenen Jahren aus Ereignissen wie der Zuwanderung aufgrund von Flucht und Vertreibung, aus Umweltkatastrophen und Pandemien oder gar aus Kriegen. Die Bewältigung derartiger Krisensituationen ist daher als eine kontinuierliche Aufgabe für die Gestaltung von Bildungsprozessen in allen Bildungsbereichen zu verstehen. Wenn Herausforderungen einer Krise durch Herausforderungen einer weiteren Krise eingeholt oder überlagert werden, erfordert allein diese Parallelität eine Priori-

sierung, da nicht alle Problemlagen gleichzeitig und in gleicher Intensität angegangen werden können. Das gilt nicht nur für die Verantwortlichen auf politischer und administrativer Ebene, sondern auch für alle, die pädagogische Angebote in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens mitgestalten: vom Bildungspersonal über die Leitungskräfte von Einrichtungen sowie die Repräsentant:innen von Berufs-, Träger- und Interessenverbänden bis hin zu den Teilnehmenden. Vor diesem Hintergrund konzentrieren wir uns im Folgenden darauf, solche Herausforderungen zu skizzieren, die die Reaktions- und Handlungsfähigkeit des Bildungswesens auch unter den Bedingungen von Krisen steigern können. Wir beschränken uns zudem auf solche Herausforderungen, die bildungsbereichsübergreifend angegangen werden können und müssen.

Potenziale für die Steigerung der Reaktions- und Handlungsfähigkeit des Bildungssystems sehen wir erstens in einer größeren Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit relevanter, also verantwortlicher und steuernder Entscheidungsträger:innen, zweitens in der Nutzung der Potenziale digitaler Medien für didaktisch innovative Bildungsangebote und Kommunikationsformate sowie drittens in der Sicherstellung verbesserter institutioneller Rahmenbedingungen nicht nur für die Ausbildung und berufsbegleitende Fortbildung des pädagogischen Personals, sondern auch für die Sicherung des künftig noch vermehrt benötigten Bildungspersonals.

Zusammenarbeit und Verbindlichkeit



Nicht zuletzt die Corona-Pandemie zeigt, dass Krisen nicht allein von einzelnen Akteur:innen in den jeweiligen Bildungsbereichen oder auf getrennten Verantwortungs- und Entscheidungsebenen bewältigt werden können, sondern einer gemeinsamen und möglichst bereichsübergreifenden Verständigung bedürfen. Bereits im letzten nationalen Bildungsbericht wurde auf die Notwendigkeit intensiver Austausch- und Abstimmungsprozesse hingewiesen. Für Deutschland liegen bisher nur vereinzelt Studien vor, in denen solche Prozesse näher betrachtet und untersucht werden. Zwar konnte in den letzten beiden Jahrzehnten das Wissen über Bildung und damit auch das Wissen für die Steuerung des Bildungswesens kontinuierlich über alle Bildungsbereiche hinweg gesteigert werden.

Doch gibt es vergleichsweise wenig Forschungsaktivitäten, um Wissen *über* die Steuerung des Systems zu generieren. Die Stärkung dieser Forschungsperspektive legen bereits die Zielsetzungen der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Bildungsmonitoring nahe, in denen ein stärkerer Anwendungsbezug von Forschungsergebnissen für die Steuerung und Gestaltung des Bildungswesens formuliert wurde.

Vor diesem Hintergrund ist die Ankündigung der Bundesregierung und der Bundesbildungsministerin eines „Innovationsjahrzehnts der Bildungschancen“ – gestützt auf bessere finanzielle Rahmenbedingungen, auf die Ausweitung digitaler Infrastrukturen sowie auf die Qualifizierung des Personals – ein notweniger und wichtiger Schritt, sofern gleichzeitig die Perspektive der Steuerung und der Evaluation von Steuerungsmaßnahmen berücksichtigt wird. Leitend ist der Gedanke eines Kooperationsgebots, das eine „neue Kultur der Bildungszusammenarbeit“ fördern soll. Um die angekündigten Maßnahmen umsetzen zu können, sollen ggf. auch notwendige (grund)gesetzliche Voraussetzungen geschaffen werden. Ein solcher Aufbruch wäre im bereichsübergreifenden Horizont des Bildungswesens mit seinen uneinheitlichen gesetzlichen Zuständigkeiten sicherlich zu begrüßen. Gleichzeitig ist aber die Autonomie des Handelns der unterschiedlichen Akteur:innengruppen vor Ort nicht nur anzuerkennen, sondern auch zu stärken. Wie etwa die anfänglich schleppende Umsetzung des DigitalPakts Schule verdeutlicht, lassen sich mit einer reinen Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel durch Bund und Länder die Qualitätsprobleme in den Institutionen des Bildungswesens nicht lösen. Dies kann vielmehr erst dann gelingen, wenn die bereitgestellten Mittel tatsächlich das pädagogische Angebot verbessern – und dies erfordert zuerst eine koordinierte Vernetzung aller Beteiligten, wie sie u. a. mit der geplanten Nationalen Bildungsplattform angestrebt wird, bei einer gleichzeitig engen Einbindung der pädagogischen Praxis. Eine verbesserte und verbindlichere Kooperation ist vor allem für die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern anzustreben. Die 3 großen Bund-Länder-Programme „Leistung macht Schule – LemaS“, „Schule macht stark – SchuMaS“ und „Bildung durch Sprache und Schrift – BiSS-Transfer“ sind – neben der nationalen Bildungsberichterstattung – hier exemplarisch für mögliche Kooperationen im Föderalismus zu nennen. Aber diese Programme zeigen zugleich auch beispielhaft, dass eine verbesserte und verbindlichere Kooperation

auf allen Steuerungsebenen angezeigt ist: für die Zusammenarbeit innerhalb von Ministerien, zwischen verschiedenen Ministerien, zwischen der Administration und den Verantwortlichen in Verbänden und Bildungseinrichtungen sowie schließlich innerhalb der Einrichtungen des Bildungswesens zwischen den verschiedenen Beschäftigtengruppen.

Potenzial für die Steigerung der Reaktions- und Handlungsfähigkeit des Bildungswesens besteht auch in einer größeren Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik. Der nationale Bildungsbericht steht prototypisch für den Anspruch, Politik und Praxis kontinuierlich und verlässlich steuerungsrelevantes Wissen zur Verfügung zu stellen. Ob und inwieweit dieses Wissen tatsächlich steuerungsrelevant ist und als solches wahr- und ernst genommen wird, wird bislang allerdings weder verbindlich kommuniziert noch evaluiert. Zudem stößt die Berichterstattung an Grenzen, wenn relevante und aktuelle Daten und Informationen nicht verfügbar sind. Wie die Pandemie gezeigt hat, fehlen solche Daten oft auch auf lokaler Ebene, etwa zur technischen Infrastruktur von Bildungseinrichtungen oder zu Kontakten zwischen Lehrer:innen auf der einen und Schüler:innen auf der anderen Seite während der Lockdowns. Eine Herausforderung besteht entsprechend auch darin, Daten als Grundlage für Steuerungshandeln schneller verfügbar zu machen und auch zu prüfen, wo es erforderlich und möglich ist, unterjährige Daten vorzuhalten, die für ein schnelles Reagieren auf exogene Schocks durch nicht vorhersehbare Krisensituationen notwendig sind. Wenn es darüber hinaus selbstverständlicher wird, relevante Entscheidungen und Handlungen – von Struktur- und Förderentscheidungen der Politik bis hin zu Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung vor Ort – zu evaluieren und zu beurteilen, ob daran geknüpfte Erwartungen tatsächlich auch erfüllt wurden, dürfte dies ebenfalls die Reaktions- und Handlungsfähigkeit steigern. Denn nur unter solchen Bedingungen kann das Bildungswesen lernen und die Verantwortlichkeit der Akteur:innen stärken.

Digitalisierung

 Zusätzlich zu einer verbindlicheren Kooperation ist die Digitalisierung in allen Bildungsbereichen eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit des Bildungssektors. Die Nutzung der Potenziale digitaler Lern- und Bildungsmedien wird dazu beitragen, die Reaktions- und Handlungsfähigkeit der verschiedenen Bildungsbereiche auch unter Krisenbedingungen zu verbessern: Abgesehen davon, dass digitale Technologien sowohl in Präsenz als auch auf Distanz neue Lernwelten eröffnen, können sie helfen, Lern- und Bildungsprozesse zeitlich und örtlich flexibler zu organisieren, sie können selbst organisierte und didaktisierte Lehr-Lern-Prozesse unterstützen und das Instrumentarium für deren Gestaltung erweitern. Vor allem aber bieten sie, didaktisch reflektiert eingesetzt, das Potenzial, das Verhältnis von angeleitetem zu selbst organisiertem Lernen neu zu gewichten – und je nach Alter, Vorerfahrungen und Motivation zu individualisieren. Auch wenn Digitalisierung nicht frei von Risiken ist, liegt das größere Risiko darin, die Digitalisierung im Bildungswesen nicht mit der nötigen Entschlossenheit voranzutreiben. Sonst besteht die Gefahr, dass sich die digitalisierten Lernwelten innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen entkoppeln. Um Möglichkeiten der Digitalisierung zu entfalten, braucht es neben IT-Infrastrukturen auch Strukturen, die Digitalität in den Curricula der einzelnen Bildungsbereiche verankern.

Die sehr unterschiedlichen Facetten der Digitalisierung für das Bildungswesen wurden im Schwerpunktteil des Bildungsberichts 2020 ausführlich behandelt. In den letzten beiden Jahren hat die Corona-Pandemie den herausragenden Stellenwert der Digitalisierung für einige Bildungsbereiche noch einmal deutlich hervortreten lassen: Nahezu alle Bildungsbereiche waren von den im Zuge der Corona-Pandemie nötigen Schließungen der Einrichtungen betroffen und mussten ohne Vorbereitungszeit Lernangebote auf Distanz zur Verfügung stellen. Mit Ausnahme der Frühen Bildung, für die sich ein digitales Ersatzprogramm kaum umsetzen lässt, gelang es den betroffenen Institutionen und pädagogisch Tätigen dabei unterschiedlich gut und schnell, digital gestaltete Alternativen zu Präsenzformaten anzubieten.

In der Rückschau ist festzuhalten, dass das Vorhandensein einer entsprechenden digitalen Infrastruktur, etwa an Hochschulen und Schulen, sowie im Umgang damit geschulte und erfahrene Leh-

rende und Lernende mancherorts einen weitgehend friktionsarmen Übergang in digitalisierte Formate ermöglichten. Auch wurden vielerorts innovative Lösungen gefunden, die auf ganz unterschiedliche Arten eine sinnvolle Teilnahme an Bildungsangeboten ermöglichten. In anderen Bereichen ist auch nach 2 Jahren Corona-Pandemie ein nur überschaubarer Fortschritt zu erkennen, was durch das Fehlen entsprechender Infrastruktur nicht allein erklärt werden kann: Ein Bedarf an kontinuierlicher, qualifizierter Weiterbildung des Bildungspersonals sowie an direkter Unterstützung für digital weniger affine Bildungsfachkräfte wird hier offenkundig.

Die Corona-Pandemie hat den grundsätzlichen Wert digitaler Bildungsangebote noch einmal deutlich werden lassen. So wie auch das Arbeiten im Homeoffice zukünftig viel selbstverständlicher werden wird, ganz unabhängig von Krisensituationen, so wird auch im Bildungsbereich nach der Pandemie eine starke Nachfrage nach entsprechenden Angeboten bestehen bleiben: Bildungsinstitutionen können auf digitalen Wegen zeitlich und räumlich flexibel Angebote vorhalten, die nicht nur in Krisenzeiten, sondern ganz allgemein wertvolle Ergänzungen oder sogar Alternativen zu Präsenzveranstaltungen darstellen können. Vor diesem Hintergrund bleibt die nachhaltige Digitalisierung des Bildungssektors mit einer Verstärkung der Investitionen in die Infrastruktur und einem Ausbau digitaler Bildungsangebote, vor allem aber einer entsprechenden Qualifizierung des Bildungspersonals eine der zentralen Herausforderungen für die kommenden Jahre. Die im Zuge der Corona-Pandemie gemachten Erfahrungen können hier eine wertvolle Hilfe sein, Defizite und Bereiche besonderer Tragweite zu erkennen und Ressourcen gezielt einzusetzen.

Dazu bedarf es koordinierter Anstrengungen, um den Anforderungen einer digitalisierten Welt gerecht zu werden, die ihre Grenzen nicht an den Limitierungen der föderalen Struktur erfahren darf. Dies bezieht sich nicht nur auf Abstimmungsprozesse zur Qualifizierung des pädagogischen Personals, sondern auch auf die forschungsbasierte Entwicklung von Lernmaterialien und deren Verfügbarmachung über den Aufbau einer föderierten Nutzungsstruktur. Das Zusammenwirken von regional übergreifender wissenschaftlicher und bildungspraktischer Expertise, ggf. in Kooperation mit dem Know-how aus der Wirtschaft, verspricht innovative Lösungen, von denen Bildungseinrichtungen und damit auch die Bildungsteilnehmenden bundesweit, ortsunabhängig und nachhaltig profitieren können.

Personalgewinnung und -qualifizierung



Reaktions- und handlungsfähig kann das Bildungswesen nur sein, wenn es über hinreichend qualifiziertes und motiviertes Personal verfügt. Die Sicherung des im Bildungswesen benötigten Personals erscheint daher auch für die Zukunft eine vordringliche Aufgabe, die Bund, Ländern und Kommunen große Anstrengungen abverlangt. Dabei geht es zum einen um die quantitative Deckung des sich immer wieder ändernden und tendenziell ausweitenden Personalbedarfs, zum anderen aber auch um die notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen für das Personal. Letzteres gilt für alle Bildungsbereiche, etwa mit Blick auf den Bedarf an Kompetenzen zur Gestaltung digitaler Lernumgebungen. Professionalisierung ist aber ebenso dringend für andere Aufgabenfelder angezeigt: für die Gestaltung einer inklusiven Bildung, die alle Lernenden bestmöglich fördert, für den Ausbau und die Qualitätsentwicklung der Ganztagsangebote im Grundschulalter, für den Umgang mit einer wachsenden Diversität in Lerngruppen oder für die Gestaltung von Lernprozessen, die Mehrsprachigkeit nicht nur als Herausforderung, sondern vielmehr als Chance für individuelles und gemeinsames Lernen betrachten.

Obwohl der Zugang zu pädagogischen Berufen in sehr unterschiedlichem Maße über standardisierte und reglementierte Qualifizierungswege erfolgt, ist über die Folgen der jeweiligen Zugänge und Rekrutierungspraxen für das pädagogische Handeln bislang wenig bekannt. Da aufgrund der gestiegenen Bedarfe an pädagogischen Fachkräften in nahezu allen Bildungsbereichen Ad-hoc-Regelungen für sogenannte Quer- oder Seiteneinstiege eröffnet worden sind, ist deren (Nach-)Qualifizierung sicher eine vordringliche Aufgabe. Aber auch dort, wo etwa der Grad an Akademisierung der Beschäftigten vergleichsweise gering ist wie in der Frühen Bildung oder Teilen der Weiterbildung, sollte bildungspolitisch geprüft werden, welcher Anteil und welcher Grad an Akademisierung anzustreben wäre und wie die verschiedenen Qualifikationsprofile in den Bildungseinrichtungen bestmöglich zusammenwirken können. Weitgehend offen und bislang ebenfalls kaum geprüft ist die Frage, inwiefern funktionale oder thematische Spezialisierungen innerhalb eines Bildungsbereichs oder Arbeitsfelds eine angemessene Weiterentwicklung gegenwärtiger Strategien der Personalgewinnung und -qualifizierung darstellen. Eine stark versäulte Ausbildung mit einer eher spezialisierten Aufgabenteilung birgt auch das Risiko, den flexiblen Einsatz

vorhandenen oder neu zu gewinnenden Personals zu erschweren.

Insbesondere der institutionelle Ausbau und die konzeptionelle Weiterentwicklung der Strukturen für die berufsbegleitende Fortbildung des pädagogischen Personals können helfen, eine Qualifizierungsmentalität zu entwickeln, in der individuelle Professionalisierung selbstverständlich als ein lebenslanger Lernprozess betrachtet wird. Dies gelingt dann, wenn die Erweiterung des pädagogischen und fachlichen Wissens, die Einübung konkreter Fertigkeiten und die kontinuierliche, auch kollegiale Reflexion berufspraktischer Erfahrungen miteinander verschränkt werden. Dies kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn die Fortbildungsbedarfe nicht vorgegeben, sondern kooperativ erschlossen werden, z. B. durch eine Verständigung der relevanten Akteur:innen über das erwartete Maß an Fortbildung und zentrale Inhaltsschwerpunkte in den verschiedenen Bildungsbereichen. Die Sicherstellung der Voraussetzungen für eine Fortbildungsteilnahme durch Leitungskräfte und für den Wissenstransfer im jeweiligen Kollegium oder Team können ebenso zur Weiterentwicklung der Fortbildungskultur beitragen wie beamtenrechtliche, tarifvertragliche, arbeitsrechtliche oder auf individuelle Honorarverträge bezogene Anreizsysteme.

Für die Sicherung des Personalbedarfs und die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen des pädagogischen Personals geht es schließlich auch darum, (junge) Menschen überhaupt erst für die pädagogischen Berufe zu interessieren und zu gewinnen sowie langfristig in ihren Berufen zu binden. Dazu gehört auch, dass die Arbeitsbedingungen den zum Teil deutlich gestiegenen Anforderungen im Beruf Rechnung tragen. Pädagogisches Personal, das z. B. auch in der institutionsinternen oder -übergreifenden Vernetzung engagiert ist, sollte dabei nicht gezwungen sein, sich nur auf das eigene Engagement zu stützen, sondern auch passende Arbeitszeitmodelle wählen können. Zusammen mit einer qualitätsvollen Ausbildung und einer Kultur der kontinuierlichen Fortbildung, die an kooperativ erschlossenen Bedarfen orientiert ist, wird es so möglich, einer Überforderung entgegenzuwirken und die Berufszufriedenheit zu fördern, um auf verschiedenen Ebenen zu einer Qualitätssteigerung des pädagogischen Handelns beizutragen.